



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOELI BATISTA DOS SANTOS

A TRANSMIDIAÇÃO DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA PRÁTICA DOS *MOOCS*:
PERSPECTIVAS EMERGENTES

BRASÍLIA/DF

2018

NOELI BATISTA DOS SANTOS

A TRANSMIDIAÇÃO DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA PRÁTICA DOS MOOCS:
PERSPECTIVAS EMERGENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

BRASÍLIA/DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Noeli Batista dos
SAT882t A transmediação dos sentidos de docência na prática dos
MOOCs: perspectivas emergentes / Noeli Batista dos Santos;
orientador Gilberto Lacerda Santos. -- Brasília, 2018.
280 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2018.

1. Cibercultura. 2. Transmediação. 3. Sentidos de
docência. 4. MOOC. 5. Práticas didático-pedagógicas. I.
Lacerda Santos, Gilberto, orient. II. Título.

NOELI BATISTA DOS SANTOS

A TRANSMIDIAÇÃO DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NA PRÁTICA DOS MOOCS:
PERSPECTIVAS EMERGENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Resultado: *Aprovada*. Data: 28/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos – Faculdade de Educação/UnB
(Orientador)

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti – Faculdade de Educação/UnB
(Avaliadora interna)

Prof. Dr. Lúcio França Teles – Faculdade de Educação/UnB
(Avaliador interno)

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos – Instituto de Psicologia/UnB
(Avaliadora externa)

Profa. Dra. Cláudia Motta - Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas
Computacionais/UFRJ
(Avaliadora externa)

Prof. Dr. Tel Amiel – Faculdade de Educação/UnB
(Suplente)

BRASÍLIA/DF

2018

À minha mãe Vandelucia, ao meu irmão Valter,
e à pequena Marcelina.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos, meu orientador, agradeço a disponibilidade, a interlocução generosa e o respeito ao meu processo de aprendizagem.

Às Professoras e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, agradeço o contexto de múltiplos diálogos e partilhas, em especial, à Profa. Dra. Maria Abádia da Silva, à Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes e à Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro, por suas significativas contribuições ao meu processo formativo.

À Profa. Dra. Soraya Ferreira Alves do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução do Instituto de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – da UnB, agradeço a oportunidade de partilhar das aprendizagens desenvolvidas na disciplina *Tradução e Semiótica*.

À Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti e à Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos, agradeço as valiosas contribuições na ocasião da prova de qualificação e o aceite para compor minha banca de defesa. À Profa. Dra. Cláudia Motta, ao Prof. Dr. Lúcio França Teles e ao Prof. Dr. Tel Amiel, agradeço a disponibilidade e o aceite em compor a minha banca de defesa.

À *Telefónica Educación Digital*, agradeço a interlocução, o apoio e a autorização para que fosse possível realizar minha pesquisa no contexto da plataforma *Miríada X*, em especial, à Sra. Yuma Inzolia Berardi, à Sra. Yesmariana Gomez Fernandez e ao Sr. Angel Gonzalez de La Fuente.

Aos colegas de percurso, em especial, à Christiane Moisés – agradeço a amizade fraterna, a confiança e a hospedagem solidária –, à Rosiris Souza, à Vânia Olária, à Isa Sara Rêgo, à Michelle Santos, à Mirele Brant, ao Welinton Baxto, à Rosana Amaro, à Ariane Abrunhosa, ao Néri Soares, à Helga Souza, ao Erikson Carvalho e ao Fred Krause, agradeço a motivação e a partilha de saberes e afetos.

Às Professoras e aos Professores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade presencial e modalidade a distância – da Faculdade de Artes Visuais da UFG, agradeço o incentivo, em especial, à Profa. Dra. Lilian Ucker e à Profa. Dra. Valéria Fabiane por sua parceria e escuta sensível.

À minha família, agradeço o apoio incondicional.

“Quem não tem ferramentas de pensar, inventa.”

(BARROS, 2010, p. 473)

RESUMO

Esta pesquisa, orientada pelos estudos sobre transmídiação – na perspectiva teórica da semiótica e da ecologia das mídias –, teve por objetivo geral analisar elementos suscetíveis de explicar como os *MOOCs* de universidades brasileiras estariam transmidiando os sentidos de docência por meio da atualização de práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura. O estudo foi delimitado pela tese de que há um pensamento pedagógico transmídia, e que este, quando aplicado ao ensino na modalidade *online*, atualiza os sentidos de docência e as práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura. Com base na abordagem qualitativa, a pesquisa foi orientada pelo estudo de caso único e integrado, composto por múltiplas unidades de análise, para responder à seguinte questão problema: Como as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em *MOOCs* de universidades brasileiras estão transmidiando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura? O motivo para a escolha dos *MOOCs*, como objeto de pesquisa, derivou do seu potencial disruptivo em relação às fronteiras socioculturais, institucionais e pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) derivadas da *Web 2.0*. Tendo por contexto de pesquisa a plataforma *Miríada X*, as unidades de análise que compuseram este estudo de caso foram os *MOOCs*: *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações*; e *Introdução aos processadores Multicore*, ambos da PUCRS; *Língua Portuguesa*, da Anhembi Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design*, da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*; e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói*, ambos da UFRGS. A primeira etapa do estudo de caso buscou identificar sob que aspectos as transmídiações praticadas nos *MOOCs* estariam atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura. Nessa lógica, foram descritos os processos de tradução intersemiótica que configuraram os conteúdos das videoaulas autorais de cada unidade de análise. A segunda etapa buscou compreender em que medida os processos de transmídiação (estratégias e conteúdos transmídias) identificados nas unidades de análise sinalizariam pressupostos para uma metodologia de ensino transmídia. Na sequência, foram esquematizadas as correlações entre os conteúdos que organizaram os processos didático-pedagógico das unidades de análise e as estratégias e conteúdos transmídias derivadas do recorte teórico conceitual. Desse processo, a primeira etapa do estudo indicou que os *MOOCs* analisados transpuseram os sentidos de docência na representação do sujeito docente nas videoaulas, em um conjunto de padrões compositivos, sinalizando a presença dos sentidos informativo, nômade, cotidiano, poético e colaborativo. Também, foram identificadas características que indicaram transcrições dos ambientes de ensino, sinalizando que os sentidos de docência estão sendo atualizados nesta prática. De igual maneira, a segunda etapa indicou, no conjunto das correlações com as estratégias e conteúdos transmídias, que os sentidos de docência praticados nos desenhos didático-pedagógico dos *MOOCs* estão transmidiando os sentidos de docência, apontando experiências concretas que podem ser compreendidas enquanto uma metodologia de ensino transmídia. O estudo foi concluído pela confirmação da tese que o delimitou e pela indicação de novas perspectivas de pesquisa a partir das conclusões apontadas.

Palavras-chave: Cibercultura. Transmídiação. Sentidos de docência. *MOOCs*. Práticas didático-pedagógicas.

ABSTRACT

This research, oriented by studies on transmediation – in the theoretical perspective of semiotics and media ecology –, had as a general objective to analyze elements capable of explaining how the MOOCs of Brazilian universities would be transmediating the senses of teaching through the updating of didactic-pedagogical practices for the context of cyberculture. The study was delimited by the thesis that there is pedagogical transmedia thinking, which one, when applied to online teaching, updates the teaching meanings and didactic-pedagogical practices for the cyberculture context. Based on the qualitative approach, the research was guided by the single case study and integrated, composed of multiple units of analysis, to answer the following question: How do the didactic-pedagogical practices developed in MOOCs of Brazilian universities are transmediating the senses of teaching to the context of cyberculture? The reason for the choice of MOOCs as an object of research was derived from their disruptive potential in relation to sociocultural, institutional and pedagogical boundaries mediated by the Digital Technologies of Communication, Information and Expression derived from Web 2.0. Based on the research context of the *Miríada X* platform, the units of analysis that composed this case study were the MOOCs: Social responsibility and sustainability of organizations; and Introduction to Multicore processors, both from PUCRS; Portuguese Language, from Anhembi Morumbi; Portuguese for foreigners, from FURB; Innovation guided by the Design, of UNISINOS; General Chemistry I: Systems, Materials, Stoichiometry, Solutions and Gases; and Reading, Analysis and Method: Anton Tchekhov and Liev Tolstói, both from UFRGS. The first stage of the case study sought to identify in which aspects the transmissions practiced in the MOOCs would be updating the teaching senses for the context of cyberculture. In this logic, we described the intersemiotic translation processes that configured the contents of the video lesson of each author unit analysis. The second stage sought to understand the extent to which the processes of transmediation (transmedia strategies and contents) identified in the units of analysis would signal assumptions for a transmedia teaching methodology. In the sequence, the correlations between the contents that organized the didactic-pedagogical processes of the units of analysis and the transmedia strategies and contents derived from the theoretical conceptual cut. From this process, the first stage of the study indicated that the MOOCs analyzed transposed the senses of teaching into the representation of the teaching subject in video lesson, in a set of compositional patterns, signaling the presence of the senses informative, nomadic, everyday, poetic and collaborative. Also features were identified which indicated transcreations of learning environments, signaling that the senses of teaching are being updated in this practice. Similarly, the second stage indicated in the set of correlations with the transmedia strategies and content, that the senses of teaching practiced in the didactic-pedagogical designs of the MOOCs are transmediating the senses of teaching, pointing concrete experiences that can be understood while a transmedia teaching methodology. The study was concluded by confirming the thesis that delimited it and by indicating new research perspectives based on the conclusions pointed.

Keywords: Cyberculture. Transmediation. Senses teaching. MOOCs. Didactic-pedagogical practices.

RESUMEN

Esta investigación, orientada por los estudios sobre transmediación – en la perspectiva teórica de la semiótica y de la ecología de los medios –, tuvo por objetivo general analizar elementos susceptibles de explicar cómo los *MOOCs* de universidades brasileñas estarían transmitiendo los sentidos de docencia por medio de la actualización de prácticas didácticas-pedagógicas para el contexto de la cibercultura. El estudio fue delimitado por la tesis de que hay un pensamiento pedagógico transmedia, y que éste, cuando se aplica a la enseñanza en la modalidad online, actualiza los sentidos de docencia y las prácticas didáctico-pedagógicas para el contexto de la cibercultura. Con base en el abordaje cualitativo, la investigación fue orientada por el estudio de caso único e integrado, compuesto por múltiples unidades de análisis, para responder a la siguiente cuestión problema: ¿Cómo las prácticas didáctico-pedagógicas desarrolladas en *MOOCs* de universidades brasileñas están transmediando los sentidos de docencia hacia el contexto de la cibercultura? El motivo para la elección de los *MOOC*, como objeto de investigación, derivó de su potencial disruptivo en relación a las fronteras socioculturales, institucionales y pedagógicas mediadas por las Tecnologías Digitales de la Comunicación, de la Información y Expresión derivadas de la *Web 2.0*. Teniendo por contexto de investigación la plataforma Miriada X, las unidades de análisis que compusieron este estudio de caso fueron los *MOOC*: Responsabilidad social y sostenibilidad de las organizaciones; e Introducción a los procesadores Multicore, ambos de la PUCRS; Portugués, el Anhembi Morumbi; Portugués para extranjeros, la FURB; Innovación orientada por el diseño, de UNISINOS; Química General I: Sistemas, Materiales, Estequiometría, Soluciones y Gases; y Lectura, Análisis y Método: Anton Tchékhov y Liev Tolstói, ambos de la UFRGS. La primera etapa del estudio de caso buscó identificar bajo qué aspectos las transmisiones practicadas en los *MOOCs* estarían actualizando los sentidos de docencia hacia el contexto de la cibercultura. En esta lógica, se describieron los procesos de traducción intersemiótica que configuraron los contenidos de las videoconferencias de cada unidad de análisis. La segunda etapa buscó comprender en qué medida los procesos de transmisión (estrategias y contenidos transmiios) identificados en las unidades de análisis señalar presupuestos para una metodología de enseñanza transmedia. En la secuencia, se esquematizaron las correlaciones entre los contenidos que organizaron los procesos didáctico-pedagógico de las unidades de análisis y las estrategias y contenidos transmedias derivados del recorte teórico conceptual. De este proceso, la primera etapa del estudio indicó que los *MOOCs* analizados transpusieron los sentidos de docencia en la representación del sujeto docente en las video clases, en un conjunto de patrones compositivos, señalando la presencia de los sentidos informativo, nómada, cotidiano, poético y colaborativo. También se identificaron características que indicaba transcreaciones de entornos de aprendizaje, lo que indica que los sentidos de enseñanza están siendo actualizadas en esta práctica. De igual manera, la segunda etapa indicó, en el conjunto de las correlaciones con las estrategias y contenidos transmedia, que los sentidos de docencia practicados en los dibujos didáctico-pedagógico de los *MOOCs* están transmediando los sentidos de docencia, apuntando experiencias concretas que pueden ser comprendidas como una metodología de enseñanza transmedia. El estudio fue concluido por la confirmación de la tesis que lo delimitó y por la indicación de nuevas perspectivas de investigación a partir de las conclusiones apuntadas.

Palabras clave: Cibercultura. Transmediación. Sentidos de docencia. *MOOCs*. Prácticas didácticas-pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeito docente na interação com recursos pedagógicos.	22
Figura 2 – Ilustração do círculo da proposição.	28
Figura 3 – <i>Social Media Trends 2017</i>	34
Figura 4 – <i>Connectivism and Connective Knowledge 2011</i>	37
Figura 5 – Interface do site da <i>Miríada X</i> (bilíngue).	46
Figura 6 – Interface do aplicativo da <i>Miríada X</i> (bilíngue).	47
Figura 7 – Quantitativo de cursos ofertados na plataforma <i>Miríada X</i>	51
Figura 8 – Marco temporal: universidades e plataformas associadas.	54
Figura 9 – Interface de apresentação da PUCRS.	55
Figura 10 – Interface de apresentação da Anhembi Morumbi.	56
Figura 11 – Interface de apresentação da FURB.	57
Figura 12 – Interface de apresentação da UNISINOS.	58
Figura 13 – Interface de apresentação da UFRGS.	59
Figura 14 – Interface de apresentação do curso RSSO/PUCRS.	61
Figura 15 – Interface de apresentação do curso IPM/PUCRS.	62
Figura 16 – Interface de apresentação do curso MKT/PUCRS.	63
Figura 17 – Interface de apresentação do curso IEP/PUCRS.	64
Figura 18 – Interface de apresentação do curso LP/Anhembi Morumbi.	65
Figura 19 – Interface de apresentação do curso MC/Anhembi Morumbi.	66
Figura 20 – Interface de apresentação do curso PE/FURB.	67
Figura 21 – Interface de apresentação do curso IOD/UNISINOS.	68
Figura 22 – Interface de apresentação do curso QG-I/UFRGS.	69
Figura 23 – Interface de apresentação do curso LAM/UFRGS.	70
Figura 24 – Composição da filosofia de Peirce.	95
Figura 25 – Composição das estratégias e conteúdos transmídias.	110
Figura 26 – Síntese dos tipos de conteúdo dos <i>MOOCs</i> selecionados.	114
Figura 27 – Interface da plataforma Lúmina da UFRGS.	133
Figura 28 – Guia de decomposição e análise do conteúdo audiovisual.	136
Figura 29 – Sala de aula: ambiente externo.	139
Figura 30 – Sala de aula: ambiente interno residencial.	140
Figura 31 – Sala de aula: ambiente interno institucional.	141
Figura 32 – Transposição do sujeito docente para a linguagem anime.	149

Figura 33 – Exemplos de docência coletiva.	150
Figura 34 – Guia para a coleta de dados: estratégias e conteúdos transmídias.	153
Figura 35 – Extensão narrativa informacional (IPM/PUCRS).	157
Figura 36 – Extensão narrativa filosófica (RSSO/PUCRS).	158
Figura 37 – Extensão narrativa jornalística (RSSO/PUCRS).	159
Figura 38 – Extensão narrativa jornalística (LP/Anhembí Morumbi).	159
Figura 39 – Extensão narrativa de ficção (LP/Anhembí Morumbi).	160
Figura 40 – Extensão narrativa musical (LP/Anhembí Morumbi).	160
Figura 41 – Extensão narrativa imagética (LP/Anhembí Morumbi).	161
Figura 42 – Extensão narrativa documental (LP/Anhembí Morumbi).	161
Figura 43 – Extensão narrativa textual (PE/FURB).	162
Figura 44 – Extensão narrativa de ficção (LAM/UFRGS).	163
Figura 45 – Extensão diegética de série (IPM/PUCRS).	164
Figura 46 – Extensão diegética instrucional (IPM/PUCRS).	165
Figura 47 – Extensão diegética institucional (IPM/PUCRS).	166
Figura 48 – Extensão diegética de entrevista (RSSO/PUCRS).	167
Figura 49 – Extensão diegética de entrevista (IOD/UNISINOS).	167
Figura 50 – Extensão diegética de videoclipe (LP/Anhembí Morumbi).	168
Figura 51 – Extensão diegética de videoclipe (LP/Anhembí Morumbi).	169
Figura 52 – Extensão diegética instrucional (LP/Anhembí Morumbi).	170
Figura 53 – Extensão diegética instrucional (LP/Anhembí Morumbi).	171
Figura 54 – Extensão diegética de periódico <i>online</i> (PE/FURB).	172
Figura 55 – Extensão diegética instrucional (PE/FURB).	173
Figura 56 – Recorte da interface de apresentação da plataforma <i>Quizlet</i>	174
Figura 57 – Extensão diegética de série (PE/FURB).	175
Figura 58 – Extensão diegética de documentário (PE/FURB).	175
Figura 59 – Extensão diegética instrucional (IOD/UNISINOS).	176
Figura 60 – Extensão diegética instrucional (QG-I/UFRGS).	177
Figura 61 – Interface de apresentação da plataforma <i>Khan Academy</i>	178
Figura 62 – Extensão diegética de conferência (LAM/UFRGS).	179
Figura 63 – Conteúdo de recuperação: jogo de percurso (LP/Anhembí Morumbi). ..	181
Figura 64 – Conteúdo de recuperação: jogo de palavras (PE/FURB).	181
Figura 65 – Recorte da Interface de apresentação da plataforma <i>Educaplay</i>	182
Figura 66 – Recorte da interface de apresentação da plataforma <i>Playposit</i>	184

Figura 67 – Conteúdo de remix: vídeo interativo (PE/FURG).....	185
Figura 68 – Recorte da interface de apresentação da plataforma <i>Vimeo</i>	186
Figura 69 – Conteúdo de remix: vídeo interativo (PE/FURG).....	187
Figura 70 – Conteúdo contextual: aula expositiva (PE/FURG).....	188
Figura 71 – Recorte da interface de apresentação da plataforma <i>PowToon</i>	189
Figura 72 – Conteúdo promocional (LP/Anhembi Morumbi).	190
Figura 73 – Correlações das estratégias e conteúdos transmídia.....	192
Figura 74 – Plataformas conectadas à <i>Miríada X</i>	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – MOOCs de universidades brasileiras na <i>Miríada X</i>	60
Quadro 2 – Período de oferta dos MOOCs selecionados.	71
Quadro 3 – Estudo de caso: síntese do plano.....	76
Quadro 4 – Estudo de caso: plano, <i>design</i> e planejamento.	78
Quadro 5 – Temas e autores que embasaram a pesquisa.	80
Quadro 6 – Dissertações.....	85
Quadro 7 – Artigos (<i>transmediación</i>).....	86
Quadro 8 – Artigos (<i>transmediation</i>): educação infantil.....	87
Quadro 9 – Artigos (<i>transmediation</i>): cultura juvenil.....	88
Quadro 10 – Artigos (<i>transmediation</i>): formação de professores.	89
Quadro 11 – Artigos (<i>transmediation</i>): gênero e homoafetividade.	89
Quadro 12 – Artigos (<i>transmediation</i>): cinema e audiovisual.	90
Quadro 13 – Artigos (<i>transmediation</i>): ensino de idiomas.....	90
Quadro 14 – Artigos (<i>transmediation</i>): epistemologia.	91
Quadro 15 – Artigos (<i>transmediation</i>): linguagem artística.	91
Quadro 16 – Dissertações: telenovela.	100
Quadro 17 – Dissertações: séries.	100
Quadro 18 – Dissertações: programas televisivos.	101
Quadro 19 – Dissertações: jornalismo.	102
Quadro 20 – Teses.....	102
Quadro 21 – Artigos (<i>transmidiação</i>).....	103
Quadro 22 – Artigos (<i>transmediation</i>).	104
Quadro 23 – Artigos (<i>transmediación</i>).....	104
Quadro 24 – Padrão 1: docente-ambiente.	138
Quadro 25 – Padrão 2: docente-informação.	142
Quadro 26 – Padrão 3: informação.	143
Quadro 27 – Síntese dos padrões identificados.....	145
Quadro 28 – Decomposição das videoaulas autorais (IPM/PUCRS).....	223
Quadro 29 – Decomposição das videoaulas autorais (RSSO/PUCRS)	226
Quadro 30 – Decomposição das videoaulas autorais (LP/Anhembi Morumbi).	237
Quadro 31 – Decomposição das videoaulas autorais (PE/ FURB).	241
Quadro 32 – Decomposição das videoaulas autorais (IOD/UNISINOS).	243

Quadro 33 – Decomposição das videoaulas autorais (QG-I/UFRGS).....	247
Quadro 34 – Decomposição das videoaulas autorais (LAM/UFRGS).....	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições da América do Norte associadas à <i>Miríada X</i>	48
Tabela 2 – Instituições da América Central associadas à <i>Miríada X</i>	48
Tabela 3 – Instituições da América do Sul associadas à <i>Miríada X</i>	48
Tabela 4 – Instituições da Europa associadas à <i>Miríada X</i>	49
Tabela 5 – Resultado da busca nas bases de dados.....	83
Tabela 6 – Composição dos módulos (IPM/PUCRS).	115
Tabela 7 – Composição dos módulos (RSSO/PUCRS).	117
Tabela 8 – Composição dos módulos (LP/Anhembí Morumbi).....	120
Tabela 9 – Composição dos módulos (PE/FURB).	124
Tabela 10 – Composição dos módulos (IOD/UNISINOS).	126
Tabela 11 – Composição dos módulos (QG-I/UFRGS).....	128
Tabela 12 – Composição dos módulos (LAM/UFRGS).	131
Tabela 13 – Estratégias e conteúdos transmídia (<i>MOOCs</i> analisados).	156
Tabela 14 – Estratégias e conteúdos transmídia (IPM/PUCRS)	254
Tabela 15 – Estratégias e conteúdos transmídia (RSSO/PUCRS).	258
Tabela 16 – Estratégias e conteúdos transmídia (LP/Anhembí Morumbi).....	264
Tabela 17 – Estratégias e conteúdos transmídia (PE/FURB).....	270
Tabela 18 – Estratégias e conteúdos transmídia (IOD/UNISINOS).	272
Tabela 19 – Estratégias e conteúdos transmídia (QG-I/UFRGS).....	275
Tabela 20 – Estratégias e conteúdos transmídia (LAM/UFRGS)	278

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDT	Banco de Teses e Dissertações – Capes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CEP/IH	Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FURB	Universidade Regional de Blumenau
HQs	Histórias em Quadrinhos
IEP	Introdução à Engenharia de Produção
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal do Acre
IOD	Inovação orientada pelo <i>Design</i>
IPM	Introdução aos processadores <i>Multicore</i>
LAM	Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói
LP	Língua Portuguesa
MC	Metodologia Científica,
MET	Metodologia de Ensino Transmídia
<i>MIT</i>	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MKT	<i>Marketing</i>
<i>MOOC</i>	<i>Massive Online Open Course</i>
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG	Organização Não Governamental
P2P	Atividade Avaliada por Pares
PE	Português para estrangeiros
PPT	Pensamento Pedagógico Transmídia
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QG-I	Química Geral I: Sistemas, materiais, Estequiometria, Soluções e Gases
RA	Repositório Aberto

RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
<i>RSS</i>	<i>Really Simple Syndication</i>
RSSO	Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações
<i>TecMonterrey</i>	<i>Tecnológico de Monterrey</i>
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sumário

Introdução	20
Motivações iniciais	20
Sentidos de docência.....	26
Resumo dos capítulos	30
1 As universidades na prática dos MOOCs	33
1.1 Questão problema	40
1.2 Questões de investigação.....	41
1.3 Justificativa	41
1.3.1 A plataforma Miríada X	44
1.3.2 MOOCs de universidades brasileiras.....	52
1.4 Objetivos.....	72
1.5 Metodologia	73
2 Transmediação: perspectivas teóricas	82
2.1 Estudos na perspectiva semiótica	84
2.1.1 Recorte teórico conceitual	93
2.2 Estudos na perspectiva ecossistêmica	99
2.2.1 Recorte teórico conceitual	106
3 Mapeamento das unidades de análise.....	113
3.1 MOOCs: RSSO e IPM – PUCRS.....	115
3.2 MOOC: LP – Anhembi Morumbi	119
3.3 MOOC: PE – FURB	123
3.4 MOOC: IOD – UNISINOS	125
3.5 MOOCs: QG-I e LAM – UFRGS.....	128
4 Transmediações dos sentidos de docência	135
4.1 Docente-ambiente.....	137
4.2 Docente-informação.....	142
4.3 Informação	143
4.4 Sentidos de docência emergentes.....	144
5 Transmediações na prática dos MOOCs	152
5.1 Estratégias de expansão – extensões narrativas	157
5.2 Estratégias de expansão – extensões diegéticas	163
5.3 Estratégias de propagação – conteúdos reformatados.....	179
5.4 Estratégias de propagação – conteúdos informativos	187

5.5 Práticas didático-pedagógicas emergentes	191
Considerações finais.....	197
Referências bibliográficas	205
APÊNDICE A Decomposição das vídeos-aulas autorais.	223
APÊNDICE B Mapeamento das estratégias e conteúdos transmídia.	254
ANEXO I Autorização da <i>Telefónica Educación Digital</i>	280

Introdução

As chamadas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICEs) têm potencializado a convergência entre os espaços analógicos e os espaços digitais, transformando a educação e a comunicação em áreas fundamentais para a compreensão e a prática das literacias contemporâneas. Com a chamada *Web 2.0* (e a recém apresentada *Web 3.0*), o potencial de imersão em espaços digitais foi democratizado. As atuais interfaces multidimensionais e ubíquas, de fácil usabilidade e com múltiplos formatos de acessibilidade, possibilitaram que usuários de diferentes localidades passassem a compartilhar suas narrativas em rede, incluindo a construção e o compartilhamento de espaços educativos. Desse contexto sistêmico, gerador de culturas participativas, emergiu esta pesquisa na defesa da tese de que há um pensamento pedagógico transmídia, e esse, quando aplicado ao ensino na modalidade online atualiza os sentidos de docência e as práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura.

Segundo dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2015), referente ao ano de 2015, o *item Internet*, com 42% das escolhas foi o terceiro meio de comunicação mais usado pelos brasileiros. Nesse cenário, a TV ocupou o primeiro lugar, com 93%, e o rádio, o segundo lugar, com 46% das escolhas. Dentre os que acessaram, 24% foram motivados pela busca do estudo e da aprendizagem. Embora o acesso à Internet tenha sido crescente, 51% foi o índice dos que não acessaram. Segundo o relatório da pesquisa, os critérios que definiram o interesse, a frequência e a condição de acesso estiveram relacionados à renda, à escolaridade e aos elementos geracionais. Nesse contexto, torna-se relevante que a universidade – por meio da pesquisa, ensino e extensão – possa contribuir para que esse cenário avance, na busca por minimizar as lacunas, e por ampliar as possibilidades de inclusão e de formação por meio do uso das redes digitais.

Motivações iniciais

As motivações iniciais para o desenvolvimento da pesquisa foram deflagradas no curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância (semipresencial) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no qual atuo na condição de docente, desde o ano de 2007. No ano de 2014, em

atividades desenvolvidas na disciplina *Políticas Educacionais para o Ensino de Artes no Brasil*, ofertada no 5º semestre do Curso, foi proposto que os estudantes desenvolvessem videoaulas sobre os conteúdos estudados. As discussões que envolveram o planejamento, o formato e os posteriores recortes conceituais e técnicos foram mediados em fóruns montados nas salas digitais do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma *Moodle* da FAV/UFG.

No desenvolvimento da atividade descrita várias limitações técnicas dificultaram a integração do conteúdo multimídia – desenvolvido pelos estudantes –, ao AVA da UFG. Tais dificuldades evidenciaram a necessidade de deslocamento da prática pedagógica para outras plataformas – aqui entendidas por ambientes virtuais não institucionais –, por exemplo, para a plataforma *Youtube* (suporte para o conteúdo no formato audiovisual) e a plataforma *Mixcloud* (suporte para o conteúdo no formato de áudio). Assim, o conteúdo multimídia desenvolvido pelos estudantes, uma vez compartilhado em outras plataformas, migrou de um espaço institucional fechado, com acesso restrito, passando a integrar redes abertas, plurais e de livre acesso para um público irrestrito.

De modo geral, as composições das videoaulas apresentaram cenas em ambientes padronizados, nas quais os sujeitos docentes foram representados em posturas estáticas ambientadas em espaços fechados, ora ao lado de um suporte de mídia analógica – configurado pelo quadro-negro –, ora por uma mídia digital – configurada por uma tela de um televisor –, ou por uma tela de um computador portátil (Ver *Figura 1*). Nesse cenário, o dinamismo da narrativa esteve presente no tom de voz e em pequenos gestos e expressões faciais, ora no movimento das mãos durante as explicações, ora em expressões de contestação ou de concordância ao conteúdo apresentado.

Ao observar a composição das cenas, por analogia, pode-se identificar o telejornal como a principal referência estética nas videoaulas desenvolvidas, seja na correlação da postura do sujeito docente à postura do sujeito que ocupa a bancada como “âncora”, seja na postura da “moça do tempo”, a qual por meio de diferentes recursos interativos indica a informação a ser apreendida, não havendo nessa transmissão a possibilidade da interlocução. As videoaulas desenvolvidas pelo grupo de estudantes apresentaram a transposição de aulas gravadas em ambiente presencial para o ambiente digital. No que se refere às videoaulas, ficou evidenciado que o referencial de docência dos estudantes da modalidade a distância esteve

restrito ao praticado na modalidade presencial. Assim, tanto a organização do espaço da sala de aula quanto a configuração da presença docente estiveram influenciadas pelo formato compositivo da mídia televisiva, com ênfase no formato informativo/jornalístico.

Figura 1 – Sujeito docente na interação com recursos pedagógicos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Na reflexão sobre o anacronismo relacionado às videoaulas produzidas pelo grupo de estudantes foi importante considerar, conjuntamente, a possibilidade de que tais sentidos de docência estariam sendo reafirmados no AVA do Curso, cuja rotina acadêmica se desenvolve em espaços genéricos denominados “salas”, nos quais são

reproduzidos os perfis de docente e discente em formas de interação características da modalidade presencial.

Com base nas observações apresentadas, pode-se inferir que os referenciais de docência, no contexto da modalidade a distância, têm sido legitimados com os parâmetros pautados na educação tradicional, sugerindo que uma vivência *online* deva, necessariamente, estar condicionada a uma suposta garantia e confiabilidade do paradigma da educação presencial, nessa discussão, apontado como paradigma tradicional. Segundo Moraes (2018)¹,

No paradigma tradicional, a organização do ensino obedece a um modelo de organização burocrático, com estruturas hierarquizadas, em que a maioria das decisões são tomadas no topo da instituição, num nível não muito próximo dos alunos. Normalmente, as regras de controle e as propostas curriculares são feitas por pessoas distantes do local onde os alunos aprendem. O ensino é organizado por especialidades, funções, em que cada disciplina é pensada separadamente. (MORAES, 2018, p. 172)

No exemplo citado, embora as videoaulas tenham sido produzidas por estudantes de um curso semipresencial, no qual 80% das aulas do semestre estiveram mediadas em formato digital, a configuração dos sentidos de docência seguiram marcados pelo paradigma da educação presencial, incluindo o estado de coisas da Legislação que a valida, conforme o Parágrafo 2º, do art. 10, do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: nov.2017)

Embora o Decreto afirme a obrigatoriedade de atividades presenciais supervisionadas e delimitadas em espaços institucionais, é importante considerar que, no contexto da cibercultura, a educação exige um paradigma de pensamento que problematize os determinismos relacionados à compreensão de distância e de proximidade. Ou seja, um paradigma mais coerente com as demandas que emergem

¹ As citações de Moraes (2018) referem-se à edição digital, publicada em 2018, cuja primeira edição corresponde ao ano de 1997.

das relações mediadas pelos dispositivos e sistemas que derivam da cibercultura. Em acordo com Moraes (2018), compreende-se que:

O novo paradigma da ciência, além de reintegrar o sujeito na construção do conhecimento, resgata também a importância do processo ao reconhecer que pensamento e conhecimento, como tudo na natureza, estão em holomovimento. Ao mesmo tempo, valoriza a experiência, compreende que tudo o que construímos e organizamos é, na realidade, uma experiência, que cada um organiza a sua própria experiência e o faz de um modo diferente, como um princípio básico na construção do conhecimento. Há uma imanência em todo o conhecimento que depende da ação do sujeito, de seus processos internos. (MORAES, 2018, p.175)

Nesse sentido, é um equívoco considerar que a partilha de um mesmo espaço geográfico seja a única garantia de validação da aprendizagem de dados contexto formativo. Lévy (2010) explica que a cibercultura “[...] expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer.” (p.15). Para ele, essa nova universalidade “[...] se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente.” (p.15). Sua tese destaca a interconexão, a criação de ambientes virtuais e a inteligência coletiva como princípios sinalizadores para o crescimento e o desenvolvimento do ciberespaço e, por consequência, das configurações que pautarão esse “novo universal”. Desse novo universal, é importante considerar que:

Se o eixo central é a ideia de que o conhecimento não se origina na percepção e na sensação, mas na ação endógena do sujeito sobre o objeto, tal compreensão nos leva a perceber a necessidade de mudar a direção da educação que, no paradigma tradicional, concentrava-se mais nas condições de ensino e não propriamente na aprendizagem. A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução. A aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto, que, solidários entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. E o importante é a interação entre ambos. (MORAES, 2018, p. 175)

Nas videoaulas produzidas pelo grupo de estudantes pode-se observar, entre outras questões, a influência da cultura televisiva (mídia de massa), a qual, desde sua popularização, passou a configurar o modo de pensamento da sociedade da segunda metade do século XX e do início do século XXI. À época do seu surgimento, McLuhan (1964) chamou a atenção para o potencial do então “novo meio”, a TV, indicando que

as mudanças técnicas alterariam não apenas os hábitos da vida, mas também suas formas de pensamento e de valoração, chamando a atenção para a importância de se perceber, prioritariamente, os meios, antes de dar ênfase aos seus conteúdos. Nesse sentido, as formas de representação presentes nos conteúdos midiáticos desenvolvidos por estudantes e professores, como no exemplo citado, seriam consequências (conteúdos) de um determinado contexto tecnológico (meio), aqui referenciado nos hábitos de vida e formas de pensamento pautados na cultura televisiva.

Desde a década de 1990 o potencial tecnológico da TV passa por significativas transformações, entre elas, o advento das mídias digitais, as quais, segundo Manovich (2001), caracterizam-se pela representação numérica, pelo princípio de modularidade, pelo princípio de automação, pelo princípio de variabilidade e, por último, pela transcodificação cultural, ou seja, pela transposição de uma forma de pensar e agir a outra mais conectada com suas atuais potencialidades.

Ao considerar a cibercultura e a emergência de um diálogo contemporâneo entre as práticas didático-pedagógicas e as múltiplas aprendizagens que delas derivam, Santaella (2013) destaca ser indissociável a multidimensionalidade do espaço e o que chama de hipermobilidade – deslocamentos físicos acrescidos dos aparatos móveis que dão acesso ao ciberespaço. Em sua análise, as atuais relações entre os aparelhos, as redes, a informação e a comunicação dos objetos e dos ambientes indicam hipermobilidade conectada e ubiquidade desdobrada, principalmente, no uso dos novos artefatos midiáticos e nas relações que tais artefatos possibilitam nas mentes de seus usuários.

Segundo a autora, a ubiquidade se dá em três níveis: 1. Por meio da computação móvel – configurada pelos deslocamentos e serviços computacionais; 2. Por meio da computação pervasiva – configurada pela inteligência artificial, na qual aparelhos e sistemas dialogam, silenciosamente, sem que o usuário tenha consciência das formas com as quais as necessidades do dispositivo e do usuário são atendidas; 3. Por meio da computação ubíqua – integrada pela computação móvel e a pervasiva, coordenada por um sistema inteligente que conecta suas respectivas ações. Para ela, esses níveis indicam que os aparatos tecnológicos, atualmente disponíveis, reconfiguraram sua presença nas redes digitais, incluindo as relações de ensino e aprendizagem e os sentidos decorrentes de suas combinações.

Em síntese, as perspectivas destacadas dos três autores corroboram para a percepção de que distância e proximidade, no âmbito da cibercultura, dependem dos meios pelos quais nos conectamos, e a qualidade destas conexões dependem de práticas pedagógicas e sentidos de docência mais coerentes com as formas de pensamento que configuram as mudanças técnicas e culturais na contemporaneidade.

Sentidos de docência

A expressão *sentidos de docência*, no contexto da presente pesquisa, é compreendida a partir da lógica de Deleuze (2011). Para o autor, o sentido é composto por três estados ou paradoxos, sendo eles: 1. Do Puro Devir; 2. Dos efeitos de superfície; 3. Da Proposição. Para explicar o primeiro paradoxo, o autor apresenta a personagem Alice (CARROL, 2009) em um dos trechos da história, na ocasião de sua transformação, antes de atravessar a porta que dá acesso ao *País das Maravilhas*.

“Que sensação estranha” disse Alice; “devo estar encolhendo como um telescópio”

[...]

“*CADA VEZ MAIS ESTRANHÍSSIMO!*” exclamou Alice (a surpresa fora tanta que por um instante realmente esqueceu como se fala direito). “Agora estou espichando como o maior telescópio que já existiu! Adeus, pés! (pois, quando olhou para eles, pareciam quase fora do alcance de sua vista, de tão distantes). (CARROL, 2009, p. 20- 23)

No trecho destacado, o autor explica que a personagem Alice não se modifica ao mesmo tempo, mas é ao mesmo tempo em que ela *se torna* “menor” e “maior”. Para o autor, o tempo de “tornar-se” é um acontecimento, pois “[...] tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente.” (CARROL, 2009, p. 1), uma vez que “menor” e “maior” são atributos descritivos para as modificações corporais da personagem Alice. Por analogia, ao substituir o termo “Alice” por “docente” pode-se inferir que é no acontecimento, no puro devir, que esta condição se desenvolve.

Para explicar o paradoxo da superfície ele analisa o pensamento dos Estóicos em sua distinção sobre duas espécies de coisas: 1. “[...] os corpos, com suas tensões,

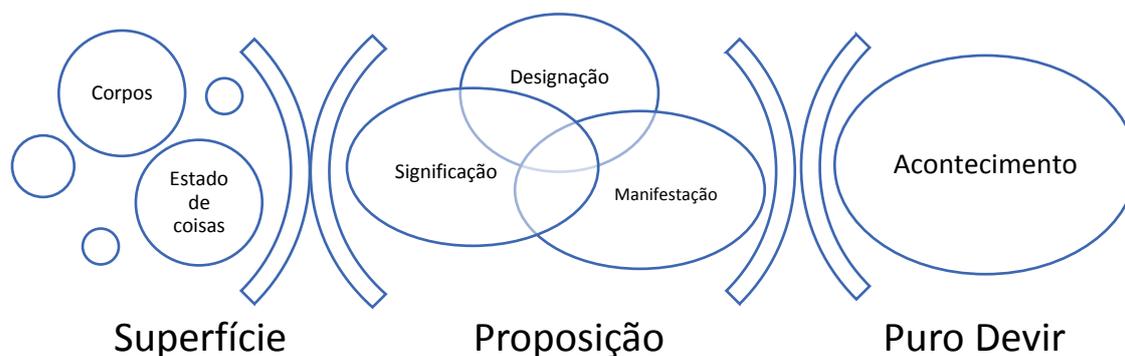
suas qualidades físicas, suas relações, suas ações e paixões e os “estados de coisas” correspondentes.” (DELEUZE, 2011, p. 5) e; 2. “Todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de quê? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente.” (DELEUZE, 2011, p. 5). Na explicação do autor, os primeiros são determinados pela mistura de corpos e o segundo geradores de efeitos “incorporais”. É nessa mistura atemporal e polarizada de diferentes corpos e estados de coisas que o incorpóreo conhecimento se constitui. É nesse paradoxo que se constitui o tornar-se docente, ora na modalidade de ensino presencial, ora na modalidade *online*. Nesse paradoxo, tanto o “corpo orgânico” quanto o “corpo digital” geram efeitos de superfície, não se limitando a determinados tipos de materialidades, visto que o abstrato, da mesma forma, é parte desse processo.

Nessa lógica, o paradoxo *Da Proposição* é reconhecido em três relações distintas. Sendo elas: a *designação*, a *manifestação* e a *significação*. Para Deleuze (2011) a relação de *designação* ou *indicação* opera por associação de palavras singulares a imagens referentes ao estado de coisas, tendo como critério de validação os atributos de verdadeiro e falso. A relação de *manifestação*, segundo ele, é indicada por inferências causais, enunciadas dos desejos e das crenças correspondentes à proposição. A relação de *significação*, por sua vez, trata “[...] da relação da palavra com conceitos *universais* ou *gerais* e das ligações sintáticas com implicações de conceito [...]” (DELEUZE, 2011, p. 15), concebendo o que o autor denomina de “condição de verdade”, pois “[...] a significação não fundamenta a verdade, sem tornar ao mesmo tempo o erro possível [...]” (DELEUZE, 2011, p. 15). Em sua lógica, as relações de *designação*, de *manifestação* e de *significação* constituem o círculo da proposição, e nesse paradoxo compreende-se que ambas coexistem no acontecimento ao tornarem-se partes do mesmo todo, conforme pode ser observado na *Figura 2*.

Assim, na ordem da fala é o *Eu* (manifesto) que inicia, mas se as significações se autodefinirem o início estará a cargo da língua. Contudo, o autor explica que ao considerarmos uma proposição concluída, a mesma pode tornar-se objeto de asserção, podendo ser relacionada ao estado de coisas que *designa* e ser validada como verdadeira ou falsa. Daí, que o autor questiona: “[...] pode o sentido ser localizado em uma destas três dimensões, *designação*, *manifestação* ou *significação*?” (DELEUZE, 2011, p. 18). E complementa: “[...] é certo que toda

designação supõe o sentido e que nos instalamos de antemão no sentido para operar toda *designação*.” (DELEUZE, 2011, p. 18).

Figura 2 – Ilustração do círculo da proposição.



Fonte: Conteúdo adaptado (DELEUZE, 2011).

Na manifestação, Deleuze (2011) indica que o sentido está presente nas crenças ou desejos do *Eu* que fala. Ao definirmos a significação como condição de verdade lhe é dado um caráter comum ao sentido, sendo o próprio sentido. Nesse paradoxo, ele define o sentido como “[...] o *expresso da proposição*, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento puro que insiste ou subsiste na proposição.” (DELEUZE, 2011, p. 20), e complementa “[...] o sentido, o expresso da proposição, seria, pois, irreduzível seja aos estados de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais.” (DELEUZE, 2011, p. 20).

Mas aqui não se trata de um círculo. Trata-se, antes, da coexistência de duas faces sem espessura, tal que passamos de uma para a outra margeando o comprimento. Inseparavelmente o *sentido é o exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas*. Ele volta uma face para as coisas, uma face para as proposições. Mas não se confunde nem com a proposição que o exprime nem com o estado de coisas ou a qualidade que a proposição *designa*. É, exatamente, a fronteira entre as proposições e as coisas. É este *aliquid*, ao mesmo tempo extra-ser e insistência, este mínimo de ser que convém às insistências. E neste sentido que é um “acontecimento”: *com a condição de não confundir o acontecimento com sua efetuação espaço-temporal em um estado de coisas*. Não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. (DELEUZE, 2011, p. 23)

A significação do termo docente deriva do latim *docens*² – *ensinar*, ou seja, aquele que ensina, instrui e informa. Sua *designação* é condição que pode ser confirmada com um sim ou não desde que esse pressuposto preencha uma série de pré-requisitos. No entanto, tais requisitos são transformados a partir das relações no contexto em que se inserem. Entre a significação e a *designação* temos o ato da manifestação, maneira pela qual cada sujeito se autoafirma nesta posição, mesmo assim, será um ato do próprio ser. Contudo, é no acontecimento que esta condição se organiza em um constante “tornar-se”. Assim, modelos, regras e fórmulas tendem a provocar formas de validação e, portanto, de pré-determinados modos de ser, nos cuja confluência sugere a fórmula: sujeito + narrativa = acontecimento, eis o sentido de docência.

Ao considerar o sujeito docente que atua na modalidade presencial e na modalidade *online* torna-se relevante indicar que sua prática pedagógica entre uma modalidade e outra não se dá ao mesmo tempo, mas, assim como a personagem Alice, é ao mesmo tempo que a docência se desenvolve, ora mediada por diferentes artefatos nas relações face a face, ora em sua existência transmediada em diferentes redes. Ao sinalizar o *País das Maravilhas* como metáfora das redes digitais pode-se considerar que a entrada para este universo se dá em formas de comunicação síncrona e assíncrona, as quais, por meio da ubiquidade, tornam-se acontecimentos para o sujeito docente em contextos de multidimensionalidade e hipermobilidade.

Em tal superfície parece ser importante reconhecer as relações de *designação*, de manifestação e de significação que envolvem o ser docente, bem como reconhecer as diferentes formas como o acontecimento se realiza, visto que o sentido estará neste ato singular, configurando-se no diálogo entre suas próprias crenças na relação ao estado de coisas de um universo afim. Por exemplo, na forma como cada docente configura seu modo de ensinar, seja ele mediado por dispositivos analógicos ou digitais. Nessa lógica, será por meio do círculo da proposição que práticas naturalizadas serão contrapostas, por exemplo, àquelas consideradas modos de docência tradicionais em contraposição aos diálogos que surgem a cada nova tecnologia colocada à disposição para o uso de não especialistas, por exemplo, o uso da Internet em seus primórdios, ainda era restrita a um círculo de pesquisadores e programadores inscritos em seu código.

² Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>. Acesso em jan.2017.

O reconhecimento do sentido em um contexto novo é importante, pois além do mapeamento de novas práticas ajuda a identificar as significações já superadas e não aplicáveis ao novo contexto, ao mesmo tempo que revela manifestos ainda experimentais e potentes em seus aspectos inovadores. Por isso, o ato de reconhecer o sentido de docência na prática dos *MOOCs* pode revelar *designações* e manifestações não apropriadas para o novo contexto, ao mesmo tempo que pode desvelar acontecimentos ainda não apropriados em sua dimensão pedagógica, no qual o tornar-se docente constitui-se em um movimento constante, pressupondo outros modos de conversação, visto que a todo o momento novos estados de coisas surgem, reivindicando a problematização das crenças já desgastadas. E, mesmo que os sentidos descobertos indiquem significações e *designações* cristalizadas, estes se configuram em indicativos ou vértices para traçar novas rotas.

Resumo dos capítulos

No *Capítulo 1 – As universidades na prática dos MOOCs* – foram contextualizadas as principais circunstâncias que deflagraram o contexto de oferta dos *MOOCs*. Entre elas, o advento da *Web 2.0*; a crescente oferta e a popularização das plataformas de mídia e criação de conteúdos; e o marco do movimento *Open Source* e do movimento conectivista, dos quais derivam o atual cenário de oferta de cursos *online*, abertos e massivos. Nesse Capítulo foram apresentadas a questão problema e as questões de investigação que motivaram o desenvolvimento do presente estudo de caso. Na justificativa foram apresentados os cenários da oferta de *MOOCs* no âmbito da América Latina e do Brasil, desdobrando-se na justificativa pela escolha da plataforma *Miríada X* como contexto de estudo, e na apresentação dos *MOOCs* ofertados por universidades brasileiras. A partir dessa contextualização foram indicadas as unidades de análise, os objetivos gerais e os objetivos específicos que conduziram o estudo. Na metodologia foram apresentados os elementos que compuseram o desenho metodológico que conduziu o estudo de caso proposto.

No *Capítulo 2 – Transmídiação: perspectivas teóricas* – foi apresentado o estado da arte sobre o conceito transmídiação, composto por uma revisão sistemática de literatura e por um aprofundamento teórico-conceitual sobre o termo, presente nas pesquisas realizadas entre os anos de 2013 a 2017 em programas de pós-graduação no Brasil e em artigos publicados no contexto brasileiro e internacional. No geral,

foram identificados estudos que abrangem temas sobre educação infantil, cultura juvenil, formação de professores, cinema e audiovisual, ensino de idiomas, epistemologia e linguagem artística. Na seção 2.1 foram apresentados os estudos identificados na perspectiva semiótica, com aprofundamento na perspectiva teórica semiótica, baseando-se nos estudos sobre tradução intersemiótica. Na seção 2.2 foram apresentados os estudos identificados na perspectiva ecossistêmica, com o aprofundamento nas estratégias e conteúdos transmídia contextualizados nos estudos sobre ecologia das mídias. Nessa seção foram identificados estudos sobre telenovela, séries, programas televisivos e jornalismo. O conjunto dos dados identificados, a partir do recorte teórico-conceitual sobre o termo transmidiação, orientou a coleta e análise dos dados.

No Capítulo 3 – *Mapeamento das unidades de análise* – foram apresentados os MOOCs selecionados para compor o estudo de caso. A partir da contextualização foi desenvolvido um mapeamento dos tipos de conteúdo de cada um dos módulos que compuseram os cursos analisados. Nesse mapeamento, os conteúdos foram classificados em texto, formulário, imagem, audiovisual, jogos e *websites*. Além da categorização, foram identificados o quantitativo de cada tipo de conteúdo. No processo de quantificação foram geradas as justificativas para a escolha do conteúdo audiovisual autoral – videoaula –, como dado a ser analisado para fins de compreensão da transmidiação dos sentidos de docência, conforme apresentado no *Capítulo 4*.

No Capítulo 4 – *Transmidiações dos sentidos de docência* – foram apresentadas as etapas de coleta, organização e análise dos dados gerados, a partir das videoaulas autorais dos conteúdos trabalhados nas unidades de análise. Nessa lógica, foram explicados os procedimentos de decomposição das videoaulas selecionadas e da organização dos dados. Na sequência, foram apresentadas as categorizações geradas das interpretações dos dados, sendo elas: docente-ambiente, docente-informação e informação. Dessas categorias foram elaborados padrões gráficos com o objetivo de sintetizar os tipos de transmidiações identificadas no que se refere a configuração e representação dos sujeitos docentes e dos ambientes que compuseram os espaços de ensino. A partir dos padrões identificados foram apresentados exemplos dos tipos de transmidiações, sendo elas, no geral, derivadas de transposições e transcrições desvelando sentidos informativo, nômade, cotidiano, poético e colaborativo.

No Capítulo 5 – *Transmídiações na prática dos MOOCs* – foram apresentados os procedimentos de coleta, organização e análise dos conteúdos e desenhos didático-pedagógicos das unidades de análise, correlacionando as estratégias e os conteúdos transmídias decorrentes do recorte teórico-conceitual selecionado. Nessa lógica, para cada tipo de estratégia – de expansão e de propagação –, foram organizados tópicos com os conteúdos correlacionados. Assim, nos conteúdos de estratégias de expansão foram identificadas correlações em extensões narrativas informacionais, filosóficas, jornalística, de ficção, musicais, imagéticas (memes e histórias em quadrinhos) e extensões documentais. Nas extensões diegéticas foram identificadas correlações em conteúdos de séries, instrucionais, institucionais, entrevistas, videoclipe, periódicos *online*, conferências, jogos, vídeos interativos, aulas expositivas, e conteúdos promocionais. Além das correlações dos tipos de conteúdo, também foram mapeadas plataformas integradas à *Miríada X*, complementando as estratégias de criação e compartilhamento de conteúdo. Das análises desenvolvidas pode-se concluir que os desenhos didático-pedagógico dos MOOCs apresentam em sua gênese um pensamento pedagógico transmídia, apontando elementos para a composição de uma metodologia de ensino transmídia.

Nas *Considerações Finais* os objetivos e as questões de investigação foram reapresentados a partir de reflexões das análises desenvolvidas no decurso da pesquisa, com a apresentação das percepções desenvolvidas, dos aprendizados percebidos e das perspectivas para projetos futuros.

1 As universidades na prática dos MOOCs

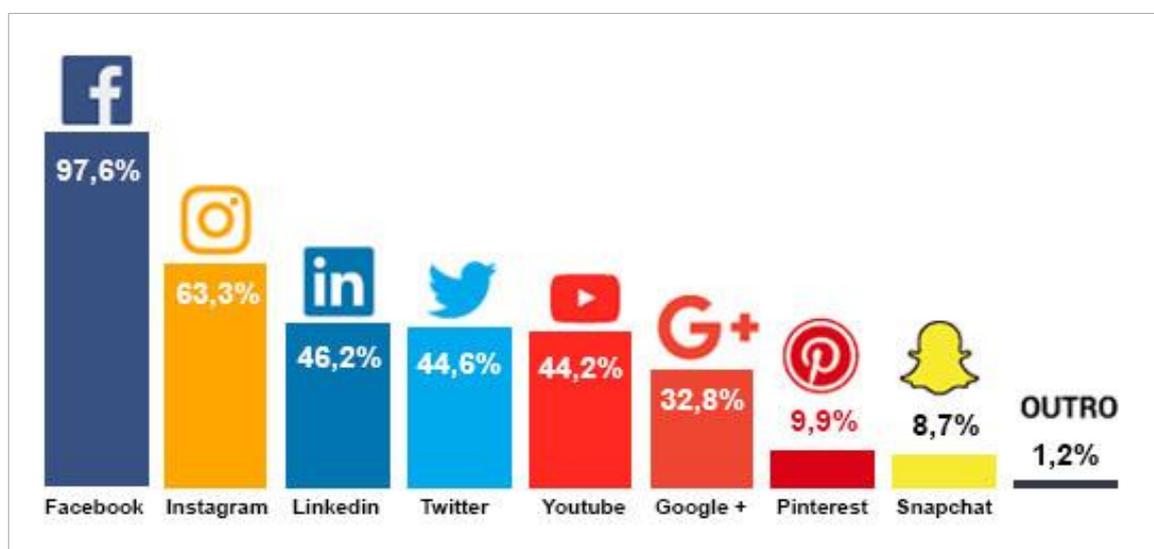
Com o advento da chamada *Web 2.0* e com a disponibilização de ferramentas de interação em rede – para usuários não especialistas em programação –, as plataformas digitais ganharam destaque não apenas como espaço de comunicação dialógica, como também em potenciais espaços de ensino e aprendizagem. Segundo O’Reilly (2009), as plataformas de compartilhamento se diferenciaram de suas precursoras – as plataformas informativas –, ao possibilitar a construção de espaços abertos e favoráveis à participação, incentivando a produção autoral e a produção de conteúdos descentralizados.

Deste contexto, emergiram as plataformas de blogs, de vendas (*e-commerce*) e as mais recentes plataformas de relacionamento – não apenas interpessoais –, mas em espaços onde múltiplos perfis de consumidores se inserem cada vez mais no diálogo com o amplo mercado empresarial presente nas redes sociais. Exemplos desse cenário podem ser observados na divulgação do *Social Media Trends*, pesquisa anual que informa as estatísticas que indicam a presença de empresas nas redes sociais com o objetivo de apresentar as oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de *marketing*. Na edição de 2017, sobre as tendências para as mídias sociais, foram entrevistados 1030 profissionais, desses 92,1% indicaram que as empresas em que atuam estão presentes nas principais redes sociais. Desse total, 60,1% destacaram que a presença das empresas nas redes sociais desempenha importante papel no plano de negócios. Entre os entrevistados, as principais vantagens destacadas foram a importância da visibilidade *online* (83,2%) e a interação com o público (63,2%). Do ponto de vista mercadológico as porcentagens indicam o potencial de alcance que estas empresas terão com sua inserção nas redes sociais, sinalizando quais das redes terão o maior número de consumidores habilitados para os produtos que comercializam. Na *Figura 3* pode-se observar as redes sociais mais influentes e de maior potencial conectivo para o mercado. Não por acaso, são as redes sociais de maior representatividade e fidelização entre seus usuários.

Para Jenkins, Ford e Green (2014) as plataformas de mídia e criação de conteúdos têm sido protagonistas. Ao serem integradas à lógica social e às práticas culturais, elas tornaram comum o compartilhamento de artefatos midiáticos, reconhecendo a importância das conexões sociais entre os indivíduos, conseqüentemente, ampliando os mercados de consumo da indústria do

entretenimento e de bens diversos. A descentralização proporcionada pela *Web 2.0* e a geração de novos espaços de emissão deflagrou a chamada cultura da convergência, na qual “[...] as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis.” (JENKINS, 2009, p. 29). Para ele, a cultura da convergência está organizada em três conceitos, sendo eles: a convergência das mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

Figura 3 – *Social Media Trends 2017*.



Fonte: Adaptado do blog *Marketing de conteúdo*.
Disponível em: <<https://marketingdeconteudo.com/tendencias-redes-sociais-2017/>>.
Acesso em: dez.2017.

Jenkins (2009) indica que a inserção dos consumidores de múltiplas redes de comunicação – possibilitadas pela convergência das mídias –, alargou as fronteiras para a circulação de conteúdos, em uma quase ruptura entre os limites nacionais e internacionais. Além das transformações culturais decorrentes dessa ampliação de fronteiras, o movimento gerou novas práticas de interação, cujo critério de participação emergiu em oposição a uma suposta passividade de seus consumidores. É desse ponto que o autor reafirma o conceito de inteligência coletiva, a partir de Lévy: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.” (LÉVY, 2015, p. 29), na indicação que a convergência ocorre, principalmente, no cérebro dos

consumidores e nas interações que estabelecem coletivamente, corroborando com McLuhan (1964) em sua problematização sobre os primórdios da cultura televisiva.

No âmbito das universidades, o impacto da *Web 2.0* foi potencializado pelo movimento dos Programas Livres (*Free Software*) e do Código Aberto (*Open Source*), ambos deflagrados no início dos anos 1980, alcançando o auge nos anos 2000. No âmbito das organizações e instituições o conceito “aberto” configurou-se na prática do trabalho cooperativo ou colaborativo, cujas bases evidenciam seu caráter democrático.

A educação aberta, em termos mais recentes, não pode ser separada do desenvolvimento de sistemas abertos e do histórico do código aberto, do acesso aberto, do arquivamento aberto e da publicação aberta. A educação sempre dependeu, até certo ponto, das mudanças tecnológicas de informação e comunicação, desde o abacus e placas de pedra até o quadro-negro e o computador. As questões mais críticas buscam compreender como essas novas tecnologias, e especialmente as plataformas e protocolos da *Web 2.0*, promovem uma aprendizagem ubíqua que implode os espaços entre a escola e a casa, o trabalho e a escola, o trabalho e os interesses pessoais, o professor e o aluno e assim por diante, transformando a educação formal e o Mercado e criando formas de produção social que são essenciais para a economia do conhecimento³. (PETERS; BRITZ, 2008, p. xviii, tradução nossa)

Segundo Peters e Britz (2008), o conceito de Educação Aberta (EA) decorreu de um projeto político e social, cujas bases filosóficas foram pautadas a defesa pela liberdade, cidadania, conhecimento para todos, progresso social e transformação individual. Segundo os autores, as universidades colocaram o conceito em prática sob variadas formas, entre elas: “aula aberta” (*open classroom*) e universidade aberta (*open university*). Nesse contexto, a Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de Harvard teria sido a primeira a colocar em prática o conceito de Repositório Aberto (RA), ao implementar uma política de acesso livre à produção acadêmica de seus membros, de maneira a motivar que outras universidades fizessem o mesmo.

³ Openness education in terms of its most recente developments cannot be separated from the development of open systems and the history of open source, open access, open archiving, and open publishing. Education has Always been dependente to some degree on changing information and communication Technologies from the abacus and stone tablete to the blackboard and computer. The more critical questions is to understand how these new Technologies, and especially Web 2.0 platforms and protocols, promotea ubiquitous learning that collapses spaces between school and home, work and school, work and personal interest, teacher and student and so on, transforming formal education and the Market and creating new forms of social production that are essential to the knowledge economy. (PETERS; BRITZ, 2008, p. xviii)

Segundo Haber (2014), foi no ano de 2002 que o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), via *OpenCourseWare*⁴, disponibilizou conteúdos de seus cursos somando mais de 2000 aulas de múltiplas disciplinas, podendo ser acessadas tanto pelo público universitário quanto pela comunidade externa à universidade. Para o autor, essa simbiose entre tecnologia e educação – a começar pela invenção da imprensa, cursos por correspondência e uso de diferentes mídias (rádio, TV, computador, Internet, entre outros) –, convergiu nos MOOCs, para ele o mais recente impulso histórico voltado para a educação das massas. Segundo ele, o primeiro curso intitulado MOOC foi “*Connectivism and Connective Knowledge* (Ver Figura 4) ministrado por Stephen Downes e George Siemens, no ano de 2008. O curso foi repetido em três edições, sendo as seguintes relativas aos anos de 2011 e 2012.

O termo MOOC foi criado por David Cornier, gerente de *web* comunicação e inovações da Universidade de *Prince Edward Island*, no ano de 2008, durante uma entrevista *EdTechTalk* com Stephen Downes e George Siemens. Haber (2014) comenta que o modelo conectivista percebe a construção do conhecimento, a partir conexões orgânicas e cognitivas na formação de redes de aprendizagem descentralizadas e auxiliadas por múltiplas ferramentas de comunicação *online*, tais como redes sociais e serviços de compartilhamento com o padrão de *Really Simple Syndication* (RSS), nos quais os blogs, por exemplo, são os mais conhecidos, pois: “RSS permite que alguém se conecte não apenas a uma página, mas possibilita subscrevê-la, recebendo notificação cada vez que as mudanças ocorram. Skrenta chama isso de ‘*a web incrementais*’. Outros chamam-lhe por ‘*web ao vivo*’. (O’Reilly, 2009 [?], tradução nossa).

⁴ Disponível em: <https://ocw.mit.edu/index.htm>. Acesso em: abr.2017.

Figura 4 – *Connectivism and Connective Knowledge* 2011.

Connectivism and Connective Knowledge 2011

[home](#) [about](#) [contact](#)

Contents

This Course
[Home Page](#)
[About This Course](#)
[Course Outline](#)
[How It Works](#)
[Course Facilitators](#)
[Your Privacy](#)
[Contact Us](#)

Your Account
[Register](#)
[Login](#)
[Manage Account](#)
[About OpenID](#)

Participating
[Discussion Threads](#)
[Read Daily Newsletter](#)
[Newsletter RSS](#)
[Newsletter Archives](#)
[Read Feeds](#)
[Add a New Feed](#)
[Create a Backchannel](#)
[Chat Room](#)

Contents
[Week 1: Connectivism?](#)
[Week 2: Patterns](#)
[Week 3: Knowledge](#)
[Week 4: Unique?](#)
[Week 5: Groups, Networks](#)
[Week 6: PLE/IX](#)
[Week 7: Adaptive Systems](#)
[Week 8: Power & Authority](#)
[Week 9: Openness](#)
[Week 10: Net Pedagogy](#)
[Week 11: Research & Analytics](#)
[Week 12: Changing views](#)

YOU ARE NOT LOGGED IN. [\[Login\]](#) [\[Register\]](#)
[\[Outline\]](#) [\[Week 2\]](#)

Week 1: What Is Connectivism?

Dates: January 17 - 24, 2011

Overview

At its heart, connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. It shares with some other theories a core proposition, that knowledge is not acquired, as though it were a thing. Knowledge is, on this theory, literally the set of connections formed by actions and experience.

Readings

- George Siemens, [Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age](#)
- Stephen Downes, [What connectivism is](#), and [What Connectivism is Not](#)
- George Siemens, [What is the Unique Idea in Connectivism?](#)
- George Siemens, video recap of [Connectivism and Connective Knowledge 2009](#)
- Rick Schwler [interview of George Siemens](#) on connectivism.
- George Siemens presentation on [Defining Connectivism](#) and [Comparing connectivism with other learning theories](#)
- Stephen Downes presentation: [A quick introduction to connectivism](#) (ustream) ([Spanish](#), [German](#))

Seminars Seminars

- Wednesday: Live Session: Location: [Elluminate \(Click Here to Join\)](#). Course Overview & Introduction Time: 8:00 p.m. Moscow; 5:00 p.m. London; 12 noon New York; 9:00 a.m. Los Angeles; 1:00 a.m. Thursday Beijing [Other Time Zones](#)
 - [Elluminate Recording](#)
- Friday: Live Session: Location: [Elluminate \(Click Here to Join\)](#). Facilitator's discussion. Time: 8:00 p.m. Moscow; 5:00 p.m. London; 12 noon New York; 9:00 a.m. Los Angeles; 1:00 a.m. Saturday Beijing [Other Time Zones](#)

Activities

A few simple activities for this week:

1. View the recordings and complete course readings for week 1
2. As an introductory week, this is a good opportunity to define how you will participate in the course. We encourage you to set up a blog (on a service such as [wordpress.com](#) or [blogger](#)). This course is different from what you've likely experienced in the past - it's open and distributed. It's important for you to define where you wish to begin forming (or extend an existing) digital identity.
3. Use the CCK11 tag in anything you create. Our course tag is: #CCK11

It is especially important to use this tag in del.icio.us and in Twitter. That is how we will recognize content related to this course. We will aggregate this content and display it in our newsletter. Yes - your content will be displayed in the Daily. That's how other people will find it.

If you are using a blog, Flickr, or a discussion group, share the RSS feed. We will offer a separate post on how to find your RSS feed if you don't know how. But if you know how, please tell us your feed address.

You can use the form here: [Add your RSS feeds by adding a feed here](#)

Submit your blog to gRSSreader so we can track and share your activity

4. Attend the course orientation meeting [here in Elluminate](#). Meeting time will be provided on Monday, January 17

[\[Outline\]](#) [\[Week 2\]](#)



Copyright 2011 Stephen Downes - Contact: stephen@downes.ca
 This page generated by [gRSShopper](#). CSS design adapted from [Dulaabaal](#)

Fonte. Plataforma do curso *Connectivism and Connective Knowledge*. Disponível em: <http://cck11.mooc.ca/>. Acesso em: abr.2017.

Segundo Haber (2014), essa experiência evoluiu para um formato de gerenciamento de *MOOCs* de consórcios de faculdades/universidades por meio de empresas de compartilhamento, entre elas: *Coursera*, *Udacity* e *edX*. Duas denominações passaram a identificar os *Massive Open Online Courses*: 1. *cMOOC* – derivado da vertente conectivista e; 2. *xMOOC* – derivado dos cursos ofertados por plataformas de gerenciamento. Haber (2014) problematiza que as denominações não indicam a construção em torno de uma teoria educacional ou pedagógica específica, chamando a atenção para o não reducionismo e ocultamento das distinções e sobreposições mais interessantes surgidas até o presente. Contudo, destaca que a seu ver o mercado emergente se orienta mais por associações com universidades de prestígio do que por tecnologia ou teoria pedagógica.

Em relação as *designações* aplicadas aos *MOOCs*, Mattar (2013) afirma que: "[...] em função da diversidade de cursos, plataformas, métodos pedagógicos, instituições e modelos de negócios que caracterizam o universo dos *MOOCs* hoje, essas definições deixaram de ser tão cristalinas." (MATTAR, 2013, p. 30). A prática dos *MOOCs* divide a opinião acadêmica em prós e contras. Segundo Vardi (2012), esse é um tema quente na discussão sobre o ensino superior nos EUA, comparado a um "tsunami" por John Hennessy, então diretor da Universidade de Stanford. Em seu artigo o autor ressalta o caráter de educação em "massa" e destaca a emergência de se criar propostas metodológicas que consigam minimizar o impacto do que ele denomina de uma "tradução educativa".

O questionamento se os *MOOCs* mudarão as perspectivas para a educação foi debatido no painel "*Will Massive Online Open Courses (MOOCs) Change Education?*" do *CHI 2013 – Changing Perspectives* (RUSSELL; KLEMMER, 2013), no qual os autores destacaram pontos para a análise, dentre eles, os institucionais, sociais e tecnológicos. Os pontos positivos indicados foram: 1. A superação das fronteiras geográficas e nacionais; 2. A disponibilidade do acesso em lugares e momentos assíncronos; 3. A mobilização e o engajamento de estudantes em comunidades socialmente ativas. Para a construção de sua análise foram apresentados alguns pontos, entre eles, o projeto do material didático, a dinâmica dos vídeos, a proposta metodológica das atividades e a avaliação.

Uma primeira questão problematizou se um projeto bem-sucedido estaria relacionado ao nível de engajamento social dos sujeitos envolvidos. A segunda questão referiu-se sobre como estas práticas podem transformar a experiência

educativa nas universidades ou “no mundo em geral”. Esta questão se desdobrou sobre a definição dos papéis de docentes e discentes que, em uma espécie de jogo educacional, transitam entre os diferentes perfis. A terceira questão referiu-se sobre como construir um *MOOC*, sobre quais seriam os melhores parâmetros, e se estes deveriam ser projetados para um público específico ou adaptados de livros e outras bases informacionais. Outro questionamento apresentado referiu-se sobre que aulas e materiais didáticos não funcionam bem. A quarta e última questão buscou compreender os mecanismos de avaliação e/ou de autoavaliação, tratando do desempenho dos discentes.

O painel de discussão (WILSON, B. *et al.*, 2013) intitulado *MOOCs and their Impact on Cs Education* – integrado por docentes de diferentes universidades estadunidenses –, destacou os *MOOCs* como alternativas aos tradicionais cursos de ensino superior. Embora essas práticas sejam reconhecidas como “fantástico potencial” para ampla divulgação e compartilhamento de conhecimento, não superam desconfiança e o receio de comprometimento da reputação e do lucro das universidades. Os autores ressaltaram o potencial revolucionário no que se refere à geração de oportunidades para os estudantes que não tem condições financeiras ou de acesso físico aos campi tradicionais. Da mesma forma, destacaram que esta prática, além de democratizar o acesso à educação especializada, pode melhorar os procedimentos metodológicos de suas próprias aulas com o desafio dos processos avaliativos e dos *feedbacks*.

Do mesmo modo, destacaram a crescente solicitação para que *MOOCs* sejam validados enquanto créditos das faculdades, citando o exemplo do *American Council on Education* que atualmente recomenda 5 *MOOCs* para créditos na Universidade da Califórnia. Gaya Iyer do *Portland Community College* destacou a *Khan Academy*, *Coursera* e *Devbootcamp* como exemplos clássicos de sistemas que ofertam este formato de curso. Consideram a importância de se pensar políticas de reconhecimento e a necessidade de superar os obstáculos que desafiam a integridade acadêmica, em especial, na comprovação da presença do estudante. Nesse painel todos os docentes ressaltaram a dificuldade de pensar o papel da docência a partir desse parâmetro *online*.

Segundo Aguaded-Gómez (2013), a prática dos *MOOCs* deve ser pensada desde um propósito que garanta a gratuidade e a “massificação”, conceitos que segundo ele diferencia este tipo de formação do tradicional *e-learning*. Para ele, além

do risco de "mcDonalizarlo", transformando esse tipo de formação em um negócio focado na geração de um mercado de vendas de certificados, há risco de uma "norteamericanización" da formação e da cultura, no qual "[...] o docente se dilui em pacotes multimídias padronizados, sem uma clara função de avaliação" (p. 7). Para ele o movimento das práticas descritas deve descobrir a diversidade cultural e linguística de diferentes contextos socioculturais, distanciando-se de modelos imperialistas de padronização formativa, defendendo propostas pedagógicas baseadas no multiculturalismo, na diversidade de contextos, no multilinguíssimo e na síntese da cultura local com a global, no que ele define por "glocal".

Assim, por seu potencial disruptivo o contexto dos *MOOCs* foi considerado o que mais se aproxima das práticas emergentes de ensino na modalidade *online*, no âmbito da cibercultura. E, pelos motivos descritos, os *MOOCs* ofertados por universidades brasileiras em plataformas de compartilhamento orientadas pelo conceito *Open Source* foram escolhidos como universo de imersão para a compreensão das práticas pedagógicas e sentidos de docência emergentes desses contextos.

1.1 Questão problema

Para o entendimento dos potenciais processos de transposição dos sentidos de docência e das práticas didático-pedagógicas no âmbito da oferta de *MOOCs* por universidades brasileiras foi escolhido o conceito de transmídiação, o qual, segundo Fchine (2012), indica "[...] genericamente, um conjunto variado de estratégias de desenvolvimento e distribuição de conteúdos em múltiplas plataformas." (p. 102). A questão problema que conduziu a presente pesquisa buscou compreender: Como as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em *MOOCs* de universidades brasileiras estão transmediando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura?

Considera-se que a pesquisa proposta possa apresentar um quadro referencial com perspectivas emergentes sobre as transmídiações aplicadas ao contexto descrito, e nessas variáveis, afirmar a tese de que há um pensamento pedagógico transmídia, e este, quando aplicado ao ensino na modalidade *online* atualiza os sentidos de docência e as práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura.

1.2 Questões de investigação

Como estratégia de contextualização da questão problema, foram propostas três questões de investigação. São elas:

1. Sob que aspectos as transmediações praticadas nos *MOOCs* estão atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura?
2. Em que medida os processos de transmediação (estratégias e conteúdos transmídias) identificados nos *MOOCs* analisados podem sinalizar pressupostos para uma metodologia de ensino transmídia?

1.3 Justificativa

A escolha dos *MOOCs* enquanto universo de pesquisa deriva de sua baixa oferta em universidades brasileiras e da expectativa de que os cursos já ofertados, por seu pioneirismo, possam oferecer um contexto profícuo para a pesquisa, visto que constituem os referenciais para esse formato de ensino *online* no contexto educacional brasileiro. No Estado da Arte sobre a oferta de *MOOCs* na Educação Superior na América Latina e Europa – elaborado por Pérez-Sanagustín, Maldonado e Morales (2016) –, integra o projeto de pesquisa intitulado *MOOC-Maker: Construction of Management Capacities of MOOCs in Higher Education*⁵, propondo uma visão global e detalhada sobre o desenvolvimento dos *MOOCs* na América Latina e na Europa.

MOOCs – do inglês *Massive Open Online Courses* – são um fenômeno mundial que está transformando o ensino e levando os investigadores a refletirem sobre as novas formas de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior (IES) a nível mundial. Desde que Dave Cormier cunhou o termo *MOOC* no ano de 2008, estes cursos foram convertidos em catalizadores das mudanças do modelo tradicional de ensino/aprendizagem das universidades. Desde então as universidades se lançaram em uma corrida desenfreada de produção e cursos massivos em rede. Em julho de 2015 foram registrados mais de 2.400 *MOOCs*, em todo o mundo, nos quais participam milhões de estudantes, segundo Class Central⁶. (PÉREZ-SANAGUSTÍN; MALDONADO; MORALES, 2016, p. 3, tradução nossa)

⁵ Disponível em: <http://www.MOOC-maker.org>.

⁶ Los *MOOCs* – del inglés *Massive Open Online Courses* – son un fenómeno mundial que está transformando la enseñanza y haciendo reflexionar a investigadores sobre nuevas formas de aprendizaje en las instituciones de educación superior (IES) a nivel mundial. Desde que Dave Cormier acuñó el término de *MOOC* en el 2008, estos cursos se han convertido en el catalizador del cambio del modelo tradicional de enseñanza/aprendizaje de las universidades. Desde entonces las

O estudo apresentado foi orientado por seis questões de investigação, sem do elas: 1. Qual o número de *MOOCs* desenvolvidos na região da América Latina e na Europa? 2. Que universidades/instituições produzem mais *MOOCs* e, de algum modo, se convertem em líderes e referências regionais? Quais são as principais características dos *MOOC* da América Latina e Europa (temática, duração, dedicação requerida para os estudantes)? Que plataformas tecnológicas são mais utilizadas para a oferta de *MOOCs*? Quais são as chaves principais das iniciativas *MOOC* na América Latina e Europa, e qual é a tendência de desenvolvimento?

A metodologia utilizada foi desenvolvida em três fases. Na primeira foram selecionadas as fontes de informação e estratégia de buscas de dados. Na segunda fase foram encaminhados o levantamento, o registro e a revisão dos dados. A terceira fase foi destinada à avaliação dos resultados e principais conclusões. A *Fase 1* esteve centrada na lista de países, universidades e plataformas *MOOC*. Na América Latina o estudo abrangeu um total de 21 países. O levantamento das universidades de cada um dos países indicados foi consultado no site <<http://www.altillo.com/universidades/index.asp>>, incluindo uma lista completa das universidades da América Latina que atuam nas modalidades presencial e *online*.

O estudo apontou que cinco plataformas compõem o painel de análise das ofertas de *MOOCs* na América Latina. As plataformas líderes na oferta a nível mundial são *Coursera* e *edX* (ambas norte americanas). A *Miríada X* possui a maior quantidade de cursos em espanhol. Um dado interessante é que apenas duas dentre as citadas foram criadas na América Latina. São elas o *Portal Veduca* – criado no Brasil –, e o *Portal Telescopio* – criado pela *Universidad de Galileo*, na Guatemala. As fontes consultadas no estudo abrangeram portais de universidades, plataformas *MOOCs*, a *MOOC-List*⁷ e o aplicativo de busca do *Google*. Segundo os autores, a fase de levantamento de dados e registro teve início em 16 de novembro de 2015 com a conclusão em 29 de fevereiro de 2016.

Os dados indicaram que até março de 2016 haviam sido ofertados 418 *MOOCs* na América Latina, sendo 22,25% cursos de instituições internacionais atuando nas regiões citadas. Em relação ao quantitativo de cursos produzidos, o Brasil ocupou o

universidades se han lazado a uma carrera desenfreada de producción de cursos masivos em rede. Em julio del 2015 se registraron más de 2.400 *MOOCs* em todo el mundo em los que participan millones de estudiantes, según Class Central. (PÉREZ-SANAGUSTÍN; MALDONADO; MORALES, 2016, p. 3)

⁷ Disponível em: <http://www.MOOC-list.com/>. Acesso em: set.2017.

terceiro lugar, com 66 cursos, ficando atrás da Colômbia – primeiro lugar, com 101 cursos e do México – segundo lugar, com 93 cursos. Na oferta de *MOOCs* por milhões de habitantes o Brasil ficou em nono lugar, na frente de El Salvador, Uruguai, República Dominicana e Argentina. No critério proporção por universidades o Brasil ficou em último lugar, com 0,38%. Ao considerar o raio por universidades o Brasil ficou em décimo lugar, com 0,042% na frente da República Dominicana, Uruguai e Argentina.

No ranking das 10 universidades (IES) com maior produção na América Latina duas brasileiras ocuparam a lista. O segundo lugar foi da Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP) com 29 cursos ofertados na plataforma *Unesp Aberta*, mediante inscrição, mas restrito ao compartilhamento, conforme descrito nos *Termos de Serviço - Unesp Aberta*⁸. O sétimo lugar foi do Instituto Federal do Acre (IFAC) com 15 cursos. O primeiro lugar do ranking foi do Tecnológico de Monterrey (*TecMonterrey*) do México, com o total de 33 cursos. Em relação ao Instituto Federal do Acre, trata-se de um projeto denominado *TIM TEC* que oferta cursos técnicos em formato *MOOC*. Os cursos tanto podem ser acessados pela plataforma <<http://MOOC.timtec.com.br/>> quanto pela plataforma personalizada para cada Instituto Federal, sendo importante ressaltar que os 15 cursos ofertados pelo IFAC não são autorais, mas sim, cursos terceirizados.

Ao considerar o tipo de instituição produtora de *MOOCs* foram indicados 4 descritores: universidade, governo, função e outros. No Brasil, do total de 66 cursos identificados no levantamento de dados, todos são ofertados por universidades/instituições de ensino superior. Na Colômbia, dos 101 cursos produzidos, 56 são produções de universidades e 45 resultantes de ações governamentais. No México, do total de 93 cursos, 78 foram produzidos por universidades e 14 pelo governo. No caso dos dados apresentados sobre a produção no Brasil é possível que essa diferenciação ocorra pelo fato de que as instituições de ensino superior são, em sua maioria, públicas, portanto, em relação direta com o governo, fato que pode justificar a ausência de produções brasileiras relacionadas a esse descritor.

No que se refere às características dos *MOOCs* ofertados na América Latina, 48,09% estão relacionadas a categoria de *profissionalização ou Ciências Aplicadas*.

⁸ Disponível em: <https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/termodeuso-2>. Acesso em: abr.2018.

As *Ciências Formais* indicam 18,66%, as *Humanidades* 12,20% e as *Ciências Sociais* 9,57%. As *Ciências Naturais* indicam 3,11%. Em penúltimo lugar os *Temas Transversais* com 5,98% e na última categoria a indicação foi 2,39%. Em relação ao tempo de dedicação exigido aos estudantes de *MOOCs* na América Latina é de seis horas semanais, sendo que a duração média dos cursos é de seis semanas. No Brasil, as áreas de estudo com maior oferta de cursos são as *Ciências Exatas* com 21, seguido pelas *Humanidades* 19, *Ciências Aplicadas* 10, *Ciências Sociais* 8, *Temas Transversais* 5, *Ciências Naturais* 2 e 1 curso indicado na categoria “outro”.

Na América Latina as plataformas *MOOCs* predominantes são a *Coursera* com 85 cursos, seguida da *edX* com 48 cursos. A *Open edX* oferta 42 cursos e a *Miríada X*, 25 cursos, sendo que os 218 cursos restantes são ofertados pelas plataformas *FutureLearn* (Inglaterra), *Open Education de Blackboard* e as já citadas *Veduca* e *Telescópio*. No período de análise correspondente aos cursos ofertados no Brasil, a plataforma *Coursera* indicou 8 cursos, a *Miríada X* 4 cursos, e os demais 54 cursos foram ofertados por outras plataformas.

Nesse cenário, foi importante identificar o contexto da oferta de *MOOCs* no Brasil em paralelo ao contexto da América Latina. Em comparação aos dados analisados com a oferta de *MOOCs* na Europa foram apresentadas conclusões relevantes para pensar o contexto brasileiro. A recente oferta de *MOOCs* na América Latina sugere que nos próximos anos o número de ofertas seja ampliado em um ritmo acelerado. Um dos aspectos ressaltados pelos pesquisadores a respeito da importância dos *MOOCs* indica seu potencial disruptivo, no sentido de romper fronteiras socioculturais, institucionais e pedagógicas, ampliando o acesso a diferentes públicos e contextos. Dentre as plataformas citadas, nas quais há ofertas de *MOOCs* de universidades brasileiras, a *Miríada X* foi a escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Segue no tópico 1.3.1 a contextualização e a justificativa para esta escolha.

1.3.1 A plataforma *Miríada X*

A *Miríada X*, primeira plataforma ibero-americana de *MOOCs*, é uma iniciativa da *Universia* – rede de colaboração de universidades ibero-americanas e da *Telefónica Learning Services* (TELEFÓNICA, 2014, p. 24; p. 52). Desde 2013, sob o gerenciamento da *Telefónica Educación Digital*, segundo texto apresentado em seu

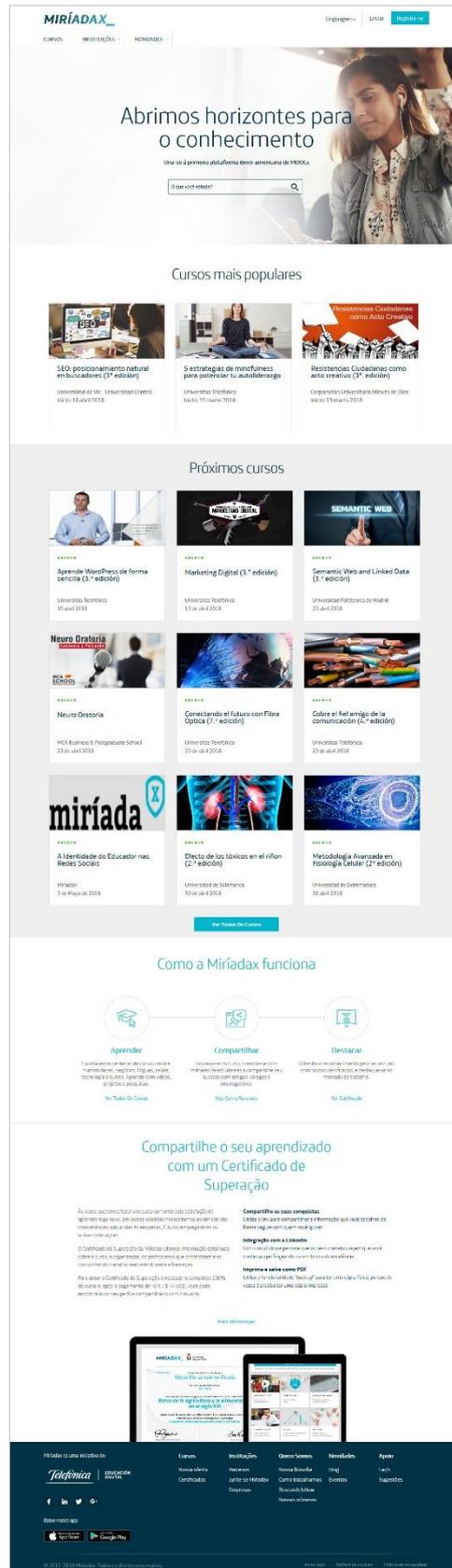
site oficial, propõe soluções integrais de aprendizagem *online* no fomento do conhecimento aberto no espaço ibero-americano de Educação Superior. Nessa perspectiva, a *Miríada X* é um espaço de intercâmbio para que Instituições de Ensino Superior (IES) hispano-americanas e lusas possam ofertar cursos de diferentes temáticas. A plataforma *Miríada X* disponibiliza o acesso por meio de um site (Ver *Figura 5*) e de um aplicativo disponível para *smartphones* com sistemas operacionais *IOS* e *Android* (Ver *Figura 6*).

No site e no aplicativo existe a opção para a escolha do idioma de acesso, podendo ser em espanhol e em português. A plataforma conta com canais de comunicação nas redes sociais *Facebook*, *Linkedin*, *Twitter* e *Google +*. Além das redes sociais, há um blogue em que são publicados artigos de opinião da equipe pedagógica. A usabilidade da plataforma é de fácil compreensão, as informações são objetivas e o acesso pode ser realizado mediante cadastro com a inserção de dados pessoais ou, a partir do perfil pessoal do *Facebook* e do *Google*. Não foi identificado nenhum tipo de restrição de acesso dos usuários aos cursos ofertados, desde que declarem o aceite aos termos de uso. A interface principal apresenta *links* para informações sobre os cursos ofertados, instituições e novidades, incluindo a apresentação dos cursos mais populares e o cronograma das novas ofertas.

Nas páginas principais o visitante pode conhecer a filosofia do projeto, a dinâmica de trabalho e os números relacionados ao quantitativo de cursistas, instituições parceiras e cursos ofertados. Aos usuários também são disponibilizados um espaço de apoio, com perguntas frequentes, e um espaço de sugestões.

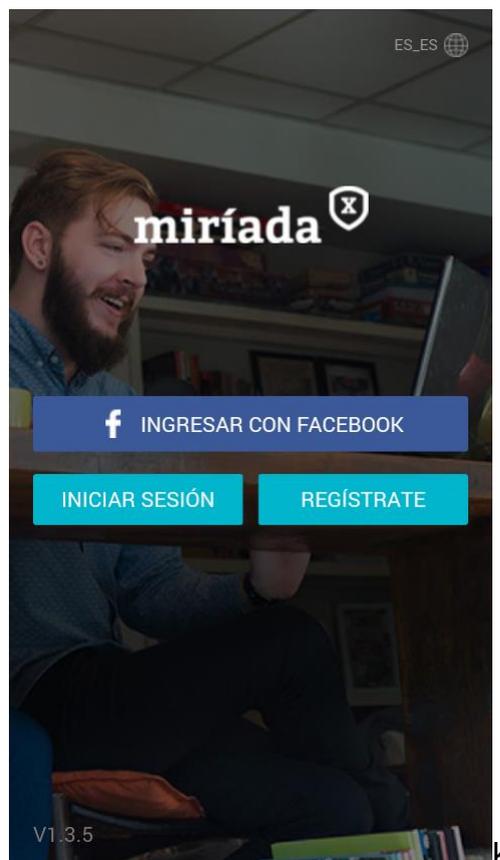
Segundo o texto disponível em seu site oficial, a arquitetura pedagógica da plataforma *Miríada X* está ancorada no tripé: aprender, compartilhar e destacar. O primeiro está relacionado a oferta dos cursos e faz menção aos núcleos de humanidades, negócios, idiomas, saúde e de tecnologia. O segundo, referente ao compartilhamento, destaca a aprendizagem mediada por vídeos e por meio de projetos. O terceiro tripé faz referência à certificação, ressaltando a importância de que os estudantes possam ter seu trabalho reconhecido e compartilhado em seus círculos pessoais e profissionais. Sua ênfase pedagógica está em propiciar o acesso de seus usuários por meio de ambientes sem restrições, condicionamentos e horários pré-determinados.

Figura 5 – Interface do site da *Miríada X* (bilíngue).



Fonte: Plataforma *Miríada X*.
 Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/home>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 6 – Interface do aplicativo da *Miríada X* (bilingue).



Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/home>>. Acesso em: jan.2018.

No canal de comunicação institucional, disponível na plataforma, as IES que queiram estabelecer convênio de oferta de cursos podem obter orientações. A plataforma também dispõe de canal de comunicação de auxílio aos cursistas e demais interessados em estabelecer algum tipo de parceria.

O levantamento de dados disponíveis na plataforma foi realizado no período de outubro de 2017 a janeiro de 2018. Neste período, foram identificadas cerca de 347 instituições associadas à *Miríada X*, oriundas da América do Norte (Ver *Tabela 1*), América Central (Ver *Tabela 2*), América do Sul (Ver *Tabela 3*) e Europa (Ver *Tabela 4*).

Tabela 1 – Instituições da América do Norte associadas à *Miríada X*.

América do Norte		Cursos ofertados	Total
México	<i>Instituto Tecnológico Autónomo de México</i>	1	8
	<i>Universidad Anáhuac</i>	3	
	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	1	
	<i>Universidad de Celaya</i>	2	
	<i>Universidad del Claustro de Sor Juana</i>	1	
Soma			8

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada de outubro de 2017 a janeiro de 2018.

Tabela 2 – Instituições da América Central associadas à *Miríada X*.

América Central		Cursos ofertados	Total
República Dominicana	<i>Universidad Abierta para Adultos</i>	1	1
Porto Rico	<i>Universidad de Puerto Rico – Recinto de Río Piedra</i>	1	1
El Salvador	<i>Universidad Francisco Gavídia</i>	2	2
Soma			4

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada de outubro de 2017 a janeiro de 2018.

Tabela 3 – Instituições da América do Sul associadas à *Miríada X*.

América Central		Cursos ofertados	Total
Venezuela	<i>CAF – Banco de Desarrollo de América Latina</i>	1	1
Argentina	<i>Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales</i>	1	9
	<i>Universidad de Flores</i>	1	
	<i>Universidad Nacional de Quilmes</i>	1	
	<i>Universidad Nacional del Nordeste</i>	1	
	<i>Universidad Tecnológica Nacional</i>	2	
	<i>Universidad Blas Pascal</i>	3	
Brasil	Instituto Federal do Sul de Minas	1	11
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4	
	Universidade Anhembi-Morumbi	2	
	Universidade do Rio Grande do Sul	2	
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	1	
	Universidade Regional de Blumenau	1	
Colômbia	<i>Corporación Universitaria Minuto de Dios</i>	3	17
	<i>Universidad Autónoma de Occidente</i>	2	
	<i>Universidad CES</i>	2	
	<i>Universidad Cooperativa de Colombia</i>	2	
	<i>Universidade de Ibagué</i>	1	

América Central		Cursos ofertados	Total
	<i>Universidad del Rosario</i>	2	
	<i>Universidad EAFIT</i>	4	
	<i>Universidad El Bosque</i>	1	
Peru	<i>Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima</i>	3	18
	<i>Pontificia Universidad Católica del Peru</i>	3	
	<i>Universidad de San Martín de Porres</i>	2	
	<i>Universidad ESAN</i>	8	
	<i>Universidad Privada del Norte</i>	1	
	<i>Universidad Ricardo Palma</i>	1	
Chile	<i>Universidad de Concepción</i>	1	19
	<i>Universidad de Santiago de Chile</i>	4	
	<i>Univesidad Tecnológica de Chile (INACAP)</i>	2	
	<i>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</i>	7	
	<i>Universidad Católica de Murcia</i>	5	
Uruguai	<i>Instituto Universitario Elbio Fernández</i>	15	15
Soma			90

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada de outubro de 2017 a janeiro de 2018.

Tabela 4 – Instituições da Europa associadas à *Miríada X*.

Europa	Cursos ofertados	Total	
	<i>Fundación Albéniz (Instituição não universitária)</i>	1	239
	<i>Museu Nacional Del Prado</i>	1	
	<i>Universidad a Distancia de Madrid</i>	3	
	<i>Universidad Abat Oliba CEU</i>	2	
	<i>Universidad Carlos III de Madrid</i>	3	
	<i>Universidad Castilla – La Mancha</i>	1	
	<i>Universidad CEU Cardenal Herrera</i>	4	
	<i>Universidad CEU San Pablo</i>	3	
	<i>Universidad Complutine de Madrid</i>	4	
	<i>Universidad de Alicante</i>	1	
	<i>Universidad de Cadiz</i>	1	
Espanha	<i>Universidad de Cantabria</i>	19	
	<i>Universidad de Extremadura</i>	8	
	<i>Universidad de La Laguna</i>	6	
	<i>Universidad de Málaga</i>	4	
	<i>Universidad de Murcia</i>	18	
	<i>Universidad de Navarra</i>	20	
	<i>Universidad de Salamanca</i>	8	
	<i>Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña</i>	5	
	<i>Universidad de Zaragoza</i>	3	
	<i>Universidad Del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea</i>	12	
	<i>Universidad Europea de Madrid</i>	5	

Europa	Cursos ofertados	Total
<i>Universidad Politécnica de Cartagena</i>	3	
<i>Universidad Politécnica de Madrid</i>	54	
<i>Universidad Pontificia de Salamanca</i>	3	
<i>Universidad San Jorge</i>	2	
<i>Universitat Aberta de Catalunya</i>	4	
<i>Universitat de Girona</i>	1	
<i>Universitat de Les Illes Balears</i>	3	
<i>Universitat de Lleida</i>	1	
<i>Universitat de València</i>	4	
<i>Universitat Pompeu Fabra</i>	7	
<i>Univesitás Telefónica</i>	17	
<i>UPF Barcelona School of Managment</i>	1	
<i>Universidad Rey Juan Carlos</i>	7	
Portugal		6
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	2	
Universidade de Porto	2	
Universidade Nova de Lisboa	2	
Soma		245

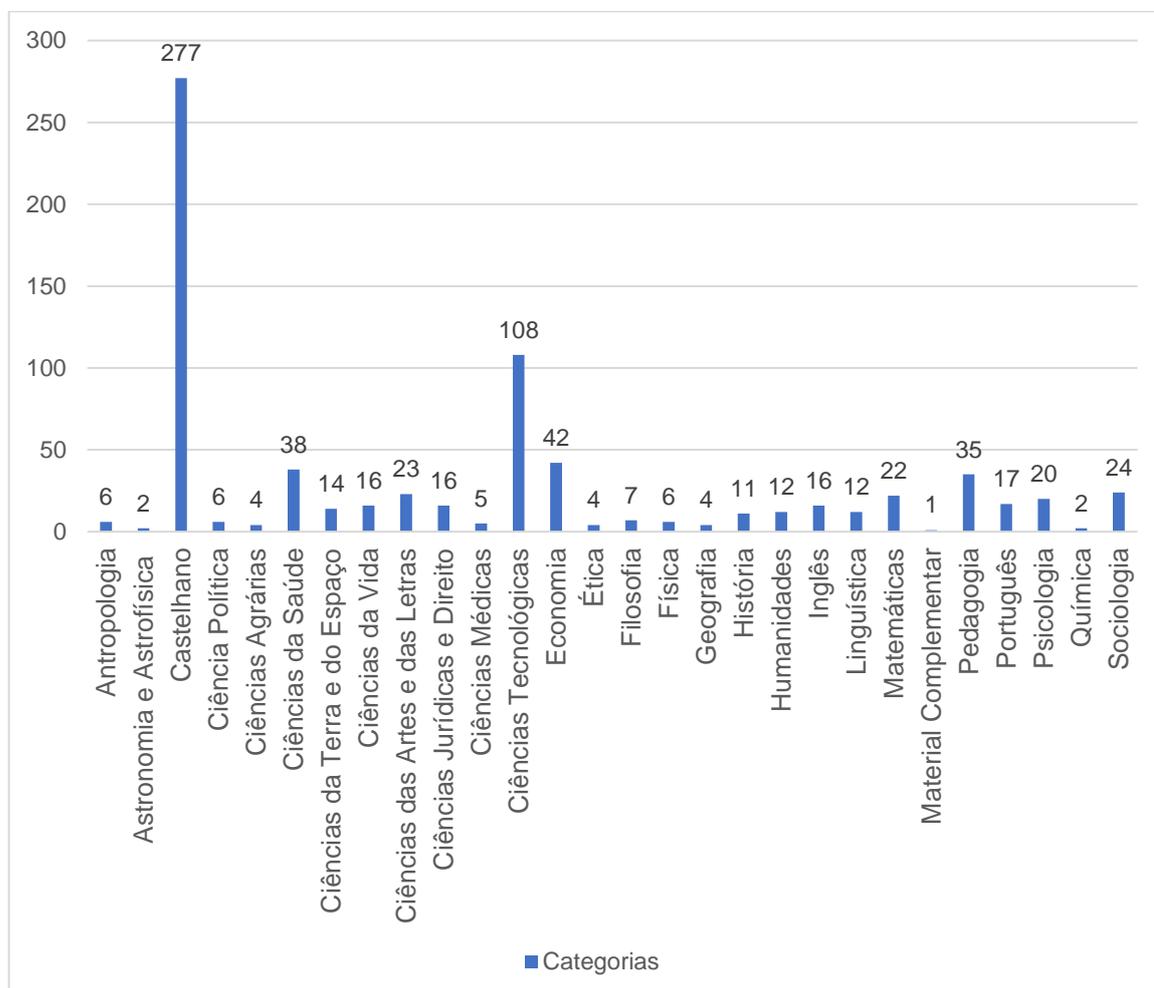
Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada de outubro de 2017 a janeiro de 2018.

No mês de janeiro de 2018 o catálogo de cursos indicou mais de 270 ofertas divididas em 28 categorias (Ver *Figura 7*). Embora disponível no site, muitos cursos listados indicaram acesso restrito devido ao encerramento do período de inscrição. Dentre estes, alguns estão disponíveis para consulta, mas sem a possibilidade de realização das atividades avaliativas e, por consequência, sem a possibilidade de certificação.

As "Normas de trabalho na *Miríada X*" indicam que os cursos dispõem da mesma qualidade e rigor dos cursos presenciais, incluindo a proposta de atividades obrigatórias e optativas. Aos docentes cabe a seleção das atividades que devem ser realizadas pelo estudante em caráter obrigatório com a finalidade de obter a certificação. Cada curso apresenta, por meio da ferramenta *Syllabus*, o plano de curso em que são informadas, previamente, todas as atividades propostas em cada módulo.

Na descrição do processo avaliativo é dado destaque ao formato de *Atividades Avaliadas por Pares (P2P)*. Nesse formato cada estudante avalia as atividades de outros colegas de curso. Geralmente, o formato *P2P* é aplicado em atividades obrigatórias destinadas à obtenção de certificação. Para os cursistas que realizam 75% das atividades avaliativas é emitido o certificado de participação. O certificado de conclusão é disponibilizado após a conclusão de todas as atividades avaliativas obrigatórias e mediante pagamento de taxa de serviço.

Figura 7 – Quantitativo de cursos ofertados na plataforma *Miríada X*.



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada em jan.2018.

Um dos destaques dados na filosofia da *Miríada X* é o compromisso de honestidade proposto aos seus cursistas, destacando a importância de não se registrar em mais de uma conta de perfil e que as atividades realizadas sejam resultado de esforço próprio. Os cursistas são orientados a não agirem de má fé, seja por meio da facilitação de soluções em tarefas avaliativas ou na apropriação de atividades desenvolvidas por terceiros.

Há um expressivo reforço de comportamentos pautados no uso da *Netiqueta* – normas de boa conduta formuladas para comunicação em ambientes digitais –, explicando aos cursistas a dificuldade de transmissão de sentimentos ou ideias sem

os recursos comuns à comunicação oral, tais como gestos, tons de voz e expressões que auxiliam na interpretação da mensagem apresentada por terceiros. As orientações propostas enfatizam o respeito aos sentimentos dos cursistas e a solicitação de que não sejam emitidas expressões ofensivas, esclarecendo que nos canais da plataforma a comunicação é, prioritariamente, assíncrona. São ressaltadas a consciência da audiência e a importância na adaptação aos diferentes tipos de interlocutores, com foco na clareza e concisão comunicativa e no uso da norma escrita. É solicitado o respeito a privacidade de terceiros e, também, que sejam evitados assuntos que não tenham afinidade aos propostos no curso.

Em relação aos conteúdos compartilhados é orientada a citação das fontes de pesquisa, sejam elas de origem bibliográfica ou de recursos da *web*, em especial, para que os interlocutores possam conhecer os fundamentos e as origens dos argumentos expostos. Também é indicada a postura respeitosa e compreensiva quanto aos possíveis erros de terceiros, inclusive a importância de manter a postura cortês quando fizer-se necessário indicá-los. O debate é incentivado, porém, é recomendado evitar comentários vazios de significados ou de conteúdo. Todas as orientações, segundo indicado, referem-se ao desejo de manter uma comunidade respeitosa e colaborativa.

Assim, ao considerar os dados apresentados pela oferta de *MOOCs* na América Latina, em especial, no contexto brasileiro, somando-se à possibilidade de compreender as transmediações dos sentidos de docência no âmbito das ofertas disponibilizadas na *Miríada X*, foi realizado um levantamento dos cursos ofertados por universidades brasileiras para fins de esboçar os objetivos e a metodologia de pesquisa.

1.3.2 *MOOCs de universidades brasileiras*

Na consulta à plataforma *Miríada X* foram identificadas cinco universidades brasileiras com oferta de *MOOCs*. Segundo as informações disponíveis na plataforma, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) foi a primeira universidade brasileira e a primeira de Língua Portuguesa a se associar, em janeiro de 2015. A universidade Anhembi Morumbi associou-se no mês de fevereiro, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) no mês de novembro e a Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS) no mês de dezembro, ambas no ano de 2015.

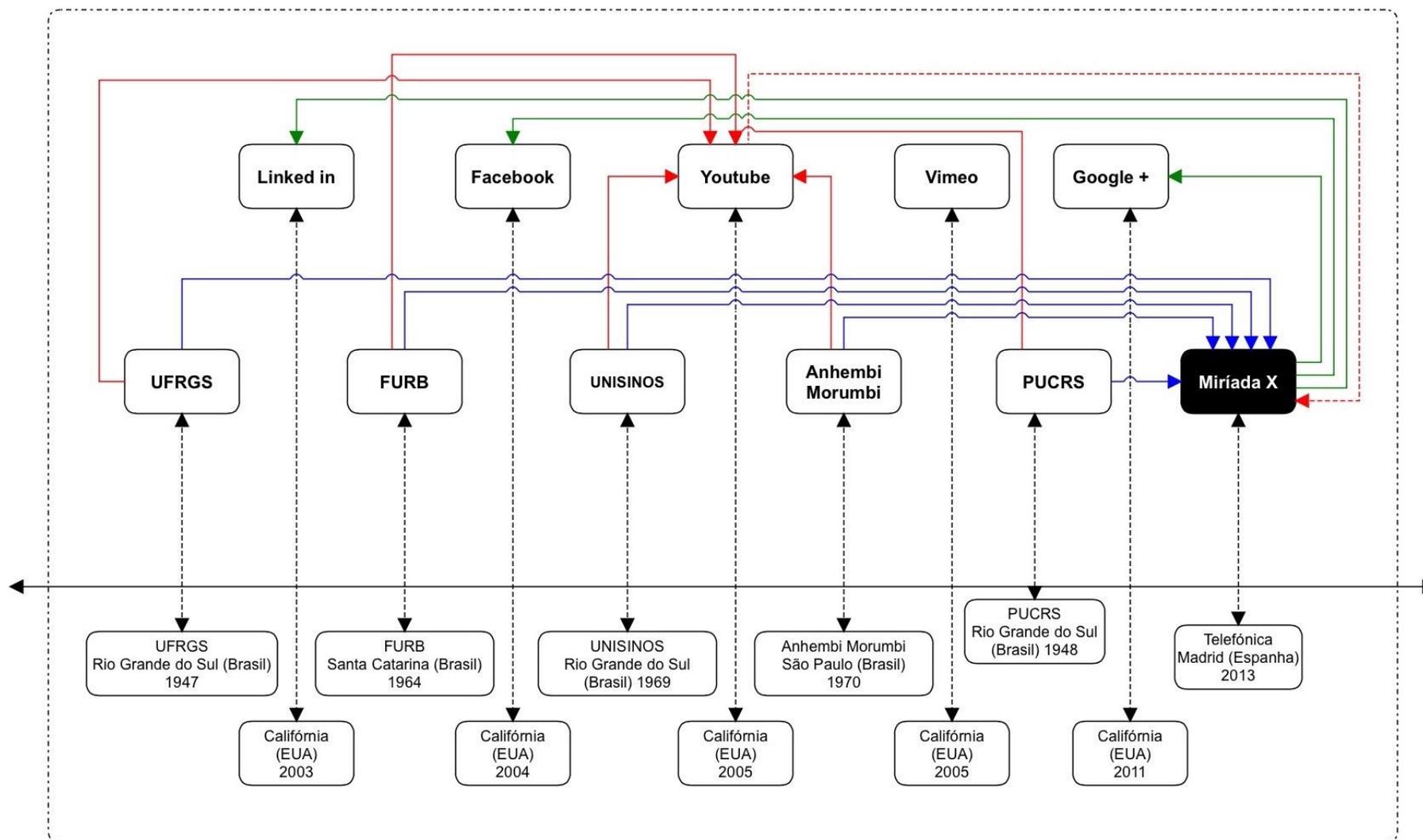
Embora não conste o mês de integração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sua associação se deu no ano de 2015, assim como as demais.

Para contextualizar a importância das associações, a linha do tempo ilustrada na *Figura 8* apresenta o ano da fundação das universidades brasileiras integradas à *Miríada X*, e, também das demais plataformas identificadas nesse primeiro levantamento de dados. A linha horizontal divide dois planos de conexões. O plano inferior representa a sede geográfica de cada instituição e o plano superior indica as conexões propiciadas pela rede telemática. Essa configuração demonstra que a presença de tais instituições no ciberespaço se interconecta em múltiplas combinações e em um dinamismo e simultaneidade que dificilmente seriam vivenciadas caso fossem restritas ao acesso presencial.

Na *Miríada X*, cada universidade possui uma página (interface) contendo as informações gerais, o logotipo da instituição, o endereço do seu *website* e as informações sobre a cidade sede. É apresentado um breve histórico da associação com a *Miríada X* e a lista dos cursos ofertados seguida pelo *link* das redes sociais *Twitter*, *Facebook* e *LinkedIn* por meio dos quais é possível compartilhar as informações sobre o curso. Também é apresentada uma lista, contendo as fotografias de perfil e nome dos/das docentes responsáveis pela oferta, conforme pode ser observado nas *Figuras 9 a 13*.

Na apresentação da equipe de cada curso nem todos os perfis cadastrados apresentam a fotografia de identificação, ficando o espaço demarcado com uma imagem de perfil estilizada. Ao clicar no nome de cada perfil é aberta uma página com uma breve biografia e o *link* para o currículo cadastrado na Plataforma Lattes. Junto à biografia são apresentadas algumas informações específicas da Plataforma. Por exemplo, existe a figura do “karma” – ranking no qual o docente apresenta uma pontuação relacionada aos seus estudos na plataforma. Também são associadas distinções, por exemplo, “Medalhas Sociais” e “Badges” como uma forma de agregar valor ao perfil cadastrado.

Figura 8 – Marco temporal: universidades e plataformas associadas.



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis nos sites das instituições citadas.

Figura 9 – Interface de apresentação da PUCRS.

The screenshot displays the website for Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). At the top, there is a navigation bar with the 'MIRÍADAX' logo and a user profile 'Henk Babinha'. Below the navigation, a large banner features the university's name and a brief history: 'A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) foi fundada, em 1941, como a primeira universidade marista do mundo. Sua missão é formar profissionais competentes e sólidos que atuam com respeito para com a sociedade e a justiça.' To the right of the banner is the PUCRS logo and contact information: 'Web: <http://www.pucrs.br>' and 'Sede: Porto Alegre (Brasil)'. Below the banner, a section titled 'Listagem de cursos' (Course Listing) displays four course cards: 'Introdução à Engenharia de Produção (4.ª edição)', 'Marketing: um novo horizonte se apresenta. (5.ª edição)', 'Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações', and 'Introdução aos processadores Multicore (Introduction to multicore processors) (2.ª edição)'. Each card includes the course title, edition, and a 'Curso aberto para consulta' (Course open for consultation) status. Below the course listings is the 'Equipe docente' (Faculty Team) section, which features a grid of 32 circular profile pictures of faculty members, each with their name underneath. At the bottom of the page, there is a footer with the 'Telefónica' logo, social media icons, and a list of links: 'Cursos', 'Instituições', 'Quem somos', 'Notícias', and 'Ajuda'. The footer also includes the text '© 2017 - 2018 MiriáDax. Todos os direitos reservados.' and 'Área legal | Política de cookies | Política de privacidade'.

Fonte: Plataforma *Miriáda X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/pontificia-universidade-catolica-do-rio-grande-do-sul/inicio>>. Acesso em dez.2017.

Figura 10 – Interface de apresentação da Anhembi Morumbi.

MIRÍADAX Linguagem Noeli Batista

CURSOS INSTITUIÇÕES NOVIDADES

Universidade Anhembi Morumbi

A Universidade Anhembi Morumbi foi fundada em 1970, na cidade de São Paulo. Os valores sob os quais regulam esta instituição e tentam transmitir aos alunos são a paixão, o respeito pela diversidade, a inovação, o trabalho em equipe e a ética.

universidade anhembi morumbi
Laureate International Universities

Web: <http://portal.anhembi.br/>
Sede: São Paulo (Brasil)

A Universidade Anhembi Morumbi ou UAM, como é conhecida familiarmente, juntou-se à Miríada X em fevereiro de 2015. A UAM oferecerá dois cursos interessantes: sobre o aperfeiçoamento da língua portuguesa e outro sobre metodologia científica para o uso da Internet.

Em redes sociais:

Listagem de cursos

Metodologia científica

Metodologia Científica

Universidade Anhembi Morumbi
A DETERMINAR

Língua portuguesa

Língua Portuguesa

Universidade Anhembi Morumbi
Curso aberto para consulta

Equipe docente

Patricia Passos Gonçalves

Wanderlucy Czeszak

Danilo Besser

Artesanato Educacional Design

João Mattar

Luciana Santos

Miríadax é uma iniciativa de:

Telefónica | EDUCACIÓN DIGITAL

f in t G+

Baixe nosso app

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) [Política de cookies](#) [Política de privacidade](#)

Cursos
Nossa oferta
Certificados

Instituições
Parceiros
Junte-se Miríadax
Empresas

Quem Somos
Nossa filosofia
Como trabalhamos
Research fellow
Nossos números

Novidades
Blog
Eventos

Apoio
Faq's
Sugestões

Fonte: Plataforma *Miríada X*.Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/universidade-anhembi-morumbi/inicio>>. Acesso em dez.2017.

Figura 11 – Interface de apresentação da FURB.

MIRÍADAX Linguagem Noeli Batista

CURSOS INSTITUIÇÕES NOVIDADES

Universidade Regional de Blumenau

Ousadia, experiência e renovação são conceitos sempre presentes no desenvolvimento da Universidade Regional de Blumenau, que cresceu e se consolidou como um dos principais polos de produção de conhecimento do sul do Brasil, realizando ensino, pesquisa e extensão e formando uma comunidade de saberes consolidados, madura e experiente.

FURB
UNIVERSIDADE DE BLUMENAU

Web: <http://www.furb.br/>
Sede: Blumenau (Brasil)

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) ampliou seu convênio de parceria com a Uniersia em novembro de 2015 para a disponibilização de MOOCs. O primeiro curso lançado foi o de Português para Estrangeiros em Janeiro de 2016.

Em redes sociais:

Listagem de cursos

Curso de português para estrangeiros

Universidade Regional de Blumenau
Curso aberto para consulta

Equipo Docente

Airton Zancanaro

Diva Farret Rangel Martinelli

William Gottardi

Marina Beatriz Borgmann da Cunha

Miríadax es uma iniciativa de:

Telefónica | EDUCACIÓN DIGITAL

Cursos
Nossa oferta
Certificados

Instituições
Parceiros
Junte-se Miríadax
Empresas

Quem Somos
Nossa filosofia
Como trabalhamos
Research fellow
Nossos números

Novidades
Blog
Eventos

Apoio
Faq's
Sugestões

Baixe nosso app

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) - [Política de cookies](#) - [Política de privacidade](#)

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/universidade-regional-de-blumenau/inicio>>. Acesso em dez.2017.

Figura 12 – Interface de apresentação da UNISINOS.

miríada ESPAÑOL | PORTUGUÊS ENTRAR REGISTRE-SE

CURSOS INSTITUIÇÕES ▾ NOVIDADES ▾

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Un

UNISINOS

Web: <http://www.unisinos.br/>
Sede: São Leopoldo - RS (Brasil)

A parceria com a Miríada X iniciou em dezembro de 2015. O curso "Inovação orientada pelo Design" tem o objetivo de desenvolver competências relacionadas à inovação, abordando as temáticas: características pessoais para desenvolver um processo de inovação; organização inovadora; e método de inovação.

Em redes sociais: [in](#) [f](#) [t](#)

Listagem de cursos

Mostrando 1 resultado.

Inovação orientada pelo Design

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Curso aberto para consulta

Equipe docente

Monica Py Gustavo Borba

UMA INICIATIVA DE: **Fórum** | **UNISINOS**

SIGAMOS NO: [t](#) [f](#) [g+](#) [in](#)

DESCARGA NOSSA APP

DISPONÍVEL NA **App Store** **Google play**

CURSOS
Nossa oferta

INSTITUIÇÕES
Partners Educativos
Junte-se MiríadaX

QUEM SOMOS
Nossa filosofia
Normas laborais em MiríadaX
Research Fellow
Nossos números

DESENVOLVIMENTOS
Blog
Eventos

APOIO
FAQS
Sugestões

2012 - 2017 Miríada X. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) - [Política de cookies](#) - [Política de privacidade](#)

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/universidade-do-vale-do-rio-dos-sinos/inicio>>. Acesso em dez.2017.

Figura 13 – Interface de apresentação da UFRGS.

MIRÍADAX Linguagem Noeli Batista

CURSOS INSTITUIÇÕES NOVIDADES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fundada em 1934, exerce relevante papel na América Latina e é reconhecida como a principal instituição de ensino superior da Região Sul do Brasil. Oferta vagas em quase cem cursos de graduação e em dezenas de programas de Pós-Graduação. São prioridades para instituição: excelência acadêmica – por meio da inclusão, da expansão e da qualidade –, internacionalização e compromisso com a comunidade.

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Web: <http://www.ufrgs.br/>
Sede: Porto Alegre (Brasil)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) celebrou convênio com a Miríada X, em 2015, oportunizando a oferta de MODOCs, com o objetivo de difundir o conhecimento produzido à comunidade mundial. Instituição pública de reconhecida excelência acadêmica, comprometida com o futuro, reforça sua inserção nacional e internacional, através de projetos inovadores de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Em redes sociais:

Listagem de cursos



Química Geral I: Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Curso aberto para consulta



Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Curso aberto para consulta

Equipo docente


Liane Tarouco


Marlise Bock Santos


Silvestre Novak


Mara Lucia Fernandes Carneiro


Gabriela Perry


Themis Dovera


Denise Sales


Olivia Barros de Freitas


Rodrigo Koch


Italo Zen


José Ribeiro Gregório

Miríadax es una iniciativa de:



EDUCACIÓN DIGITAL

Cursos

Nossa oferta
Certificados

Instituições

Parceiros
Junte-se Miríadax
Empresas

Quem Somos

Nossa filosofia
Como trabalhamos
Research fellow
Nossos números

Novidades

Blog
Eventos

Apoio

Faq's
Sugestões

f in

Baixe nosso app

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. Aviso legal - Política de cookies - Política de privacidade

Fonte: Plataforma *Miríada X*.Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/universidade-federal-do-rio-grande-do-sul/inicio>>. Acesso em dez.2017.

Nesse contexto, as universidades brasileiras associadas à *Miríada X* ofertaram nos anos de 2015 a 2017 o total de dez *MOOCs*, conforme pode ser observado no *Quadro 1*. É importante ressaltar que o levantamento de dados compreendeu o período de setembro de 2017 a janeiro de 2018. Nesse período, quatro *MOOCs* estiveram fechados para consulta e sem previsão de novas ofertas.

Quadro 1 – *MOOCs* de universidades brasileiras na *Miríada X*.

Universidade	Cursos abertos para consulta	Cursos fechados para consulta
PUCRS	Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações (RSSO)	<i>Marketing</i> : um novo horizonte se apresenta (5ª edição) – (MKT)
	Introdução aos processadores <i>Multicore</i> – (<i>Introduction to Multicore processors</i>) (2ª edição) – (IPM)	Introdução à Engenharia de Produção (4ª edição) – (IEP)
Anhembi Morumbi	Língua Portuguesa (LP)	Metodologia Científica – (MC)
FURB	Português para estrangeiros (PE)	
UNISINOS	Inovação orientada pelo <i>Design</i> (IOD)	
UFRGS	Química Geral I: Sistemas, materiais, Estequiometria, Soluções e Gases (QG-I)	
	Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói (LAM)	

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada no período de set.2017 a jan.2018.

Da mesma forma que as universidades cada curso possui uma página (interface) de apresentação (Ver *Figuras 14 a 23*). A página institucional contém o logotipo da universidade, um vídeo de curta duração com a apresentação do curso, o cronograma – geralmente indicado por semanas e previsão de horas de estudo –, a data de início e as informações complementares, por exemplo, os detalhes sobre a certificação. O objetivo geral e os objetivos específicos são apresentados no tópico intitulado *Descrição de curso*. Nos *links* que possibilitam o acesso aos módulos – caso o visitante esteja inscrito e o curso esteja aberto para consulta –, fica disponível o conteúdo completo. O tópico *Conhecimentos* indica os conteúdos básicos para que o cursista avalie seu interesse e nível de entendimento sobre a proposta. Os conteúdos indicados não são pré-requisitos, mas ajudam a contextualizar a oferta do curso. A página também disponibiliza acesso para o perfil da equipe pedagógica.

Figura 14 – Interface de apresentação do curso RSSO/PUCRS.

The screenshot displays the course landing page on the MiriáDAX platform. At the top, the 'MIRIÁDAX' logo is visible alongside navigation links for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', and 'NOVIDADES'. The user's name 'Henri Balda' and a language dropdown are also present.

The main heading is 'Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações'. Below this, a banner states 'ESTE CURSO ESTÁ ABERTO PARA CONSULTA'. A central image features a globe with wind turbines and the text 'Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações' and 'MOOC PUCRS'. To the right, a sidebar provides course details: 'DURAÇÃO: 6 semanas (21 horas de estudo estimadas)', 'DATA DE INÍCIO: Curso aberto para consulta', and 'AVALIAÇÃO DO CURSO: 5 estrelas'.

A section titled 'Emblemas e certificados' lists two certificates: 'Certificado de Realização de Emblemas «Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações»' and 'Certificado de Emblemas «Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações»'.

The 'Descrição de curso' section explains the course's objective: 'Através de uma linguagem simples e de fácil compreensão o curso propõe-se a: - Reconhecer os méritos e o alcance dos principais instrumentos para construção da responsabilidade social com sustentabilidade para a organização preservando o retorno de seus investimentos; - Identificar as relações entre as iniciativas de sustentabilidade e a competitividade empresarial; - Evidenciar que um desenvolvimento sustentável das organizações pode se originar de boas práticas de responsabilidade social com sustentabilidade.'

The 'Módulos do curso' section lists eight modules, each with an 'Acessar' button:

- Módulo 0 - Apresentação do Curso.
- Módulo 1 - Contextualização da Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações.
- Módulo 2 - Responsabilidade Social.
- Módulo 3 - Compromisso das Organizações com a Responsabilidade Social.
- Módulo 4 - Sustentabilidade das Organizações.
- Módulo 5 - Modelos de Práticas Sustentáveis.
- Módulo 6 - Desenvolvimento Sustentável.
- Módulo 7 - Encerramento do Curso.

On the right, the 'Conhecimento' section shows 'Nenhum' and the 'Professores' section features a profile for 'MEDEBOS LUIZ FOGAR'.

The footer includes the Telefónica logo, social media icons, and links for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', 'Quem Somos', 'Novidades', and 'Ajuda'. It also contains copyright information: '© 2012-2018 MiriáDAX. Todos os direitos reservados.' and links for 'Política legal', 'Política de cookies', and 'Política de privacidade'.

Fonte: Fonte: Plataforma *Miriáda X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/web/responsabilidade-social-e-sustentabilidade-organizacoes>>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 15 – Interface de apresentação do curso IPM/PUCRS.

The screenshot displays the course page on the Miríadax platform. At the top, the 'MIRÍADAX' logo is visible, along with navigation links for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', and 'NOVIDADES'. The course title 'Introdução aos processadores Multicore (Introduction to multi...)' is prominently displayed, with sub-links for 'Início', 'Syllabus', 'Fórum', and 'Alunos'. A banner image shows rowers in a boat, with the course title and 'MOOC PUCRS 2018' overlaid. To the right, there's a 'PUCRS' logo and a 'Cancele o seu registro' button. Below this, course details are listed: 'DURAÇÃO: 6 semanas (21 horas de estudo previstas)', 'DATA DE INÍCIO: Curso aberto para consulta', and 'AVALIAÇÃO DO CURSO' with a star rating.

The 'Emblemas e certificados' section features two icons: 'Certificado de Participação - Introdução aos processadores Multicore (Introduction to multicore processors) (2.ª edição)' and 'Certificado de Conclusão - Introdução aos processadores Multicore (Introduction to multicore processors) (2.ª edição)'. The 'Descrição de curso' section provides a detailed overview of the course content, mentioning topics like computer architecture, processor evolution, and multicore systems. The 'Módulos do curso' section lists seven modules, each with an 'Acessar' button. The 'Conhecimento' section lists 'Noções básicas de tecnologia', and the 'Professores' section shows portraits of 'Cristina Nunes' and 'Cesar De Rose'.

The footer contains contact information for 'Miriadax' (Telefónica Educación Digital), navigation links for 'Cursos', 'Instituições', 'Quem Somos', 'Novidades', and 'Ajuda', and social media icons for Facebook, LinkedIn, Twitter, and Google+. It also includes a 'Baixe nosso app' section with links to the App Store and Google Play, and a copyright notice for 2017-2018.

Fonte: Plataforma *Miríadax*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao->>. Acesso em: dez.2017.

Figura 16 – Interface de apresentação do curso MKT/PUCRS.

MIRÍADAX
Linguagem - Heidi Batista

CURSOS
INSTITUIÇÕES
NOVIDADES

ABERTO

Marketing: um novo horizonte se apresenta. (5.ª edição)

[Início](#) [Syllabus](#) [Notas](#)



PUCRS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Está registrado nesta aula.

[Cancele o seu registro](#)

DURAÇÃO
6 semanas (4 horas semanais)

DATA DE INÍCIO
A DETERMINAR

AVLIÇÃO DO CURSO
Sua avaliação: ★★★★★

Emblemas e certificados

O curso Marketing: um novo horizonte se apresenta, tem por objetivo principal familiarizar os participantes com a evolução e os conceitos básicos de marketing estimulando a reflexão sobre as mudanças na sociedade contemporânea que afetam as estratégias de marketing.

Certificado de Participação
«Marketing: um novo horizonte se apresenta. (5.ª edição)»

Certificado de Conclusão
«Marketing: um novo horizonte se apresenta. (5.ª edição)»

Descrição de curso

Através de uma linguagem simples e de fácil compreensão o curso propõe-se a:

- Apresentar a evolução do marketing econômico, desde o início do século XX até os primeiros anos deste século XXI. Desmistificar as interpretações equivocadas sobre o conceito de marketing pelo mercado e, apresentar as principais orientações de marketing e suas fases (marketing 1.0, 2.0 e 3.0).
- Apresentar os principais conceitos relativos ao Comportamento do Consumidor e de Marketing de Relacionamento, enfatizando os efeitos das mudanças geracionais e a constatação de que homens e mulheres tem comportamentos diferentes e que precisam ser observados pelos profissionais de marketing.
- Abordar as principais tipologias do marketing contemporâneo e o cenário do Marketing no Varejo brasileiro.

Módulos do curso

	Módulo 0. Introdutório	Módulo fechado
	Módulo 1. A Evolução do Marketing Econômico	Módulo fechado
	Módulo 2. Comportamento do Consumidor	Módulo fechado
	Módulo 3. Marketing de Relacionamento	Módulo fechado
	Módulo 4. Marketing contemporâneo: tipologias "modernas"	Módulo fechado
	Módulo 5. Marketing no Varejo	Módulo fechado
	Módulo 6. Encerramento do curso	Módulo fechado

Conhecimento

Pegue apenas que o participante tenha familiaridade com termos utilizados na área de negócios e de marketing.

Professores

Elias Jorge Augusto

Abdon Barretto Filho

Ailton Cardoso Dória

Stefânia Ordovis de Almeida

Eduardo Chaves de Souza

Cláudio Damascena

Maildax é uma iniciativa de:

Telefônica | EDUCAÇÃO DIGITAL

[f](#) [in](#) [tw](#) [G+](#)

Baixe nossa app

Cursos

Nossa oferta
Certificados

Instituições

Parceiros
Junte-se Miríadax
Empresas

Quem Somos

Nossa filosofia
Como trabalhamos
Research fellow
Nossos números

Novidades

Blog
Eventos

Apoio

Faq's
Sugestões

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) [Política de cookies](#) [Política de privacidade](#)

Fonte: Plataforma *Miríada X*.Disponível em: <<https://miriadax.net/web/marketing-um-novo-horizonte-se-apresenta-5-edicao->>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 17 – Interface de apresentação do curso IEP/PUCRS.

MIRÍADAX | CURSOS | INSTITUIÇÕES | NOVEMBRES | Idioma: pt | Perfil do Usuário

ABERTO
Introdução à Engenharia de Produção (4.ª edição)

Introdução à Engenharia de Produção

PUCRS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Inscrição aberta

Inscreva-se

DURAÇÃO
6 semanas (72 horas semanais)

DIAS DE INÍCIO
A 12/19/2017

AVANÇANDO CURSO
Desativado

Emblemas e certificados

Este curso objetiva apresentar as áreas de atuação do Engenheiro de Produção. O papel do Engenheiro de Produção dentro da sociedade moderna e como ele agrega valor à sociedade. Este curso é uma introdução guiada às perspectivas de formação e de atuação na área de Engenharia de Produção.

Conhecimento
Certificado de Realização de Introdução à Engenharia de Produção (4.ª edição)

Conhecimento
Certificado de Conclusão de Introdução à Engenharia de Produção (4.ª edição)

Descrição de curso

Este curso abrange, de forma introdutória, conteúdos estudados pelo Engenheiro de Produção. Os conteúdos são apresentados segundo a estrutura de classificação de áreas de atuação do Engenheiro de Produção proposta pela Associação Brasileira de Engenharia de Produção - ABEP/EP.

(I) Engenharia de Operações e Processos de Produção; (II) Logística; (III) Pesquisa Operacional; (IV) Engenharia Econômica; (V) Engenharia de Produto; (VI) Engenharia de Qualidade; (VII) Engenharia Organizacional e (VIII) Engenharia de Sustentabilidade.

Módulos do curso

- Módulo 0. Apresentação do curso
- Módulo 1. O que é a Engenharia de Produção?
- Módulo 2. Engenharia de Operações, Processos de Produção e Logística.
- Módulo 3. Pesquisa Operacional e Engenharia Econômica.
- Módulo 4. Engenharia do Produto e Engenharia de Qualidade.
- Módulo 5. Engenharia Organizacional.
- Módulo 6. Engenharia de Sustentabilidade.
- Módulo 7. Encerramento do curso

Conhecimento
Conteúdos de matemática e física da ensino médio.

Professores

- Paulina Hegnago
- Índio Raíle Bitencourt
- FREDE HECHING ALBAHO
- Carlos Alexandre dos Santos
- Leni Visk
- Caetano Luis Gonzalez Frankenberg
- Fernando Lenzo
- Ismael José de Oliveira Andrade
- Ismael Soares de Sousa
- Felipe Antonio Wolff de Paula
- Gigliardi Eduardo
- Alvaro Guilherme de Lenc
- MARLEZE CASTELLI

Miríadax é uma iniciativa de:

EDUCAÇÃO DIGITAL

Curso: **Novos cursos**
Nosso oferta: **Certificados**
Parceiros: **Empresas**
Instituições: **Univ. de Brasília**
Quem Somos: **Nossa História**
Como trabalhamos: **Recrutamos**
Novos talentos

Novidades: **Blog**
Eventos

Apoio: **Faça**
Sugestões

Rede social: **f in +**

Baixe nosso app: **App Store** **Google Play**

© 2017 - 2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) | [Política de cookies](#) | [Política de privacidade](#)

Fonte: Plataforma *Miríada X*.Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aengenharia-de-producao-4-edicao->>. Acesso em: dez.2017.

Figura 18 – Interface de apresentação do curso LP/Anhembí Morumbi.

The screenshot displays the course interface on the Miríadax platform. At the top, the 'MIRÍADAX' logo is visible alongside navigation links for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', and 'NOVIDADES'. The course title 'Língua Portuguesa' is prominently displayed, with sub-links for 'Início', 'Syllabus', and 'Fórum'. A video player shows Prof. João Mattar, with the text 'MOOC LP - Língua Portuguesa' and 'Prof. João Mattar' overlaid. To the right, the 'universidade anhembí morumbi' logo and 'Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa' are shown, along with a 'Cancelar o seu registo' button. Below the video, the 'Emblemas e certificados' section lists 'Certificado de Participação «Língua Portuguesa»' and 'Certificado de Conclusão «Língua Portuguesa»'. The 'Descrição de curso' section provides details about the MOOC, its objectives (improving writing skills and incorporating technology), and its practical focus. The 'Módulos do curso' section lists 12 modules, each with an 'Acessar' button. The 'Conhecimento' section states that students should have basic writing skills, and the 'Professores' section features a profile for João Mattar. The footer includes the Miríadax logo, contact information, and social media links.

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/web/lingua-portuguesa>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 19 – Interface de apresentação do curso MC/Anhembí Morumbi.

The screenshot displays the course interface for 'Metodologia Científica' on the Miríadax platform. At the top, the Miríadax logo and navigation tabs (CURSOS, INSTITUIÇÕES, NOVIDADES) are visible. The course title 'Metodologia Científica' is prominently displayed, along with the university logo 'universidade anhembí morumbi' and the text 'Lauréada Internacional Universitar'. A video player shows a presenter, and a sidebar on the right contains course details like 'DURAÇÃO: 17 semanas (4 horas semanais)' and 'DURAÇÃO A CREDITAR: 4 CREDITOS'. Below the video, there is a section for 'Emblemas e certificados' and a 'Descrição de curso' section. The main content area features a 'Módulos do curso' list with 12 items, each with a status of 'Módulo fechado'. To the right of the modules, there are sections for 'Conhecimento' and 'Professores', with a profile picture of 'Joba Matias'. The footer includes the Miríadax logo, contact information, social media links, and app download instructions.

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: < <https://miriadax.net/web/metodologia-cientifica>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 20 – Interface de apresentação do curso PE/FURB.

MIRÍADAX
Lingagem >

CURSOS
INSTITUIÇÕES
NOVIDADES

ABIERTO

Curso de português para estrangeiros

[Inicio](#) [Notas](#)

Está registrado nesta aula

[Cancele o seu registro](#)

EDUCACIÓN COMUNIDADE

Está registrado nesta aula

[Cancele o seu registro](#)

DURAÇÃO
4 semanas (16 horas de estudo previstas)

DATA DE INÍCIO
Curso aberto para consulta

AVALIAÇÃO DO CURSO
Sua avaliação: ★★★★★

Emblemas e certificados

Este curso tem como objetivo principal aprimorar nos estrangeiros interessados em aprender a língua portuguesa, as habilidades de audição, escrita, leitura e interpretação de texto, com foco em situações do cotidiano e na cultura brasileira.

Certificado de Participação
«Curso de português para estrangeiros»

Certificado de Conclusão
«Curso de português para estrangeiros»

Descrição de curso

Este curso tem como proposta oferecer aos interessados em praticar o português brasileiro, um ambiente interativo, atraente e colaborativo de modo que os participantes possam compreender de forma básica, um pouco da língua e dos costumes dos brasileiros. O curso é dividido em quatro módulos introdutórios: Futebol, Alimentação, Casa e Arte. Nestas unidades são abordadas, além das funções comunicativas, a gramática de maneira prática e facilitada. O MODOC utiliza vídeos, textos, atividades de gamificação e colaborativas que auxiliam na aprendizagem e estimulam o participante na permanência e continuação do curso. Os participantes devem ter conhecimento prévio básico da língua portuguesa em nível A2 (Quadro de Referência Europeu). Espere-se que os interessados tenham condições de ampliar sua competência comunicativa facilitando a convivência com os falantes nativos.

Módulos do curso

	Apresentação	Acessar
	Módulo 1. Futebol	Acessar
	Módulo 2. Alimentos	Acessar
	Módulo 3. Arte	Acessar
	Módulo 4. Casa	Acessar

Conhecimento

Para a realização deste curso o participante deverá ter conhecimentos prévios mínimos em nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, ou seja, entende frases em português e se comunica de maneira simples.

Professores

Ailton Zancanaro

Diva Faret Rangeli Martelli

William Gottardi

Marina Beatriz Borgmann da Cunha

Miríadax é uma iniciativa de:

f in G+

Baixe nosso app

Cursos

Nossa oferta

Certificados

Instituições

Parceiros

Junte-se Miríadax

Empresas

Quem Somos

Nossa filosofia

Como trabalhamos

Research fellow

Nossos números

Novidades

Blog

Eventos

Apelo

Faqs

Sugestões

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. [Aviso legal](#) [Política de cookies](#) [Política de privacidade](#)

Fonte: Plataforma *Miríada X*.Disponível em: <<https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 21 – Interface de apresentação do curso IOD/UNISINOS.

The screenshot displays the course page on the Miríadax platform. At the top, the logo 'MIRÍADAX' is visible, along with navigation links for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', and 'NOVIDADES'. The user profile 'Noeli Batista' is shown in the top right corner. The course title 'Inovação orientada pelo Design' is prominently displayed, with sub-links for 'Início', 'Syllabus', and 'Fórum'. A video player features a 'Teaser Mooc' with a hand-drawn graphic showing 'Módulo 1' and 'CONCEITOS TIPOLOGIAS'. To the right, a sidebar indicates the user is registered and provides details: 'DURAÇÃO' (8 semanas), 'DATA DE INÍCIO' (Curso aberto), and 'AVALIAÇÃO DO CURSO' (5 stars). Below this, a section titled 'Emblemas e certificados' shows two certificates: 'Participação' and 'Conclusão'. The 'Descrição de curso' section explains the 4-module structure. The 'Módulos do curso' list includes 'Módulo 0. Apresentação' through 'Módulo 4. Design e inovação', each with an 'Acessar' button. A 'Conhecimento' section notes no prerequisites, and a 'Professores' section identifies 'Gustavo Barba'. The footer contains contact information, social media links, and legal notices.

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/web/inovacao-orientada-pelo-design0>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 22 – Interface de apresentação do curso QG-I/UFRGS.

MIRÍADAX Lingüagem Neeli Batista

CURSOS INSTITUIÇÕES NOVIDADES

ABIERTO
Química Geral I: Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções...
 Inicio Syllabus Notas

Química Geral I - Apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Está registrado nesta aula.

[Cancele o seu registro](#)

DURAÇÃO
5 semanas (15 horas de estudo previstas)

DATA DE INÍCIO
Curso aberto para consulta

AVLIAÇÃO DO CURSO
Sua avaliação: ★★★★★

Emblemas e certificados

O curso tratará dos seguintes assuntos: Sistemas Materiais, Estequiometria, Soluções, Gases

Certificado de Participação: «Química Geral I-Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases»

Certificado de Conclusão: «Química Geral I-Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases»

Descrição de curso

O curso visa fornecer embasamento teórico para introduzir o aluno em disciplinas de Química. Pretende-se desenvolver a capacidade de compreensão e cálculo de sistemas reacionais, em termos de massa, de pressão e volume. Ao final do curso, é esperado que o aluno:

- 1) identifique as relações básicas da Química para o entendimento de fenômenos macroscópicos da transformação da matéria, envolvendo massa, pressão e volume;
- 2) estabeleça relações de estimativa e quantificação de grandezas relativas a objetos e fenômenos químicos;
- 3) estabeleça analogias e conexões entre objetos e fenômenos de interesse da Química.

Módulos do curso

	Módulo 0. Introdução	Acessar
	Módulo 1. Sistemas Materiais.	Acessar
	Módulo 2. Estequiometria.	Acessar
	Módulo 3. Soluções.	Acessar
	Módulo 4. Gases.	Acessar

Conhecimento

Conhecimentos básicos em Química (nomenclatura, cargas dos íons mais comuns) e Matemática (operações básicas tais como resolução de sistemas)

Professores

José Ribeiro Gregório

Miríadax es una iniciativa de **EDUCACIÓN DIGITAL**

Cursos

Nossa oferta
Certificados

Instituições

Parceiros
Junte-se Miríadax
Empresas

Quem Somos

Nossa Filosofia
Como trabalhamos
Research fellow
Nossos números.

Novidades

Blog
Eventos

Apoio

Faqs
Sugestões

f in t G+

Baixe nossa app

© 2012-2018 Miríadax. Todos os direitos reservados. Aviso legal Política de cookies Política de privacidade

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível: <<https://miriadax.net/web/quimica-geral-i-sistemas-materiais-estequiometria-solucoes-e-gases>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 23 – Interface de apresentação do curso LAM/UFRGS.

The screenshot displays the course presentation page on the Miríadax platform. At the top, the Miríadax logo is on the left, and the user's name 'Náeri Batista' is on the right. Below the logo are navigation tabs for 'CURSOS', 'INSTITUIÇÕES', and 'NOVIDADES'. The course title 'Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói' is prominently displayed, with a status indicator 'ABIERTO' and links for 'Início', 'Syllabus', and 'Notas'. A large video player shows a course introduction slide with the title and authors' names. To the right of the video, the UFRGS logo is shown, along with a registration status 'Está registrado nesta aula.' and a 'Cancela o seu registro' button. Course details include 'DURAÇÃO: 5 semanas (15 horas de estudo previstas)', 'DATA DE INÍCIO: Curso aberto para consulta', and 'AVALIAÇÃO DO CURSO' with a 5-star rating. A section titled 'Emblemas e certificados' features two icons: a participation certificate and a completion certificate. The 'Descrição de curso' section explains the course's focus on Russian literature and provides details about the materials and learning activities. The 'Módulos do curso' section lists five modules, all marked as 'Módulo fechado'. The 'Conhecimento' section states the course is for a broad audience and does not require prior knowledge of Russian. The 'Professores' section lists Denise Sales, Olivia Barros de Freitas, Rodrigo Koch, and Italo Zen. The footer contains the Miríadax logo, social media links, app download instructions, and a navigation menu with links for Cursos, Instituições, Quem Somos, Novidades, and Apoio. Copyright information for 2012-2018 and legal policies are also present.

Fonte: Plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/web/leitura-analise-e-metodo-anton-tchekhov-e-liev-tolstoi>>.

Acesso em: dez.2017.

Pelos motivos descritos, a plataforma *Miríada X* foi escolhida como contexto de investigação e os sete cursos disponíveis para consulta (Ver *Quadro 2*) constituíram-se nas unidades de análise para o estudo de caso descrito nos próximos capítulos.

Quadro 2 – Período de oferta dos *MOOCs* selecionados.

Universidade	Cursos selecionados	Período de oferta	Duração
PUCRS	Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações	21/09/2015 (aberto para consulta)	6 semanas (21 horas de estudo previstas)
	Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (<i>Introduction to Multicore processors</i>) (2ª edição)	24/10/2016 (aberto para consulta)	6 semanas (21 horas de estudo previstas)
Anhembi Morumbi	Língua Portuguesa	16/05/2016 (aberto para consulta)	12 semanas (5 horas semanais)
FURB	Português para estrangeiros	15/02/2016 (aberto para consulta)	4 semanas (16 horas de estudo previstas)
UNISINOS	Inovação orientada pelo <i>Design</i>	13/06/2016 (aberto para consulta)	8 semanas (5 horas de estudo semanal estimadas)
UFRGS	Química Geral I: Sistemas, materiais, Estequiometria, Soluções e Gases	26/11/2017 a 29/12/2017	5 semanas (15 horas de estudo previstas)
	Leitura, Análise e Método: Anton Tchékhov e Liev Tolstói	26/11/2017 a 29/12/2017	5 semanas (15 horas de estudo previstas)

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada no período de set.2017 a jan.2018.

No cronograma de ofertas um curso foi ofertado no ano de 2015, quatro no ano de 2016 e dois no ano de 2017. Em relação a duração dos cursos, o período variou entre 4 a 12 semanas. Para os cursos abertos para consulta, a informação indicada na plataforma é que o acesso aos conteúdos e aos vídeos está liberado mediante inscrição, contudo, sem a possibilidade de realização das atividades avaliativas e obtenção de certificação. Uma vez inscrito no curso aberto para consulta o cursista recebe, via mala-direta, o aviso sobre novas ofertas.

Nessa contextualização os dados identificados indicaram que a oferta de *MOOCs* de universidades brasileiras associadas à plataforma *Miríada X* possibilitariam compreender como as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas

estariam transmediando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura. Da mesma forma, foram identificadas possibilidades de respostas para as questões de investigação propostas, sendo elas: 1. Sob que aspectos as transmediações praticadas nos *MOOCs* estão atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura? 2. Em que medida os processos de transmediação (estratégias e conteúdos transmídias) identificados nos *MOOCs* analisados podem sinalizar pressupostos para uma metodologia de ensino transmídia?

1.4 Objetivos

Com base na questão problema e nas questões de investigação, a partir da escolha da plataforma *Miríada X* como contexto de pesquisa e das unidades de análise configuradas no *MOOCs* ofertados por universidades brasileiras, os objetivos propostos para a condução do estudo de caso foram:

a) Objetivo geral:

Analisar, a partir de um estudo de caso, os elementos suscetíveis de explicar como os *MOOCs* de universidades brasileiras estão transmediando os sentidos de docência por meio da atualização de práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura.

b) Objetivos específicos:

Descrever, comparar, interpretar e clarificar os processos de tradução intersemiótica que configuram os conteúdos dos *MOOCs*: *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações e Introdução aos processadores Multicore*, da PUCRS; *Língua Portuguesa*, da Anhembi Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design*, da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*, e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói*, da UFRGS.

Esquematizar, analisar, correlacionar e sintetizar as estratégias e os conteúdos transmídias que organizam os processos didático-pedagógico dos *MOOCs*: *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações e Introdução aos processadores Multicore*, da PUCRS; *Língua Portuguesa*, da Anhembi

Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design*, da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*, e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói*, da UFRGS.

Apresentar e propor perspectivas que emergem dos processos de tradução intersemiótica e das estratégias e conteúdos transmídias identificadas nos MOOCs: *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações e Introdução aos processadores Multicore*, da PUCRS; *Língua Portuguesa*, da Anhembi Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design*, da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*, e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói*, da UFRGS.

1.5 Metodologia

De abordagem qualitativa, o estudo de caso foi a metodologia escolhida devido às características do fenômeno investigado. Gamboa (2012, p. 21), explica que: “Todo pesquisador deve perguntar-se sempre com que teoria do conhecimento está trabalhando quando investiga [...]”, e afirma que todo discurso epistemológico advém de princípios filosóficos, encontrando na ciência – como produto e processo, e na ciência enquanto produto e processo –, o seu objeto nas diferentes concepções de realidade que determinam os métodos. Para Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 20): “A pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais — dados sobre o mundo social — que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação.”, cujo objetivo de toda pesquisa social é: “Categorizar o presente e, às vezes, predizer futuras trajetórias [...]” (p. 22).

Yin (2016) explica que a pesquisa qualitativa permite a realização, com maior liberdade, de estudos aprofundados sobre variados tópicos, visto que independem de condições prévias determinadas por experimentos, insuficiência de dados, dificuldade de levantamento e extração de amostras e limitações cronológicas. Para ele, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir de cinco características: 1. Possibilidade de estudar o significado da vida das pessoas no contexto e condições em que vivem; 2. Possibilidade de que os participantes da pesquisa possam ter suas visões e perspectivas representadas no estudo; 3. Abrange as condições contextuais

em que as pessoas vivem, sejam elas sociais, institucionais e ambientais; 4. Explica os acontecimentos por meio de conceitos existentes e/ou emergentes, podendo ampliar a compreensão sobre o que já se sabe e, também, desenvolver novos conceitos; 5. Trabalho com múltiplas fontes de evidência. Essas características correspondem à ideia de que os dados analisados são de base subjetiva, embora ancorados em evidências físicas.

Assim, por tratar-se de um fenômeno social, o fenômeno da transmediação dos sentidos de docência na prática dos *MOOCs* foi conduzido na perspectiva da abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Esse estudo foi orientado pelas características da pesquisa na internet, ao compreender “[...] que a internet pode ser tanto objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto).” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 17). Para as autoras, a internet constitui-se em representação das nossas práticas sociais, demandando novas formas de observação. Nesse sentido, as autoras consideram os estudos de internet “[...] enquanto campo em desenvolvimento – com suas contradições e especificidades – no qual podemos ajudar a ampliar e desenvolver tanto a pesquisa como o debate sobre o mesmo.” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 31). Nesse sentido, as plataformas *MOOCs* foram compreendidas enquanto artefatos culturais.

A perspectiva da internet como artefato cultural observa a inserção da tecnologia na vida cotidiana. Assim, favorece a percepção da rede como um elemento da cultura e não como uma entidade à parte, em uma perspectiva que se diferencia da anterior, entre outras coisas, pela integração dos âmbitos online e offline. A ideia de artefato cultural compreende que existem diferentes significados culturais em diferentes contextos de uso. O objeto internet não é único, mas sim multifacetado e passível de apropriações. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 42).

Segundo as autoras, no caso dos estudos de portais, alguns métodos têm sido utilizados, entre eles: estudo de caso, etnografia, entrevistas em profundidades e análise documental. Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi escolhido o estudo de caso. Para Yin (2015), a escolha pelo método de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos que tenham foco em eventos contemporâneos, possibilitando a aplicação de diferentes orientações

epistemológicas. Nesta perspectiva, o autor ressalta que projetos de estudo de caso não são subconjuntos ou variantes de outros métodos, pois:

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que:
 - investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
 - os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. [...]
2. A investigação do estudo de caso
 - enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
 - conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
 - beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (YIN, 2015, p. 17-18)

Embora o autor reconheça que a pesquisa tradicional de estudo de caso não inclui a ideia de projetos formais, ele sugere que organizar o trabalho por meio de projeto torna o estudo de caso mais forte e mais fácil de conduzir. Dentre os tipos de estudo de caso classificados pelo autor, foi escolhido o estudo de caso único do tipo integrado, composto por múltiplas unidades de análise. Para ele, o estudo de caso integrado ocorre quando “[...] o mesmo estudo de caso único pode envolver unidades de análise em mais de um nível. Isso ocorre quando, em um caso único, a atenção também é dirigida a uma subunidade ou mais.” (YIN, 2015, p. 58). Em resumo, um projeto de estudo de caso, segundo Yin (2015), deve atender a cinco componentes: 1. Questões do estudo de caso; 2. Proposições (se houver); 3. Unidades de análise; 4. A lógica que une os dados às proposições; e 5. Critérios para interpretar as constatações.

A convergência desses cinco componentes, em acordo com Yin (2015), foi organizada a partir do referencial teórico elaborado na etapa do Estado da Arte. Para o autor, o referencial teórico deve ser elaborado previamente, para fins de orientar tanto as questões de pesquisa, quanto os aspectos a serem analisados das evidências percebidas dos casos. Nesse estudo de caso, o referencial teórico foi elaborado a partir do conceito *Transmídiação*, na convergência de duas perspectivas teóricas: a semiótica e a ecologia das mídias.

No Estado da Arte, foram contextualizadas as pesquisas realizadas entre os anos de 2013 e 2017 que abrangeram o conceito de transmídiação nas pós-graduações brasileiras – mestrado e doutorado. No mesmo recorte temporal foram

analisados artigos, avaliados por pares, publicados em periódicos internacionais. A contextualização foi fundamental para a definição do recorte teórico e, também, para a verificação de que a questão problema e as questões de investigação propostas nesse estudo de caso configuraram e confirmaram a originalidade da pesquisa.

Para Yin (2016) um estudo de caso sugere um processo linear e iterativo composto por três etapas. São elas: 1. Plano, *design* e planejamento; 2. Preparação e coleta de dados; 3. Análise das evidências e compartilhamento. Nesse sentido, foi desenvolvido o desenho metodológico que conduziu as etapas da pesquisa. Assim, a plataforma *Miríada X* foi definida como contexto do estudo e as unidades de análise selecionadas foram: *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações e Introdução aos processadores Multicore*, da PUCRS; *Língua Portuguesa* da Anhembí Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design*, da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*, e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói* ofertados pela UFRGS. No *Quadro 3* estão apresentadas, em síntese, as orientações que configuraram a Etapa 1 – plano do estudo de caso, sendo elas: o problema da pesquisa, as questões de investigação, os objetivos e o tipo de estudo escolhido. Essa configuração de condução do estudo apresenta características de um estudo etnográfico, visto que a plataforma, enquanto objeto cultural, também se converte em ambiente passível de imersão e de decodificações das relações construídas nesse contexto.

No estudo de caso, aqui descrito, os procedimentos de coletas de dados orientaram-se pela observação direta e análise de artefatos físicos – textos, formulários, imagens, conteúdos audiovisuais autorais e não autorais, jogos e *websites* –, identificados na plataforma *Miríada X* e em plataformas de compartilhamento de conteúdo — por exemplo, na Plataforma *Youtube*. Além dos artefatos, também foram observados e mapeados o desenho didático-pedagógico desenvolvido em cada *MOOC*.

Quadro 3 – Estudo de caso: síntese do plano.

Plano	
Problema de pesquisa	Como as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em <i>MOOCs</i> de universidades brasileiras estão transmediando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura?

Proposição/Tese	O pensamento pedagógico transmídia aplicado ao ensino na modalidade <i>online</i> atualiza os sentidos de docência e as práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura.
Questões de investigação	1. Sob que aspectos as transmídiações praticadas nos <i>MOOCs</i> estão atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura? 2. Em que medida os processos de transmídiação (estratégias e conteúdos transmídias) identificados nos <i>MOOCs</i> analisados podem sinalizar pressupostos para uma metodologia de ensino transmídia?
Objetivo geral	Analisar, a partir de um estudo de caso, os elementos suscetíveis de explicar como os <i>MOOCs</i> de universidades brasileiras estão transmidiando os sentidos de docência por meio da atualização de práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura.
Objetivos específicos	1. Descrever, comparar, interpretar e clarificar os processos de tradução intersemiótica que configuram os conteúdos dos <i>MOOCs</i> selecionados; 2. Esquematizar, analisar, correlacionar e sintetizar as estratégias e os conteúdos transmídias que organizam os processos didático-pedagógico dos <i>MOOCs</i> selecionados; 3. Apresentar e propor perspectivas que emergem dos processos de tradução intersemiótica e das estratégias e conteúdos transmídias identificadas nos <i>MOOCs</i> selecionados.
Tipo de estudo de caso	Estudo de caso único – do tipo integrado –, composto por múltiplas unidades de análise.

Fonte: Conteúdo autoral elaborado com base em Yin (2015).

Segundo Yin (2015), as observações diretas podem ser de orientação formal e informal, cobrindo aspectos contextuais do caso. Para ele, as análises de artefatos físicos possibilitam a compreensão de características culturais e a compreensão de questões técnicas. Por tratar-se de um estudo em contexto digital, a questão técnica torna-se inerente à toda forma de observação, seja ela direta ou indireta.

Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia ou um currículo escolar, por exemplo, as observações da tecnologia ou do currículo em funcionamento são auxiliares valiosos para o entendimento dos seus verdadeiros usos e de qualquer problema encontrado. (YIN, 2015, p. 119)

Além da questão citada, a observação direta somada às referências dos artefatos físicos, sinalizou, não apenas as correspondências às estratégias e conteúdos transmídias praticadas em cada caso, mas também aspectos de significação de dados textuais, visuais e sonoros inerentes às unidades analisadas, gerando linhas convergentes de investigação — triangulação de dados e triangulação teórica (YIN, 2015, p. 124-125). Para a condução da pesquisa, o *Comitê de Ética em*

Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da UnB foi consultado, para fins de orientações sobre a necessidade de autorizações da plataforma Miríada X e das universidades brasileiras integradas. Em resposta à consulta, a responsável pelo Comitê de Ética informou que, segundo a Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011 e, em acordo com a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, no caso de plataformas e cursos com informações de acesso público não há necessidade de avaliação do projeto pelo Sistema CEP/Conep — Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Na plataforma *Miríada X*, as informações e os programas dos cursos ficam disponíveis para o acesso público, tanto na plataforma como nos perfis institucionais nas redes sociais, por exemplo, no *Youtube*. Contudo, para os cursistas o acesso ao curso se dá mediante à realização do cadastro e da criação de perfil, bem como o aceite das normas de acesso. Ao interpretar esse ponto específico, considerou-se que as informações relacionadas aos cursos não são totalmente públicas.

A solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada por meio do e-mail institucional da *Miríada X*. O primeiro contato aconteceu no mês de abril do ano de 2017 com a apresentação da proposta da pesquisa. Após a resposta da equipe da *Telefónica Educación Digital*, e o envio dos dados informando o teor da pesquisa, a autorização foi encaminhada em resposta, via e-mail. Posteriormente, no mês de setembro do mesmo ano, foi solicitada uma alteração na autorização e, após diálogo com a nova equipe, a autorização atualizada foi encaminhada no mês de dezembro (Ver ANEXO I). Nesse processo, a equipe da *Miríada X* demonstrou dinamismo e disponibilidade ao diálogo e apoio à pesquisa. No *Quadro 4* foram listados os *itens* que configuraram a Etapa 1 – Plano, *design* e planejamento.

Quadro 4 – Estudo de caso: plano, *design* e planejamento.

Plano, <i>design</i> e planejamento	
Teoria	Transmídiação: convergências entre a perspectiva semiótica e as estratégias e conteúdos transmídias – <i>Ver Capítulo 2.</i>
Caso selecionado	MOOCs de universidades brasileiras associadas à plataforma <i>Miríada X</i> .
Unidades de análise	1. MOOC: Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações, da PUCRS; 2. MOOC: Introdução aos processadores <i>Multicore</i> , da PUCRS;

Plano, design e planejamento

	<ol style="list-style-type: none"> 3. MOOC: Língua Portuguesa, da Anhembi Morumbi; 4. MOOC: Português para estrangeiros, da FURB; 5. MOOC: Inovação orientada pelo <i>Design</i>, da UNISINOS; 6. MOOC: Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases, da UFRGS.; 7. MOOC: Leitura, Análise e Método: Anton Tchékhev e Liev Tolstói, da UFRGS.
Protocolo de coleta de dados/ Preparação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitação de autorização da plataforma <i>Miríada X</i>; 2. Cadastro de perfil de estudante na plataforma <i>Miríada X</i>; 3. Mapeamento dos conteúdos que compõem os módulos das unidades de análise.
Coleta de dados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Registro e categorização da quantidade e dos tipos de conteúdo que compõem cada módulo das unidades de análise por meio da análise da plataforma <i>Miríada X</i> – Ver <i>Capítulo 3</i>. 2. Registro e decomposição das videoaulas autorais que compõem os módulos das unidades de análise por meio da análise da plataforma <i>Miríada X</i> e das plataformas integradas aos MOOCs – Ver <i>APÊNDICE A</i>. 3. Registro e classificação das estratégias e conteúdo transmídias similares aos conteúdos que compõem os módulos das unidades de análise na plataforma <i>Miríada X</i> e nas plataformas integradas aos MOOCs – Ver <i>APÊNDICE B</i>.
Análise	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de três padrões de representação dos sentidos de docência: Docente-ambiente, Docente-informação, Informação – Ver <i>Capítulo 4</i>. 2. Identificação de correlações didáticos-pedagógicas entre as estratégias e os conteúdos transmídias e os conteúdos que compõem as unidades de análise – Ver <i>Capítulo 5</i>.
Compartilhamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do relatório de pesquisa; 2. Apresentação de pressupostos para a prática do pensamento pedagógico transmídia.

Fonte: Conteúdo autoral elaborado com base em Yin (2015).

Para o desenvolvimento do processo de análise, o autor apresenta cinco técnicas para o estudo de caso: 1. Combinação de padrões; 2. Construção da explicação; 3. Análise de séries temporais; 4. Criação de modelos lógicos; 5. Síntese cruzada dos dados. As cinco técnicas, em diferentes dimensões, foram integradas ao processo de análise e da descrição do estudo, conforme pode ser observado no *Quadro 4*. Segundo o autor, a combinação de padrões indica os *insights* e os conceitos que tanto podem servir de base para a análise como para indicar os resultados da mesma. Nesse sentido, as combinações de padrões foram utilizadas no mapeamento dos tipos de conteúdo que compõem os módulos dos MOOCs, na delimitação das videoaulas autorais como conteúdo de análise para fins de identificar as

transmídiações dos sentidos de docência e, também, na identificação das correspondências entre os conteúdos das unidades de análise e as estratégias e conteúdos transmídias que compõem a base teórica da análise das práticas de transmídiação no viés sistêmico. A construção da explicação e a análise de séries temporais também foram técnicas utilizadas no decurso das análises, visto que a primeira seguiu as proposições teóricas que levaram ao estudo proposto e a segunda possibilitou o mapeamento e a categorização dos dados. Embora cada curso tenha sido configurado a partir de questões didáticas e pedagógicas de afinidade de cada proponente, em todas elas há elementos que sinalizam um padrão procedimental comum, ou uma “maneira de” ser docente e de configurar um espaço de ensino em ambiente digital.

A criação de modelos lógicos possibilitou que o estudo fosse organizado por meio dos quadros descritivos, tanto na identificação dos padrões quanto na categorização dos mesmos. Nesse processo, pode-se construir a síntese cruzada dos dados que, segundo Yin (2015), organizam o relato da pesquisa. Para fins de compartilhamento do estudo desenvolvido, considerou-se a importância de descrever as etapas desenvolvidas, as descobertas e as problematizações geradas a partir delas. Cada capítulo que compôs o texto do relatório teve uma função específica na composição do estudo de caso. No *Quadro 5* estão indicados os principais temas e autores que embasaram as reflexões desenvolvidas na pesquisa.

Quadro 5 – Temas e autores que embasaram a pesquisa.

Temas abordados	Autores
Cibercultura	(LÉVY, 2010; MCLUHAN, 1964; MANOVICH, 2001; SANTAELLA, 2013)
Sentidos	(DELEUZE, 2011)
Plataformas	(O'REILLY, 2009; JENKINS, 2009; JENKINS; FORD; GREEN, 2014; LÉVY, 2015; PETERS; BRITEZ, 2008; HABER, 2014; PÉREZ-SANAGUSTÍN; MALDONADO; MORALES, 2016; FECHINE, 2012)
Semiótica (tradução intersemiótica), de Charles Peirce	(JAKOBSON, 2007; SIEGEL, 1995; ECO, 1968; PLAZA, 1986, 1987; SANTAELLA, 2001, 2002, 2013; ZILOCCH, 2001).
Ecologia das mídias	(MACLUHAN, 1964; SCOLARI, 2015, 2018; BRANCH, 2014; JENKINS, 2009; FECHINE, 2012; FECHINE <i>et al.</i> , 2013).

Fonte: Conteúdo autoral.

Assim, segue no *Capítulo 2* o Estado da Arte desenvolvido, bem como, os recortes teóricos-conceituais utilizados no processo de significação do estudo de caso, descrito no desenho metodológico.

2 Transmídiação: perspectivas teóricas

Para contextualizar o estudo de caso, foi elaborado um Estado da Arte sobre as investigações relacionadas ao conceito de *transmídiação*. Essa etapa foi fundamental para a condução da pesquisa, uma vez que, possibilitou identificar as bases teóricas dos recortes conceituais que conduziram a coleta de dados e, também as análises e a configuração da tese proposta. Esse processo foi composto por duas fases, sendo a primeira o desenvolvimento de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e a segunda, com o aprofundamento teórico composto pelo recorte conceitual.

A RSL foi realizada com base nas análises das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação do Brasil – no período de 2013 a 2017 –, e na análise de artigos de periódicos nacionais e internacionais publicados no mesmo período. Na revisão pode-se conhecer o teor das pesquisas desenvolvidas, tanto em relação ao universo temático quanto aos objetos de pesquisa e metodologias desenvolvidas. Para (SAMPAIO; MANCINI, 2007) esse formato de revisão deve apresentar os critérios de inclusão e exclusão dos artigos consultados, a delimitação dos resultados e a verificação dos interesses, previamente indicados. Além disso, deve incluir a validação dos estudos e das análises elaboradas. Nesse estudo, a revisão teve por objetivo identificar os aspectos práticos e teóricos (no contexto brasileiro e internacional) associados ao conceito de *transmídiação*. Foram cinco os estágios desenvolvidos no processo da revisão. No primeiro estágio foi indicada a questão investigativa, no segundo foram identificadas as evidências, no terceiro foram selecionados os estudos; no quarto estágio foi desenvolvida a análise qualitativa e no quinto estágio foram apresentados os resultados.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁰ e o Portal de Periódicos da Capes foram as bases de dados escolhidas para a consulta. As duas primeiras bases de dados foram escolhidas com o objetivo de mapear as pesquisas realizadas nas pós-graduações brasileiras. A terceira base de dados foi escolhida devido a característica de convergência de múltiplas bases de dados nacionais e internacionais de periódicos.

Os descritores de buscas foram os termos *transmídiação*, *transmediation* e *transmediación*. O período indicado para a busca foi delimitado entre os anos de 2013

⁹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

a 2017. Nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação do Brasil o critério de seleção de busca, por título e assunto, foi o descritor *transmidiação*. Nos periódicos nacionais e internacionais, além da indicação dos descritores, a busca foi delimitada por periódicos avaliados por pares. A pesquisa no Portal de Periódicos da Capes foi realizada a partir do acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) – serviço promovido por instituições participantes que permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal da Capes. Por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), o usuário com *login* e senha, a partir da instituição de origem, pode acessar diferentes bancos de dados associados ao Portal.

Os resultados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações – Capes (BDT) somaram o total de 29 dissertações e 09 teses. O resultado da busca no Portal de Periódicos da Capes indicou o total de 14 artigos para o descritor *transmidiação*, sendo 6 revisados por pares; 79 artigos para o descritor *transmediation*, destes, 58 revisados por pares; 17 artigos para o descritor *transmediación*, sendo 11 revisados por pares, somando o total de 75 artigos revisados por pares, conforme pode ser observado na *Tabela 5*.

Tabela 5 – Resultado da busca nas bases de dados.

Período (2013-2017)	BDTD e BTD – Capes		Portal de Periódicos da Capes	
	Dissertações	Teses	Sem revisão por pares	Revisado por pares
Transmidiação	29	9	14	6
<i>Transmediation</i>	---	---	79	58
<i>Transmediación</i>	---	---	17	11
Total	29	9	110	75

Fonte: Tabela elaborada a partir dos resultados indicados nas bases de dados selecionadas.

Notas: Sinal convencional utilizado:
--- Ausência de dados.

Na revisão, pode-se identificar dois campos teóricos relacionados ao conceito de transmidiação, sendo eles: 1. Estudos de semiótica; 2. Ecologia das mídias. No

primeiro, amplamente citado em pesquisas sobre educação, o conceito de transmidiação foi apresentado enquanto sinônimo de tradução intersemiótica. Esse processo de transmidiação entre as matrizes verbal, visual e sonora, teve como foco os estudos de linguagem em diferentes contextos de significação, correspondendo à perspectiva mais estudada em pesquisas desenvolvidas no contexto europeu e estadunidense. A segunda perspectiva teórica identificada deriva dos estudos sobre a ecologia das mídias, compreendendo o termo transmidiação como forma de organização do conteúdo midiático entre diferentes programas narrativos e mídias regentes a partir de plataformas convergentes, havendo muitos estudos desta vertente no contexto latino-americano.

As práticas de transmidiação identificadas na Revisão Sistemática de Literatura indicaram a importância dos estudos sobre semiótica com destaque para a tradução intersemiótica, e dos estudos sobre ecologia das mídias com o foco nas estratégias e conteúdos transmídias. Nos termos de Deleuze (2011), o que se entende por sentido é sinônimo de acontecimento – um puro devir, não limitado ao tempo e ao espaço. Esse acontecimento é construído no paradoxo da superfície, configurada nas relações entre os *corpos* e o *estado das coisas*. Dessa lógica, emergiu o entendimento de que enquanto a tradução intersemiótica poderia dialogar com os corpos, as estratégias e conteúdos transmídias estariam na constituição do estado das coisas, e ambas, na superfície dos *MOOCs* configurando os paradoxos, de grande contribuição para a constituição do resultado do estudo de caso desenvolvido.

Segue, nas seções 2.1 e 2.2, a análise de conteúdos referente aos temas e objetos de pesquisa associados ao conceito de transmidiação, e os correspondentes recortes teórico-conceituais derivados de tais vertentes.

2.1 Estudos na perspectiva semiótica

No conjunto das pesquisas realizadas nas pós-graduações brasileiras, tendo como descritor o conceito *transmidiação*, as dissertações com foco nos estudos sobre semiótica apresentaram análises de narrativas ficcionais seriadas, com ênfase nos aspectos interacionais entre personagens, representação de gênero e estratégias de enunciado e letramento (Ver *Quadro 6*). Dentre as pesquisas de doutoramento, a tese de J. C. S. Barbosa (2016) fez alusão à semiótica francesa ao abordar a estética como elemento de inovação e diferenciação no consumo de acessórios femininos (sapatos

da marca *Christian Louboutin*). Dentre os periódicos, na busca orientada pelo descritor *transmidiação*, não foram encontrados artigos na perspectiva dos estudos sobre semiótica. Embora os objetos de pesquisa sejam distintos, no conjunto de pesquisas pode-se perceber o foco nas formas de pensamento que configuraram modelos cognitivos e identitários indicando que o conceito de transmidiação foi utilizado para além do contexto concreto, atribuindo sua correspondência à processos de subjetividades deflagrados por diferentes problematizações.

Quadro 6 – Dissertações.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BARBOSA, J. A., 2016)	A sociosemiótica e o modelo de análise do percurso gerativo de sentido greimasiano a partir dos regimes de interação do jogo <i>Assassin's Creed Revelations</i> .
(MAZZEI, 2015)	As mudanças estéticas da figura do anjo na publicidade e suas inúmeras significações em campanhas e anúncios.
(SILVA, 2015)	As mutações culturais e a cristalização do sujeito pela mídia na categorização estética da pessoa a partir da análise do palhaço Bozo e o padre Marcelo Rossi.
(SOUSA, C. G., 2013)	O diagrama de pensamento da mente, do universo observado pelas categorias presentes na Fenomenologia de Charles Sanders Peirce, no qual a Arte reconhece sua gênese.
(SOUZA, K. A. C., 2015)	A configuração das personagens femininas do seriado televisivo <i>Game of Thrones</i> sob a perspectiva da semiótica francesa.
(SOUZA, L. K., 2017)	A tradução de literatura infantil ilustrada para dispositivos digitais de leitura a partir da novela infantil australiana escrita e ilustrada por Norman Lindsay <i>The Magic Pudding</i> (1918).

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

A busca correspondente ao descritor *transmediación* resultou em três estudos, com temas relacionados a conteúdos simbólicos de memória, mediação pedagógica e aspectos representativos nos estudos sobre gênero, conforme pode ser observado no *Quadro 7*. Da mesma maneira que as pesquisas indicadas no quadro anterior, as pesquisas sob esse descritor indicaram o conceito de transmidiação enquanto lente de análise para diferentes fenômenos sociais e pedagógicos.

Quadro 7 – Artigos (*transmediación*).

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(LAFFOND; FAJARDO, 2013)	O projeto <i>The Beatles Anthology</i> (1995-2000) como um exemplo de criatividade simbólica e proposta transmídia de memória.
(RAMÍREZ ALVARADO; COBO DURÁN, 2013)	A representação de modelos de homoafetividade masculina em séries de ficção associadas ao termo <i>gay-friendly</i> na televisão espanhola.
(SARDUY, 2014)	A intermediação e a transmediação como aspectos qualitativos da aprendizagem na mediação pedagógica.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Nos resultados derivados do descritor *transmediation* foram identificados oito grupos temáticos: Educação infantil; Cultura juvenil; Formação de professores; Gênero e homoafetividade; Cinema e audiovisual; Ensino de idiomas; Epistemologia; Linguagem artística.

O grupo temático *educação infantil* (Ver Quadro 8) apresentou estudos sobre intertextualidade em práticas de ensino configuradas em salas de aula colaborativa. As pesquisas abordaram questões específicas sobre mediação pedagógica, ora aplicada no desenvolvimento de modelos pedagógicos de alfabetização visual e escrita, ora no uso das mídias digitais. Foram identificados processos comunicacionais sobre a criação e o uso de sinais, tradução de textos sonoros para textos visuais, composição multimodal e interpretações subjetivas relacionadas ao contexto. Por outro lado, foram analisados aspectos pedagógicos relacionados à escolha de material didático, à influência da tecnologia na aprendizagem e o uso de aplicativos. Nesse grupo, o foco esteve centrado nas práticas de comunicação e de tradução de conteúdos entre matrizes de mesma categoria e matrizes diferentes, por exemplo, no caso da tradução de conteúdos da matriz verbal para a matriz visual.

No tema *cultura juvenil* (Ver Quadro 9) foram identificados estudos sobre composição de narrativas multimodais com o uso de mídias digitais – telefones móveis, mídias sociais, vídeos digitais e análises específicas sobre composição visual. Alguns estudos apresentaram o foco no ensino de artes, mantendo questões específicas relacionadas a processos compositivos multimodais – compreensão, interpretação e apreciação de conteúdos visuais e sonoros –, além do estudo e prática da linguagem corporal.

Quadro 8 – Artigos (*transmediation*): educação infantil.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(GUO; MACKENZIE, 2015)	O conceito de mediação semiótica de Vygotsky e a teoria do código de Bernstein na reflexão sobre as abordagens criativas de comunicação infantil envolvendo a criação e o uso de sinais.
(HOFFMAN; PACIGA, 2014)	Os aspectos centrais da escolha dos livros digitais para serem trabalhados na educação infantil.
(HOWARD; WALLACE, 2016)	Os benefícios e as desvantagens, nas percepções dos pais e responsáveis, sobre o uso de aplicativos de livros "touchscreen" por crianças em idade pré-escolar.
(LELAND; OCIEPKA; WACKERLY, 2015)	A tradução de textos sonoros (histórias) para textos visuais em projeto desenvolvido na educação infantil.
(LI, M.-C.; CHIN-CHUNG, 2014)	A revisão sistemática de literatura sobre as pesquisas empíricas que abordam a influência das tecnologias na aprendizagem infantil.
(MACKENZIE; VERESOV, 2013)	A criação de textos visuais e escritos, na perspectiva de Vygotsky, com um grupo de crianças orientadas por professores de um centro regional australiano.
(MCKEE; HEYDON, 2015)	A integração entre os conteúdos de arte, de canto e a integração das mídias digitais em um programa de alfabetização intergeracional.
(MILLER, 2013)	As novas práticas de alfabetização na escola através da composição multimodal com o uso do vídeo digital.
(MILLS <i>et al.</i> , 2014)	O vídeo digital na prática etnográfica sensorial no registro de emoções associadas aos lugares visitados por um grupo de crianças.
(RANKER, 2014a)	Os processos de composição multimodal realizados por dois estudantes de 5 anos no uso de gestos, falas, escrita e imagem (<i>semiotic resource complexes</i>).
(RANKER, 2014b)	O conceito <i>semiotic resource complex</i> a partir da leitura multimodal do texto "O Incrível Hulk" realizada por um estudante de 6 anos.
(ROWE; MILLER, 2016)	O uso de aparatos digitais por crianças na composição de textos multimodais.
(RULE; MONTGOMERY; VANDER ZANDEN, 2014)	A integração de práticas de alfabetização e de estudos sociais em um processo de cartografia afetiva com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental.
(SANACORE; PIRO, 2014)	A semiótica social nas estratégias e nas atividades orientadas para o uso das telas, no desenvolvimento de aprendizagem multimodal, em um programa de alfabetização.
(TOLENTINO; LAWSON, 2017)	O uso da habilidade de escrita e de recursos proativos na elaboração de atividades autoreferências no processo de alfabetização.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 9 – Artigos (*transmediation*): cultura juvenil.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(KESLER; GIBSON; TURANSKY, 2016)	A leitura e a interpretação de textos de ficção em processos de transmídiação na composição de histórias digitais em uma classe de quinto ano de uma escola pública.
(PANTALEO, 2016)	A compreensão e a apreciação de trabalhos artísticos em textos multimodais produzidos por dois estudantes.
(WARNER, 2016)	A importância dos telefones celulares para a cultura juvenil a partir da descrição de práticas de composição de três adolescentes.
(ZOSS; HOLBROOK; MOORE, 2014)	As práticas pedagógicas a partir do conceito de pluralismo cognitivo e princípios educacionais de <i>design</i> universal na criação de textos multimodais.
(SMITH; KIILI; KAUPPINEN, 2016)	A construção de argumentos em textos e vídeos digitais multimodais com um grupo de estudantes universitários.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Os estudos sobre *formação de professores* (Ver Quadro 10) integraram processos de análise pedagógica e composições multimodais, incluindo o uso das mídias digitais, em especial, da linguagem audiovisual. Igualmente, foi considerada a ampliação do foco formativo para além do contexto escolar, por exemplo, o espaço museológico e o seu potencial educativo. Diferentes processos de transmídiação foram associados ao contexto de formação pedagógica, entre eles, a área de biblioteconomia e de *design* instrucional. A abordagem conceitual nesse grupo esteve relacionada a diferentes abordagens do pensamento didático-pedagógico.

No grupo temático *gênero e homoafetividade* (Ver Quadro 11) foram desenvolvidos estudos a partir da cultura visual, com destaque para práticas de representação social, de interpretação de textos visuais em *performances* e de desconstrução de estereótipos identitários, além de estudos sobre representações simbólicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o foco conceitual do grupo descrito esteve relacionado às formas de construção da representação social do sujeito, portanto, dos sentidos constituídos.

No campo das representações socioculturais, o tema *cinema e audiovisual* (Ver Quadro 12) apresentou estudos de adaptações entre diferentes linguagens artísticas, entre elas, a fotografia, a literatura, o teatro e a arte sequencial – Histórias em Quadrinhos (HQs). Nesse grupo temático o foco da transmídiação esteve relacionada

ao produto midiático, embora, da mesma forma que os demais, a produção de sentidos manteve-se presente enquanto foco de análise.

Quadro 10 – Artigos (*transmediation*): formação de professores.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BAILEY; VAN HARKEN, 2014)	O método de análise e composição multimodal nas aprendizagens desenvolvidas com professores e estudantes de uma pós-graduação.
(BARBOT <i>et al.</i> , 2013)	A alfabetização visual em uma abordagem instrucional para aproximar estudantes e professores do ambiente museológico.
(BRUCE; CHIU, 2015)	O uso de vídeos digitais na transmediação das aprendizagens e das reflexões de autoavaliação de professores de artes em formação.
(KNIGHT <i>et al.</i> , 2015)	As aprendizagens e as transmediações no uso do vídeo digital por um grupo de professores em formação.
(LO <i>et al.</i> , 2014)	Os diferentes papéis e expectativas de bibliotecários de cinco regiões do Leste Asiático como instrutores de <i>information literacy</i> .
(MAGEE; LEETH, 2014)	O modo de leitura e de interpretação de conteúdos diversos em um programa de formação de professores do ensino fundamental.
(TING, 2013)	O projeto piloto baseado na aprendizagem móvel (<i>mobile learning</i>) para auxiliar instrutores de <i>design</i> .

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 11 – Artigos (*transmediation*): gênero e homoafetividade.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(DAVIS <i>et al.</i> , 2016)	As transformações da vida sexual de homens homoafetivos a partir da experiência das mídias digitais.
(JONES; WEBER, 2015)	A construção ideológica da noção grotesca do feminino por meio de narrativas transmediadas em diferentes plataformas de mídia.
(PARASECOLI, 2014)	As representações de masculinidade e relações de gênero nas histórias em quadrinhos e de detetives a partir da representação de homens em torno de alimentos.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

No tema *ensino de idiomas* (Ver Quadro 13) foi destaque o desenvolvimento das competências comunicacionais e o uso de aparatos digitais para composições bilíngues. Nessa abordagem, foram realizados estudos interligando a prática educativa e a diversidade cultural em discussões sobre experiências de mobilidade,

de migração e de conteúdo ideológico. O foco conceitual do grupo esteve relacionado à aprendizagem a partir dos recursos propostos.

Quadro 12 – Artigos (*transmediation*): cinema e audiovisual.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BRUHN, 2013)	O papel da música no processo de adaptação de uma obra literária para o cinema a partir da análise da trilha sonora do filme <i>Shutter Island</i> , de Martin Scorsese.
(FALLON, 2013)	A centralidade da mídia digital na composição das formas e dos conteúdos dos filmes documentários digitais.
(KILBOURN, 2014)	A transposição do papel de diretor para o de "autor" na adaptação do Livro de Jó para três obras do cinema estadunidense.
(LABARRE, 2014)	As restrições relacionadas às adaptações de gênero (cinema e HQ) a partir da análise das transmídiações realizadas no filme <i>Alien</i> , de Ridley Scott (1979).
(PÉREZ RÍU, 2015)	A fotografia na <i>mise-en-scene</i> e o debate entre o filme e o espaço teatral na lente metafórica em duas peças adaptadas para o cinema.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 13 – Artigos (*transmediation*): ensino de idiomas.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(JIANG, 2017)	A composição digital multimodal (DMC) no desenvolvimento de multiliteracias no ensino de inglês.
(JIANG; LUK, 2016)	As experiências e as percepções de estudantes e professores chineses na composição multimodal de ensaios integrados ao currículo de um curso de Inglês.
(LI, G., 2017)	As novas tecnologias em processos de alfabetização entre finalidades sociais e acadêmicas no ensino de inglês para jovens imigrantes.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

O grupo temático *epistemologia* (Ver Quadro 14) indicou estudos de abordagem teórica, nos quais o termo transmídiação esteve associado a diferentes perspectivas epistemológicas, ora em questões estéticas, ora em aspectos comunicacionais e de pesquisa. Nesse sentido, pode-se perceber a correlação do conceito de transmídiação a diferentes áreas de pesquisa, por exemplo, a estética, a semiótica cultural e as aprendizagens baseadas ou derivadas de processos de pesquisa.

Quadro 14 – Artigos (*transmediation*): epistemologia.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(ELLIOTT, 2014)	Os aspectos textuais e contextuais entre o formalismo estético e a intertextualidade pós-estruturalista.
(OJAMAA; TOROP, 2015)	A semiótica cultural de Juri Lotman e a transmidialidade como uma das práticas comunicativas de maior inovação no atual contexto.
(PEDASTE <i>et al.</i> , 2015)	As características do <i>Inquiry-based learning</i> por meio de uma revisão sistemática de literatura.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

No grupo temático *linguagem artística* (Ver Quadro 15) foram desenvolvidas pesquisas direcionadas para a tradução de conteúdos de matrizes, por exemplo, em traduções de textos literários para novelas gráficas e para linguagem dos mangás. Duas pesquisas sobre linguagem teatral abordaram a prática artística, ora como mediador de aprendizagens integradas a outras áreas do currículo, ora enquanto metodologia de ensino. Da mesma forma, a linguagem da dança foi apresentada enquanto processo de transmidiação integrado ao currículo em atividades de alfabetização. Nesse grupo, o conceito foi analisado a partir da prática artística.

Quadro 15 – Artigos (*transmediation*): linguagem artística.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BOZARD, 2016)	A transmidiação de textos literários para o formato de <i>Graphic Novels</i> (novela gráfica).
(INOA; WELTSEK; TABONE, 2014)	O desempenho acadêmico e a prática artística teatral integrada ao currículo na aprendizagem de idiomas e matemática.
(KANG; MEHRANIAN; HYATT, 2017)	Os conceitos de semiótica e transmidiação como prática de alfabetização para a cidadania global a partir de experiências artísticas inspiradas no <i>Teatro Imagem</i> , de Augusto Boal.
(LEONARD; HALL; HERRO, 2016)	A dança como prática de transmidiação de conteúdos curriculares em uma turma de alfabetização.
(LYSAKER; NIE, 2017)	A importância da ilustração para a compreensão da narrativa de um texto literário para além das características de resumir e relatar.
(ȘERBAN, 2014)	As características de poder e sedução presentes em Hamlet e Macbeth transmidiaadas para a linguagem dos Mangás.
(WILSON, A. A.; BOATRIGHT; LANDON-HAYS, 2014)	A importância dos gestos e do papel relativamente central que ocupam na comunicação de conceitos disciplinares.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Dentre os resultados apresentados, três estudos divergiram dos grupos temáticos aqui propostos. O primeiro apresenta um quadro teórico que explica as alterações de dados durante a transmídiação entre diferentes mídias (ELLESTRÖM, 2017). O segundo, apresenta o conceito *feedback landscape*, na perspectiva sociocultural e sóciocrítica, a partir da análise temática em pesquisas sobre processos de avaliação no ensino superior (EVANS, 2013). O terceiro apresenta um estudo sobre a "Cruz de Vitória" e sua legitimação enquanto símbolo nacional e primeiro prêmio de valor de honra concedidos à militares britânicos (KRIEGEL, 2016).

Em síntese, os estudos desenvolvidos sob a perspectiva semiótica apresentaram ampla abordagem temática, legitimando a ideia de que os sentidos de docência podem ser transmidiados na interdependência do contexto em que estão inseridos, e que tais transmídiações são passíveis de identificação e análise. Tal compreensão advém da conclusão de que os estudos analisados nessa etapa da revisão apresentaram dois eixos de análise, sendo eles: criação, produção e recepção. Os estudos que investigam concepções de criação analisam aspectos referentes à produção e os artigos que investigam a recepção, partem da perspectiva das reverberações.

Sob o aspecto da recepção, embora não seja o foco desta pesquisa, foram identificadas possibilidades de compreensão das percepções, pensamentos, das leituras, das aprendizagens, dos papéis e das expectativas que derivaram das transformações motivadas pelas experiências de transmídiação descritas. No âmbito da criação/produção, interessa para essa pesquisa os aspectos relacionados à criação/produção, visto que a análise do estudo de caso esteve referenciada nos sentidos de docência. Parafraseando os estudos aqui analisados, com afinidade ao aspecto citado, pode-se reconhecer nos sentidos de docência os percursos gerativos de acontecimentos, sendo eles: mudanças culturais, configuração estética dos sujeitos e das práticas de comunicação, e a construção ideológica. Do mesmo modo, pode-se reconhecer a influência das tecnologias, a integração entre os conteúdos e as formas de composição multimodal e adaptações decorrentes. Similarmente, pode-se perceber o registro das emoções, os recursos proativos utilizados, a construção de argumentos e a abordagem instrucional. Os aspectos citados, sintetizados na tradução intersemiótica, configuraram a compreensão de que se trata de uma abordagem que parte da singularidade para o plural, conforme indica o recorte teórico conceitual descrito na seção 2.1.1.

2.1.1 Recorte teórico conceitual

Para Santaella (2013), o termo *transmídia* ficou conhecido no Brasil a partir de Jenkins (2009) no uso das expressões “convergência midiática”, “inteligência coletiva” e “narrativas transmídias” na composição do seu conceito de “cultura da convergência”. Segundo a autora, para além e antes de Jenkins, Bolter e Grusin (2000) discutiram os aspectos pelos quais uma mídia remodela formas midiáticas distintas e predecessoras. Para ela, a expressão “arte transmídia” derivada dos estudos do artista Plaza (1986, 1987) apresenta um viés metodológico de fundamental importância para a compreensão e a prática da tradução intersemiótica, enquanto processo de transposição de conteúdos entre sistemas signícos distintos.

A análise da autora está em consonância com os resultados na RSL relativos ao contexto internacional, cuja predominância de estudos nessa vertente é numericamente e substancialmente superior às pesquisas derivadas da visão de Jenkins. É importante ressaltar que a consulta às bases de dados foi realizada a partir do termo *transmidiação*, portanto, caso fosse realizada a partir da expressão *transmedia storytelling* (narrativa transmídia) é possível que o resultado fosse distinto. Antes de apresentar a perspectiva teórica de Júlio Plaza sobre a tradução intersemiótica (escolhida para a análise dos resultados derivados da prática dos MOOCs), a opção foi apresentar em linhas gerais os estudos de Peirce, como contexto de onde emergem as bases para a análise desenvolvida.

Santaella (2001) e Eco (1968) explicam que a semiótica de Charles Peirce não se trata de uma ciência especializada, mas sim, de uma disciplina integrante de uma arquitetura filosófica geral e abstrata, composta pela tríade: estética, ética e lógica ou semiótica, conforme pode ser observado na *Figura 24*. Esta tríade, segundo os autores, é dividida em: gramática especulativa, lógica crítica e retórica especulativa ou metodêutica. Enquanto a estética se refere ao estudo da multiplicidade de signos, a ética estuda as abduções, induções e deduções. A lógica ou semiótica corresponde à análise dos tipos de raciocínio. No contexto da fenomenologia, três elementos formais e universais compõem todos os fenômenos percebidos pela mente. São eles: primeiridade (efeito/qualidade), secundidade (intenção/mediação) e terceiridade (manifestação/experiência), de onde derivam os signos, seus objetos e interpretantes.

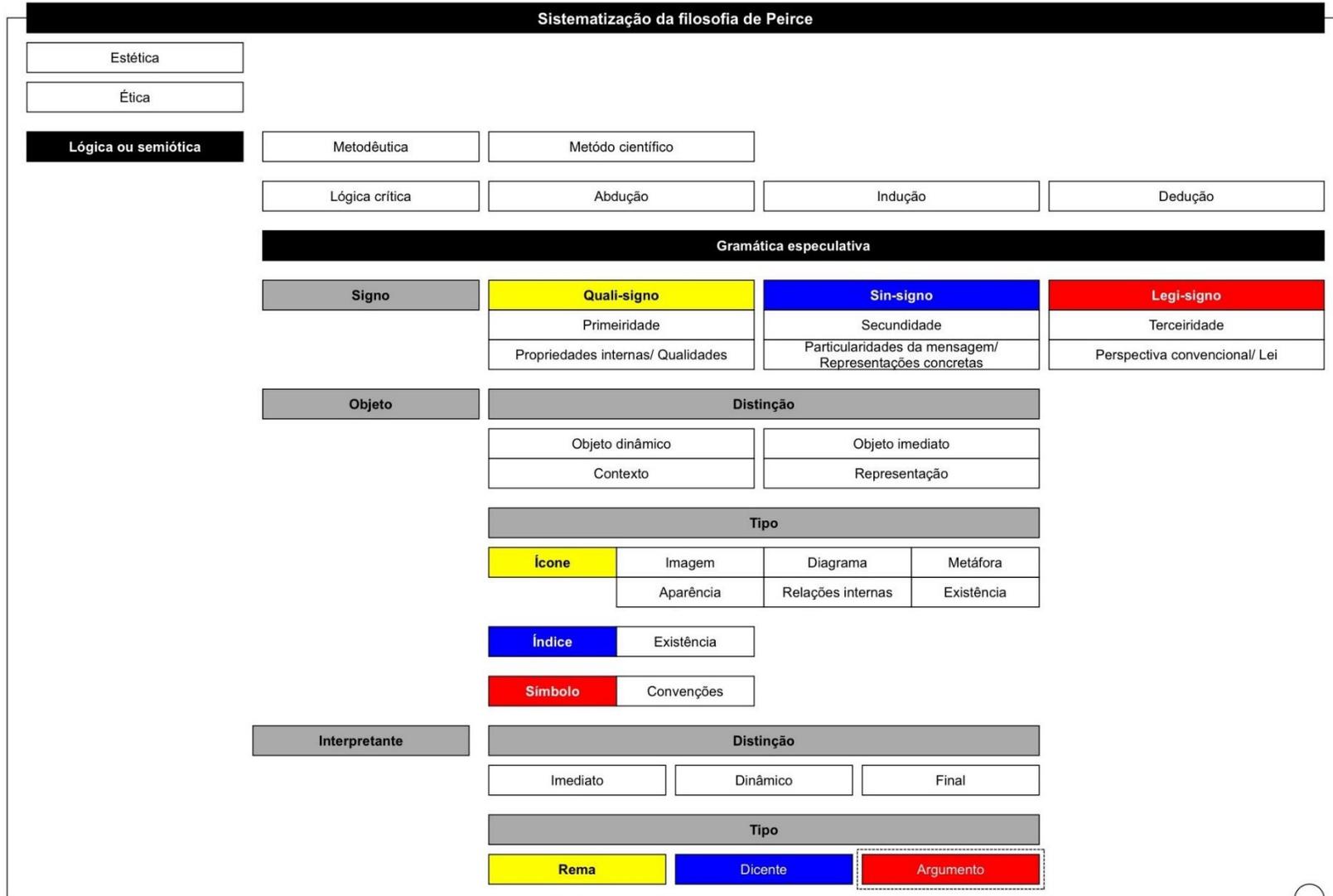
Nessa lógica, o signo está relacionado à causa manifesta – em si, o objeto do signo à ação – ao que indica, e o interpretante à reação – ao que desperta.

Tanto quanto o próprio signo, o objeto do signo também pode ser qualquer coisa de qualquer espécie. Essa "coisa" qualquer está na posição de objeto porque é representada pelo signo. O que define signo, objeto e interpretante, portanto, é a posição lógica que cada um desses três elementos ocupa no processo representativo. (SANTAELLA, 2002, p.8)

No contexto das análises (SANTAELLA, 2001, 2002; ECO, 1968), a relação tríade do signo é indicada em outras classificações. Em si, o signo pode ser classificado em: sin-signo (figurativo), quali-signo (abstrato) e legi-signo (modelo).

Em relação ao seu objeto, pode ser dinâmico (referência ao contexto) e imediato (referência às formas de representação). Ambos, são classificados em: ícone (representação figurativa), índice (representação abstrata) e símbolo (representação modelar). No que se refere ao interpretante, em sua tipologia, é definido por: imediato (interno ao signo), dinâmico (efeito do signo) e lógico (regra internalizada pelo interpretante). Ambos, são classificados em: rema (associações icônicas), dici-signo/dicente (associações indiciais) e argumento (associações modelares). Dessas análises, compreende-se que no jogo comunicacional e semiótico as relações se dão por interdependência fenomenológica de primeiridade, secundidade e terceiridade.

Figura 24 – Composição da filosofia de Peirce.



Fonte: (SANTAELLA, 2001, 2002; ECO, 1968).

Para Jakobson (2007) o significado de qualquer palavra ou frase é, “decididamente” um fato linguístico, ou seja, um “fato semiótico”. Ao apropriar-se da teoria de Peirce, ele explica que um signo verbal “[...] *pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais*” (p. 63). Em sua análise, no que se refere ao signo verbal, há três maneiras de interpretá-lo: 1. *Tradução intralingual* (ou reformulação): interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; 2. *Tradução interlingual* (ou propriamente dita): interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua e; 3. *Tradução intersemiótica* (ou transmutação): interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. Os signos, em acordo com a teoria de Peirce, operam por semelhança – ícone, por contiguidade – índice, e por contiguidade instituída ou apreendida – símbolo. Embora os signos citados apresentem características distintas, ambos operam pelo princípio hologramático (MORIN, 2006), cujas partes estão no todo e o todo compõe as partes. A diferença, nesse caso, refere-se à predominância que um tipo de signo exerce sobre os demais.

Considerando a explicação de Jakobson (2007) sobre o fato semiótico, é possível afirmar que os produtos da linguagem midiática derivam de traduções intersemiótica, transpondo mensagens entre as matrizes verbal, visual e sonora.

Postulo, portanto, que há apenas três matrizes de linguagem e pensamento a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos signícos que os seres humanos, ao longo de toda a sua história, foram capazes de produzir. A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagens (literatura, música, teatro, desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes. Não obstante a variedade de suportes, meios, canais (foto, cinema, televisão, vídeo, jornal, rádio etc.) em que as linguagens se materializam e são veiculadas, não obstante as diferenças específicas que elas adquirem em cada um dos diferentes meios, subjacentes a essa variedade e a essas diferenças estão tão-só e apenas três matrizes. Repetindo: sem negar a multiplicidade e diversidade das linguagens, multiplicidade, aliás, que só tende histórica e antropologicamente a crescer cada vez mais, postulo que, por baixo dessa multiplicidade manifesta, há três matrizes lógicas a partir das quais, por processos de combinação e mistura, originam-se todas as formas diferenciadas de linguagem. (SANTAELLA, 2001, p. 20-21)

Segundo a autora, as formas pelas quais são processadas as traduções entre as matrizes da linguagem e do pensamento são, em si, processos de traduções sígnicas, não apenas entre tipos de linguagens, mas entre as relações estabelecidas entre elas. Contudo,

[...] por ser uma teoria muito abstrata, a semiótica só nos permite mapear o campo das linguagens nos vários aspectos gerais que as constituem. Devido a essa generalidade, para uma análise afinada, a aplicação semiótica reclama pelo diálogo com teorias mais específicas dos processos de signos que estão sendo examinados [...]. Ela funciona como um mapa lógico que traça as linhas dos diferentes aspectos através dos quais uma análise deve ser conduzida, mas não nos traz conhecimento específico da história, teoria e prática de um determinado processo de signos. Sem conhecer a história de um sistema de signos e do contexto sociocultural em que ele se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem [...]. (SANTAELLA, 2002, p.6)

Considerando a importância do diálogo teórico com áreas afins, os estudos desenvolvidos no âmbito da educação que compuseram o conteúdo dos estudos analisados na RSL indicaram, em sua maioria, o poder generativo/gerador da transmediação para a aprendizagem, indicado por Siegel (1995). Em seu artigo, a autora chama a atenção da emergente transição para os modelos de ensino e aprendizagem orientados para a investigação, afirmando ser necessário mais que palavras para que o aprendizado se desenvolva. Para ela, a transmediação como ato de tradução de um sistema sótico para outro amplia as oportunidades dos estudantes de desenvolverem uma forma de pensamento gerador/generativo e reflexivo, construindo conexões entre as diferentes linguagens e a criação de novas formas de representação, na geração de alternativas ao que ela define por "verbocentrismo" praticado nas escolas.

Em sua interpretação, a autora cita Peirce e Saussure, enquanto referências nos estudos sobre semiótica, dando ênfase ao primeiro. Similarmente, cita Roman Jakobson e Umberto Eco, como interlocutores para a compreensão dos conceitos que compõem o universo da semiótica de Peirce.

Em resumo, o poder gerativo/ou generativo que deriva da prática de tradução entre sistemas sóticos estaria relacionado à capacidade de construção de metáforas, por meio da aplicação da função poética, que segundo Jakobson (2007), se ocupa dos problemas da estrutura verbal, assim como a análise de pintura se ocupa da estrutura pictórica, cujo principal objeto são as *differentia specifica* (características específicas) entre o que se define por arte verbal e as outras artes e espécies de condutas verbais (matriz da linguagem e do pensamento) que, segundo as características dos signos, traz em si, formas de representação e associação sonoras e visuais. Nesse sentido, o poder de criação no âmbito do ensino e aprendizagem seria produto de ação consciente e dialógica em um ampliado universo de signos de

múltiplas combinações e temáticas, tais quais as identificadas nos estudos que compuseram a RSL.

Do ponto de vista da criação de metáforas, por meio da tradução intersemiótica, Plaza (1987) amplia a compreensão do conceito, e explica:

Nessa medida colocamos a Tradução Intersemiótica [...] como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como transcrição de formas na historicidade. (PLAZA, 1987, p. 14)

Para o autor, a tradução intersemiótica desenvolve-se em três tipos: transcrição, transposição e transcodificação. Na transcrição o aspecto icônico do signo é guiado pela similaridade da estrutura com o original que representa. Na transposição a ênfase é dada no índice do signo, produzindo uma continuidade entre o original e sua tradução. Na transcodificação os aspectos simbólicos do signo em sua convenção, em sua lei, são atualizados. Sua teoria poética de tradução vai além das reconfigurações de matrizes verbais, sonoras e visuais. Enquanto artista e teórico, Plaza (1987) compreende o ato de traduzir com um processo de descoberta de novas realidades.

O homem, para sobreviver, começa a transmutar o mundo em signos, em palavras e imagens, tomando posicionamentos e delineando as fronteiras da realidade em nosso entendimento ao representar, o homem esquematiza o real e materializa seu pensamento em signos os quais são pensados por outros signos em série infinita, pois o próprio “homem é signo”. Essa atividade de cristalização em signos (a partir de possibilidades de sentimentos), em formas significativas e simbólicas é o que caracteriza a comunicação social e humana. Contudo, as relações do real (que é signo) e a linguagem que também é real tecem uma tessitura ou malha fina de conexões. O real é uma espécie de conjunto polifônico de mensagens parciais que realizam um contraponto, determinando a inteligibilidade maior ou menor do sinal de conjunto. Perceber já é selecionar e categorizar o real, extrair informações que interessam num momento determinado para algum propósito. Muito mais do que o real, o que os nossos sentidos captam é o choque das forças físicas com os receptores sensoriais. (PLAZA, 1987, p. 46)

Assim, Plaza indica que o “homem” também é o avesso. E que além de sujeitos, constituem-se objetos no mundo e do mundo, aproximando-se ao pensamento de Deleuze e ao círculo da proposição, nas relações dos corpos e estado das coisas. Em relação ao elemento que fundamenta o processo de significação, Zilocchi (2001)

explica que cabe ao intérprete o desafio de tornar-se parte do significado no desvelar dos objetos imediatos e dinâmicos presentes no signo em análise. Nesse sentido, a autora afirma que o objeto imediato, interno ao signo, “sugere”, “indica” ou “representa” o objeto que está externo e, que este define os limites do objeto dinâmico. A autora explica que o processo peirciano de interpretação envolve conceitos fundamentais, tais como o de sentido, de mudança de hábito, de interpretabilidade, interpretantes e intérpretes que se articulam na ação dos signos ou semiose, no que ela define sendo um processo contínuo, “autocorretivo”, vivo e dialógico.

2.2 Estudos na perspectiva ecossistêmica

Na RSL, nas pesquisas associadas aos estudos sobre ecologia das mídias, foram identificados cinco grupos temáticos, sendo eles: telenovela, séries, programas televisivos e jornalismo. Fora desse agrupamento, foi identificado um estudo sobre a Revista Elle Brasil e os mecanismos de enunciação em múltiplas plataformas (CARMO, 2016). Um segundo estudo abrangeu os processos de “transmídiação”, “interatividade” e “convergência midiática” aplicados nas campanhas dos candidatos a prefeito da cidade de João Pessoa-PB na campanha eleitoral, de 2012 (SANTOS, J. G., 2015). Um outro estudo abordou o fenômeno da redublagem livre, em produtos audiovisuais no *YouTube*, investigando a transformação das relações sociais que envolvem o consumo de produtos midiáticos.

Dentre as dissertações, apenas uma relacionou a pesquisa ao contexto da educação, apresentando a transmídiação narrativa a partir de uma metodologia de aprendizagem colaborativa aberta, com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento de personagens e seus desdobramentos para outras mídias (SILVA, D. D. A., 2015).

As pesquisas do grupo temático *telenovela* (Ver Quadro 16) apresentaram estudos sobre recepção, análises de estratégias de conteúdos transmídia, construção de personagens e engajamento nas redes sociais. No grupo citado também foram abordadas a função educativa que esses produtos exercem no contexto comunicativo. As análises foram centradas em ambientes multiplataforma, ora com ênfase na perspectiva da audiência, ora nos aspectos estéticos.

Quadro 16 – Dissertações: telenovela.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(ARRUDA, 2013)	A recepção da telenovela brasileira exibida pela mídia digital móvel - a <i>out of home</i> - no transporte público da cidade de São Paulo.
(CERQUEIRA, 2014)	As estratégias dos conteúdos transmídias publicados nos sites das telenovelas das 21h da Rede Globo e o incentivo à sociabilidade entre os internautas.
(FEITOSA, 2015)	A ficção televisiva brasileira no contexto da convergência midiática e da inserção das ações transmídia a partir da construção da personagem Penha, da telenovela <i>Cheias de Charme</i> (Rede Globo).
(JESUS, 2013)	A função educativa na telenovela brasileira na geração de pautas para a imprensa e de temas de conversação nas redes sociais.
(RESENDE, 2015)	O engajamento do público a partir da análise das telenovelas Geração Brasil e Império (Rede Globo) como práticas de transmídiação e de Social TV.
(RIBEIRO, 2016)	O fenômeno da convergência transmidiática e as novas formas de recepção das narrativas a partir da análise das telenovelas Saramandaia (1976) e o seu <i>remake</i> (2013).

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

No grupo temático *séries* (Ver Quadro 17) foram apresentados estudos de recepção e de construção das narrativas transmídia com foco na criação, no desenvolvimento e no compartilhamento dos seus universos fictícios. Os estudos envolveram produção de sentidos, construção de dramaturgia e modelos de capitalização, e de maneira equilibrada, insere referências de produções nacionais e internacionais. Nesse grupo, as pesquisas tiveram como foco a análise de produtos da linguagem midiática, na perspectiva da produção e da recepção. Na mesma vertente, os estudos realizados sob o tema *programas televisivos* (Ver Quadro 18), com foco na educação, abordaram as metodologias de interação em programas educativos, narrativas construídas a partir de conteúdos de *reality shows* e estudos sobre as transmissões promovidas pelo futebol interativo.

Quadro 17 – Dissertações: séries.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(KARHAWI, 2013)	O blog de personagem na produção de sentidos entre os polos da produção e da recepção na minissérie <i>Afinal o que querem as mulheres?</i> (TV Globo, 2010).

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(LIMA, 2016)	As relações entre HQ e série televisiva na construção da dramaturgia da franquia transmídia <i>The Walking Dead</i> (2003-).
(PENNER, 2016)	O <i>product placement</i> como modelo de capitalização a partir das estratégias de transmídia desenvolvidas no âmbito da produção da obra ficcional <i>Latitudes</i> (2013, 2014).
(SANTOS, R. L. C., 2013)	O universo transmídia da série televisiva <i>True Blood</i> , compreendido como ficção multiplataforma distribuída em mídias distintas.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 18 – Dissertações: programas televisivos.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(CARVALHO, 2016)	O contrato fiduciário com o enunciatário a partir das metodologias de interação utilizadas nas aulas de Língua Inglesa do programa televisivo <i>Telecurso</i> .
(CASTRO, 2016)	A relação de interação entre os sujeitos no processo de educação não formal midiática a partir do programa educativo audiovisual <i>Castelo Rá-Tim-Bum</i> .
(LEITE, 2016)	A segunda tela e a produção de sentidos na interação entre a audiência conectada e conteúdo interativo a partir do aplicativo móvel <i>BBB15</i> .
(OLIVEIRA, 2016)	As estratégias de transmídia, exibidas pelo <i>Esporte Interativo</i> , nas transmissões esportivas da Copa do Nordeste.
(SILVA, R. E. DO N., 2013)	As transmissões televisivas de jogos de futebol a partir das estratégias adotadas pelo grupo midiático brasileiro <i>Esporte Interativo</i> .
(SOUSA, R. B. F., 2015)	A categorização das estratégias e dos conteúdos transmídias do <i>Big Brother Brasil</i> baseada na observação sistemática das edições de 2013 e 2014.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

O tema *jornalismo* (Ver Quadro 19) foi abordado enquanto lugar de memória e no estudo das características da audiência transmídia e da produção de sentidos. As teses desenvolvidas na perspectiva ecossistêmica (Ver Quadro 20) apresentaram estudos sobre telenovelas (e suas questões conceituais), estudos de recepção e aspectos promocionais emergente das práticas transmídias. Similarmente, foram abordados os aspectos comunicacionais de recepção para a compreensão da experiência estética, do investimento publicitário, das concepções de mundo e da experiência educativa.

Quadro 19 – Dissertações: jornalismo.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(ARAUJO, D. DOS S., 2016)	O cenário jornalístico em seu papel de lugar de memória a partir de um estudo de caso de produtos veiculados pelo Jornal <i>O Globo</i> na cobertura da <i>Jornada Mundial da Juventude</i> (2013).
(ARAUJO, Y. B. DE, 2014)	As narrativas transmídias aplicadas ao gênero jornalístico em nível discursivo e em suas práticas sociais a partir das reportagens especiais do <i>Jornal do Commercio</i> (Recife/PE).

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 20 – Teses.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(ALVES, 2016)	O conceito de <i>TV Cult</i> aplicado às ficções televisivas brasileiras a partir da análise das telenovelas no contexto das mídias digitais.
(BIEGING, 2016)	A elaboração de diretrizes para a criação de roteiro cinematográfico ficcional multilinear interativo com base na potencialização da experiência estética do espectador.
(CHACEL, 2016)	A conceituação da audiência transmídia a partir dos métodos de mensuração que orientam os investimentos publicitários e da indústria televisiva.
(CUNHA, 2013)	A comunicabilidade no jornalismo fundamentada no conceito de <i>Metáporo</i> enquanto fenômeno estético que depende da receptividade.
(FACCHINETTI, 2014)	A retomada da Identidade Intelectual como palavra expressa e prova de autonomia e autodeterminação na concepção de mundo/cosmovisão.
(FREIRE, C. P., 2015)	As contribuições dos estudos sobre comunicação para o método de monitoramento de redes sociais e pesquisa de recepção da telenovela no Brasil.
(RABAIOLLI, 2015)	A conversão do fenômeno da promocionalidade na perspectiva transmidiática a partir do estudo da telenovela <i>Império</i> (TV Globo).
(TEIXEIRA, 2013)	O acontecimento comunicacional nas experiências de ensino sob a lente do <i>Metáporo</i> enquanto procedimento prático-descritivo.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

No portal de periódicos da Capes, os artigos que corresponderam ao descritor “transmídiação” (Ver *Quadro 21*) apresentaram estudos relacionados às narrativas transmídia. As telenovelas brasileiras foram objetos de estudo sob diferentes temáticas, entre elas, nas práticas de consumo transmídia, na participação dos fãs na construção de narrativas associadas e no impacto comercial gerador de novas práticas socioculturais – desde a venda de produtos alimentícios à padrões comportamentais e de consumo. Estudos sobre a mudança nos modos de produção e disseminação dos conteúdos estiveram relacionados à reconfiguração do

jornalismo, entre discursos de profissionais e de amadores, em contextos multiplataformas e sobre a mudança nos modos de produção e disseminação dos conteúdos a partir das *fanfictions* e das novas práticas que desafiam a educação.

Quadro 21 – Artigos (*transmídiação*).

Artigos	Transmídiação (2013-2017)
(COCA; MENDONÇA, 2013)	O fenômeno segunda tela e sua interação no ciberespaço a partir das emissoras de TV aberta do Brasil.
(FECHINE, Y. C.; BRONSZTEIN, 2015)	Os conteúdos televisivos transmídias elaborados por produtores brasileiros a partir de uma agenda de investigação sobre o consumo transmídia de conteúdos televisivos.
(FECHINE, Y.; MOREIRA, 2016)	O projeto transmídia como dispositivo midiático de participação alinhado aos objetivos comunicativos e corporativos de seus propositores.
(LUSVARGHI, 2015)	A relação entre livro, filme e série televisiva como expansão do universo diegético ancorada em estruturas de sentimentos.
(PORTO; BENIA; LIMA, 2016)	A reconfiguração das formas de produção, disseminação de conteúdos, práticas de leitura e escrita na produção de <i>fanfictions</i> .
(TAVARES; MASCARENHAS, 2013)	As narrativas transmídias na criação de rupturas nos paradigmas do jornalismo a partir da criação de novos formatos narrativos.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Os artigos resultantes da busca a partir do termo “*transmediation*” (Ver Quadro 22) indicaram estudos sobre campanhas publicitárias e sobre aspectos socioculturais de representação de religiosidade e política. As práticas de *gamificação* em contexto educativo foram apresentadas enquanto recursos metodológicos.

Os resultados indicados a partir do termo “*transmediación*” (Ver Quadro 23) apresentaram estudos com foco na produção de narrativas transmídias desenvolvidas nos conteúdos televisivos, incluindo as práticas no telejornalismo e aspectos de representação simbólica da memória interpretativa, geográfica e histórica. Igualmente, foram apresentados estudos no âmbito teórico e dos produtos culturais e processos de significação relacionados à audiência e autorepresentação. Foram analisadas produções de narrativas transmídias de ficção latina em práticas e identificações de costumes no contexto estadunidense, e sobre como as séries televisivas estão expandindo a experiência de consumo de conteúdo e de produtos associados a partir da construção de narrativas transmídia.

Nesse grupo, foram apresentados estudos sobre o processo de transmediação digital do livro, contextualizando as formas associadas de produção, circulação e recepção. Com o mesmo destaque, foram apresentados estudos sobre os aspectos em que a indústria de rádio colombiana está incorporando as práticas do novo contexto midiático (digital) para criar formas de consumo de conteúdo. Também foram abordados os discursos de direitos e cidadania analisados na produção seriada de ficção televisiva, a partir dos modelos de representação da homoafetividade masculina.

Quadro 22 – Artigos (*transmediation*).

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BRUMMANS; CHEONG; HWANG, 2016)	O processo de transmediação em uma campanha de comunicação aplicado por uma ONG budista que visa promover o vegetarianismo e o consumo consciente de alimentos.
(CHEONG, 2017)	As práticas de comunicação religiosa <i>online</i> para a compreensão da religião digital como um fenômeno global.
(CHESS; BOOTH, 2014)	Os <i>Alternative Reality Games (ARGs)</i> como estratégia para reforçar a aprendizagem em sala de aula por meio de práticas coletivas com foco nas literacias midiáticas.
(COWDY, 2016)	As práticas de narrativas transmídia e gamificação como pedagogia alternativa de mobilidade para compreensão sociogeográficas no diálogo entre o mundo infantil e o adulto.
(SCOLARI, 2014)	O diálogo interdisciplinar e a atualização do conceito de "narrativa transmídia" a partir de pesquisas sobre produções transmídias enquanto prática de contestação sociocultural.
(SWITZKY, 2016)	As composições visuais das narrativas desenvolvidas em múltiplas plataformas e a forma em que afetam o conteúdo moral e a estruturação das respostas de seus expectadores.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Quadro 23 – Artigos (*transmediación*).

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(BARRIOS-RUBIO; GUTIÉRREZ-GARCÍA, 2016)	A modificação da rotina produtiva do rádio a partir da incorporação do ecossistema digital na geração de estratégias de vendas.
(CORRÊA, 2016)	O livro e as diferentes formas de produção, circulação e recepção do objeto literário em sua transmediação para o mundo digital.
(FECHINE, Y., 2017)	O universo interacional transmidiático a partir dos recentes avanços teóricos da semiótica greimasiana.

Autoria	Temas e objetos de pesquisa
(LAFFOND; FAJARDO, 2013)	O projeto <i>The Beatles Anthology</i> (1995-2000) como um exemplo de criatividade simbólica e proposta transmídia de memória.
(MUROLO, 2015)	O fenômeno das selfies em uma perspectiva comunicacional de identidade narrativa gerada pelas novas mídias.
(ORTEGA, 2014)	A hibridização dos gêneros cinematográficos, televisão e rádio a partir da narrativa transmídia do <i>The Muppets</i> .
(RAMÍREZ ALVARADO; COBO DURÁN, 2013)	A representação de modelos de homoafetividade masculina em séries de ficção associadas ao termo <i>gay-friendly</i> na televisão espanhola.
(RODRÍGUEZ FIDALGO <i>et al.</i> , 2017)	A experiência de um simulador na exploração de quatro artefatos de ficção transmidiados de um texto literário.
(SÁNCHEZ; LAFFOND, 2013)	O tempo histórico, a geografia da memória e seu valor simbólico transmidiados na série documental <i>El exilio</i> transmitida pela TVE.
(SARDUY, 2014)	A intermediação e a transmediação como aspectos qualitativos da aprendizagem na mediação pedagógica.
(SCOLARI, CARLOS ; PINON, 2016)	O mapeamento e a identificação de padrões comuns das narrativas transmídia na ficção latina nos Estados Unidos.

Fonte: Elaborado a partir dos artigos consultados.

Em linhas gerais, os estudos desenvolvidos sob a perspectiva ecossistêmica desenvolveram duas abordagens de estudo: práticas de recepção e estratégias de produção. No estudo de caso desenvolvido, interessou as estratégias de produção, visto que as práticas de recepção exigiriam o estudo sob a ótica dos cursistas. Mesmo assim, nessa ótica, os grupos identificados apresentaram perspectivas de estudos sobre as novas formas de recepção, a produção de sentidos entre os polos de produção e recepção, os sentidos desenvolvidos em processos de interação e as práticas sociais que derivam destes processos. Aos aspectos descritos, também se integraram os estudos sobre engajamento do público, a partir de elementos emocionais. Do ponto de vista da produção, interessaram as estratégias de produção e os tipos de conteúdo transmídia. Além dos pontos descritos, a função educativa que deriva dessas estratégias; a construção de roteiros; as metodologias de interação e comunicabilidade; o compartilhamento; o universo interacional e os padrões de narrativas foram referências no processo de análise.

Assim, enquanto na perspectiva semiótica pode-se perceber o conceito de transmediação relacionado aos aspectos de singularidade, na perspectiva ecossistêmica a pluralidade ganhou ênfase, pois seu foco está no formato das

conexões e das motivações que derivam desse contexto, conforme pode ser observado na seção 2.2.1.

2.2.1 *Recorte teórico conceitual*

No âmbito das discussões teóricas compreendidas como espaços expandidos de conversação sobre os fenômenos comunicacionais, a ecologia das mídias está localizada entre as teorias generalistas, pois, abrange “[...] desde as relações entre as mídias e a economia, até as transformações perceptivas e cognitivas que sofrem os sujeitos a partir de sua exposição às tecnologias de comunicação.” (SCOLARI, 2015, n/d, tradução nossa). Dentre os principais precursores estão Marshall McLuhan (1911-1980), Neil Postman (1931-2003), Walter Ong (1912-2003). Dentre os expoentes dessa linha teórica, o autor cita Lance Strate, Joshua Meyrowitz, Paul Levinson e Derrick de Kerckhove. Segundo Scolari (2015), o termo *ecologia das mídias* foi apresentado oficialmente por Neil Postman, o qual, por analogia, definiu a expressão como “estudo das mídias como ambientes”, destacando duas vertentes interpretativas para a metáfora proposta: 1. As mídias como ambientes e; 2. As mídias como espécies. Na primeira, as tecnologias de comunicação (desde a escrita às mídias digitais) geram ambientes que afetam seus usuários, reconfigurando aspectos perceptivos e cognitivos.

Na segunda interpretação, as mídias são compreendidas enquanto espécies que convivem num mesmo ecossistema, estabelecendo relações entre si. Para o autor é significativo que surjam investigações voltadas para as novas formas multimídias e de comunicação interativa, compreendendo que a ecologia das mídias não está concentrada em uma mídia específica, tampouco a um contexto temporal delimitado, visto que se trata de uma teoria transmídia em todos os seus efeitos. Segundo ele, a reflexão sobre esse universo inicia com o aparecimento da linguagem, segue nas transições entre a oralidade e a escrita, desenvolvendo-se no contexto das mídias digitais, sem que se abstenha de sinalizar cenários futuros.

Várias são as interpretações direcionadas ao fenômeno transmídia, Jenkins, Ford e Green (2014) apresentam expressões envolvendo diferentes aspectos comportamentais e funcionais no uso do termo. Da lógica comportamental, citam as expressões: “abordagem transmídia”, “campanha transmídia”, “conteúdo transmídia”, “engajamento transmídia”, “estratégia transmídia”, “mobilização transmídia”,

“narradores transmídia”, “narrativa transmídia”, “planejamento transmídia”, “prática transmídia” e “produtor transmídia”. De caráter funcional, citam: “canais de interação transmídia”, “empresa transmídia”, “entretenimento transmídia”, “espaço transmídia”, “extensões transmídia”, “história transmídia”, “mundo transmídia” e “trabalho transmídia”. As expressões citadas integram aspectos da cultura da conexão, que segundo os autores, direcionam o foco para as práticas sociais que derivam das plataformas digitais em que convergem processos interacionais e compartilhamento de conteúdo.

Branch (2014) apresenta a expressão “educação transmídia” que, segundo ele, consiste em uma prática projetual em que atuam e convergem três perfis principais: o arquiteto, o especialista e o estudante. Para ele, os perfis citados deslocam e compartilham níveis de poder e controle, relacionando-se de forma diferente das organizações educacionais hierárquicas e clássicas influenciadas pelo estilo industrial de organização das práticas sociais. Nesse sentido, o perfil de arquiteto reconfigura a sala de aula, ou ambiente digital, de maneira a torná-la um espaço dialógico e propício à experimentação onde os alunos possam assistir as aulas em seu próprio ritmo, além de propiciar o desenvolvimento de projetos transmídias que possam melhorar comunidades locais e globais. O perfil de especialista, atuando no projeto transmídia na função de liderança, estaria responsável por articular as ações educacionais entre a comunidade local e global. O perfil de estudante, ampliado para todos os integrantes do projeto, interage na intenção de democratizar a organização do espaço educativo, de maneira a esclarecer que ao arquiteto não cabe o papel de sábio, tampouco, ao especialista. Assim, todos os membros atuariam na condição de produtores e consumidores dos conhecimentos e produtos produzidos. Em sua proposta, o autor apresenta referência direta ao conceito de *transmedia storytelling*, como sinônimo do fenômeno transmídia.

Jenkins (2009) afirma que a expressão *narrativa transmídia designa* narrativas que se desdobram em múltiplas plataformas midiáticas contribuindo para uma abordagem ampliada em diferentes formas de compreensão de mundo, por exemplo, de franquias e produtos decorrentes de narrativas cinematográficas. Segundo ele, uma forma ideal de narrativa transmídia considera o que cada mídia faz de melhor, para fins de expandir uma história em múltiplos gêneros, tanto literários quanto midiáticos, afirmando que cada produto transmídia deve ser autônomo, de maneira que seja desnecessário acessar toda uma franquia para compreender seu universo

de origem. Trata-se de um processo integrado ao universo do consumo e à indústria do entretenimento, cuja filosofia da cocriação e modelos de autoria cooperativos tem motivado e desafiado a promoção de experiências diferenciadas de consumo, com a colaboração de empresas para gerar novas experiências de consumo e ampliação ao acesso dos produtos de uma determinada franquia.

Fechine (2012b) destaca a importância de problematizar fronteiras conceituais relacionadas ao fenômeno, não limitando-o enquanto produto da convergência midiática e da cultura participativa, explicando que o termo *Transmedia Storytelling* apesar de ser uma das principais formas de transmídiação, não resume o fenômeno em si, mas apenas um de seus aspectos. Na intenção de ampliar o foco para estudo do fenômeno transmídia e problematizar sua localização conceitual, a autora direcionou seu estudo ao formato televisual, tendo por objetivo identificar as estratégias e conteúdos transmídias associados à telenovela brasileira e buscar recorrências que pudessem orientar uma categorização de conteúdos transmídias desenvolvendo-se, especificamente, a partir desse formato televisivo. A autora explica que: “A articulação de plataformas em pelo menos duas mídias distintas é a condição *sine qua non* para a produção dos chamados *conteúdos transmídias*.” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 28). Por conteúdos transmídias, compreende-se:

[...] um tipo específico de conteúdo cuja produção de sentido está ancorada na articulação sinérgica entre diferentes mídias/plataformas e no engajamento proposto ao consumidor como parte de um projeto de comunicação assumido por um determinado produtor (ou instância produtora). Por engajamento, entendemos o envolvimento do consumidor/usuário com determinado produto da indústria midiática que, tirando proveito das propriedades das mídias digitais, resulta na sua intervenção *sobre e a partir* dos conteúdos que vai consumir (um tipo de agenciamento). (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 28)

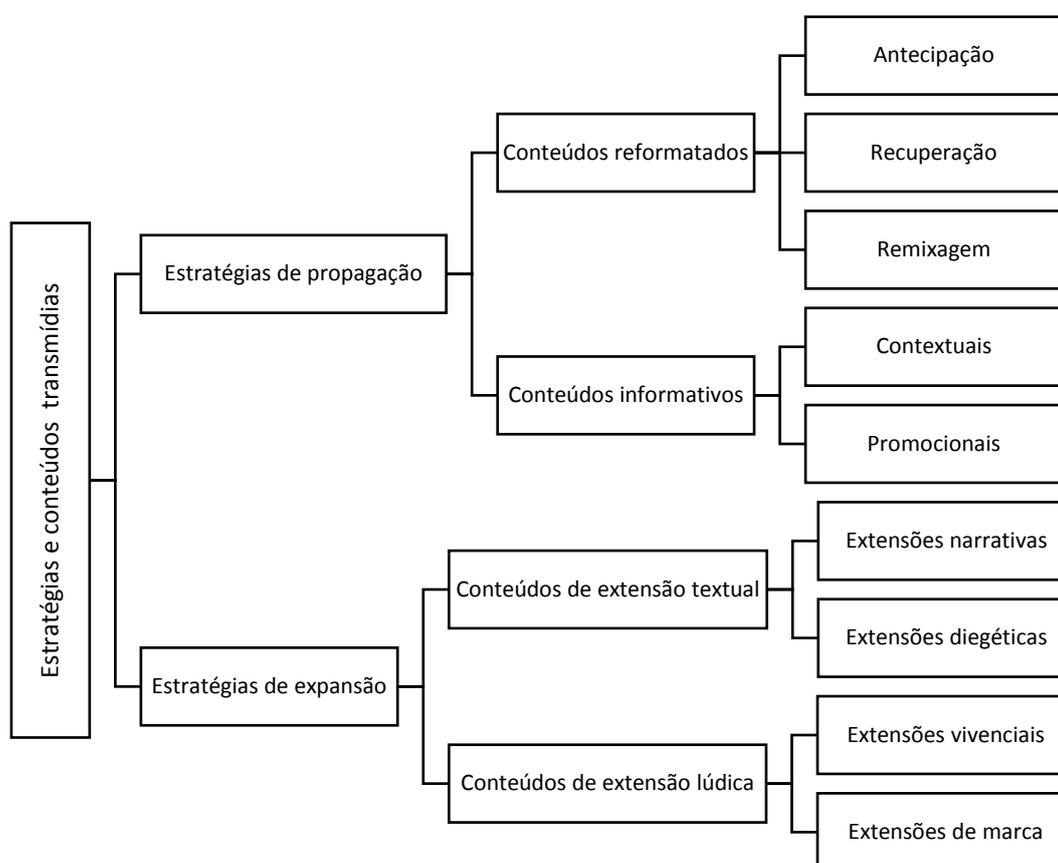
Os autores afirmam que as recorrências mapeadas no processo indicaram uma categorização de conteúdos transmídias com capacidade descritiva de alcance para outros formatos midiáticos. De forma didática, a pesquisa contextualizou a TV em seus aspectos de ubiquidade e interatividade, destacando os atuais formatos de convergências de mídias, múltiplas telas, autonomia do público, mobilidade no acesso e novas práticas interacionais. Além dos pontos citados, também foram integradas discussões sobre a produção de conteúdo por demanda e sua inserção em plataformas livres de compartilhamento, havendo práticas de distribuição não

autorizada de conteúdos, apropriação informal pela audiência e novos procedimentos autorizados por meio de *streaming*. Embora o estudo esteja centrado na singularidade do formato televisual, compreende-se que a dimensão da pesquisa tem afinidade aos múltiplos contextos da comunicação contemporânea, entre eles, os que configuram a educação *online*.

Segundo os autores, da mídia regente decorre o programa narrativo, através do qual derivam seus desdobramentos e articulações em outros dispositivos, resultando em estratégias e práticas transmídias “[...] que emanam de uma instância produtora, ou, em outros termos, como o resultado de um fazer querer de um destinador corporativo ou institucional” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 20), de maneira que a qualificação de um conteúdo transmídia depende da predominância de uma determinada mídia e/ou plataforma no desenvolvimento do projeto. Assim, o estudo do programa narrativo pesquisado centrou-se na mídia televisual e nos conteúdos televisivos transmidiáticos, indicando a distinção de procedimentos e ações derivados de duas grandes estratégias de produção de conteúdos transmídias. Estas, correspondem aos programas de engajamento, que uma vez propostos por seus destinadores-produtores aos seus destinatários, exploram competências e articulam conteúdos nas suas diversas plataformas (Ver *Figura 25*). São elas: 1. Estratégias de propagação e; 2. Estratégias de expansão. Dessas estratégias decorrem o desenvolvimento de conteúdos habilitados produzidos por consumidores em espaços criados pelo projeto transmídia.

As estratégias de propagação têm por principal característica a “ressonância”, a partir da retroalimentação de conteúdos (recentes e passados) sobre determinado programa narrativo, no qual: “Um conteúdo repercute ou reverbera o outro, colaborando para manter o interesse, o envolvimento e a intervenção criativa do consumidor de mídias no universo proposto [...]” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 33), criando comunidades de interesses mediadas por diferentes formas de agendamento. Estes conteúdos dividem-se em: reformatados e informativos.

Figura 25 – Composição das estratégias e conteúdos transmídias.



Fonte: (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 37).

Os conteúdos reformatados classificam-se em três tipos: a) antecipação – reúnem informações compartilhadas em diferentes mídias e plataformas com o objetivo de despertar o interesse dos consumidores sobre a narrativa em foco; b) recuperação – referem-se àqueles disponibilizados para acesso posterior ao programa transmitido e; c) remixagem – referem-se àqueles derivados de apropriações em contextos distintos da sua mídia original. Os conteúdos informativos classificam-se em: a) contextuais – propiciam informações adicionais à trama e; b) promocionais – referem-se às informações extras ofertadas pelo destinador-produtor ao seu público.

As estratégias de expansão têm por principal característica os “transbordamentos”, “[...] a partir da oferta de elementos dotados, por um lado, de uma função lúdica e, por outro lado, de uma função narrativa propriamente dita.”

(FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 34). Essas estratégias dividem-se em: conteúdos de extensão textual e conteúdos de extensão lúdica. Os primeiros, classificam-se em: a) extensões narrativas – faz referência aos conteúdos complementares ao programa narrativo principal e; b) extensões diegéticas – refere-se aos conteúdos adicionais integrados. Os conteúdos de extensão lúdica classificam-se em: a) extensões vivenciais – quando o destinatário consumidor é motivado a interagir no universo fictício a partir de uma vivência direta e ativa e; b) extensões de marca – quando o envolvimento está direcionado na transposição do consumo simbólico para o consumo material do universo narrativo.

Além das estratégias de produção de conteúdos transmídias, foram identificados no estudo relatado o que a autora denominou de *práticas de produção de conteúdos transmídias*, as quais, “[...] correspondem à performance dos destinatários-consumidores, envolvendo sempre algum tipo de intervenção sobre ou a partir dos conteúdos que lhe foram propostos pelo destinador-produtor.” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 30). Para a autora, a prática transmídia articula-se em torno de disposição para a busca e associação de conteúdos complementares e adicionais em outras plataformas, estabelecendo novas relações de sentido com destaque para o formato da *atuação* que “[...] exige a cooperação direta dos espectadores nos conteúdos para que estes se completem, para que se realizem ou se concretizem (enquetes, jogos, campanhas etc.)” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 30). Nesse contexto, ao contrário dos conteúdos habilitados – sejam eles decorrentes de enunciados “acabados” ou “inacabados”, conteúdos não autorizados ou não habilitados no projeto transmídia do programa narrativo –, embora consideradas parte do universo discursivo no projeto descrito, não são integrados a esse universo analítico.

Nessa contextualização pode-se observar que a multiplicidade de temas compreendidos enquanto signos – transmidiados em diferentes diálogos teóricos –, validam a analogia proposta nesse estudo de caso. É importante compreender que o sujeito docente (signo), ao ser transposto para o ambiente digital, por exemplo, no formato de um *MOOC* (objeto do signo), passa a informar importantes aspectos (interpretantes do signo) sobre os sentidos de docência que a ele deu origem, desde questões didático-pedagógicas às formas pelas quais os elementos que compõem seu universo são representados. Desse ponto, compreende-se que as formas (representações e associações) – em que tais informações são apresentadas aos

sujeitos que com elas interagem –, são produtos de traduções intersemiótica, compreendendo-se enquanto processo de transmídiação.

Não apenas enquanto a forma, mas no âmbito das relações sistêmicas, a transmídiação pode ser analisada a partir de um pensamento transmídia, seja ao considerar as estratégias pedagógicas, seja na configuração e articulação dos conteúdos transmídias. É importante ressaltar que a perspectiva sistêmica proposta para o contexto de análise das transmídiações das estratégias e conteúdos apresentados nos *MOOCs* não configura em exatidão o resultado de algo pré-formatado, podendo apresentar indícios do que é praticado e, sob que aspectos pode ganhar relevância e a consciência em futuros projetos. Assim, o fato de não se tratar de um produto televisivo, ou de um produto da linguagem midiática planejado para o formato transmídia não impede que tais características estejam presentes, e que os conteúdos e estratégias apresentados possam ser analisados em correspondências a tais critérios.

3 Mapeamento das unidades de análise

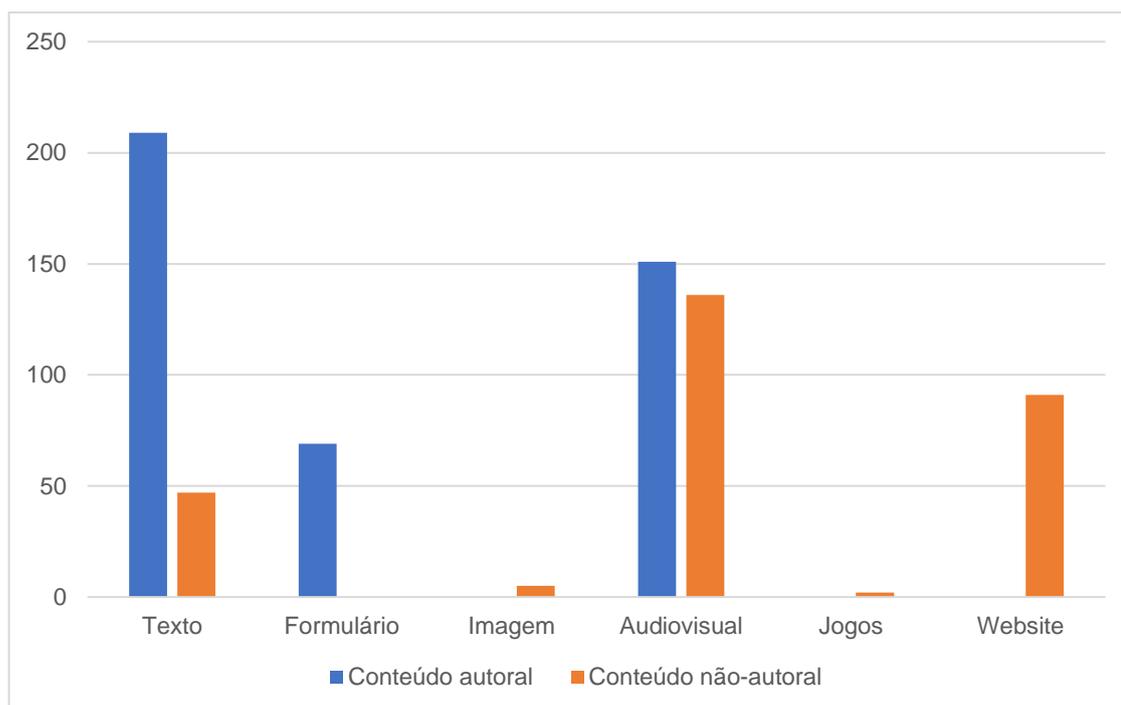
O mapeamento das unidades de análise possibilitou listar os temas e os tipos de conteúdo que compõem cada módulo. Nesse mapeamento pode-se visualizar, quantificar e sintetizar dados relevantes para o estudo de caso desenvolvido. No processo de mapeamento nenhum conteúdo foi omitido da primeira fase de levantamento de dados, tendo sido citadas todas as informações presentes na organização dos cursos. A partir dos dados registrados foi possível categorizar os tipos de conteúdo, a predominância de conteúdos autorais e não autorais, além da identificação das plataformas externas à *Miríada X*, por exemplo, as plataformas *Youtube* e *Vimeo* relacionadas aos conteúdos audiovisuais. Devido a quantidade de dados algumas tabelas foram compostas por duas ou mais páginas, mas, por considerar ser importante a visualização desses dados integrados ao processo de análise, elas foram mantidas e citadas no corpo do texto ao invés de inseri-las como apêndice.

A primeira informação relevante derivada do procedimento de mapeamento foi a identificação de seis categorias de conteúdos comuns a todos os *MOOCs*. São elas: texto, formulário, imagem, audiovisual, jogos e *websites*. A partir das categorias citadas foram identificados os conteúdos mais relevantes e comuns a todas as unidades de análise, e os mais relevantes para o estudo de caso. Nesse sentido, o primeiro aspecto observado foi a possibilidade de sintetização dos conteúdos em dois tipos: autorais e não autorais. Por autorais foram categorizados os conteúdos desenvolvidos pela equipe pedagógica do curso e produzidos para o contexto do curso. Por não autorais foram indicados os conteúdos selecionados pela equipe pedagógica do curso, cuja autoria é de terceiros. Entre os autorais pode-se observar a predominância de conteúdos textuais e audiovisuais. Os conteúdos não autorais apresentaram repertórios diversificados, sendo compostos por conteúdos audiovisuais, textuais, de imagens, jogos e *websites* indicados para consulta.

A partir da observação do quantitativo dos conteúdos autorais e não autorais que compõem os sete *MOOCs* selecionados (Ver *Figura 26*) foram delimitados os aspectos relevantes para a definição dos procedimentos de análise, no que se refere aos processos de transmediação enquanto tradução intersemiótica e sobre as estratégias e conteúdos transmídias identificados em cada *MOOC*. Embora a categoria texto seja de grande relevância para o contexto do estudo de caso, em

termos de identificação dos tipos de tradução intersemiótica oferece poucas possibilidades de análise, visto que estaria restrita ao conteúdo das aulas e não sobre como este conteúdo é representado e, mesmo, como cada docente constrói suas formas de representação.

Figura 26 – Síntese dos tipos de conteúdo dos *MOOCs* selecionados.



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis na plataforma *Miríada X*. Consulta realizada no período de set.2017 a dez.2017.

Pelos motivos descritos os conteúdos autorais do tipo audiovisual foram escolhidos para a descrição dos processos de tradução intersemiótica que configuraram os conteúdos dos *MOOCs* analisados. A escolha foi motivada, em especial, pela variedade de possibilidades de análise de formatos visuais, sonoros e textuais integrados em um mesmo conteúdo e pela compreensão de que tais conteúdos autorais estão relacionados à produção de sentidos de seus autores, ou dos sentidos de docência que possam representar. No caso da linguagem audiovisual foi identificada uma intensa integração de conteúdos não autorais, contudo, no contexto de análise, estiveram mais próximos das estratégias de conteúdos transmídias que do processo de tradução intersemiótica, visto que vários deles foram selecionados a partir de estratégias didático-pedagógicas da equipe docente responsável.

3.1 MOOCs: RSSO e IPM – PUCRS

No período de coleta de dados dois MOOCs da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) estiveram disponíveis para análise, sendo eles: 1. *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações* (RSSO), do Prof. Dr. Luiz Edgar Medeiros e; 2. *Introdução aos processadores Multicore* (IPM), dos Professores Drs. Cristina Nunes e César De Rose. Embora de áreas distintas, a composição dos dois cursos é similar, ambos possuem oito módulos organizados em sequência linear, do Módulo 0 ao Módulo 7, com a duração de 6 semanas e a indicação de, aproximadamente, 21 horas de estudos. Os dois cursos são certificados, desde que os cursistas atendam aos critérios exigidos para a qualificação. Nos dois cursos foram identificados conteúdos em formato de texto, formulário, audiovisual e sites para consulta.

O curso IPM sugere aos cursistas o conhecimento de noções básicas de tecnologia. O quantitativo de conteúdos autorais foi superior aos não autorais, totalizando 21 textos, 5 formulários, 15 videoaulas autorais, 17 vídeos não autorais e 2 websites. Em linhas gerais, as aulas abordam noções básicas de arquitetura de computadores e gerência do sistema operacional, incluindo os impactos para os usuários destes sistemas e para os profissionais que fazem sua programação (Ver Tabela 6).

Nestes tópicos, além da apresentação das diferentes áreas de aplicação dos processadores, são apresentadas as correlações dos conteúdos trabalhados com os diferentes cursos oferecidos pela Faculdade de Informática da PUCRS. Os textos disponibilizados indicam conteúdo informativo sobre as atividades propostas nos módulos. Os textos em formato PDF apresentam tópicos sobre os temas abordados nas videoaulas. No caso dos materiais complementares, são conteúdos afins, desenvolvidos por autores diversos, assim como os websites sugeridos. Os formulários de avaliação, embora sinalizados nos módulos, na ocasião da consulta não estiveram disponíveis para o acesso.

Tabela 6 – Composição dos módulos (IPM/PUCRS).

Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (IPM) – PUCRS		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo	Website
Módulo 0. Apresentação do curso	Entrevista com os professores do curso				■		
	Orientações gerais para o desenvolvimento do curso				■		

Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (IPM) – PUCRS		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo	Website
	Materiais complementares				□		
	Enquete inicial	■					
Módulo 1. Introdução aos sistemas computacionais	Apresentação do módulo	■					
	O que é um computador e seu funcionamento básico				■		
	Evolução histórica da arquitetura do computador				■		
	Evolução histórica da arquitetura do computador				■		
	Materiais complementares	■ ■			□ □ □		
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 2. O surgimento dos processadores <i>Multicore</i>	Apresentação do módulo	■					
	Contexto, definição e motivos para a transição para processadores <i>Multicore</i>				■		
	Histórico dos processadores <i>Multicore</i> (primeiros modelos/ nomenclatura)				■		
	Materiais complementares	■ ■			□ □		
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 3. Impactos na gerência por parte do sistema operacional	Apresentação do módulo	■					
	Impactos no Sistema Operacional				■		
	Impactos para usuários e desenvolvedores de software				■		
	Materiais complementares	■ ■			□ □ □		
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 4. Introdução a programação paralela	Apresentação do módulo	■					
	Introdução a programação paralela, objetivos e modelagem				■		
	Análise de desempenho de programas paralelos				■		
	Materiais complementares	■ ■			□		
	Avaliação do módulo	■					
Módulo 5. Áreas de aplicação dos processadores <i>Multicore</i>	Apresentação do módulo	■					
	Introdução aos sistemas computacionais e sistemas embarcados				■		
	Aplicações em sistemas embarcados - automação doméstica e industrial				■		
	Materiais complementares	■ ■			□ □ □	□ □	
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 6. Áreas relacionadas	Apresentação do módulo	■					
	Cursos da Faculdade de Informática da PUCRS e áreas relacionadas				■		
	Apresentação do curso de Engenharia da Computação				□		
	Apresentação do curso Ciência da Computação				□		
	Apresentação do curso Engenharia de Software				□		
	Apresentação do curso Sistemas de Informação				□		
	Materiais complementares	■					
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 7. Encerramento do curso	Apresentação do módulo	■					
	Encerramento do curso				■		
	Pesquisa de satisfação	■					
Total de conteúdo autoral		21	5	0	15	0	0
Total de conteúdo não autoral		0	0	0	17	0	2
Total		21	5	0	32	0	2

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

O curso RSSO não indica pré-requisitos para acesso aos módulos. Da mesma forma que o curso IPM, o quantitativo dos conteúdos autorais foi superior aos conteúdos não autorais, totalizando 17 textos, 9 formulários e 54 videoaulas. Os conteúdos não autorais totalizaram 7 vídeos e 1 *website*. No curso, são trabalhados os temas de responsabilidade social com sustentabilidade e investimentos, competitividade empresarial e boas práticas de responsabilidade social com sustentabilidade (Ver *Tabela 7*).

Tabela 7 – Composição dos módulos (RSSO/PUCRS).

Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações (RSSO) – PUCRS		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo	Website
Módulo 0. Apresentação do curso	Apresentação do módulo	■					
	Apresentação do Curso				■		
	Enquete inicial		■				
	Autoavaliação – Sociedade sustentável e comportamento consciente		■				
	Materiais complementares	■			□		
	Referências (bibliográficas e sites)	■					
Módulo 1. Contextualização da responsabilidade social e sustentabilidade das organizações	Apresentação do módulo	■					
	Responsabilidade Social				■		
	Responsabilidade social das empresas				■		
	Responsabilidade Social Organizacional – conceito aplicado à gestão dos negócios				■		
	Vantagens da adoção de políticas e práticas de responsabilidade social.				■		
	Degraus da responsabilidade social das organizações				■		
	Sustentabilidade das empresas				■		
	Materiais complementares	■			□		
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 2. Responsabilidade Social	Apresentação do módulo	■					
	Responsabilidade Social				■		
	Justificativas para a responsabilidade social nas empresas				■		
	Limites da responsabilidade social nas empresas				■		
	Desafios da responsabilidade social nas empresas				■		
	Empresa cidadã e socialmente responsável				■		
	Exemplo de relatório de responsabilidade social				■		
	Entrevista sobre responsabilidade social				■		
	Materiais complementares				□	□	
	Avaliação do módulo		■				
Módulo 3. Compromisso das Organizações com a Responsabilidade Social	Apresentação do módulo	■					
	Compromisso com a responsabilidade social				■		
	Indicadores sociais				■		
	Relatórios sociais – pacto global e demonstrações contábeis				■		
	Relatórios sociais – balanço social				■		
	Instrumentos de gestão				■		
	Auditoria social				■		
	O que é compromisso das empresas com a responsabilidade social?				■		

Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações (RSSO) – PUCRS		Tipo de conteúdo				
		Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo
	Materiais complementares	■			□	
	Avaliação do módulo		■			
Módulo 4. Sustentabilidade das Organizações	Apresentação do módulo	■				
	Sustentabilidade				■	
	Tipos e definições de sustentabilidade				■	
	Sustentabilidade empresarial (sustentabilidade econômica)				■	
	Critérios e requisitos de sustentabilidade nas empresas				■	
	Desafios para as empresas sustentáveis				■	
	Exemplos de empresas sustentáveis				■	
	Indicadores de sustentabilidade				■	
	RSC - Rating – padrões e índices de classificação				■	
	Relatório de sustentabilidade				■	
	A Sustentabilidade e o consumidor				■	
	Considerações sobre a sustentabilidade				■	
	Entrevista sobre sustentabilidade				■	
	Materiais complementares	■ ■			□ □	
	Avaliação do módulo		■			
	Módulo 5. Modelos de Práticas Sustentáveis	Apresentação do módulo	■			
Projetos sustentáveis					■	
Sustentabilidade na construção civil					■	
Cidades e países sustentáveis					■	
Sustentabilidade na área de serviços					■	
Sustentabilidade na área de serviços – turismo e restaurantes sustentáveis					■	
Sustentabilidade na área de serviços – escolas e universidades					■	
Sustentabilidade ambiental e energética					■	
Sustentabilidade ambiental e energética – ideias sustentáveis 50					■	
Sustentabilidade ambiental e energética – potências mundiais em tecnologia limpa					■	
Planeta sustentável					■	
Planeta sustentável – construções sustentáveis do futuro					■	
Entrevista sobre práticas sustentáveis					■	
Materiais complementares		■			□	
Avaliação do módulo			■			
Módulo 6. Desenvolvimento Sustentável		Apresentação do módulo	■			
	Desenvolvimento sustentável 56				■	
	As transformações no planeta e o desenvolvimento sustentável				■	
	O "Desenvolvimento do Milênio" e o "Desenvolvimento Sustentável"				■	
	Desafios para as empresas sustentáveis				■	
	Faça parte de um planeta sustentável				■	
	Compromisso ou responsabilidade social das empresas: O mercado no lugar do Estado?				■	
	Entrevista "Responsabilidade ou compromisso social empresarial"				■	
	Materiais complementares	■ ■			■	
	Avaliação do módulo		■			
Módulo 7. Encerramento do curso	Apresentação do módulo	■				
	Vídeo de encerramento				■	
	Pesquisa de satisfação		■			
Total de conteúdo autoral		17	9	0	54	0
Total de conteúdo não autoral		0	0	0	7	0

Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações (RSSO) – PUCRS	Tipo de conteúdo					
	Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo	Website
Total	17	9	0	61	0	1

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/responsabilidade-social-e-sustentabilidade-das-organizacoes/inicio>>. Acesso em set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Os textos disponibilizados na plataforma indicam conteúdo informativo sobre os módulos do curso. Os arquivos em formato PDF apresentam tópicos com a síntese dos conteúdos trabalhados em cada módulo e os artigos relacionados aos temas desenvolvidos, sendo que, alguns deles, são de autoria do professor do curso. Os conteúdos complementares correspondem a 6 vídeos motivacionais e 2 reportagens sobre o tema sustentabilidade.

Os conteúdos audiovisuais podem ser visualizados na plataforma *Miríada X*, e, também, na Plataforma *Youtube*, em um canal institucional intitulado *MOOC PUCRS*. Os recursos de acessibilidade identificados são disponibilizados pela plataforma *Youtube* por meio de legenda e tradução automática. No período de coleta de dados os formulários de avaliação e pesquisa não estiveram disponíveis para visualização.

3.2 MOOC: LP – Anhembi Morumbi

Dentre os dois MOOCs ofertados pela Universidade Anhembi Morumbi foi selecionado o *MOOC Língua Portuguesa (LP)*, do professor Dr. João Mattar. O curso é composto por doze módulos organizados em sequência linear, do Módulo 1 ao Módulo 12, com a duração de 12 semanas e a indicação de, aproximadamente, 5 horas de estudos semanais. Disponibiliza certificação de participação e conclusão mediante o cumprimento dos critérios exigidos. No programa do curso foram identificados conteúdos em formato de texto, formulário, imagem fixa, audiovisual, jogo e *website*, conforme pode ser observado na *Tabela 8*, onde estão descritos e identificados os tipos de conteúdos propostos.

Tabela 8 – Composição dos módulos (LP/Anhembi Morumbi).

Língua Portuguesa (LP) – Anhembi Morumbi		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo	Website
Módulo 1. Introdução	Apresentação do módulo	■					
	Bem-vindos!				■		
	Enquete	■					
	Linguagem				□		
	Línguas	■					
	Língua				□		
	Língua Portuguesa	■					
	Origens e Usos				□		
	Brasil versus Portugal				□		
	Classes Morfológicas	■					
	Substantivo				□		
	Problemas com substantivos	■					
	Adjetivo				□		
	Advérbio				□		
	Conclusão	■					
Módulo 2. Ortografia	Apresentação do módulo	■					
	Apresentação				■		
	Sinais Ortográficos	■					
	Reforma Ortográfica	■					□
	Alfabeto				□		
	Trema				□		
	Oi/ei				□		
	Ee/oo				□		
	I/u				□		
	Acento Diferencial				□		
	Hífen				□		
	Game da Reforma Ortográfica					□	
	Conversores	■					□
	Dicionários	■					□
	Acentuação	■					
	Corretores não resolvem	■					
	Há/A	■			■		
	Porque	■		□	■		
Avaliação		■					
Módulo 3. Crase	Apresentação do módulo	■					
	Apresentação				■		
	Preposição				□		
	Preposições Essenciais	■					
	Preposições Acidentais	■					
	Locuções Prepositivas	■					
	Crase	■					
	À	■					
	Crase				□		
	Regra 1	■					
	Regra 2	■					
	Regra 3	■					
	Regra 4	■					
	Palavras Masculinas				□		
	Verbos				□		
	Regra 5	■					
	Regra 6	■					
	Regra 7	■					
Àquele (s), àquela (s)	■						
Avaliação Crase		■					
Módulo 4.	Apresentação do módulo	■					

Língua Portuguesa (LP) – Anhembi Morumbi		Tipo de conteúdo				
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo
Verbos	Apresentação				■	
	Modos Verbais	■				
	Conjugação: escrever	■				
	Softwares <i>Oline</i> de Conjugação	■				
	Tem, têm, Vem, vêm, Veem, Põe, põem etc.					
	Mantém	■		□		
	Intermedia	■				
	Entrevista	■				
	Imperfeito do Subjuntivo	■				
	Futuro do Subjuntivo	■				
	Particípio	■				
Avaliação (Verbos)			■			
Apresentação do módulo		■				
Apresentação					■	
Tipos de Pronomes		■				
Pronomes Pessoais					□	
Pronomes Possessivos		■				
Pronomes Demonstrativos		■				
Este, Esse, Aquele					■	
Módulo 5. Pronomes e Colocação pronominal	Pronomes Indefinidos		■			
	Pronomes Interrogativos		■			
	Pronomes Relativos		■			
	Tipo de Pronomes Pessoais		■			
	Objeto Direto ou Indireto		■			
	Contrações		■			
	Mesóclise		■			
	Próclise		■			
	Ênclise		■			
	Avaliação de Pronomes			■		
	Apresentação do módulo		■			
Apresentação					■	
Frases e Orações		■				
Morfologia versus Sintaxe		■				
Sintaxe		■				
Módulo 6. Construção de Orações	Sujeito		■		■	
	Tipos de Sujeito					■
	Predicado		■			
	Voz Passiva		■			
	Complementos		■			
	Adjuntos		■			
	Aposto		■			
	Avaliação (Construção de Orações)			■		
	Apresentação do módulo		■			
	Apresentação					■
	Concordância Nominal					□
Regras Gerais		■				
Obrigado/ Obrigada						
Substantivo com Adjetivo		■				
Palavras e Expressões invariáveis		■				
Módulo 7. Concordância	Menos/ Meio				■	
	Concordância Verbal		■			
	Sujeito com Verbo		■			
	Verbo <i>ter</i>		■		□	
	Haver, Fazer, Existir		■			
	Fazer/ haver					□
	Verbo + <i>se</i>		■			
	Avaliação (Concordância)			■		

Língua Portuguesa (LP) – Anhembi Morumbi		Tipo de conteúdo				
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo
Módulo 8. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo	■				
	Apresentação				■	
	Conjunções				■	
	Tipos de Conjunção	■				
	Conjunções Coordenativas	■				
	Conjunções Subordinativas	■				
	Avaliação (Conexões e Coerência no texto)		■			
Módulo 9. Construção de parágrafos	Apresentação do módulo	■				
	Apresentação				■	
	Coordenação e Subordinação	■				
	Orações Coordenadas	■				
	Orações Subordinadas	■				
	Sintaxe das Orações	■				
	Discurso Direto e Indireto	■				
	Elementos de Ligação entre as Orações	■				
	Justaposição de Orações	■				
Avaliação (Construção de Parágrafos)		■				
Módulo 10. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo	■				
	Apresentação				■	
	Uma vírgula pode mudar sua vida				□	
	Sujeito verbo	■				
	Verbo OD OI	■				
	Enumeração	■				
	Local, data	■				
	Vocativo				□	
	..., ou seja, ...	■				
	..., [aposto]...	■				
	..., [conjunção adversativa]	■				
	Inversão, Deslocamento e Intercalação	■				
	Elipse do verbo	■				
	Testamento (sem pontuar)	■				
	Testamento (pontuado)	■				
Avaliação (pontuação)		■				
Módulo 11. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo	■				
	Apresentação				■	
	Encadeamento entre Parágrafos	■				
	Estilos no Word (parte 1)				□	
	Estilos no Word (parte 2)				□	
	Redação	■				
Avaliação (Elaboração de Textos)		■				
Módulo 12. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo	■				
	Concluindo...				■	
	MOOC Metodologia Científica				■	
	Letras (Graduação)	■			□	
	Texto Final	■				
	Avaliação		■			
Total de conteúdo autoral	102	11	0	20	0	0
Total de conteúdo não autoral	0	0	3	26	1	3
Total	102	11	3	46	1	3

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/lingua-portuguesa>>. Acesso em set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Os pré-requisitos indicam o conhecimento de noções básicas sobre redação de textos em escola ou no ensino superior. Os conteúdos das aulas abordam o aperfeiçoamento da escrita de textos para situações cotidianas e formais, abrangendo o contexto profissional e acadêmico. Além dos conteúdos citados há um diálogo sobre a incorporação de tecnologias ao processo de escrita. O quantitativo de conteúdos autorais foi superior aos não autorais, totalizando 102 textos, 11 formulários e 20 videoaulas. Em relação aos conteúdos não autorais foram identificados 3 imagens fixas, 26 vídeos, 1 jogo e 3 *websites*.

Não foram identificados textos em formato PDF. Os textos identificados são apresentados na interface da plataforma com o objetivo de apresentar os conteúdos de cada módulo, sendo, no geral, compostos por textos curtos e explicativos, além de sugestões bibliográficas. Em relação às atividades avaliativas nenhuma esteve disponível para visualização durante o período de coleta de dados. Todos os vídeos integrados ao curso estão publicados na plataforma *Youtube*. Os vídeos autorais estão publicados no canal pessoal do professor e os demais em canais diversos.

O curso apresenta um complexo repertório de linguagens relacionadas ao conteúdo base. O desenho metodológico articula múltiplas referências culturais, tanto do ponto de vista regional como do contexto da cultura juvenil. Também se apropria de conteúdos publicados em textos jornalísticos e recortes de tirinhas de HQs.

3.3 MOOC: PE – FURB

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) oferta o curso *Português para estrangeiros* (PE), do Professor Dr. Airton Zancanaro, das Professoras Ms. Diva Martinelli e Marina B. Cunha e do colaborador William Gottardi. O curso é composto por cinco módulos organizados em sequência linear, do Módulo de Apresentação ao Módulo 4, com a duração de 4 semanas e a indicação de, aproximadamente, 16 horas de estudos. O curso disponibiliza certificado de participação e conclusão mediante o cumprimento dos critérios exigidos. No programa do curso foram identificados conteúdos em formato de texto, formulário, audiovisual, jogo e *website*, conforme pode ser observado na *Tabela 9*.

Tabela 9 – Composição dos módulos (PE/FURB).

Português para estrangeiros (PE) – FURB		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo	Website
Apresentação	Apresentação do módulo	■					
	Enquete Inicial	■					
Módulo 1. Introdução	Apresentação do Módulo	■					
	Vídeo: Verde Amarelo				□		
	Tutorial do uso do <i>Quizlet</i>				■		
	Leitura: Futebol – origem, curiosidades e regras do esporte	□					
	Gramática: Verbos ser e estar; pronomes possessivos	■ ■	■		■ ■		
	Fórum	■					
	Materiais extras		■			□	□
	Atividade final do módulo		■				
Módulo 2. Alimentos	Apresentação do módulo	■					
	Vídeo: Você sabe de onde vêm seus alimentos?	■			□		
	Leitura: O que são alimentos orgânicos?	□					
	Vocabulário sobre alimentos		■				
	Comidas típicas brasileiras		■				
	Gramática: Verbos terminados em AR, ER e IR; verbo irregular IR				■ ■ ■ ■		
	Fórum	■					
	Materiais extras				□ □		□ □ □
Atividade final do módulo		■					
Enquete		■					
Módulo 3. Arte	Apresentação do módulo	■					
	Vídeo: Plantando Arte				□		
	Leitura: Grafite e pichação	□					
	Vocabulário relacionado ao ambiente urbano		■				
	Gramática: uso de preposições				■		
	Fórum	■					
	Materiais extras	□			□ □		
	Atividade final do módulo		■				
Pesquisa quanto ao uso da tecnologia	■						
Módulo 4. Casa	Apresentação do módulo	■					
	Vídeo: Eu faço porque amo		■		□		
	Leitura: João-de-Barro: conheça o pássaro construtor	□					
	Vocabulário referente a casa		■				
	Música: A casa é sua				□ □		
	Gramática: Pretérito perfeito e imperfeito				■		
	Fórum	■					
	Materiais extras	□			□ □		
Atividade final do módulo		■					
Enquete final do curso	■						
Total de conteúdo autoral		15	12	0	9	0	0
Total de conteúdo não autoral		6	0	0	12	1	4
Total		21	12	0	21	1	4

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Os pré-requisitos sugerem que o cursista tenha conhecimento mínimo em nível A2 da Língua Portuguesa, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Notoriamente o curso foi elaborado para o público estrangeiro. Tal competência, segundo a equipe docente, indica o entendimento de frases em português e a capacidade de se comunicar de maneira simples. O quantitativo de conteúdos autorais foi superior aos não autorais, totalizando 15 textos, 12 formulários e 9 videoaulas. Em relação aos conteúdos não autorais foram identificados 6 textos, 12 vídeos, 1 jogo e 4 *websites*.

Os conteúdos das aulas objetivam o aprimoramento das habilidades de audição, escrita e leitura, além do desenvolvimento de habilidades para a interpretação de texto, com foco em situações do cotidiano e na cultura brasileira. Não foram identificados textos em formato PDF. Os textos publicados na plataforma apresentam informações sobre os módulos, além de artigos jornalísticos com a devida referência. O conteúdo audiovisual está publicado nas plataformas *Vimeo*, *Playposit* (vídeos interativos) e *Youtube*. Os formulários publicados na Plataforma *Miríada X* estiveram fechados para visualização. Os formulários oriundos do *Google Forms* estiveram disponíveis para consulta. Os conteúdos audiovisuais apresentaram ferramentas de acessibilidade, por meio dos recursos de legendas e tradução automática disponibilizados pelas plataformas citadas. O desenho pedagógico do curso apresentou os conteúdos a partir de núcleos temáticos – futebol, alimentos, arte, casa –, relacionando recursos de animação, interação e listas de estudo.

3.4 MOOC: IOD – UNISINOS

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) oferta o curso *Inovação orientada pelo Design (IOD)*, do Professor Dr. Gustavo Borba. O curso é composto por cinco módulos organizados em sequência linear, do Módulo 0 ao Módulo 4, com a duração de 8 semanas e a indicação de, aproximadamente, 5 horas de estudos semanais. O curso disponibiliza certificado de participação e conclusão mediante o cumprimento dos critérios exigidos. No programa do curso foram identificados conteúdos em formato de texto, formulário e audiovisual, conforme pode ser observado na *Tabela 10*.

Tabela 10 – Composição dos módulos (IOD/UNISINOS).

Inovação orientada pelo <i>Design</i> (IOD) – UNISINOS		Tipo de conteúdo				
		Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo
Módulo 0.	Apresentação do módulo	■				
	Apresentação				■	
	Apresentação da proposta geral do curso				■	
	Guia de aprendizagem	■				
Módulo 1. O que é inovação e os 10 mitos da inovação	Apresentação do módulo	■				
	O que é inovação: Contexto histórico				■	
	Desafio – o que é inovação: Contexto histórico		■			
	O que é inovação: Conceitos				■	
	Desafio – O que é inovação: Conceitos	■				
	O que é inovação X invenção				■	
	Tipos de Inovação				■	
	Desafio – Tipos de inovação		■			
	10 Mitos sobre o tema inovação: Parte I				■	
	Desafio – 10 Mitos sobre o tema inovação: Parte I	■				
	10 Mitos sobre o tema inovação: Parte II				■	
	Desafio – 10 Mitos sobre o tema inovação: Parte II		■			
	Vídeo Caso aplicado - Ricardo Felizzola – HT Micron				■	
	Vídeo Caso aplicado - Guilherme Mantovani - Tramontina				■	
	Vídeo Caso Aplicado: Eduardo Goerl				■	
	Módulo 1- Atividade P2P	■				
Material Complementar	■					
Lembre-se	■					
Módulo 2. Modelos mentais e inovação	Apresentação do módulo	■				
	Conceito de Modelos Mentais e Paradigma				■	
	Desafio - Conceito de Modelos Mentais e Paradigma		■			
	Distorções de percepção				■	
	Desafio - Distorções de percepção		■			
	Construção de um produto inovador				■	
	Desafio - Construção de um produto inovador		■			
	Gustavo Reis: EaD/Inovação Educação				□	
	Material Complementar	■				
Lembre-se	■					
Módulo 3. Empresa inovadora	Apresentação do módulo	■				
	Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco no Processo de Inovação				■	
	Desafio - Foco no Processo de Inovação		■			
	Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco nas Pessoas e nos Sistemas de Apoio				■	
	Desafio - Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco nas Pessoas e nos Sistemas de Apoio		■			
	Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco no Processo de Gestão				■	
	Desafio - Foco no Processo de Gestão		■			
	Perspectiva de inovação nas Organizações – Foco na Cultura para a Inovação				■	
	Módulo 3 - Atividade P2P	■				
	Material Complementar	■				
Lembre-se	■					
Módulo 4. <i>Design</i> e inovação	Apresentação do módulo	■				
	O que é <i>Design</i> ?				■	
	Desafio - O que é <i>Design</i> ?		■			

Inovação orientada pelo <i>Design</i> (IOD) – UNISINOS	Tipo de conteúdo					
	Texto	Formulário	Imagem	Audiovisual	Jogo	Website
Inovação Orientada pelo <i>Design</i>				■		
Método de inovação orientada pelo <i>Design</i>				■		
Módulo 4 - Atividade P2P	■					
Material Complementar	■					
Lembre-se	■					
Total de conteúdo autoral	19	10	0	21	0	0
Total de conteúdo não autoral	0	0	0	1	0	0
Total	19	10	0	22	0	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/universidade-do-vale-do-rio-dos-sinos/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Os pré-requisitos sugerem que o cursista tenha conhecimentos de teoria básica de administração e gestão estratégica. A proposta do curso é desenvolver competências relacionadas às questões de inovação a partir do conhecimento das estratégias e ferramentas de *design*. Os conteúdos autorais identificados no curso totalizaram 19 textos, 10 formulários e 21 videoaulas. Apenas 1 vídeo não autoral foi identificado.

Os textos apresentados na plataforma informam sobre os conteúdos trabalhados. Os textos em formato PDF apresentam os tópicos-chave dos conteúdos abordados em cada módulo, além da indicação de bibliografia e apresentação do fluxograma dos conteúdos trabalhados nos módulos. Todos os conteúdos audiovisuais estão publicados na Plataforma *Youtube*, e os conteúdos audiovisuais autorais estão publicados no canal institucional da UNISINOS nessa mesma plataforma, com recursos de acessibilidade disponíveis tanto para o uso de legenda automática quanto para a tradução dos conteúdos. Dentre os conteúdos audiovisuais foi identificada uma videoaula postada no canal de um colaborador do curso.

Dentre as videoaulas há uma categoria denominada *vídeo caso aplicado* com a apresentação da experiência profissional de convidados de trajetórias relevantes para o tema de estudo. Ao final de cada módulo os cursistas têm acesso aos principais tópicos estudados no formato de um mapa mental gráfico, cujos conteúdos são relacionados entre si. As avaliações propostas no curso foram denominadas “desafios” e dentre as propostas foi utilizado o formato de avaliação por pares (P2P), constituindo-se em um exercício coletivo e colaborativo. Contudo, assim como nos demais cursos, as avaliações não estiveram disponíveis para consulta.

3.5 MOOCS: QG-I e LAM – UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) oferta dois MOOCs, sendo eles: 1. *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases* (QG-I), do Professor Dr. José Ribeiro Gregório e; 2. *Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói* (LAM), da Professora Dra. Denise Sales e dos acadêmicos colaboradores Olivia Barros de Freitas, Rodrigo Koch e Italo Zen. Ambos os cursos são compostos por cinco módulos organizados em sequência linear, do Módulo 0 ao Módulo 4, com a duração de 5 semanas e a indicação de, aproximadamente, 15 horas de estudo. Os dois cursos são certificados, desde que os cursistas atendam aos critérios exigidos para essa qualificação. Na *Tabela 11* e *Tabela 12* estão descritos e identificados os tipos de conteúdos desenvolvidos em cada curso. Nos dois cursos foram identificados conteúdos em formato de texto, formulário, audiovisual e *websites* para consulta. No curso QG-I foram identificados conteúdos na categoria imagem.

O curso QG-I sugere como pré-requisitos que os cursistas tenham conhecimentos básicos em Química, incluindo a nomenclatura e as cargas dos íons mais comuns, além de conhecimento em Matemática com ênfase nas operações básicas, tais como resolução de sistemas. O quantitativo de conteúdos autorais foi inferior aos não autorais, totalizando 10 textos, 18 formulários e 21 videoaulas. Os conteúdos não autorais totalizaram 17 textos, 2 imagens, 70 vídeos e 82 *websites*.

Tabela 11 – Composição dos módulos (QG-I/UFRGS).

		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo	Website
Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases (QG-I) – UFRGS							
Módulo 0. Introdução	Apresentação do módulo	■					
	Introdução do curso				■		
	Panorama do curso	■					
	Equipe do Curso	■					
	Perfil do Aluno	■					
Módulo 1. Sistemas Materiais	Apresentação do módulo	■					
	Introdução				■		
	Material complementar 1.0	■					
	Testes		■				□
	Aula 1: Separação				■		
	Material complementar 1.1						
	Substâncias e soluções				□ □		□□□□□□
	Estados da matéria				□		□□□□□
	Misturas Heterogêneas e Homogêneas						□□
	Propriedades Gerais da Matéria						□□□

Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases (QG-I) – UFRGS	Tipo de conteúdo					
	Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo	Website
Módulo 2. Estequiometria	Propriedades das Substâncias			□		□
	Testes sobre Separação		■			
	Apresentação do módulo	■				
	Introdução			■		
	Aula 1: Fórmulas Químicas			■		
	Material complementar 2.1					
	Tabela Periódica			□		□□□
	Fórmulas Químicas			□□□□		
	Número de Avogadro	□ □			□	□□□□□□
	Testes		■			
	Aula 2: Análise por Combustão				■	
	Material complementar 2.2					
	Estequiometria	□ □ □ □			□	□
	Testes		■			
	Aula 3: Lei de Lavoisier				■	
	Material complementar 2.3					
	Leis Ponderais	□ □			□	□
	Equações Químicas				□□□□□	□
	Testes		■			
	Aula 4: Relações Quantitativas				■	
	Material complementar 2.4					
	Relações Quantitativas	□			□□□□	
	Testes		■			
	Aula 5: Reagente Limitante				■	
	Material complementar 2.5					
Reagente Limitante	□ □			□□□□□ □□	□ □	
Testes		■				
Módulo 3. Soluções	Apresentação do módulo	■				
	Introdução			■		
	Material complementar 3.1					
	Solubilidade e forças intermoleculares				□□□	□
	Soluções aquosas					□
	Testes		■			
	Aula 1: Solubilidade				■	
	Material complementar 3.2					
	Solubilidade	□				□
	Testes		■			
	Aula 2: Efeitos da Temperatura na Solubilidade				■	
	Material complementar 3.3					
	Fatores que afetam a Solubilidade	□			□□□□	□□□□
	Testes		■			
	Aula 3: Tipos de Soluções				■	
	Material complementar 3.4					
	Saturação	□			□	□□□□
	Testes		■			
	Aula 4: Concentração				■	
	Material complementar 3.5					
	Concentração	□□			□□□□□ □	□□□□□□ □□
	Testes		■			
	Aula 5: Diluição de Soluções				■	
	Material complementar 3.6					

Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases (QG-I) – UFRGS	Tipo de conteúdo					
	Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogo	Website
Diluição				□□□□□ □□		□□□
Testes		■				
Aula 6: Mistura de Soluções				■		
Material complementar 3.7						
Mistura de Soluções						□□□□
Testes		■				
Módulo 4. Gases						
Apresentação do módulo	■					
Aula 1: Lei dos Gases				■		
Material complementar 4.1						
Gases				□□□□□ □□		□□□□
Testes		■				
Aula 2: Pressão Parcial				■		
Material complementar 4.2						
Pressão Parcial				□□□□□ □		□□□□□□ □
Testes		■				
Aula 3: Energia Cinética e Temperatura				■		
Material complementar 4.3						
Lei de Graham e Energia Cinética	□			□		□□□□□
Testes		■				
Aula 4: Lei de Distribuição de Velocidades Moleculares				■		
Material complementar 4.4			□□	□		□□
Testes	■					
Aula 5: Gases Reais				■		
Material complementar 4.5				□□□□□ □		□□□
Testes		■				
Total de conteúdo autoral	10	18	0	21	0	0
Total de conteúdo não autoral	17	0	2	70	0	82
Total	27	18	2	91	0	82

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/quimica-geral-i-sistemas-materiais-estequiometria-solucoes-e-gases>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

O programa do curso propõe o estudo das relações básicas da Química para o entendimento de fenômenos macroscópicos da transformação da matéria, envolvendo massa, pressão e volume. Também é proposto o estudo das relações de estimacão e quantificacão de grandezas relativas a objetos e fenômenos químicos, além do estudo das analogias e conexões entre objetos e fenômenos de interesse da Química. Os textos publicados na plataforma são apresentacões dos temas abordados. Os textos e vídeos não autorais são, no geral, referências para a

complementação das aulas e configuram um extenso repertório sobre os temas trabalhados.

Tabela 12 – Composição dos módulos (LAM/UFRGS).

Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói (LAM) – UFRGS		Tipo de conteúdo					
		Texto	Formulário	Imagem	Vídeo	Jogos	Website
Módulo 0. Introdução	Apresentação do módulo	■			■		
	Perfil do aluno	■					
Módulo 1. Introdução: Conceitos Básicos	O que é conto?				■		
	O conto na literatura russa do séc. XIX				■		
	O verbete "conto" na Enciclopédia Literária Soviética	■					
	Literatura traduzida				■		
	A Recepção da Literatura Russa no Brasil	□□			□□□		
	Transliteração				■		
	O que é transliteração?	■					
Módulo 2. Vida e obra dos autores	Alfabeto Russo e Transliteração	■					
	Teste 1		■				
	Quem foi Tchekhov?				■		
	Tchekhov - Breve cronologia	■					
	Tchekhov - Vida e Obra	■					
	Quem foi Tolstói?				■		
	Tolstói - Breve cronologia	■					
Módulo 3. Análise dos contos	Tolstói - Vida e Obra	■					
	Teste 2		■				
	Tradução de "Pamonha"	■					
	Conto "Pamonha" - Tchekhov				■		
	Tradução de "Angústia"	■					
	Debate sobre os contos de Tchekhov				■		
	Tradução de "Nevasca" - Parte 1	■					
	Tradução de "Nevasca" - Parte 2	■					
	Tradução de "Nevasca" - Parte 3	■					
	Tradução de "Nevasca" - Parte 4	■					
Módulo 4. Relações entre os autores e seus contos	Tradução de "O senhor e o servo"	□					
	Debate sobre os contos de Tolstói				■		
	Teste 3		■				
	Debate comparativo				■		
Total de conteúdo autoral	Russos, brasileiros e muitos outros	□					
	Teste 4		■				
Total de conteúdo autoral		15	4	0	11	0	0
Total de conteúdo não autoral		4	0	0	3	0	0
Total		19	4	0	14	0	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/leitura-analise-e-metodo-anton-tchekhov-e-liev-tolstoi>>. Acesso em: dez.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

O curso LAM não exige conhecimentos prévios sobre teoria literária ou literatura russa e informa não haver necessidade de conhecer o idioma russo para acompanhar as atividades do curso. O quantitativo de conteúdos autorais foi superior aos não autorais, totalizando 15 textos, 4 formulários e 11 videoaulas. Os conteúdos não autorais totalizaram 4 textos e 3 vídeos. Os conteúdos das aulas abrangem o conhecimento da literatura russa por meio dos contos de Anton Tchekhov e Liev Tolstói. As competências de leitura, análise e método de interpretação são trabalhadas a partir da contextualização dos espaços da cidade e do campo por meio da leitura e análise dos contos *Pamonha*, *A nevasca* e *O patrão e o trabalhador* no estudo do estilo literário dos autores citados, e do contexto sociocultural da Rússia do século XIX.

Os textos autorais são traduções dos contos analisados e referenciados nas atividades propostas, sendo de autoria da equipe docente do curso. Além dos contos, também são apresentados conteúdos complementares, por exemplo, uma tabela de transliteração para orientar os cursistas na compreensão básica da correspondência fonética entre o idioma Russo e o idioma Português. Todo o material autoral, assim como no curso QG-I, possui identidade visual específica para cada curso. Os conteúdos audiovisuais dos cursos estão postados na plataforma *Youtube*, no canal institucional do SEAD UFRGS, para que, posteriormente, sejam inseridos na plataforma *Miríada X*. Os recursos de acessibilidade são disponibilizados pela plataforma *Youtube* por meio de legenda e tradução automática para outros idiomas. Os cursos apresentam conteúdos em duas bases de dados – interna à plataforma e externa –, e em diferentes formatos.

Os *MOOCs* da UFRGS possuem uma característica diferenciada em relação aos demais *MOOCs* aqui descritos, pois também são ofertados em uma plataforma *online*, institucional, denominada *Lúmina* (Ver *Figura 27*). Trata-se de uma plataforma em formato de repositório aberto e *online*, por meio da qual são ofertados *MOOCs* desenvolvidos por professores da UFRGS em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (Napead). Em observação à plataforma *Lúmina*, realizada em janeiro de 2018, foram identificadas a oferta de 13 *MOOCs*, ambos com atestado de conclusão para os cursistas mediante o atendimento às exigências específicas de cada curso.

Figura 27 – Interface da plataforma Lúmina da UFRGS.



Fonte: Disponível em: <<https://lumina.ufrgs.br/>>. Acesso em: jan.2018.

Durante o processo de coleta de dados, nos meses de novembro e dezembro, a equipe coordenadora da plataforma foi consultada sobre a possibilidade de que Lúmina integrasse o contexto de estudo da pesquisa. A equipe coordenadora foi receptiva à solicitação, autorizando o desenvolvimento do estudo e a disponibilização de mediar o diálogo junto a equipe docente proponente dos *MOOCs*. Contudo, as informações específicas sobre a contextualização da plataforma não estariam disponíveis para compartilhamento. Nesse sentido, a opção foi manter a plataforma *Miríada X* como contexto de pesquisa e as universidades brasileiras ofertantes de *MOOCs* como unidades de análise. Nesse encaminhamento a plataforma Lúmina ganhou destaque enquanto perspectiva emergente, deflagrada pelo contexto dos *MOOCs* no âmbito das universidades brasileiras, sendo pioneira na oferta de *MOOCs* em duas plataformas distintas.

O mapeamento da composição dos conteúdos dos MOOCs analisados sinalizou, não apenas, os conteúdos autorais e não autorais, mas também, desvelou o hipertexto como base de sua construção didático-pedagógica. A configuração de cada MOOC é padronizada na forma de acesso e organização do conteúdo. Cada responsável pela oferta configura o conteúdo e atividades em acordo com o desenho pedagógico de sua escolha. Desse modo, pode ser afirmado que as salas de aula são padronizadas em sua arquitetura, mas distintas na organização didático-pedagógica. Os conteúdos e plataformas integradas à *Miríada X* revelaram um universo de múltiplas conexões na esquematização das estratégias e dos conteúdos transmídias que organizam os processos didático-pedagógico de cada MOOC analisado. Nesse aspecto, todos os cursos apresentaram relevantes possibilidades de imersão e de análise do ponto de vista da ecologia das mídias. A sistematização dos ambientes criados a partir das conexões identificadas, e interpretação das associações entre os conteúdos, entre as plataformas e as mídias utilizadas apresentou *insights* para futuras experimentações didático-pedagógicas possibilitadas pela condição ubíqua, multidimensional e hipermóvel das tecnologias contemporâneas.

Com a intenção de convergir as duas perspectivas teóricas, foram elaborados dois caminhos metodológicos para a identificação, a análise e a interpretação das transmediações presentes nos MOOCs selecionados. São eles: 1. Decomposição e análise do conteúdo audiovisual; 2. Correspondências de estratégias e conteúdos transmídia. Por meio da visualização do panorama de cada curso pode-se delimitar uma proposta de análise mais específica sobre o processo de transmediação enquanto tradução intersemiótica, e sobre os tipos de estratégias e conteúdos transmídias identificados. No *Capítulo 4 – Transmediações dos sentidos de docência* foram apresentados o processo de análise das videoaulas autorais e os sentidos de docência identificados.

4 Transmediações dos sentidos de docência

Conforme já descrito, a análise dos processos de transmediação a partir da tradução intersemiótica consideraram os aspectos singulares de cada conteúdo. A decomposição e a análise das videoaulas autorais dos *MOOCs* selecionados teve como referência os estudos sobre tradução intersemiótica e por objetivo, identificar os tipos de tradução e os sentidos de docência que corresponderam a cada conteúdo analisado. Assim, com base no referencial teórico apresentado foi desenvolvido um roteiro de seleção, identificação e interpretação dos objetos imediatos e dos objetos dinâmicos que configuraram os conteúdos analisados.

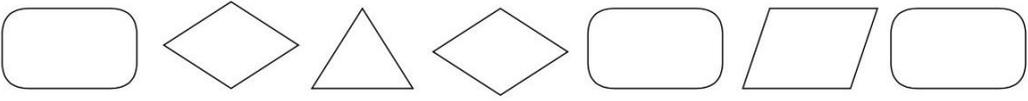
A *Figura 28* ilustra o processo de decomposição do conteúdo audiovisual. Nesse processo, o primeiro passo foi decompor as videoaulas em diagramas. Na sequência, os diagramas foram agrupados por similaridade para que fossem realizadas as respectivas descrições. O terceiro passo foi a indicação de uma imagem representativa para cada grupo de diagramas com o objetivo de indicar o objeto imediato que os representa. Por fim, após a identificação do objeto dinâmico de cada grupo os diagramas foram agrupados por tipos de tradução intersemiótica.

O processo de decomposição do conteúdo audiovisual gerou grande quantidade de informação, por esse motivo, para cada curso e cada conteúdo analisado foram montados quadros com os diagramas padrões, e esses, foram disponibilizados para consulta no *APÊNDICE A*. Após a montagem dos quadros de todos os conteúdos analisados foi realizada uma síntese, identificando os padrões recorrentes em cada curso. O quadro síntese foi inserido no corpo do texto para fins de ilustrar as análises desenvolvidas. Após a identificação dos padrões os conteúdos foram agrupados por tipos de tradução intersemiótica, e na sequência foram problematizados na intenção de decodificar os sentidos presentes, buscando referências para as atualizações dos sentidos de docência na prática dos *MOOCs*, e, por consequência, no contexto da cibercultura.

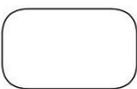
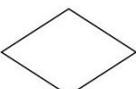
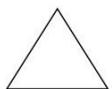
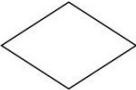
Figura 28 – Guia de decomposição e análise do conteúdo audiovisual.

Decomposição do conteúdo audiovisual em diagramas

0:00 X:XX



Agrupamento de diagramas por similaridade

A	B	C	D
			
			
			

Descrição de cada grupo de diagramas

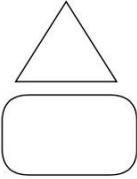
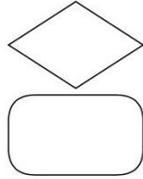
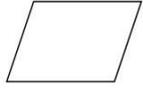
Imagem que ilustra o objeto imediato de cada grupo de diagramas

A	B	C	D
			

Identificação da origem do objeto dinâmico de cada grupo de diagramas

A	B	C	D
			

Organização de diagramas por tipos de tradução intersemiótica

Transcrição	Transposição	Transcodificação
		

Fonte: Esquema adaptado de Plaza (1987, p. 147-148).

A decomposição das videoaulas autorais em diagramas foi organizada em uma sequência processual. Os vídeos foram copiados a partir da Plataforma *Youtube* por meio da ferramenta *Keep Vid Free* (*online* e gratuita) disponível para download no endereço <<https://br.keepvid.com/>>. Na sequência, cada conteúdo foi decomposto em *frames* (quadros) com o uso da ferramenta *VirtualDub*¹¹ (gratuita), cuja função possibilita decompor conteúdos audiovisuais em sequência de imagens. De cada vídeo decomposto foram selecionados os padrões de composição, e para cada padrão foram escolhidas imagens que os representassem para fins de referenciar a análise. Caso fossem indicados todos os *frames* identificados seria gerado uma grande quantidade de imagens sem que novas informações fossem acrescentadas.

Após a identificação dos padrões e a seleção dos exemplos, para cada conteúdo, foi montada uma linha do tempo relativa a cada Módulo, indicando o tempo de composição da videoaula e os padrões identificados, conforme pode ser observado no APÊNDICE A. Na sequência, por comparação, foi organizado um quadro síntese contendo todos os padrões e imagens representativas identificadas nos conteúdos de todos os *MOOCs* analisados. Nesse processo foram identificados três padrões de composição visual, sendo eles: 1. Docente-ambiente; 2. Docente-informação e; 3. Informação.

A decomposição das videoaulas autorais evidenciou a centralização do sujeito docente no processo de ensino, ora em atividades individuais, ora coletivas, como centro de emissão, e, por consequência, o centro de força da composição. Na relação do corpo com o estado das coisas, assim como explica Deleuze (2011) a configuração do sujeito docente nas videoaulas analisadas dependeu de elementos secundários, tais como: ambiente de ensino, os recursos pedagógicos e o formato do conteúdo a ser ministrado. Nesse sentido, o grupo de elementos descritos configurou a ambiência em que o sujeito docente se inseriu. No APÊNDICE A estão detalhados os quadros de decomposição das videoaulas analisadas de cada *MOOC*.

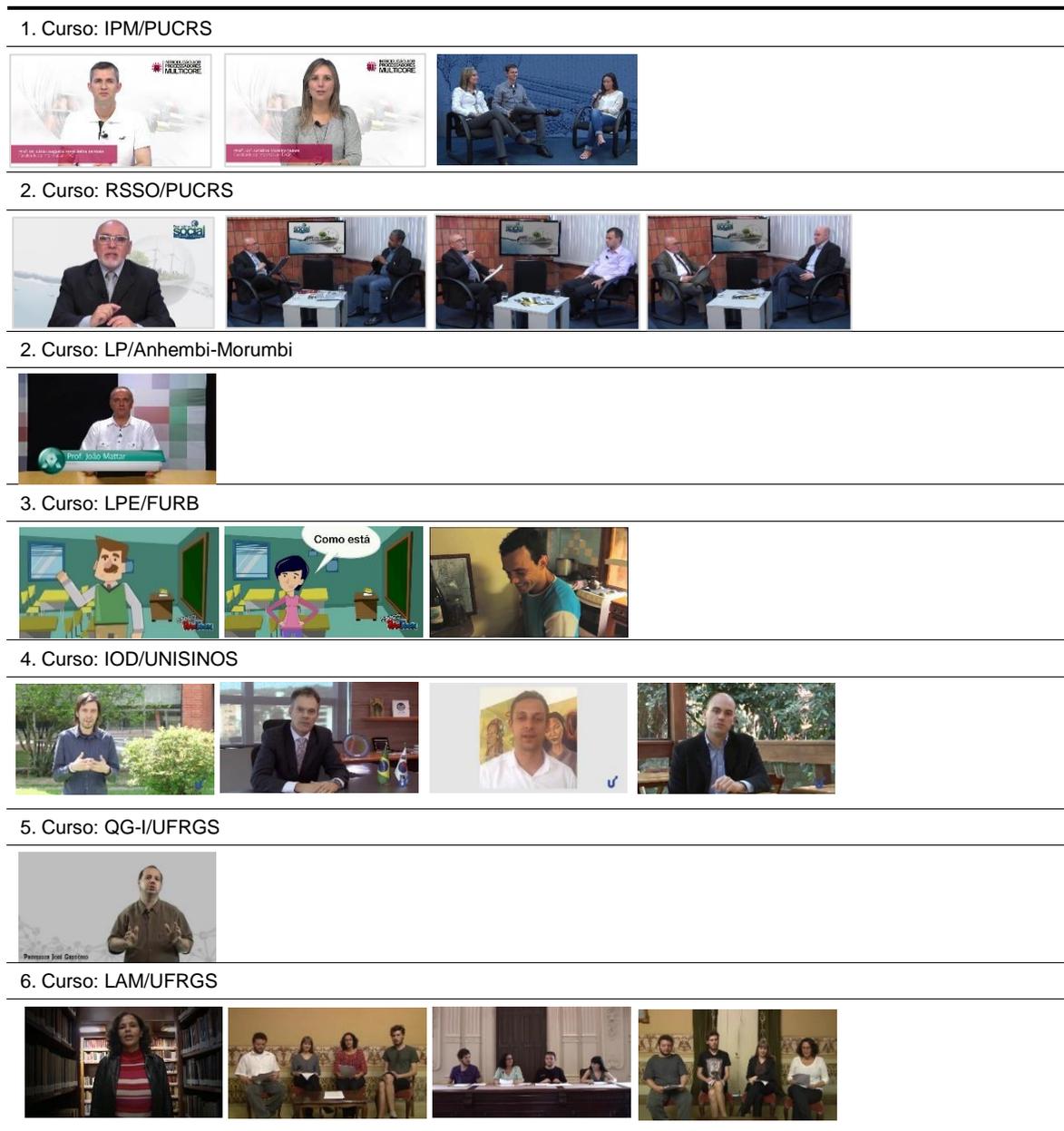
4.1 Docente-ambiente

No Quadro 24 a síntese das imagens que ilustram o padrão *docente-ambiente* apresentou variações no enquadramento da figura humana – meio corpo e corpo

¹¹ Disponível para *download* no endereço <<http://www.virtualdub.org/>>.

inteiro –, na composição da cena – individual e coletiva –, e no tipo de ambiente – externo e interno.

Quadro 24 – Padrão 1: docente-ambiente.



Fonte: Ver APÊNDICE A.

Em relação ao padrão docente-ambiente, ora a figura é apresentada em meio corpo (plano médio), ora em corpo inteiro (plano geral). Mesmo quando a videoaula apresenta convidados eles assumem a posição central de emissão. Nessa configuração, o ambiente tornou-se um referencial que confere unidade, identidade e sentido.

As imagens que compõem a *Figura 29* apresentam os sujeitos docente em ambiente externo, circundados por referências arquitetônicas, vegetação e iluminação natural. Esse formato ilustra o potencial dos recursos de mobilidade propiciados pelos atuais dispositivos de comunicação que possibilitam a criação de conexões e de novos sentidos para o que se compreende por ambiente de ensino.

Figura 29 – Sala de aula: ambiente externo.

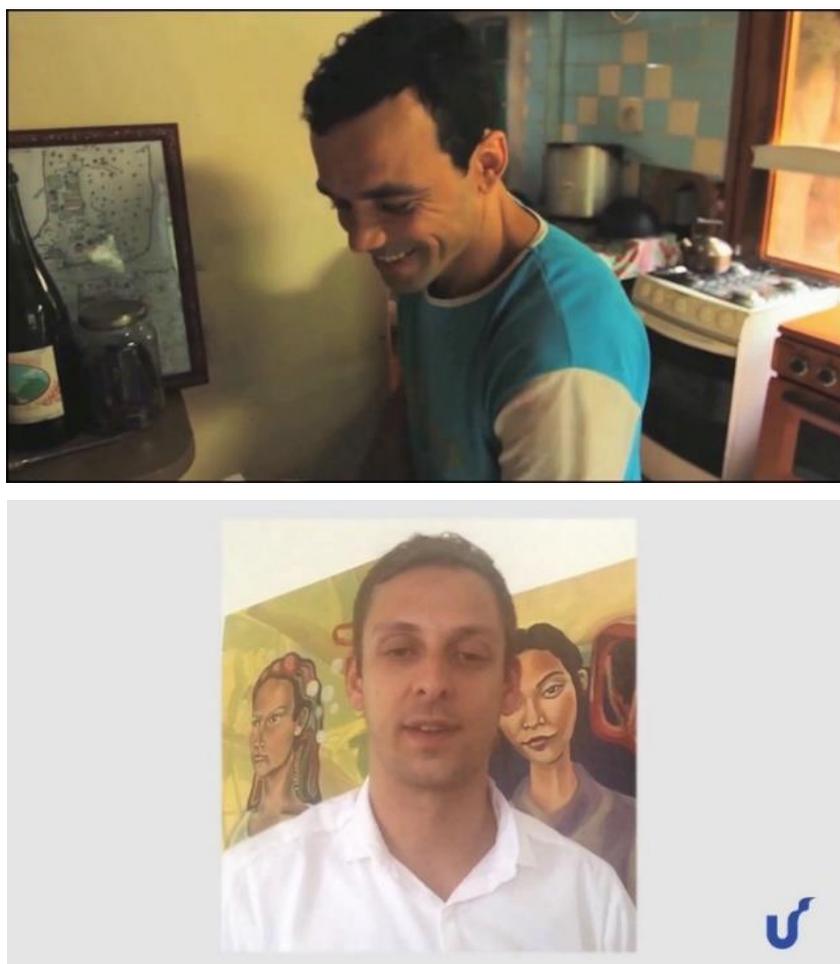


Fonte: Curso IOD/UNISINOS.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_m3BwyHKIR4>. Acesso em: nov.2017.

A *Figura 30* ilustra os sujeitos docentes em ambiente interno residencial, circundados por elementos do cotidiano para organizar o seu espaço de fala. Assim como nos demais casos, o enquadramento da imagem é construído, visto que o posicionamento da câmera remete ao modo como esse sujeito quer ser visto. E sobre como os elementos escolhidos para integrar a cena dizem sobre si, e sobre os sentidos de docência que os representam.

Figura 30 – Sala de aula: ambiente interno residencial.



Fonte: 1. Curso PE/FURB; 2. Curso IOD/UNISINOS.
Disponível em: 1. <<https://vimeo.com/148245876>>; 2.
<<https://www.youtube.com/watch?v=EjHLHizVU-A>>. Acesso em: nov.2017.

A *Figura 31* é composta por duas imagens que ilustram ambientes internos institucionais. A primeira imagem apresenta uma biblioteca, pela qual o sujeito docente se desloca por entre os corredores do ambiente, ao invés de se apresentar em um ponto de emissão fixo. O enquadramento e a mobilidade da cena privilegiam o olhar do espectador orientado para acompanhar o movimento por entre as estantes de livros. Nesse ambiente, a sonoridade e o texto mediado pela voz do sujeito docente e pela harmonia do fundo musical cria um ambiente poético que enfatiza o conteúdo do *MOOC*. As cenas criam um ambiente mágico e atemporal, evocando diferentes repertórios sobre o universo dos escritores Anton Tchêkhov e Liev Tolstói. Há um componente poético que marca o compasso da fala, do movimento e da informação que é compartilhada.

Figura 31 – Sala de aula: ambiente interno institucional.



Fonte: Curso LAM/UFRGS.

Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=BjQ5PnSMoKw>>; 2. <<https://www.youtube.com/watch?v=i35NannRD-8>>.

Na segunda imagem que compõe a *Figura 31*, o grupo docente está inserido em um ambiente interno institucional, desse ponto, mais difícil de ser identificado, sugerindo tratar-se de um ambiente formal que apresenta elementos de decoração – tais como o papel de parede, as cortinas e as cadeiras que nos poucos detalhes que podem ser observados –, trazendo informações socioculturais com referências de estilos de época. São referências visuais que criam uma ambiência, que além de reafirmar o caráter informativo dos ambientes, sensibiliza pelo discurso cultural implícito nos elementos de cena.

4.2 Docente-informação

O padrão *docente-informação* identificado nos conteúdos analisados faz referência às combinações do sujeito docente com as diferentes representações dos conteúdos dos programas narrativos dos cursos – em cores, formas e estilos gráficos –, a depender da identidade visual proposta em cada MOOC. As informações gráficas são apresentadas ora com função ilustrativa, ora com função complementar à fala do sujeito docente. O *Quadro 25* apresenta a síntese dos fotogramas correspondentes a esse padrão. A decomposição detalhada das videoaulas pode ser analisada no *APÊNDICE A*.

Quadro 25 – Padrão 2: docente-informação.

1. Curso: IPM/PUCRS



2. Curso: RSSO/PUCRS



2. Curso: LP/Anhembi-Morumbi



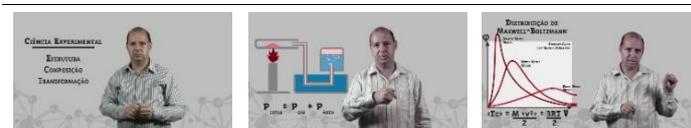
3. Curso: LPE/FURB



4. Curso: IOD/UNISINOS



5. Curso: QG-I/UFRGS



6. Curso: LAM/UFRGS



Fonte: Ver APÊNDICE A.

4.3 Informação

O padrão informação reuniu um conjunto de composições visuais na busca por sintetizar os conteúdos abordados, conforme pode ser observado no *Quadro 26*.

Quadro 26 – Padrão 3: informação.

1. Curso: IPM/PUCRS

2. Curso: RSSO/PUCRS

2. Curso: LP/Anhembi-Morumbi

Não apresentou este tipo de padrão.

3. Curso: LPE/FURB

4. Curso: IOD/UNISINOS

5. Curso: QG-I/UFRGS

6. Curso: LAM/UFRGS



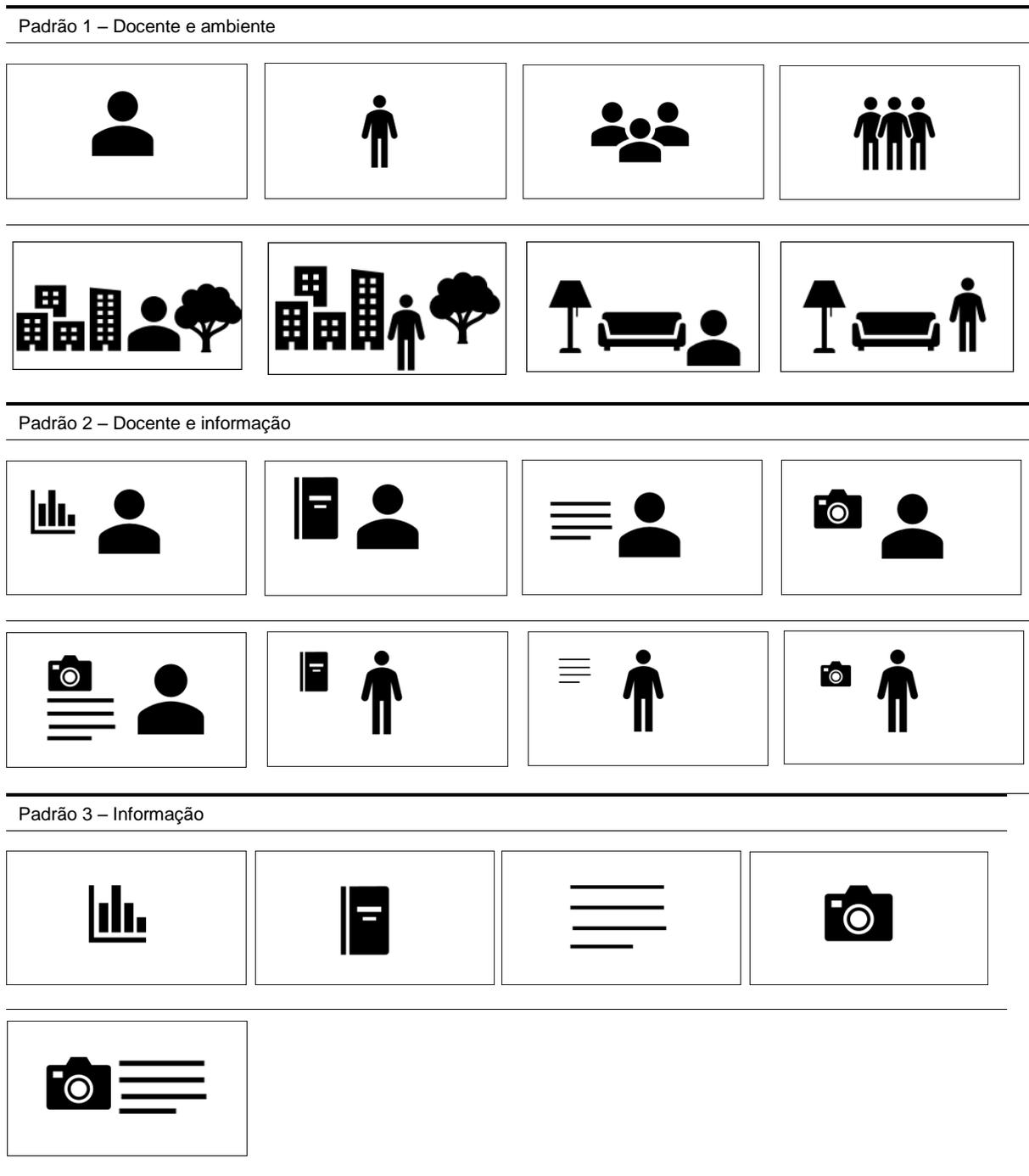
Fonte: Ver APÊNDICE A.

Os formatos de apresentação gráfico, nem sempre obedecem a critérios de legibilidade, em especial, quando são apresentados gráficos e tabelas, pois a completa visualização dependerá do tamanho da tela em que o conteúdo será acessado. No geral, os tipos de informações que aparecem combinadas à imagem do sujeito docente ganham destaque na tela. Os conteúdos informacionais configurados nas interfaces indicam haver um trabalho gráfico voltado para a criação de identidades visuais para os cursos.

4.4 Sentidos de docência emergentes

O primeiro objetivo listado para esse estudo de caso foi a descrição dos processos de tradução intersemiótica que configuram os conteúdos dos *MOOCs* analisados, pois a questão investigativa questiona sob que aspectos as transmediações praticadas nos *MOOCs* estariam atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura. Com base nos critérios metodológicos descritos, a escolha pela análise do conteúdo audiovisual autoral dos *MOOCs* selecionados possibilitou a identificação de um padrão síntese das relações que se estabelecem entre a figura do sujeito docente associado ao ambiente de ensino, aos recursos pedagógicos e ao formato do conteúdo ministrado. As variações citadas estão representadas de forma iconográfica no *Quadro 27*, constituindo elementos significativos para pensar a docência, seja na modalidade *online*, seja na modalidade presencial.

Quadro 27 – Síntese dos padrões identificados.



Fonte: Conteúdo autoral.

O sujeito docente que migra para o formato digital, por meio das videoaulas, atende aos critérios descritos por Manovich (2001), pois a representação numérica configura sua existência digital. Também, o princípio de modularidade é inerente ao formato das videoaulas, pois cada cena é composta em quadros isolados, ganhando

sentido por meio do princípio da modularidade, tanto na edição que compõe o programa narrativo final como na combinação modular que compõe a sequenciação dos conteúdos em diferentes videoaulas.

O princípio de automação confere ao conteúdo audiovisual a possibilidade de ser visto e revisto, seja de forma ininterrupta, seja de forma pausada, e, mesmo, inserindo elementos pré-programados, por exemplo, as ferramentas de legenda e tradução automática. Também, o princípio de variabilidade se aplica ao contexto de análise, pois o formato digital se adequa ao suporte em que será acessado e a qualidade formal – tamanho, cor, brilho, contraste, som, entre outras –, dependerá do tipo de aparato tecnológico disponível para quem for acessá-lo, e também da rede de transmissão e do dispositivo de acesso. Por último, o autor destaca o princípio da transcodificação cultural, sendo esse o princípio para o qual a tradução intersemiótica foi aplicada nesse contexto. É importante ressaltar que os princípios citados fazem referência a todo tipo de conteúdo digital, incluindo a plataforma *Miríada X*, os conteúdos não autorais, e mesmo os autorais, visto que todos, sem exceção, são derivados ou disponíveis para acesso por meio das chamadas novas mídias, por consequência, inerentes ao contexto da cibercultura.

O termo transcodificação cultural que compõe os princípios básicos do que Manovich define por “novas mídias” está diretamente relacionado ao conceito de tradução intersemiótica. Embora Jakobson (2007) tenha apresentado o conceito no âmbito dos estudos sobre a linguagem de matriz textual, Plaza (1987) atualizou os estudos a partir do universo da imagem e das novas tecnologias emergentes na década de 1980, iniciando sua jornada no contexto sociocomunicacional, por exemplo, no uso do chamado videotexto – precursor da *World Wide Web* –, para que, modificando o código pudesse traduzir poesias para o novo formato. É desse contexto que o autor subdividiu o conceito, conforme já explicado, em três aspectos: transposição, transcodificação e transcrição. Esses aspectos são importantes, pois foram eles os indicativos da atualização dos sentidos de docência para o contexto da cibercultura.

Para que essa etapa pudesse ser desenvolvida, as etapas descritas nos *itens* anteriores foram desenvolvidas, uma vez que, para saber se determinado sentido estaria sendo ou não atualizado para o contexto da cibercultura, antes, seria necessário identificar, no contexto de análise, os sentidos presentes. Desse ponto, os padrões identificados na análise das imagens sinalizaram alguns aspectos que podem

ser compreendidos enquanto sentidos de docência, na perspectiva de Deleuze (2011), pois os padrões identificados emergiram do acontecimento de cada videoaula analisada.

Há um aspecto importante a ser citado a respeito do acontecimento e, portanto, do sentido, que é o fato de que ele se completa na relação com o outro. Desse ponto, a cada nova visualização o acontecimento se refaz e se renova no olhar do seu observador e o que a princípio parece ser estático e sem vida (de forma metafórica), ganha nova existência. Nessa lógica, também cabe inferir que o contato com o conteúdo audiovisual não se refere a um recurso pedagógico, antes disso, é o próprio docente que se multiplica e se reinventa no olhar de seu observador. McLuhan (1964) chamou a atenção sobre o fato de que os meios de comunicação seriam extensões do homem, porém, é sabido que tal associação fazia referência à TV – então novidade no contexto sociocultural –, mas no âmbito das mídias digitais, o que Santaella (2013) destaca por ubiquidade, multidimensionalidade e hipermobilidade são características que os princípios citados possibilitam.

Cada sujeito docente, inserido em diferentes plataformas, no exercício de sua docência é, em si, uma nova versão de sua condição docente. Diferente de um ator, não se trata de uma existência efêmera, que dura, o tempo de existência da personagem. Cada docente inserido no contexto descrito, por meio desse corpo digital – aqui identificado na linguagem audiovisual –, passa a existir sob os mesmos princípios que a linguagem possibilita, nesse sentido, é um corpo numérico, modular, sequencial, automático, variável e passível de transcodificação. Não se trata de sua essência, mas certamente é uma das múltiplas possibilidades de existência no âmbito das redes digitais.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais. (LÉVY, 2010, p. 22)

A reflexão apresentada pelo autor esclarece a importância dos padrões identificados na análise das videoaulas, pois de fato, não haveria lógica em buscar sentidos em representações de sujeitos desassociados do seu meio. Por esse motivo foi importante considerar no âmbito da análise, não apenas a figura humana, ou o humano, nos termos do autor, mas antes disso, considerar que a existência desse sujeito se dá de forma associada. Essa parece ser uma das principais descobertas propiciadas por esse processo de análise com elementos significativos para pensar a docência, seja na modalidade *online*, seja na modalidade presencial. Ambas as modalidades se constituem como base formativa e desse modo, passíveis de serem influenciadas por tais padrões legitimados, e, portanto, reconhecíveis enquanto aspecto representativo.

Do ponto de vista da representação do sujeito docente por meio da tradução intersemiótica das videoaulas analisadas, são todas, sem exceção, transposições. Plaza (1987) explica que para transpor um signo estético de um determinado meio para outro meio tecnológico faz-se necessário obedecer aos recursos normativos que compõem o novo suporte. No caso dos sentidos de docência, não se trata de transpor um determinado meio, visto que o sentido está em sua forma manifesta primordial, configurada no imaginário e ainda não revertida em formato midiático. Nesse caso, a transposição do sentido informativo foi mantida sob diferentes variáveis, por exemplo, no caso da transposição em linguagem *anime* de um sujeito docente em sua sala de aula presencial, conforme pode ser observado na *Figura 32*.

Ao considerar as diferentes combinações entre a representação do sujeito docente e os ambientes em que estes estão inseridos, fica evidente que tais ambientes passam a ser percebidos enquanto ambientes de ensino, portanto, “salas de aula”. Com exceção da representação ilustrada na *Figura 32*, todos os demais ambientes são transcrições, um tipo de tradução intersemiótica “[...] desprovida de conexão dinâmica com o original que representa; ocorre simplesmente que suas qualidades materiais farão lembrar as daquele objeto, despertando sensações análogas.” (PLAZA, 1987, p. 93).

É importante ressaltar que os objetos dinâmicos considerados para a análise semiótica estão referenciados na configuração das salas de aula tradicionais, visto que para ir além desse contexto referencial seria necessário realizar uma pesquisa antropológica, para fins de identificar as raízes das formas de representação do sujeito que ensina e da organização do espaço em que esse sujeito está inserido. As salas

de aula dos *MOOCs* configurados na mídia-digital ganharam relevo, proximidade e empatia com espaços de memória, os quais independente do contexto geográfico em que serão assistidos, possibilitam uma ligação afetiva e de identificação, redefinindo o espaço tradicionalmente relacionado ao necessário ou mesmo, institucionalizados. São ambientes que aproximam e que, de forma alguma, minimizam a importância e seriedade do conteúdo abordado.

Figura 32 – Transposição do sujeito docente para a linguagem anime.



Fonte: Curso PE/FURB.

Disponível em: <<https://vimeo.com/149653450>>. Acesso em: nov.2017.

Em relação ao terceiro padrão identificado nas videoaulas, também são transposições, visto que os textos, os gráficos e as tabelas, assim como as imagens fotográficas, por exemplo, dos livros sugeridos para leitura, remetem à uma atualização para o meio digital, não significando atualização do código cultural, conforme as transcrições do ambiente de ensino. Os *objetos dinâmicos* que indicam serem práticas de transposição e transcrição, derivam, por contraste, do imaginário coletivo que imprime a ideia sobre o que é ser um sujeito docente e sob os aspectos em que este reconhecimento se constitui.

Desse ponto, retomando a primeira questão de investigação proposta para o desenvolvimento desse estudo de caso¹² conclui-se que as atualizações dos sentidos de docência para o contexto da cibercultura estão se desenvolvendo a partir das ambiências que decorrem das novas associações do sujeito docente, possibilitadas

¹² *Sob que aspectos as transmissões praticadas nos MOOCs estão atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura?*

pelas tecnologias contemporâneas. Contudo, há um segundo aspecto a ser considerado, pois embora seja a transposição de uma representação característica de outros contextos, surge com forte relevância, inscrevendo professores e estudantes, proponentes dos cursos, na categoria de docência coletiva, conforme pode ser observado na *Figura 33*.

Retomando a análise das videoaulas, em síntese, foram identificados cinco aspectos de ambiência que podem compor o que se compreende por sentidos de docência: 1. O sentido informativo; 2. O sentido nômade; 3. O sentido cotidiano; 4. O sentido poético; 5. O sentido colaborativo. Ao considerar o sujeito docente enquanto polo de informação, trata-se de um sentido informativo. Mas, ao relacionar o sujeito aos ambientes em que está inserido, ele pode ser nômade, pois sua emissão circula por diferentes contextos geográficos. Quando o sujeito emite do seu polo caseiro, cercado por elementos que compõem a sua esfera residencial, o sentido cotidiano emerge a partir do seu lugar de fala. Quando o sujeito docente envolve a informação em ambientes que remetem às referências estéticas alusivas aos diferentes contextos socioculturais, emerge o sentido poético.

Figura 33 – Exemplos de docência coletiva.



Fonte: 1. Curso LAM/PUCRS; 2. Curso RSSO/PUCRS; 3. Curso PE/FURB; 4. LAM/UFRGS.

Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=jc8j1dl8YaQ>>; 2.

<https://www.youtube.com/watch?v=meGYnKQZxys&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=15>; 3. <<https://vimeo.com/148245876>>; 4. <<https://www.youtube.com/watch?v=FhxZ5K6mPd4>>.

Acesso em: nov.2017/dez.2017.

Dos sentidos identificados, também emergem competências, as quais, segundo (SCOLARI, 2018), surgem da emergência das novas práticas de produção, compartilhamento e de consumo dos conteúdos midiáticos. O autor destaca o alfabetismo transmídia, que segundo ele: “[...] pode-se entender como uma série de habilidades, práticas, prioridades, sensibilidades, estratégias de aprendizagem e formas de compartilhamento que se desenvolvem e se aplicam no contexto das novas culturas participativas.”¹³ (SCOLARI, 2018, p. 17, tradução nossa). Segundo o autor, o alfabetismo transmídia se organiza a partir da linguagem multimodal e dos suportes midiáticos derivados de redes digitais, das mídias interativas – transmídias. Nessa lógica, ele afirma que os objetivos sinalizam a criação de consumidores críticos, em cujos lugares de aprendizagem transitam entre o formal e o informal. Nesse complexo ecológico, para ele, o papel do professor é de tornar-se um facilitador do conhecimento, um tradutor cultural. Em diálogo com as premissas apresentadas no âmbito do alfabetismo transmídia, no Capítulo 5 – *Transmídiações na prática dos MOOCs*, seguem os sentidos de docência identificados no âmbito das relações didático-pedagógicas desenvolvidas nas unidades de análise.

¹³ “[...] se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas.” (SCOLARI, 2018, p. 17).

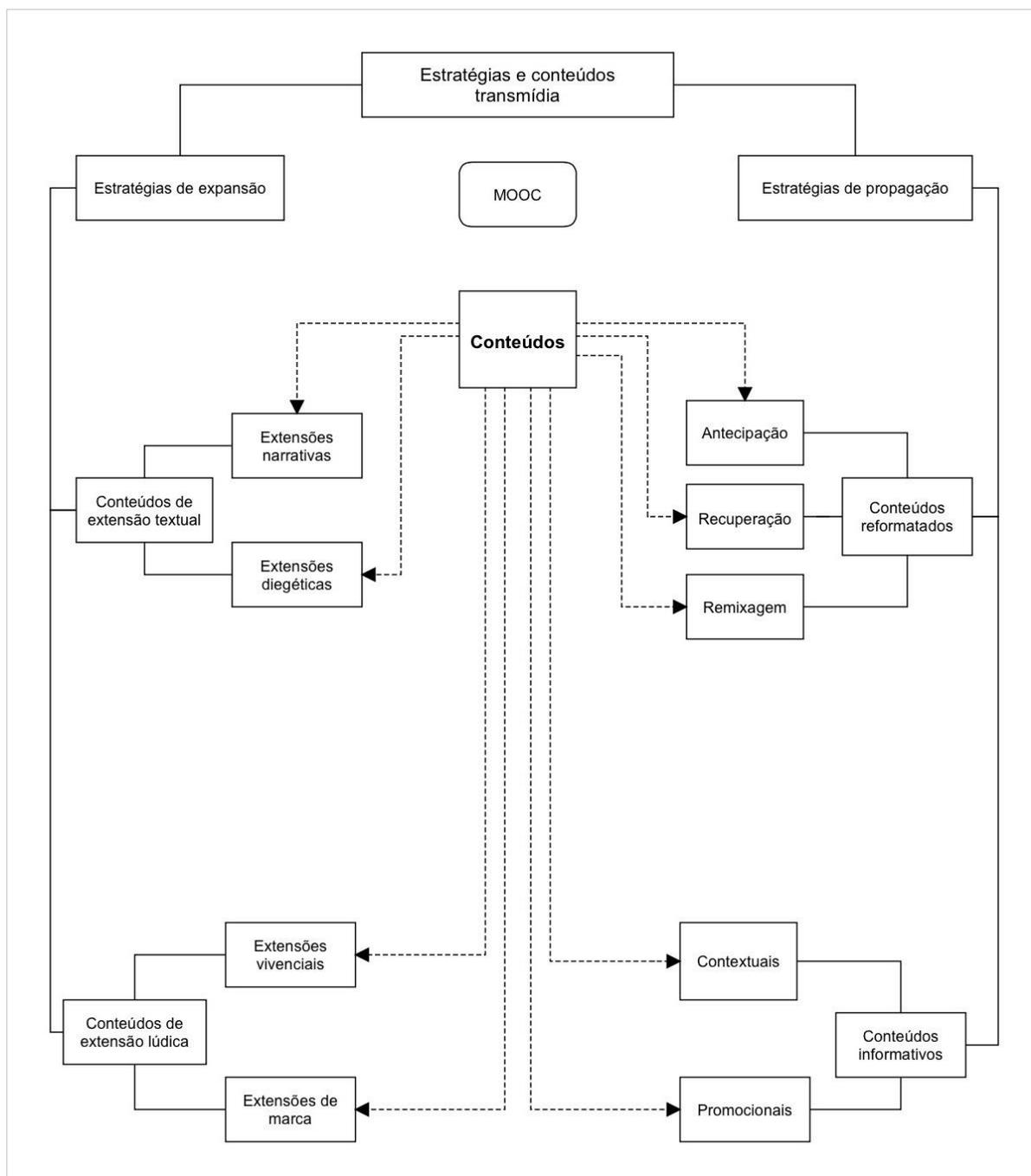
5 Transmídiações na prática dos MOOCs

A identificação e a descrição dos tipos de estratégias e conteúdos transmídias presentes nos MOOCs selecionados foi desenvolvida a partir de um roteiro adaptado de Fechine, Y. *et al.* (2013). No roteiro, a organização foi composta pelos conteúdos dos MOOCs (Ver *Figura 33*). Com base na observação de cada módulo, os conteúdos foram correlacionados aos tipos de estratégias e conteúdos transmídias identificados, pois é fato que os programas narrativos dos cursos não foram elaborados em acordo com esse pensamento transmídia, e por esse motivo a opção não foi abandonar a possibilidade de análise, mas de trabalhar a partir das aproximações metodológicas. Ao identificar conteúdos passíveis de correlação, pode-se entender qual sua relevância no desenho didático-pedagógico dos cursos, visto que tais processos são comuns na pedagogia contemporânea dos meios de comunicação, contudo, ainda distantes dos espaços acadêmicos de formação docente.

No esquema ilustrado na *Figura 34*, as linhas pontilhadas indicam as possibilidades de que cada módulo, a partir do conteúdo identificado, possa vincular-se a um tipo de estratégia. Ainda que, a priori, existisse a possibilidade de que nenhuma das estratégias estivessem presentes nos MOOCs selecionados, foi importante observar o contexto a partir dessa lente de análise, visto que pode sinalizar experiências significativas para novas proposições. Para essa finalidade, as correlações identificadas na análise dos MOOCs foram listadas em tabelas que podem ser observadas no *APÊNDICE B*.

Na *Tabela 11*, síntese das correlações identificadas, foram listados o quantitativo de cada conteúdo identificado por curso. Dentre as estratégias de expansão foram identificadas correlações relacionadas aos conteúdos de extensão textual – narrativos e diegéticos. Não foram identificadas correlações aos conteúdos de extensão lúdica – vivenciais e de marca. O maior número de conteúdos identificados foram os correlacionados aos conteúdos de propagação, ficando em primeiro lugar os conteúdos informativos de caráter contextual, com apenas dois conteúdos identificados na categoria promocional. Os conteúdos reformatados de antecipação, recuperação e remixagem também foram identificados, embora o último em número inferior aos demais, presente em apenas um dos cursos analisados.

Figura 34 – Guia para a coleta de dados: estratégias e conteúdos transmídia.



Fonte: Esquema adaptado (Fechine *et al.*, 2013, p. 37).

O processo de classificação dos conteúdos dos *MOOCs*, a partir das estratégias e conteúdos transmídia, desvelou um curioso processo de afinidade entre os desenhos didáticos-pedagógico propostos nos cursos analisados e o pensamento transmídia, do ponto de vista da ecologia das mídias. De certa forma, o pensamento pedagógico contemporâneo faz uso dessas estratégias, e o fato de identificá-las a

partir de correlações sinaliza a viabilidade de que, ao invés de serem trabalhadas desconectadas, passem a integrar uma prática didático-pedagógica de convergência. O fato do caso em estudo constituir-se em um sistema fechado, visto que não há interações (os cursos já foram ofertados), por um lado, possibilitou a construção de uma espécie de radiografia das representações dos sujeitos docente e das práticas pedagógicas, e por outro deixou evidente a importância dos estudantes para que o ciclo da relação ensino-aprendizagem seja completado. Um exemplo claro é que os conteúdos de extensão lúdica, por afinidade, aqueles em que há correlação com as atividades propostas para exercício do aprendizado – nas mais diversas modalidades e nomes –, não foram identificados.

A esquematização das correlações das estratégias e dos conteúdos transmídias que organizaram os processos didático-pedagógico dos MOOCs evidenciaram, no conjunto dos dados analisados, um equilíbrio entre as estratégias de expansão e as estratégias de propagação. Conforme já descrito, é importante ressaltar que a ideia de correlação das estratégias e conteúdos citados advém das semelhanças entre os *conteúdos televisivos transmídia* e os conteúdos identificados nos MOOCs. Nesse sentido, a comparação se fundamenta na seguinte compreensão:

Propor uma definição de conteúdos televisivos transmídias, incluindo agora na *designação* a referência a essa mídia específica, exige uma explicação que, ao mesmo tempo em que esclarece melhor o sentido da expressão utilizada, permite avançar na conceituação do fenômeno. A qualificação dos conteúdos transmídias a partir da hierarquização conferida a um determinado meio – no caso, a televisão – implica o reconhecimento de que há na articulação entre mídias e plataformas uma a partir da qual a experiência se articula. Pode-se considerar então que, apesar da integração entre meios ser a base dos fenômenos transmídias, há uma regência de uma determinada mídia na articulação que se promove entre elas. É nessa “mídia regente” que se desenvolve o texto de referência (um programa narrativo principal) a partir do qual se dão os desdobramentos e articulações. Adotando essa posição, podemos propor, então, que “conteúdos televisivos transmídias” são conteúdos articulados em torno de um texto de referência veiculado pela TV que, por operar como a mídia de base, rege os seus desdobramentos e complementações em outros dispositivos. (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 29)

Por liberdade interpretativa, nesse estudo de caso, foi atribuído à plataforma *Miríada X* a condição de mídia regente e aos MOOCs a condição de programas narrativos. Nesse sentido, os desdobramentos e articulações citados estiveram relacionados aos conteúdos desenvolvidos em cada curso, os quais, ao serem articulados em torno do programa narrativo principal, puderam reger, assim como no

texto citado, seus desdobramentos e complementações em outros formatos, conforme será apresentado neste capítulo. Devido a quantidade de dados coletados e organizados em tabelas, o mapeamento detalhado com a correlação dos conteúdos identificados em cada *MOOC* está apresentado no *APÊNDICE B*. Para cada *MOOC* foi montada uma tabela com os conteúdos de cada módulo e a classificação correspondente. Para fins de contextualização, segue na *Tabela 13* a síntese dos dados analisados.

Tabela 13 – Estratégias e conteúdos transmídia (MOOCs analisados).

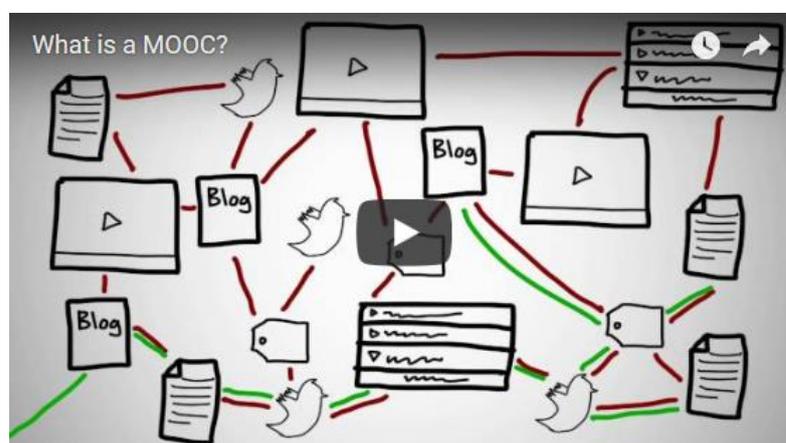
MOOCs analisados	Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
	Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
	Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
1. Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (IPM) – PUCRS	0	11	0	0	2	10	0	28	0
2. Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações (RSSO) – PUCRS	7	5	0	0	11	7	0	43	0
3. Língua Portuguesa (LP) – Anhembi Morumbi	7	12	0	0	2	14	0	116	2
4. Português para estrangeiros (PE) – FURB	1	14	0	0	2	13	4	9	0
5. Inovação orientada pelo <i>Design</i> (IOD) – UNISINOS	4	4	0	0	2	18	0	24	0
6. Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases (QG-I) – UFRGS	0	18	0	0	1	19	0	25	0
7. Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói (LAM) – UFRGS	5	1	0	0	2	4	0	17	0
Total	24	65	0	0	22	85	4	262	2

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*. Disponível em: 1. <<https://miriadax.net/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao->>>; 2. <<https://miriadax.net/web/responsabilidade-social-e-sustentabilidade-das-organizacaoes->>>; 3. <<https://miriadax.net/web/lingua-portuguesa->>>; 4. <<https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros->>>; 5. <<https://miriadax.net/web/inovacao-orientada-pelo-design0->>>; 6. <<https://miriadax.net/web/quimica-geral-i-sistemas-materiais-estequiometria-solucoes-e-gases->>>; 7. <<https://miriadax.net/web/leitura-analise-e-metodo-anton-tchekhov-e-liev-tolstoi->>>. Acesso em: set.2017 a dez.2018

5.1 Estratégias de expansão – extensões narrativas

No processo de análise, a correlação das extensões narrativas (EN) aos conteúdos analisados, integraram narrativas de outros contextos, de maneira a complementar, por afinidade, o programa narrativo principal. No curso IPM/PUCRS foi identificado um vídeo (Ver *Figura 35*) que apresenta o conceito e a organização geral de um *MOOC*, no qual as cenas são compostas por desenhos que vão sendo combinados no mesmo ritmo em que o narrador apresenta o conteúdo. Esse vídeo foi agrupado na categoria *narrativa informacional*.

Figura 35 – Extensão narrativa informacional (IPM/PUCRS).



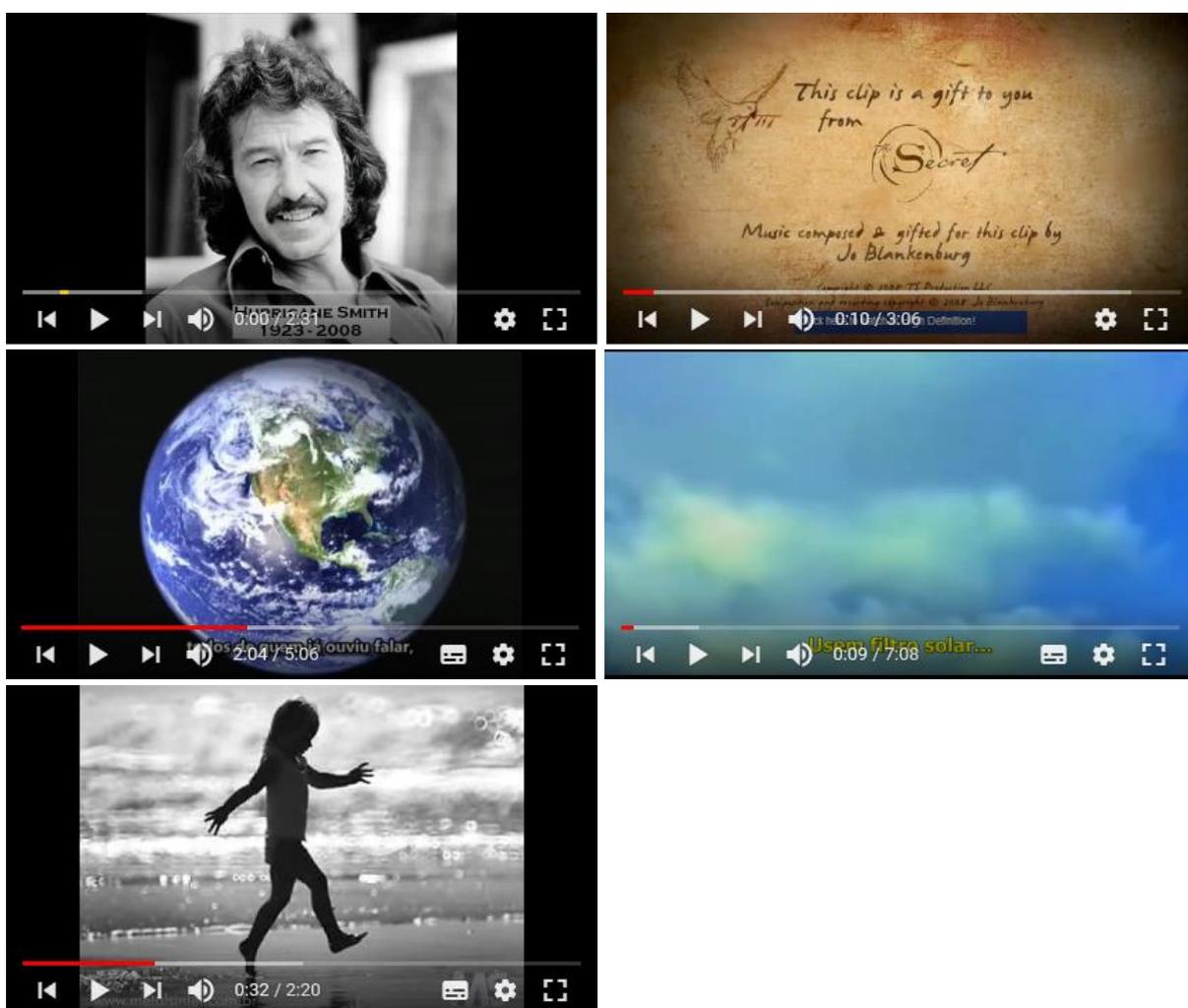
Fonte: Curso IPM/PUCRS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc>. Acesso em: dez.2017.

Nos tópicos *Materiais Complementares* do curso RSSO/PUCRS foram identificados sete vídeos, conforme ilustrado na *Figura 36*. O primeiro ilustra a música *Don't let it die* (Não o deixe morrer) que ressalta a importância da preservação dos bens naturais do planeta. No segundo, são apresentadas imagens da Via Láctea, de paisagens e animais em seus diferentes *habitats*, destacando a mensagem *The Secret - Planet Earth Forever* (O Segredo - Planeta Terra para sempre). O terceiro vídeo com o título de *Pálido Ponto Azul*, apresenta imagens da Via Láctea, de cientistas e de projetos em desenvolvimento. O quarto vídeo, intitulado *Use filtro solar*, é composto por imagens de paisagens e de pessoas em diferentes atividades. O quinto vídeo, de *marketing*, apresenta cenas de pessoas em múltiplas paisagens. No geral, os textos em áudio (e legenda) que contextualizam os vídeos abordam questões filosóficas, em uma perspectiva macro e micro da condição humana em sua relação

com a natureza. Os exemplos citados foram agrupados na categoria *narrativas filosóficas*.

Também, no curso RSSO, foram identificadas duas reportagens de uma série sobre responsabilidade social e ambiental, ambas produzidas pela Rede Globo de Televisão (Ver *Figura 37*). Nesse mesmo formato, o curso LP/Anhembi Morumbi apresentou uma reportagem sobre as diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal, na matéria produzida pela SIC TV, de Portugal (Ver *Figura 38*). Os conteúdos citados foram agrupados na categoria *narrativa jornalística*.

Figura 36 – Extensão narrativa filosófica (RSSO/PUCRS).



Fonte: Curso RSSO/PUCRS. Disponível em:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=32IBF_RHAV8&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=8>;
2. <https://www.youtube.com/watch?v=8jP8CC2rKj4&index=16&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
3. <https://www.youtube.com/watch?v=tRjVDOgGJ8Y&index=25&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
4. <https://www.youtube.com/watch?v=n6tXgKV_G7g&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=52>;
5. <https://www.youtube.com/watch?v=88HILQ_4QZA&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=60>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 37 – Extensão narrativa jornalística (RSSO/PUCRS).



Fonte: Curso RSSO/PUCRS. Disponível em:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=IUNZXecmsSk&index=38&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
2. <https://www.youtube.com/watch?v=jtEAJgqyCoM&index=39&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 38 – Extensão narrativa jornalística (LP/Anhembi Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembi Morumbi. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ao_sfzhwnEc>. Acesso em: dez.2017.

No curso LP/Anhembi Morumbi, além da categoria *narrativa jornalística*, foram identificados conteúdos audiovisuais agrupados nas categorias *narrativa de ficção* e *narrativa musical*, sendo o primeiro relacionado a recortes e trailers da indústria cinematográfica e o segundo, da indústria fonográfica. O tema “Linguagem” foi ilustrado com o *trailer* do filme “*Quest for Fire*”¹⁴ (Ver *Figura 39*) e o tema “Língua” foi ilustrado com o videoclipe da canção de mesmo título, do cantor e compositor Caetano Veloso (Ver *Figura 40*).

¹⁴ Informações disponíveis em: https://www.imdb.com/title/tt0082484/?ref_=nv_sr_1. Acesso em jan.2018.

Figura 39 – Extensão narrativa de ficção (LP/Anhembí Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2pcGGKtPpSE>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 40 – Extensão narrativa musical (LP/Anhembí Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=tX7cqBreLUY>>. Acesso em: dez.2017.

No mesmo curso foram identificadas imagens fixas, do tipo “história em quadrinhos (HQ)” e “meme”, ambas agrupadas na categoria *narrativa imagética* (Ver *Figura 41*). A primeira imagem apresenta a história em quadrinhos com personagens do universo fictício do *Snoopy*¹⁵, no qual o texto possibilitou o estudo da aplicação do termo “por que”.

¹⁵ Informações disponíveis em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Snoopy>>. Acesso em jan.2018.

Figura 41 – Extensão narrativa imagética (LP/Anhembí Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/lingua-portuguesa>>. Acesso em: dez.2017.

A segunda imagem é um *memé* que ilustrou o verbo “manter” em diferentes conjugações. Na categoria narrativa documental foi inserido o vídeo *Idiomaterno* (Ver *Figura 42*), sobre as origens e o uso da Língua Portuguesa, produzido e exibido pelo *Museu da Língua Portuguesa*¹⁶.

Figura 42 – Extensão narrativa documental (LP/Anhembí Morumbi).

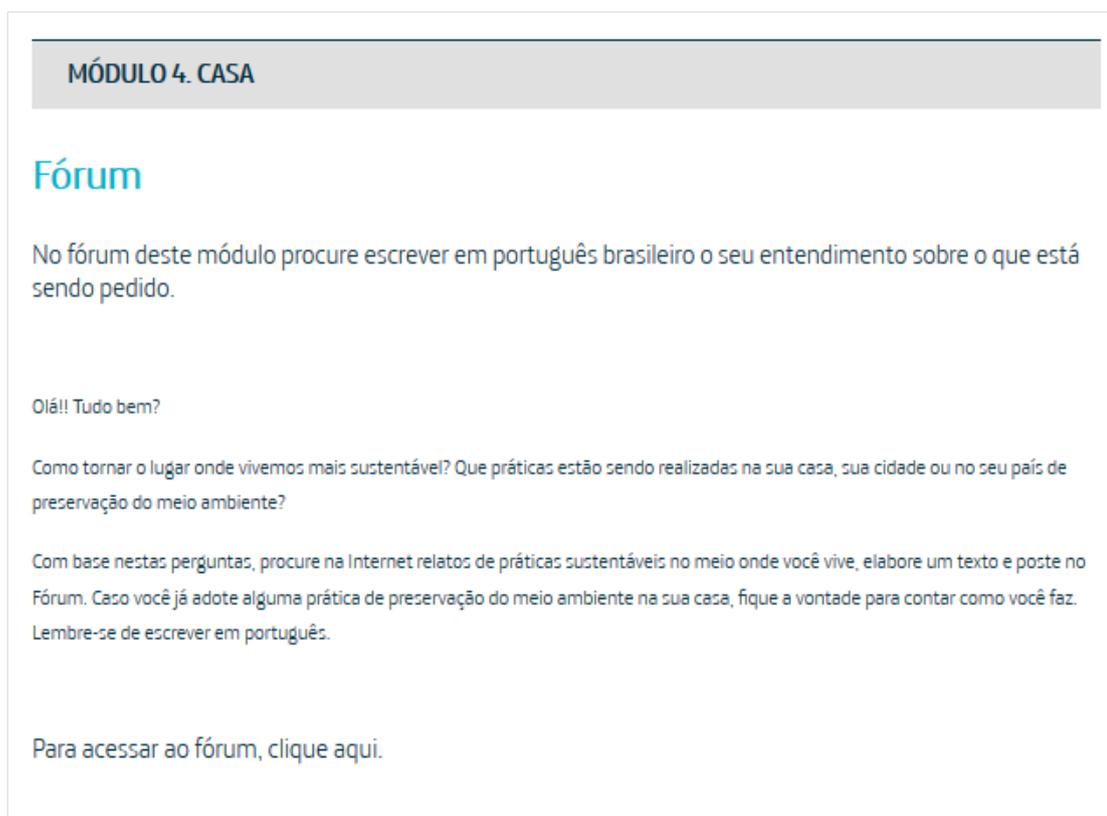


Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2LNopxcBVms>>. Acesso em: dez.2017.

¹⁶ Informações disponíveis em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/>>. Acesso em: jan.2018.

No curso PE/FURB foi identificada uma atividade proposta aos cursistas para fins de compartilhamento de experiências pessoais sobre o tema do curso, conforme pode ser observada na *Figura 43*. Esse conteúdo foi agrupado na categoria *narrativa textual*.

Figura 43 – Extensão narrativa textual (PE/FURB).



MÓDULO 4. CASA

Fórum

No fórum deste módulo procure escrever em português brasileiro o seu entendimento sobre o que está sendo pedido.

Olá!! Tudo bem?

Como tornar o lugar onde vivemos mais sustentável? Que práticas estão sendo realizadas na sua casa, sua cidade ou no seu país de preservação do meio ambiente?

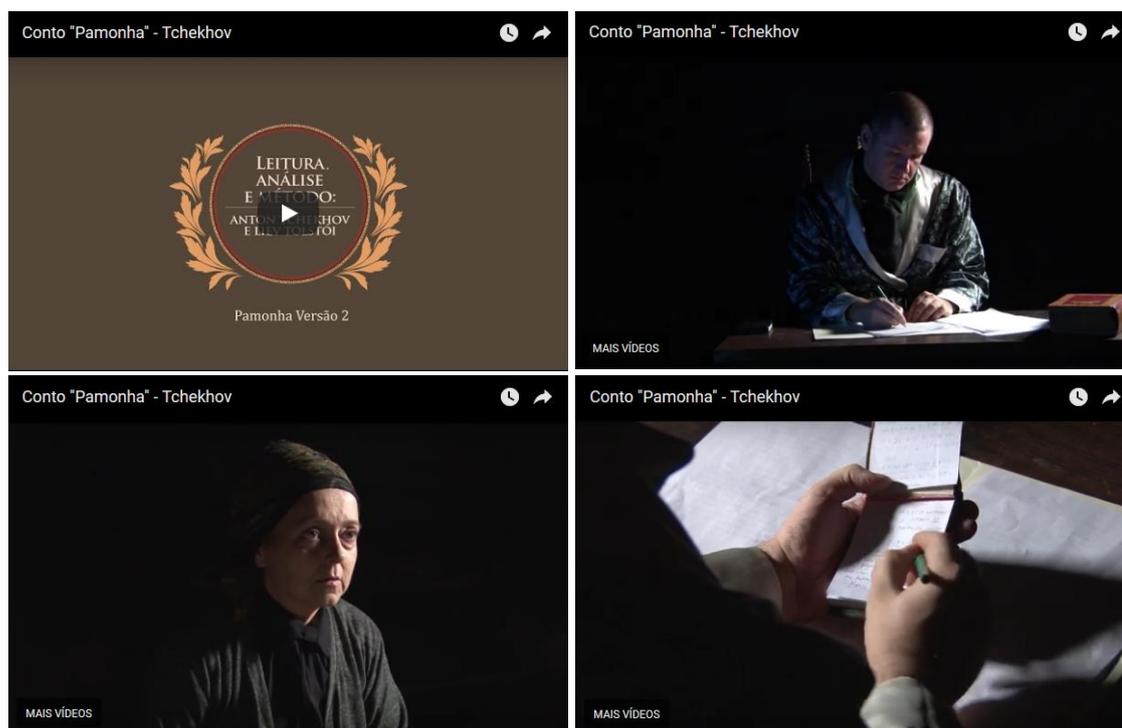
Com base nestas perguntas, procure na Internet relatos de práticas sustentáveis no meio onde você vive, elabore um texto e poste no Fórum. Caso você já adote alguma prática de preservação do meio ambiente na sua casa, fique a vontade para contar como você faz. Lembre-se de escrever em português.

Para acessar ao fórum, clique aqui.

Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em: <https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>. Acesso em: dez.2017.

O curso LAM/UFRGS apresentou conteúdo de extensão narrativa com a exata função de uma narrativa transmídia, conforme pode ser observado no vídeo que ilustra o texto “Pamonha”, de Anton Tchekhov, também agrupado na categoria narrativa de ficção (Ver *Figura 44*). Desse mesmo autor, são apresentadas a tradução (texto) do conto *Pamonha*, e os contos *Nevasca* e *O senhor e o servo*, de Liev Tolstói, ambos inseridos na categoria *narrativa textual*. A *Figura 44* ilustra algumas cenas que compõem a narrativa de ficção. Por ser uma produção autoral é importante destacar o cuidado artístico na composição das cenas, desde a direção de arte – fotografia, iluminação, figurino, cenário, música –, ao trabalho de direção de cena, filmagem e atuações dos atores.

Figura 44 – Extensão narrativa de ficção (LAM/UFRGS).



Fonte: Curso LAM/UFRGS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=ShAzf7-FF6Y>. Acesso em: dez.2017.

5.2 Estratégias de expansão – extensões diegéticas

Os conteúdos de extensões diegéticas tiveram ênfase, em detrimento das narrativas. Na análise, não foram identificadas correspondências aos conteúdos de extensão lúdica do tipo vivencial e de marca.

No curso IPM/PUCRS foram identificados conteúdos audiovisuais e textuais correspondentes às extensões diegéticas. Na *Figura 45*, categoria *série*, o primeiro vídeo apresenta a origem e a composição dos computadores, e o segundo apresenta os elementos básicos do seu funcionamento. Ambos compõem a série *Bits e "Bytes"*, produzida pela UFMG e TV Escola. Na *Figura 46* estão indicados os vídeos inseridos na categoria *instrucional*. A primeira imagem é de um vídeo produzido pelo programa *PróInfo Integrado*¹⁷, que explica os diferentes tipos de computadores. Os demais vídeos apresentam informações complementares sobre o surgimento dos Processadores *Multicore*.

¹⁷ Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>. Acesso em: jan.2018.

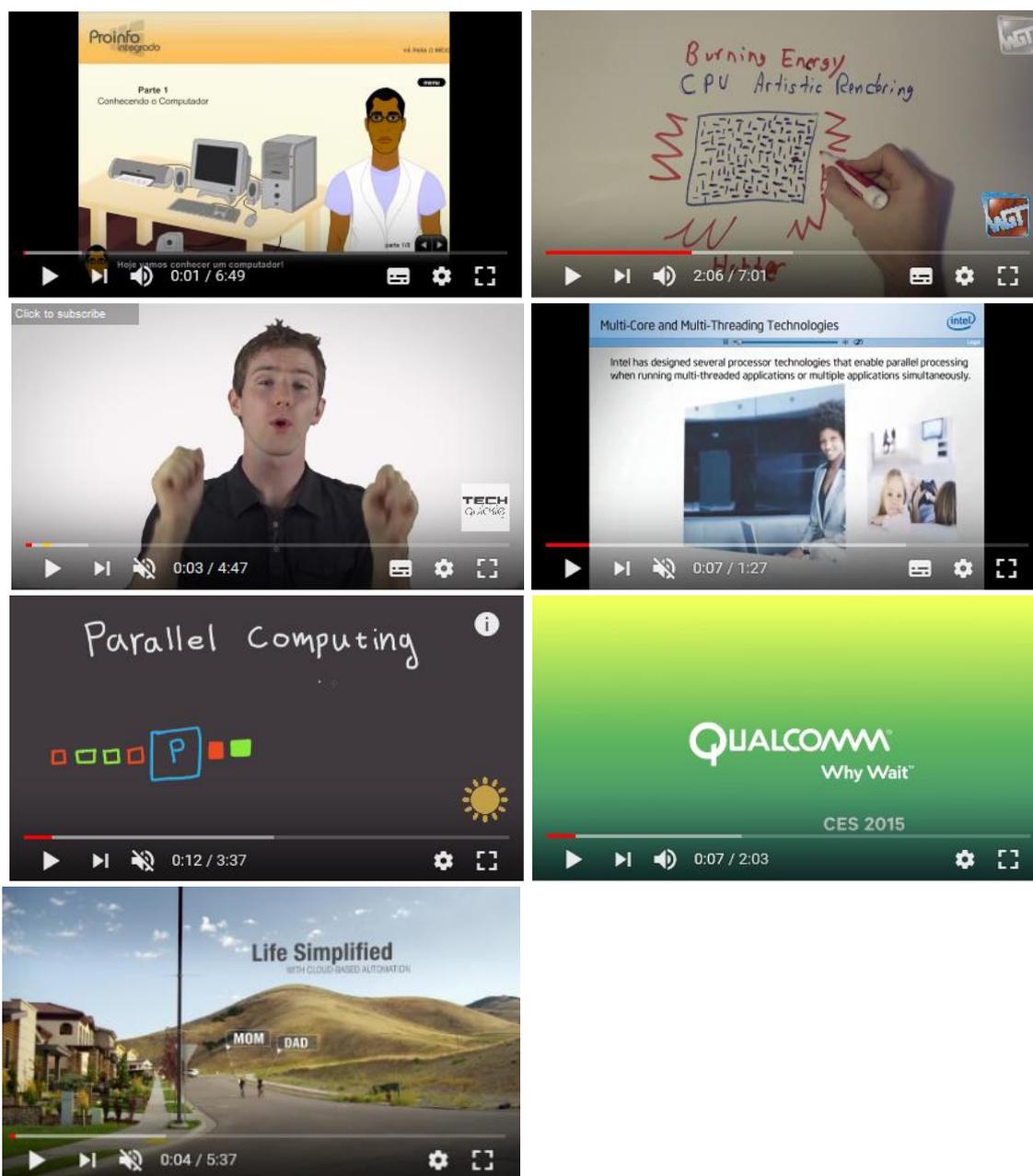
A Figura 47 apresenta os vídeos, *categoria institucional*, dos cursos de áreas afins, ofertados pela Faculdade de Informática da PUCRS. O primeiro vídeo apresenta o curso de *Engenharia da Computação*, da Faculdade de Engenharia da PUCRS. O segundo, faz referência ao curso de *Ciência da Computação*. O terceiro vídeo apresenta o curso *Engenharia do Software*, e o quarto vídeo, o curso em *Sistemas de Informação*. Todos os vídeos apresentaram depoimento de professores e estudantes em relação às motivações e detalhes do currículo. Embora sejam vídeos de divulgação, eles complementam as informações abordadas no curso IPM, por esse motivo, sendo interpretado como exemplo de extensão diegética.

Figura 45 – Extensão diegética de série (IPM/PUCRS).



Fonte: Curso IPM/PUCRS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QrFivig2Kns>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=KcHHALHdZJM>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 46 – Extensão diegética instrucional (IPM/PUCRS).



Fonte: Curso IPM/PUCRS. Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=MGIIJ5YhF7Q>>; 2. <<https://www.youtube.com/watch?v=6oeryb3wJZQ>>; 3. <<https://www.youtube.com/watch?v=VcoVYfDVEww>>; 4. <<https://www.youtube.com/watch?v=wnS50IJicXc>>; 5. <<https://www.youtube.com/watch?v=q7sgzDH1cR8>>; 6. <https://www.youtube.com/watch?v=Mk2_zWj2hHw&feature=youtu.be>; 7. <<https://www.youtube.com/watch?v=NjYTzvAVozo&feature=youtu.be>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 47 – Extensão diegética institucional (IPM/PUCRS).



Fonte: Curso IPM/PUCRS. Disponível em: 1. <https://www.youtube.com/watch?v=J6SUwd38ENY>>; 2. <https://www.youtube.com/watch?v=zHZyUllz3_w>; 3. <<https://www.youtube.com/watch?v=Oon55S90gKw>>; 4. <<https://www.youtube.com/watch?v=5aHw9aLIFsA>>. Acesso em: dez.2017.

No curso RSSO/UFRGS foram identificados cinco vídeos agrupados na categoria *entrevista* (Ver *Figura 48*). Na mesma categoria foram identificados três conteúdos denominados de vídeo caso aplicado, no curso IOD/UNISINOS (Ver *Figura 49*). Nos exemplos, cada convidado ao ser entrevistado pelo sujeito docente do curso apresenta informações complementares ao programa narrativo do curso, compartilhando suas experiências profissionais. Observa-se na configuração do ambiente a referência direta aos programas televisivos, tanto jornalísticos quanto dos programas de entretenimento. Na composição do ambiente, além das figuras, que nessa interpretação compõem o papel de docentes, também o aparelho de TV ganha destaque no ambiente. A metáfora é interessante para se pensar na multilinguagem, da tela dentro da tela. E da tela, enquanto sujeito.

Figura 48 – Extensão diegética de entrevista (RSSO/PUCRS).



Fonte: Curso RSSO/PUCRS. Disponível em: 1.

<https://www.youtube.com/watch?v=meGYnKQZxys&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=15>; 2.

<https://www.youtube.com/watch?v=tybfHu7ci8k&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=40>; 3.

<https://www.youtube.com/watch?v=e5WSkpOxuul&index=51&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j>; 4.

<https://www.youtube.com/watch?v=pxkiqq-1ETA&index=59&list=PLnixj9C1i3nT4YgISIPJSf_mjf6Ccsz8j>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 49 – Extensão diegética de entrevista (IOD/UNISINOS).



Fonte: Curso IOD/UNISINOS. Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=qJxJeOjyfal>>; 2.

<<https://www.youtube.com/watch?v=EjHLHlzVU-A>>; 3. <https://www.youtube.com/watch?v=_m3BwyHKIR4>.

Acesso em: dez.2017.

Figura 50 – Extensão diegética de videoclipe (LP/Anhembí Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=GYOtVWCSCiM>>; 2. <<https://www.youtube.com/watch?v=WzDGoLVAofQ>>; 3. <<https://www.youtube.com/watch?v=oWifZlz79tA>>; 4. <<https://www.youtube.com/watch?v=Eo-RVFWtUs8>>; 5. <<https://www.youtube.com/watch?v=fzFjZwz5pn8>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 51 – Extensão diegética de videoclipe (LP/Anhembí Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em: 1.

<<https://www.youtube.com/watch?v=uPVRoNaERAs>>; 2. <<https://www.youtube.com/watch?v=3qSLIa3xEME>>; 3. <https://www.youtube.com/watch?v=ehm_opmcBzU>; 4. <<https://www.youtube.com/watch?v=htpRxhHMR5Q>>; 5. <<https://www.youtube.com/watch?v=RAu2wUsu0Qg>>; 6. <https://www.youtube.com/watch?v=w6_RG_EGim4>; 7. <<https://www.youtube.com/watch?list=PLKrJru7kvRF3-Yyq67uVImelvQSyjFwOi&v=YslyG12o-iY>>. Acesso em: dez.2017.

No curso LP/Anhembí Morumbi as extensões diegéticas, do tipo audiovisual, foram compostas por vídeos da *Banda Sujeito Simples* (Ver Figura 50) e da *Banda Cordel Ortográfico* (Ver Figura 51). Ambos foram agrupados na categoria *videoclipe*. Nos vídeos da *Banda Sujeito Simples* foram trabalhados os conteúdos sobre

substantivo, adjetivo, advérbio, preposição, crase, pronomes pessoais e concordância nominal. Nos videoclipes da *Banda Cordel Ortográfico* foram abordados os conteúdos sobre alfabeto, acentuação gráfica e pontuação. É importante ressaltar que não apenas os conteúdos gramaticais foram abordados, mas também conteúdos de referência cultural representativos da cultura juvenil – no caso da primeira banda –, e da cultura regionalista (nordeste do Brasil), no caso da segunda. Deste ponto, ambas as referências inscrevem os cursistas em múltiplos contextos culturais, promovendo não apenas o conhecimento da estrutura da língua, mas também suas variáveis enquanto sistema cultural. Outra categoria de conteúdos de extensão diegética identificados no curso LP/Anhembí Morumbi foram os vídeos com função instrucional. Na *Figura 52* consta um exemplo da categoria citada, sobre regras de pontuação.

Figura 52 – Extensão diegética instrucional (LP/Anhembí Morumbi).



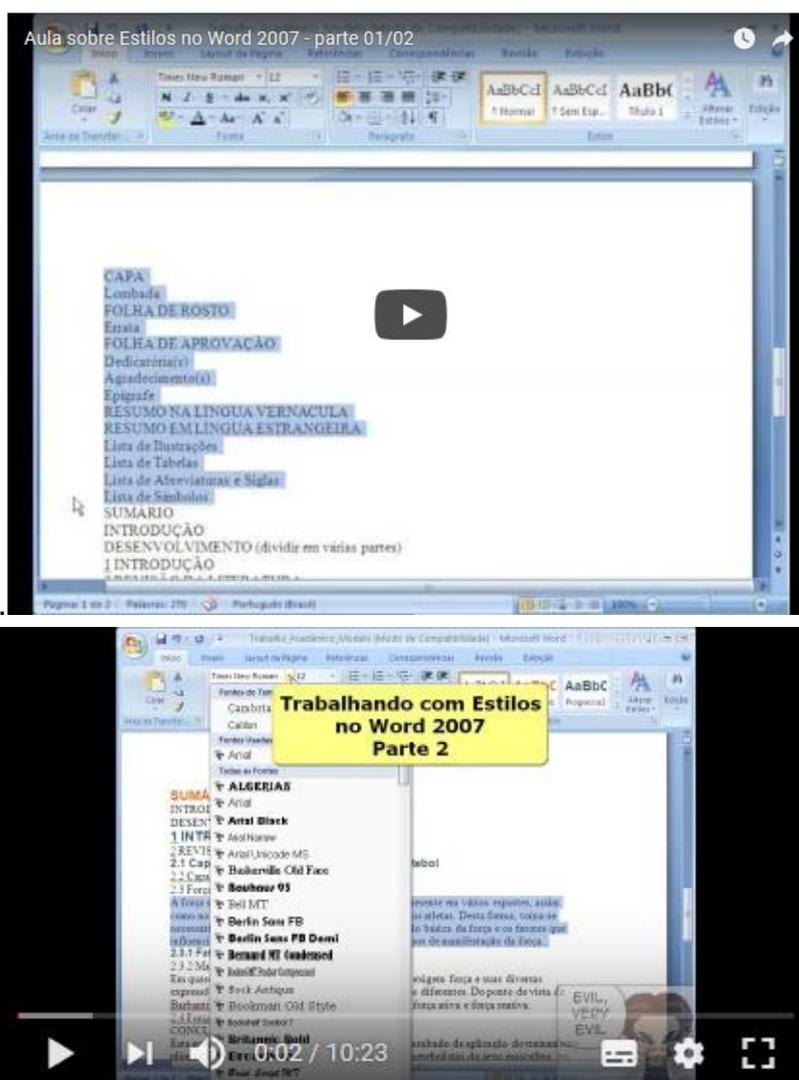
Fonte: Curso LP/Anhembí Morumbi. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=VY7zUR3V7iE>>. Acesso em: dez.2017.

Uma terceira categoria de extensão diegética identificada no curso LP/Anhembí Morumbi foi o vídeo instrucional colaborativo, conteúdo audiovisual desenvolvido por um cursista, e, posteriormente, adicionado à plataforma *Miríada X* pelo docente responsável, complementando os conteúdos apresentados no curso. Nessa categoria dois vídeos ensinam recursos do Word 2007, no uso dos estilos de formatação (Ver *Figura 53*). A aula é dividida em dois vídeos com a mesma lógica compositiva de filmagem da tela, recurso bastante utilizado para montagem de tutoriais.

No curso PE/FURB foram identificados conteúdos textuais, aqui agrupados na categoria *periódico online*, conforme apresentado na *Figura 54*. As matérias citadas

compuseram o texto base dos módulos do curso, abordando a origem e as curiosidades sobre o futebol, sobre os alimentos orgânicos, sobre o grafite e a pichação e, por último, sobre o tema habitação.

Figura 53 – Extensão diegética instrucional (LP/Anhembi Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembi Morumbi. Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=mxzgm0jil1k>>; 2. <<https://www.youtube.com/watch?v=HoFmAMZg3s&t=1s>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 54 – Extensão diegética de periódico *online* (PE/FURB).

MÓDULO 1. FUTEBOL

Leitura: Futebol: origem, curiosidades e regras do esporte

Leia atentamente o texto a respeito futebol, se precisar use um dicionário para procurar o significado das palavras desconhecidas e depois responda às perguntas abaixo.

Futebol: origem, curiosidades e regras do esporte
Plenarinho

MÓDULO 2. ALIMENTOS

Leitura: O que são alimentos orgânicos?

Leia atentamente o texto sobre alimentos orgânicos. Se precisar use um dicionário para procurar o significado das palavras desconhecidas e depois responda às perguntas abaixo.

O que são alimentos orgânicos?
Plenarinho

MÓDULO 3. ARTE

Leitura: Grafite e pichação

Leia atentamente o texto sobre Grafite e Pichação. Se precisar use um dicionário para procurar o significado das palavras desconhecidas e depois responda às perguntas abaixo.

Grafite e Pichação

MÓDULO 4. CASA

Leitura: João-de-Barro: conheça o pássaro construtor

Leia atentamente o texto a respeito do João-de-Barro, uma ave brasileira, que se caracteriza por construir ninhos bastante peculiares. Se precisar use um dicionário para procurar o significado das palavras desconhecidas e depois responda às perguntas abaixo.

João-de-Barro: conheça o pássaro construtor
Ecocâmara

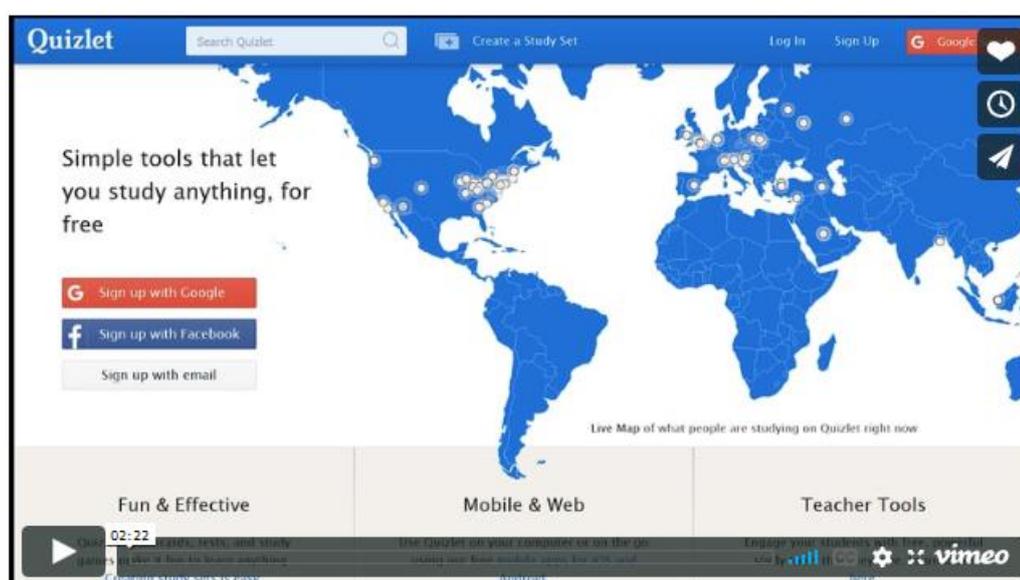
Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em: 1. <<http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/06/futebol-saiba-a-origem-curiosidades-e-regras-do-esporte>>; 2. <www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/04/o-que-sao-alimentos-organicos>; 3. <<http://www.artistasnarua.com.br/textos/grafite-e-pichacao>>; 4. <<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/09/joao-de-barro-conheca-o-passaro-construtor-e-sua-lenda-indigena>>. Acesso em: dez.2017.

A *Figura 55* ilustra a interface de um vídeo instrucional autoral, elaborado para orientar os cursistas no uso da plataforma *Quizlet* (Ver *Figura 56*) que auxilia na construção de listas e questionários para estudo, podendo associar textos, imagens e áudios.

Na *Figura 57* a primeira imagem ilustra a série *Arte na Rua* produzida pela TV Gazeta, em cinco episódios, apresentando o depoimento de artistas – homens e mulheres – grafiteiros, músicos, suas motivações, imagens dos trabalhos nas ruas da cidade, e processos criativos. São poéticas de intervenção urbana com tinta, *tricot* e textos. A terceira imagem é da série culinária *Gramma na Panela*, produzida pela *Gramma Filmes*, com o episódio sobre pão de queijo, apresentando os ingredientes e o modo de fazer. Embora sejam conteúdos próximos à extensão narrativa, no contexto descrito, se configuram em exemplo de extensão diegética, pois o ampliam o repertório sobre o tema alimentos. Ambos foram agrupados na categoria *série*.

A *Figura 58*, categoria documentário, apresenta o tema *Casa Sustentável*, produção de Tomaz Lotuvo. É um vídeo sobre construção sustentável, em afinidade com o tema “casa” (um dos módulos do curso), cujo morador/construtor apresenta suas motivações e processos de construção da sua casa/projeto.

Figura 55 – Extensão diegética instrucional (PE/FURB).



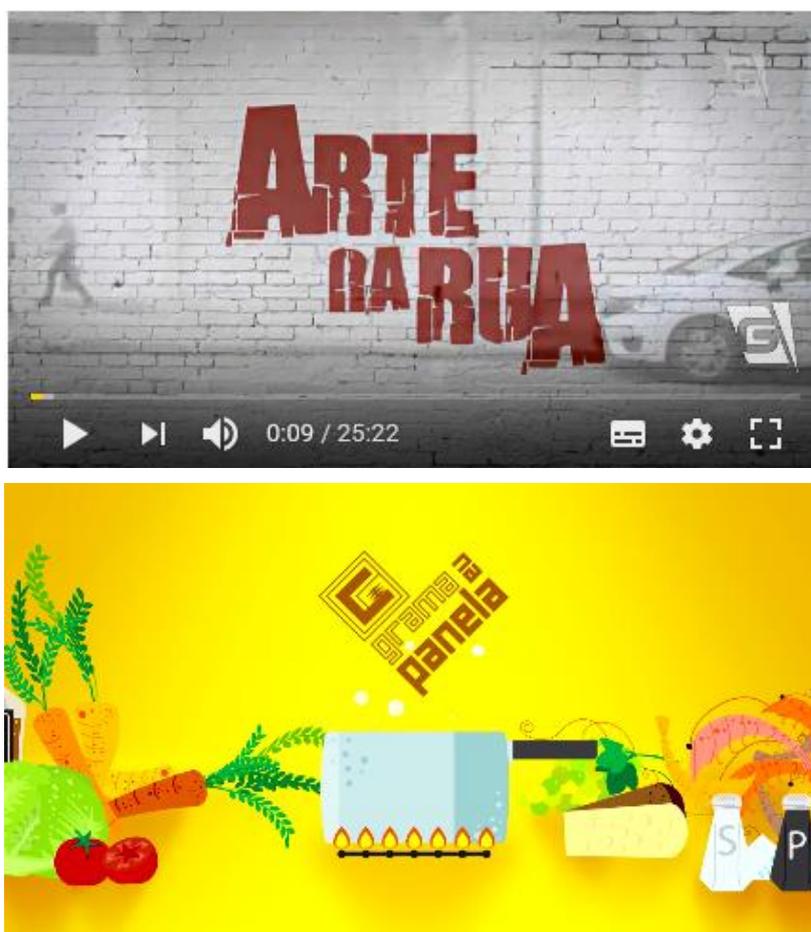
Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em: <<https://vimeo.com/149621857>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 56 – Recorte da interface de apresentação da plataforma Quizlet.

The image shows a screenshot of the Quizlet website interface. At the top, there is a blue navigation bar with the Quizlet logo, a search icon labeled 'Pesquisar', a 'Criar' button, and user options 'Entrar' and 'Inscrever-se'. The main content area features a large hero section with the headline 'Ferramentas simples para estudar qualquer matéria' and a sub-headline 'Pesquise milhões de listas de estudos ou crie a sua própria. Melhore as suas notas estudando com cartões, jogos e muito mais.' Below this is a teal 'Começar' button. To the right, a person's hands are shown typing on a laptop displaying a 'Photography 101' study set. Below the hero section is a section titled 'Apresentando os diagramas interativos do Quizlet', which includes a sub-headline 'Crie um diagrama personalizado com referências às imagens, termo, e definições. E então o estude com atividades e jogos - e veja seu material de estudos com novos olhos!' and a 'SAIBA MAIS' link. Below this is a statistic: '231.014.833 listas de estudos e o número continua crescendo'. The bottom section displays a grid of study lists, each with a title, number of terms, creator name, and a representative image. The lists include: 'História - Nova Ordem Mundial' (18 terms, fromao), 'Lesson 4 - Descrições e expressões úteis' (24 terms, PortLinks PROFESSOR), 'Geografia' (51 terms, bruna_juliana), 'Geografia - Urbanização Brasileira' (45 terms, josebruno_duarte), 'Biologia - Diversidade e evolução das plantas' (48 terms, fromao), 'Futebol' (50 terms, asfarias PROFESSOR), and 'Revisão breve de História da Arte I' (15 terms, Carla_Nardes). A mathematical formula $|AB| = |B - A| = |(x_2 - x_1)$ is partially visible at the bottom of the grid.

Disponível em: <<https://quizlet.com/pt-br>>. Acesso em dez.2017.

Figura 57 – Extensão diegética de série (PE/FURB).



Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em: 1. <<https://www.youtube.com/watch?v=TDhQx8U24fs>>; <https://www.youtube.com/watch?v=7qVXH0-FX_8>; 2. <<https://vimeo.com/132449010>>. Acesso em: jan.208.

Figura 58 – Extensão diegética de documentário (PE/FURB).



Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em <<https://vimeo.com/77160568>>. Acesso em: jan.208.

No curso IOD/UNISINOS os conteúdos de extensão diegética textuais são compostos por sugestões de leituras de livros e sites sobre os temas abordados. O conteúdo audiovisual ilustrado na *Figura 59* apresenta um vídeo colaborativo, categoria instrucional, sobre modelos mentais e de inovação.

Figura 59 – Extensão diegética instrucional (IOD/UNISINOS).



Fonte: Curso IOD/UNISINOS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VizPjK6ZYel>>. Acesso em: dez.2017.

O Curso QG-I apresentou conteúdos de extensão diegética em formato textual e audiovisual, compostos por sugestões de sites e canais acadêmicos disponibilizados na plataforma *Youtube*. Nestes, são apresentados conteúdos instrucionais, incluindo experimentos relacionados aos temas dos módulos. A *Figura 60* ilustra os tipos mais comuns de conteúdos audiovisuais identificados. O primeiro vídeo ilustra os conteúdos disponibilizados pela *Khan Academy* (Ver *Figura 61*), repositório aberto de base colaborativa que disponibiliza exercícios e temas de diferentes áreas do conhecimento. O segundo ilustra um amplo repertório de vídeos de aprofundamento do conteúdo dos módulos e o terceiro vídeo ilustra os experimentos.

Figura 60 – Extensão diegética instrucional (QG-I/UFRGS).

The figure consists of three vertically stacked video frames illustrating diegetic instructional extension in chemistry.

- Top Frame:** A video player interface for a Khan Academy video titled "Suspensões, colóides e soluções". The video is in Portuguese and is part of a course on suspensions, colloids, and solutions.
- Middle Frame:** A blackboard with handwritten notes in green and blue ink. The notes define three states of matter:
 - Solid:** colder, ice
 - Liquid:** water
 - Gas:** hotter, vapor or steam
 A green arrow points from the liquid state to the gas state. Below the text is a simple diagram of a water molecule (H₂O) with red dots representing oxygen and white dots representing hydrogen.
- Bottom Frame:** A hand holding a green Energizer battery connected to a small electronic device (possibly a LED or a small motor) on a black tray. The tray contains several small beakers with yellow and white liquids, and a large white jug of water is visible on the right.

Fonte: Curso IOD/UNISINOS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rIKvhzqh-qA>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=pKvo0XWZtjo>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=mUOhKB3FSs4>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 61 – Interface de apresentação da plataforma *Khan Academy*.

The image shows the Portuguese interface of the Khan Academy website. At the top, there is a navigation bar with 'Assuntos', a search bar labeled 'Pesquisar', the 'KHANACADEMY' logo, and links for 'Faça uma doação', 'Entrar', and 'Cadastrar-se'. The main heading reads 'Você pode aprender qualquer coisa. Gratuitamente. Para todos. Sempre.' Below this are three buttons: 'Alunos, comecem aqui', 'Professores, comecem aqui', and 'País, comecem por aqui'. The content is organized into four main subject categories, each with a grid of sub-topics:

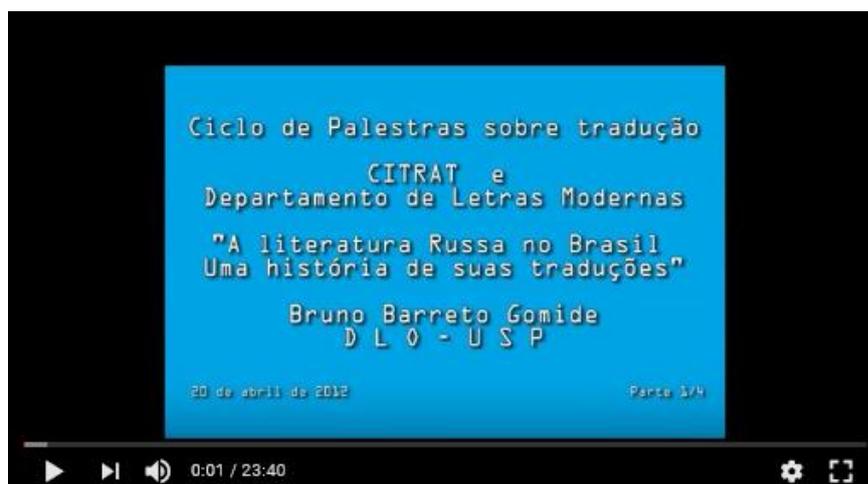
- Matemática**:
 - Matemática por assunto: Fundamentos de matemática, Geometria, Cálculo
 - Matemática por ano: Pré – 3º ano, 6º ano, 9º ano
- Ciências e engenharia**:
 - Física, Saúde e medicina
 - Química, Engenharia elétrica
 - Biologia
- Economia e finanças**:
 - Microeconomia, Macroeconomia
 - Mercado financeiro e de capitais
- Computação**:
 - Programação, Animação digital
 - Ciência da computação
 - Hora do Código

The footer contains the mission statement: 'Nossa missão é oferecer uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar.' It also includes a call to action: 'A Khan Academy é uma organização sem fins lucrativos. [Faça uma doação](#) ou [seja voluntário](#) hoje mesmo!' and a list of links: 'Sobre', 'Novidades', 'Impacto', 'Nossa equipe', 'Nossos estagiários', 'Nossos especialistas em conteúdo', 'Nossos líderes', 'Nossos apoiadores', 'Nossos colaboradores', 'Carreiras', 'Estágios', 'Contato', 'Central de ajuda', 'Comunidade de apoio', 'Compartilhe sua história', 'Imprensa', 'Baixe nossos apps', 'App para iOS', 'App para Android', 'Assuntos', 'Matemática por assunto', 'Matemática por ano', 'Ciências e engenharia', 'Economia e finanças', 'Computação'. The footer also includes 'Idioma português', copyright information '© 2018 Khan Academy', and social media icons for YouTube and Facebook.

Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/>>. Acesso em: jan.2018.

No curso LAM/UFRGS os conteúdos diegéticos estão relacionados à conteúdos audiovisuais e textuais de fonte acadêmicas – conferências e eventos de universidades (Ver *Figura 62*), e de textos autorais, por exemplo, as traduções autorais dos contos dos autores trabalhados nos cursos. Os exemplos citados foram agrupados na categoria *conferência*.

Figura 62 – Extensão diegética de conferência (LAM/UFRGS).



Fonte: Curso LAM/UFRGS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sgBtoVVQMCA>>; Acesso em: jan.2018.

5.3 Estratégias de propagação – conteúdos reformatados

No caso das correlações às estratégias de propagação, o quantitativo de conteúdos reformatados de recuperação foi superior aos conteúdos de antecipação, com poucos exemplos dos conteúdos de remixagem. Assim, enquanto o conteúdo de antecipação da telenovela objetiva despertar o interesse para si, no caso dos *MOOCs*, teve por analogia conhecer os estudantes e suas motivações para a escolha do curso. Em relação ao conteúdo de recuperação, enquanto na telenovela busca-se informações do programa narrativo exibidas em diferentes mídias, nos *MOOCs* buscou-se reafirmar os temas trabalhados junto aos cursistas e avaliar o que foi fixado. Nos *MOOCs* os conteúdos de remixagem estiveram relacionados à apropriação de conteúdos já existentes, sendo reformulados com a finalidade de anteder ao programa narrativo principal, enquanto que, no caso das telenovelas, tem por objetivo configurar novos significados aos conteúdos já exibidos.

No total dos cursos foram identificados vinte e um conteúdos correspondentes aos do tipo antecipação, relacionados aos textos e aos vídeos de apresentação dos cursos e dos módulos, e aos formulários do tipo *perfil do aluno* e *enquete inicial*. No curso RSSO/PUCRS, por exemplo, foi proposto no *Módulo 0* a realização de uma autoavaliação sobre o tema *Sociedade sustentável e comportamento consciente*. Embora este formulário não esteja disponível para o acesso foi possível inferir que a autoavaliação proposta, além de contextualizar a equipe docente do curso,

proporciona ao próprio cursista a consciência dos saberes que ele/ela já possui sobre o tema e, em que aspectos estes saberes convergem ou divergem com as perspectivas apresentadas durante o curso, de maneira a configurar um importante recurso de ensino e aprendizagem.

As correspondências aos conteúdos de recuperação, no geral, indicaram os formulários de avaliação, ora por tema, ora por módulo, sendo que em alguns cursos foram disponibilizados os resumos dos módulos e videoaulas. Por exemplo, no curso IPM/PUCRS foram propostas atividades de avaliação para cada módulo, além de textos autorais com os resumos dos conteúdos. No curso IOD/UNISINOS as atividades avaliativas receberam o título de *desafios*, no formato P2P (avaliação por pares), contudo, não foi possível conhecer o conteúdo, tendo em vista o acesso restrito. No mesmo curso foram identificados conteúdos do tipo “lembre-se”, com mapas conceituais dos conteúdos trabalhados em cada módulo. Nos cursos QG-I/UFRGS e LAM/UFRGS foram identificadas avaliações em formulários de múltipla escolha.

Em dois cursos, os jogos foram utilizados como estratégias de revisão. No curso LP/Anhembí Morumbi, *Módulo 2 – Ortografia*, foi indicado o *Game da Reforma Ortográfica* (Ver Figura 63), desenvolvido pela *Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)* e publicado no repositório de objetos educacionais denominado *Livro Clip*¹⁸, o qual, segundo descrição no site, disponibiliza objetos educacionais (interativos e lúdico) para serem utilizados como material pedagógico. O jogo citado exemplifica a transposição do conceito dos “jogos de percurso” ou “jogos de tabuleiro” para o contexto digital. Nessa versão do jogo de percurso – para que os jogadores avancem nas casas –, é preciso responder as questões no formato múltipla escolha, de certo ou errado, sobre a reforma ortográfica.

No curso PE/FURB, *Módulo 1 – Introdução*, no tópico *Materiais Extras* foi indicado o jogo do verbo ser e estar (Ver Figura 64), em alusão aos populares “jogos de palavras”, cuja transposição para o formato digital integra ao modo de jogo a limitação de tentativas e a cronometragem do tempo. É um conteúdo autoral, desenvolvido pela equipe pedagógica do curso e disponibilizado na plataforma *Educaplay* (Ver Figura 65), que disponibiliza ferramentas para *gamificação*.

¹⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.livroclip.com.br/>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 63 – Conteúdo de recuperação: jogo de percurso (LP/Anhembi Morumbi).



Fonte: Curso LP/Anhembi Morumbi. Disponível em: <<http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/fmu/fmu.html>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 64 – Conteúdo de recuperação: jogo de palavras (PE/FURB).



Fonte: Curso PE/FURB. Disponível em: <https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2178783/verbo_ser_e_estar.htm>. Acesso em: dez.2017.

Figura 65 – Recorte da Interface de apresentação da plataforma *Educaplay*.

The screenshot displays the Educaplay website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and links for Learning Resources, Types of activities, Groups, Users, Blog, and Premium. A 'Create a free account' button and a 'Log in' button are also present.

The main content area features a large banner titled 'Multimedia Educational Activities' with a background of a crossword puzzle. Below the banner, there are two main buttons: 'Create activities' (with a lightbulb icon) and 'Play & learn' (with a star and magnifying glass icon). A small text box below these buttons reads: 'Build your own resources with an...' and 'Search your perfect activity in a...'. A cookie consent banner is visible at the bottom of this section.

Below the banner, a section asks 'Do you want to see an example?' and displays a preview of an activity titled 'Jobs and Nationalities'. The preview includes a speech bubble icon, a 'Start' button, and the author 'Educaplay'. A 'See another example' button is located below the preview.

The next section is titled 'Export your activities' and features the text 'Use multimedia activities on any SCORM compatible LMS'. It displays logos for Moodle, Blackboard, Chamilo, edmodo, and SABA. A button below the logos says 'download an example activity and try it on your platform*'. A small note below the button states '*Your platform must support SCORM'.

The final section is titled 'Get the results of your students' and shows a screenshot of a student results table. The table has columns for subject areas and rows for individual students with their scores.

	Literatura em inglês	Computer and Technology	Spanish basic for high school	Wine Tasting Science 6	Geology Videos	Experiment Design
John Smith	12 points 1 of 4	25 points 2 of 4	28 points 2 of 4	9 points 1 of 4	22 points 1 of 4	25 points 2 of 4
Luana White	62 points 4 of 4	25 points 2 of 4	0 points 0 of 4	21 points 4 of 4	47 points 2 of 4	12 points 1 of 4
Michael Davis	17 points 1 of 4	63 points 4 of 4	35 points 3 of 4	25 points 1 of 4	44 points 3 of 4	17 points 2 of 4
Dennis Jones	25 points 1 of 4	0 points 0 of 4	0 points 0 of 4	0 points 0 of 4	72 points 3 of 4	12 points 1 of 4

Disponível em: <<https://www.educaplay.com/>>. Acesso em: jan.2018.

Em relação aos conteúdos de remixagem, apenas o curso PE/FURB apresentou conteúdos com correspondência. As atividades de remixagem identificadas são vídeos não autorais, que ao serem inseridos na plataforma *Playposit* (Ver *Figura 66*) foram editados com a inserção de perguntas de múltiplas escolhas, de maneira que o vídeo só pode ter sequência caso a pergunta seja respondida corretamente (Ver *Figura 67*). Após a edição, os vídeos foram inseridos na plataforma *Miríada X*, podendo ser acessados, também, na Plataforma *Vimeo* (Ver *Figura 68*). Nesse sentido, os conteúdos descritos corroboram à proposta transmídia de *remix*, por tratarem-se de apropriações que diferem de sua mídia original, ou do modo para o qual foram publicados originalmente.

O primeiro vídeo que compõe a *Figura 67* é um conteúdo promocional da *Copa do Mundo de Futebol*, realizada no ano de 2014, no Brasil. Na barra inferior de cada janela do vídeo pode-se observar linhas verticais em branco. Cada uma delas apresenta um questionário disponível sobre compreensão de texto e imagem. Em cada módulo, foram apresentados vídeos nesta lógica do remix, no total de quatro, conforme pode ser observado na *Figura 69*. A primeira imagem ilustra o vídeo promocional sobre a Copa do Mundo (já citado); a segunda, um vídeo sobre feiras orgânicas; a terceira, um vídeo sobre produção artística; e a quarta imagem ilustra um vídeo sobre bioconstrução. Em alguns dos conteúdos editados a sequência da visualização é condicionada pela confirmação de leitura de alguns comentários sobre gramática, por exemplo.

Figura 66 – Recorte da interface de apresentação da plataforma *Playposit*.

The screenshot displays the PlayPosit website interface. At the top, there is a navigation bar with a logo on the left and links for 'Corporate', 'K12 HigherEd', 'Join', 'Login', and 'Request Demo'. Below this is a secondary navigation bar with categories: 'PROFESSIONAL DEVELOPMENT', 'INTERACTIVE INSTRUCTION', 'INTEGRATIONS', 'DATA', and 'DEMO'. The main header features a large blue background with the text 'Increase learner agency' and a sub-headline: 'Interactive video accelerates learning by improving retention, we give instructors data to do more.' Two buttons are present: 'JOIN AS INSTRUCTOR (FREE)' and 'SEE IT IN ACTION'.

The middle section is titled 'Why educators choose PlayPosit' and includes a testimonial from a 'Middle School Science Instructor' with a quote: 'Irresistibly engaging for students and teachers. Elegantly easy to adapt and use.' Below the testimonial is a row of award logos, including 'NSI', 'LearnLaunch', 'AACSB', 'S100K', 'SOCIAL INNOVATION', 'eEdge', 'Forbes 30 UNDER 30', 'StartX', and 'at&t'.

The bottom section is titled 'Next-level Professional Development' and describes 'immersive onboarding' with 'branched pathways'. It features a diagram showing a central video player with a pause icon, connected by dashed lines to two other video player thumbnails, one with a play icon and one with a play icon. A caption at the bottom reads: 'Transform professional development with PlayPosit. Whether you choose from our ready-to-deliver PD content or customize training for your institution, the PlayPosit platform brings accountability and increased instructor investment.'

Disponível em: <<https://www.playposit.com/>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 67 – Conteúdo de remix: vídeo interativo (PE/FURG).

The figure displays a sequence of five screenshots from an interactive video player interface. The interface is titled 'Verde Amarelo (source 01)' and includes a play button and a progress bar. The video content shows a sunset over a cityscape, a soccer field with a ball, and a player in a yellow jersey covering his face. The question overlay asks 'Que cidade brasileira é apresentada?' and provides three options: São Paulo, Florianópolis, and Rio de Janeiro. The correct answer is Rio de Janeiro, indicated by a green checkmark and the word 'Correct.'.

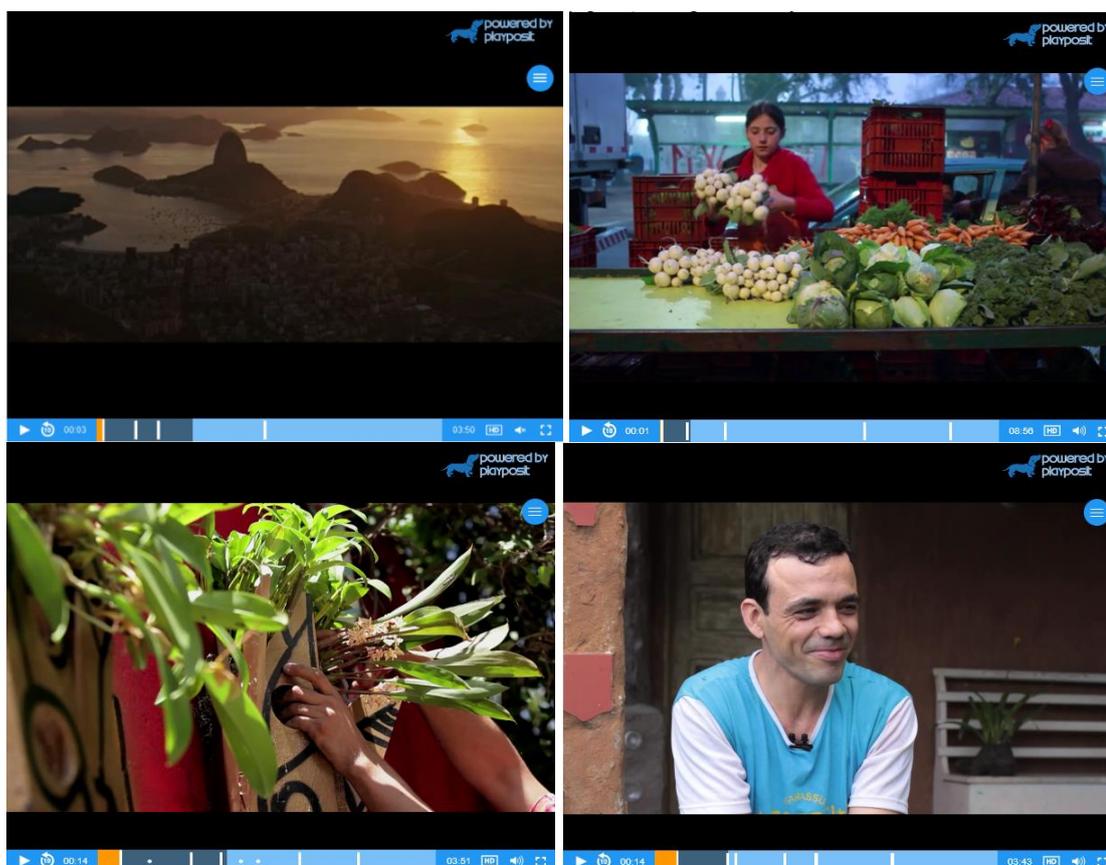
Fonte: Curso PE/FURG. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 68 – Recorte da interface de apresentação da plataforma Vimeo.

The image shows a screenshot of the Vimeo website interface. At the top, there is a navigation bar with the Vimeo logo, a green 'inscreva-se' button, and links for 'Entrar', 'Hospedar vídeos', 'Vender', and 'Assistir'. A search bar and a 'Carregar' button are also present. The main header features the text 'Onde os vídeos vêm primeiro' with two buttons: 'Encontre um plano' and 'Registre-se, gratuitamente'. Below this, a section titled 'O lar da alta qualidade para fazer, compartilhar e assistir vídeos' features a large video player showing hot air balloons. A video thumbnail is highlighted with a play button and the text 'Video: Tower of Turkey from Leonardo Delessandri'. To the right, text describes high-quality video hosting options, including 4K HDR and live streaming, with a 'Carregar' button. The next section, 'Descubra os melhores vídeos de hoje', promotes the Staff Picks channel with a grid of 15 video thumbnails and an 'Assistir' button. The bottom of the page shows a landscape image with people walking on a rocky shore.

Disponível em: <<https://vimeo.com/pt-br/>>. Acesso em: jan.2018.

Figura 69 – Conteúdo de remix: vídeo interativo (PE/FURG).



Fonte: Curso PE/FURG. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>>; 1. <<https://vimeo.com/47553641>>; 2. <<https://vimeo.com/60084857>>; 3. <<https://vimeo.com/64339997>>; 4. <<https://vimeo.com/47553641>>. Acesso em: dez.2017.

5.4 Estratégias de propagação – conteúdos informativos

Na mesma lógica comparativa, as estratégias de propagação tiveram o objetivo de retroalimentar os conteúdos trabalhados entre diferentes plataformas. Essas estratégias centralizaram o maior quantitativo de conteúdos identificados, com predomínio dos conteúdos informativos do tipo contextual. Os conteúdos contextuais, no caso da telenovela, ampliam o eixo central do programa narrativo principal, em tópicos adicionais. No caso dos *MOOCs*, a ampliação se deu por meio do desdobramento do tema principal dos cursos, por meio dos temas que compuseram cada módulo.

Os conteúdos informativos, do tipo *contextual* identificados nos cursos correspondem à totalidade das videoaulas autorais, visto que conforme observado no *Capítulo 4*, todas elas, em diferentes aspectos, informaram aos cursistas sobre os

conteúdos, principais e complementares. Para fins de ilustrar a extensão informativa contextual, nesse capítulo, foi destacado o formato de videoaula apresentado no curso PE/FURB, apresentado na *Figura 70*. No exemplo citado o conteúdo foi configurado no formato de uma sala de aula tradicional – presencial –, transposta para a linguagem de animação. Após o processo de edição, o conteúdo foi salvo e no caso desse exemplo (e dos demais disponibilizados no mesmo formato) foi inserido na plataforma Vimeo, para que, então, fosse inserido na plataforma *Miríada X*. Esse tipo de animação deriva da plataforma *Powtoon* (Ver *Figura 71*) e dos recursos de animação disponibilizados pela mesma. Nesta, mediante cadastro, o professor assume o papel de editor, configurando as ferramentas de movimento e áudio na criação de cenas sequenciais, conforme sua necessidade.

Figura 70 – Conteúdo contextual: aula expositiva (PE/FURG).



Fonte: Curso PE/FURG. Disponível em: 1. <<https://vimeo.com/149008428>>; 2. <<https://vimeo.com/148245876>>. Acesso em: dez.2017.

Figura 71 – Recorte da interface de apresentação da plataforma *PowToon*.

PowToon | Make It Awesome

EXPLORE ▼ SOLUTIONS ▼ PRICING BLOG SUPPORT ▼ LOGIN SIGN UP

Create
Awesome Videos
& Presentations

It's **FREE** and it's Easy

START NOW

49,992,695 POWTOONS CREATED

USED BY: *Coca-Cola* *Pfizer* *eBay* *COSTCO* *Starbucks* *CISCO*

Captivate... Engage... Explain!
Amazing videos and presentations created with PowToon!

MARKETING HR IT TRAINING REPORTS

Perfect for you

WORK
When you can't afford to be ignored, use a Powtoon to grab the attention of your bosses and colleagues, in any business situation.

EDU
Fight distractions in class and grab your students attention by making your education materials come to life with a Powtoon! It's great for school projects too!

PERSONAL
Interact, teach and engage friends and loved ones using a Powtoon for special events and occasions and for when you can't afford to be ignored!

START NOW

Discover PowToon

Disponível em: <<https://www.powtoon.com/>>. Acesso em: jan.2017.

Dentre os cursos analisados, apenas o curso LP/Anhembí Morumbi apresentou conteúdos correspondentes ao tipo promocional (Ver *Figura 72*). Na videoaula denominada *MOOC – Metodologia Científica (MC)* foram destacados os aspectos gerais dos conteúdos a serem abordados. O segundo conteúdo promocional identificado é um convite para que os cursistas conheçam a proposta da graduação em Letras, da Universidade Anhembí Morumbi, ofertado nas modalidades presencial e semipresencial, com um *link* que direciona para a página do curso no portal da universidade.

Figura 72 – Conteúdo promocional (LP/Anhembí Morumbi).



MÓDULO 12. CONCLUSÃO

Letras (Graduação)

Se você tem interesse em continuar estudando língua portuguesa, a Universidade Anhembí Morumbi oferece o curso de Letras nas modalidades semipresencial e online.

Confira aqui as informações sobre o curso.

Letras: Língua Portuguesa (licenciatura)



Disponível em: <<https://miriadax.net/web/190ratic-portuguesa/>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=EjtjvzClqzU>>. Acesso em: dez.2017.

5.5 Práticas didático-pedagógicas emergentes

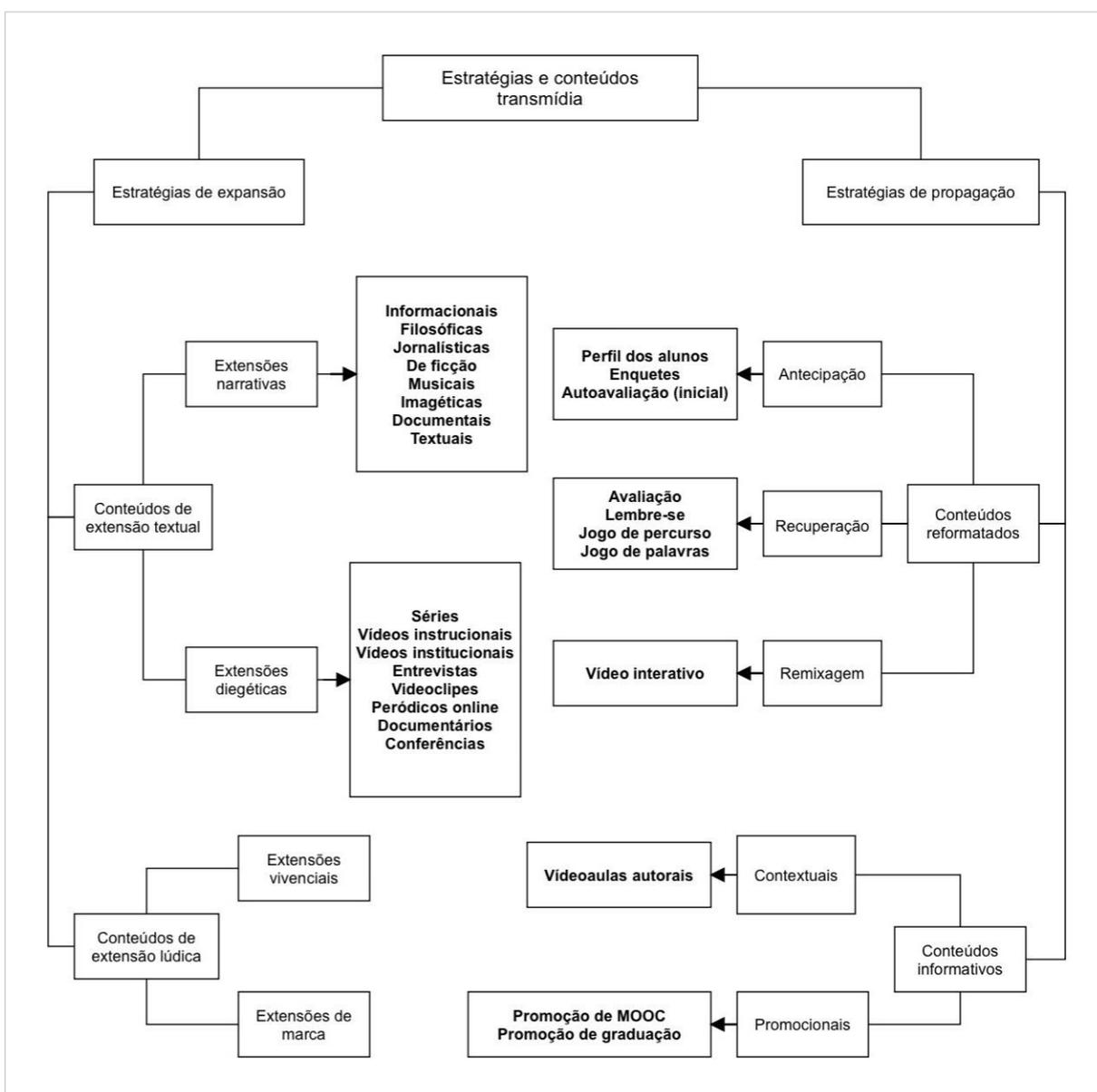
O segundo objetivo listado para o presente estudo de caso foi a esquematização das estratégias e dos conteúdos transmídias que organizam os processos didático-pedagógico dos *MOOCs* analisados, na busca por identificar como as transmidiações praticadas estariam atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura. Com base no critério de correspondências entre o desenho didático identificado nos cursos, na correlação entre as estratégias e conteúdos transmídias aplicados na análise de produtos da linguagem midiática, foi possível esquematizar uma síntese das relações. É importante ressaltar que os sentidos de docência identificados no *Capítulo 4*, com referência às traduções intersemiótica do sujeito docente para o contexto da cibercultura, estiveram coerentes aos desenhos didático-pedagógicos identificados.

Retomando Scolari (2015) e a metáfora aplicada ao termo *ecologia das mídias*, o esquema demonstrou que as mídias foram utilizadas ora como ambientes, ora como espécies em um complexo ecossistema midiático. Também, demonstrou intenso trabalho de pesquisa da equipe docente proponente, visto que o fato de serem, em maioria, conteúdos não autorais, exigiu a articulação de um amplo repertório, de maneira a criar conexões significativas entre forma e conteúdo. Contudo, mesmo que o repertório descrito, em primeira análise, não seja autoral, o pensamento que os articulou demonstrou completo domínio dos conteúdos propostos e dos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, é possível inferir que esses conteúdos, uma vez apropriados pelo pensamento transmídia, redefinam as relações de autoria e (re)cria paisagens potenciais para múltiplas aprendizagens. No âmbito da cibercultura, tal percepção sinaliza que:

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p. 173)

Em acordo com Lévy (2010), em especial, no que se refere ao estímulo e à troca de saberes, bem como a mediação relacional e simbólica, as correlações identificadas sinalizaram que os sentidos de docência foram atualizados para o contexto da cibercultura, também, no desenho didático-pedagógico, conforme pode ser observado na *Figura 73*.

Figura 73 – Correlações das estratégias e conteúdos transmídia.



Fonte: Correlações identificadas nos MOOCs analisados. Esquema adaptado (Fechine et al., 2013, p. 37).

No que se refere às estratégias de expansão e às correlações aos conteúdos de extensão textual identificados, as extensões narrativas e diegéticas sinalizaram categorias e plataformas associadas (Ver *Figura 74*), reforçando a ideia através da qual: “A articulação de plataformas em pelo menos duas mídias distintas é a condição *sine qua non* para a produção dos chamados conteúdos transmídias.” (FECHINE, Y. *et al.*, 2013, p. 28). Conforme já descrito, no âmbito das estratégias de expansão, não foram identificadas correlações aos conteúdos de extensão lúdica. Nas estratégias de propagação foram identificadas correlações, tanto nos conteúdos reformatados – antecipação, recuperação e remixagem –, quanto nos conteúdos informativos – contextuais e promocionais.

Figura 74 – Plataformas conectadas à *Miríada X*.



Fonte: Conteúdo autoral. Dados identificados nos MOOCs analisados.

No caso das extensões narrativas, foram identificadas oito categorias: 1. Narrativa informacional; 2. Narrativa filosófica; 3. Narrativa jornalística; 4. Narrativa de ficção; 5. Narrativa musical; 6. Narrativa imagética; 7. Narrativa documental; 8. Narrativa textual. Nesse grupo de categorias a plataforma *Youtube* foi predominante enquanto ambiente de acesso e compartilhamento. Da mesma forma, as extensões diegéticas sinalizaram oito categorias: 1. Série; 2. Vídeo instrucional; 3. Vídeo institucional; 4. Entrevista; 5. Videoclipe; 6. Periódico *online*; 7. Documentário; 8. Conferência. Conforme identificado nos estudos que integraram o estado da arte, os tipos de conteúdos sinalizam a transmidiação dos núcleos temáticos, tanto na perspectiva semiótica quanto na perspectiva da ecologia das mídias.

Nos conteúdos reformatados, do tipo antecipação, foram identificadas três categorias correlacionadas, sendo elas: 1. Perfil do aluno; 2. Enquete; 3. Autoavaliação (inicial). Para esse tipo de conteúdo foram utilizadas ferramentas de formulário presentes na plataforma *Miríada X* e os formulários da plataforma *Google Form*. Os conteúdos do tipo recuperação sinalizaram quatro categorias: 1. Avaliação; 2. Lembre-se; 3. Jogo de percurso; 4. Jogo de palavras. A plataforma *Educaplay* e o site *Livro Clip* estiveram associados. Os conteúdos correlacionados do tipo remixagem indicaram a categoria vídeo interativo, estando associadas as plataformas *Play Posit* e *Vimeo*. Os conteúdos informativos do tipo contextual estiveram relacionados, predominantemente, às videoaulas autorais, estando associadas as plataformas *Youtube*, *Vimeo* e *Pow Toon*. Já os conteúdos informativos do tipo promocional sinalizaram duas categorias: 1. Promoção de *MOOC*; 2. Promoção de graduação. A essas categorias estiveram relacionadas as plataformas *Youtube* e um site institucional. Desse ponto, as plataformas *Educaplay*, *Khan Academy*, *Playposit*, *PowToon*, *Quizlet*, *Vimeo* e *Youtube* compuseram o “habitat” deste ecossistema denominado *Miríada X*.

Respeitadas as devidas proporções, em especial, as que sinalizam a predominância de um tipo de conteúdo em detrimento de outro, ao serem consideradas no conjunto, as estratégias e conteúdos identificados demonstraram na prática o conceito de convergência das mídias (JENKINS, 2009) e o protagonismo das plataformas no âmbito da *Web 2.0* (JENKINS; FORD; GREEN, 2014). Sinalizando, de certa forma, um caminho possível para a seguinte questão:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2010, p. 174)

Nesse contexto de análise, a pergunta de Lévy (2010) se aproxima à questão investigativa proposta no presente estudo de caso, e de igual maneira, se alinha ao que (BRANCH, 2014) propõe enquanto uma educação transmídia, em cujos papéis de professores e alunos (nos termos de Lévy) atuam e convergem os perfis de arquiteto, especialista e estudante. Ao considerar as correlações identificadas nos

MOOCs analisados, em relação às estratégias e conteúdos transmídia, é possível afirmar que a metáfora do arquiteto se alinha ao pensamento transmídia, por meio do qual cada curso materializou um espaço experimental e cada estudante, em seu próprio ritmo, pode vivenciar um espaço diretamente relacionado a um modo de pensamento convergente, aprendendo por associações, não apenas dos já legitimados conteúdos didáticos, mas também por meio de todo o potencial que emerge fora do sistema acadêmico, pois:

Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implementar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional. Para tanto, serviços públicos utilizando em grande escala as tecnologias da multimídia (testes automáticos, exames em simuladores) e da rede interativa (possibilidade de participar de estes ou de obter reconhecimento de duas aquisições com a ajuda de orientadores, de tutores e de examinadores on-line) poderiam liberar os professores e as instituições educacionais clássicas de uma tarefa de controle e de validação menos “nobre” – mas bastante necessária – que o acompanhamento das aprendizagens. Graças a esse grande serviço descentralizado e aberto de reconhecimento e de validação dos saberes, todos os processos, todos os dispositivos de aprendizagem, mesmo aqueles menos formais, poderiam ser sancionados por uma qualificação dos indivíduos. (LÉVY, 2010, p. 177)

Sobre o potencial emergente no âmbito da cibercultura, Lévy (2010) explica que:

A evolução do sistema de *formação* não pode ser dissociada da evolução do sistema de *reconhecimento* dos saberes que a acompanha e a conduz. Como exemplo, é sabido que são os *exames* que, validando, estruturam os *programas de ensino*. Usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instituição escolar bloqueando, ao mesmo tempo, os desenvolvimentos de seus sentidos e de seu cérebro. (LÉVY, 2010, p.178)

Retomando as questões motivadoras desse estudo de caso, as atualizações dos sentidos de docência, no âmbito das ecologias das mídias, identificadas nos MOOCs atualiza as práticas didático-pedagógica nas relações entre *corpos* e o *estado das coisas* (DELEUZE, 2001). Nessa metáfora, os corpos são todas as espécies humanas e não humanas que compõem o ecossistema midiático e o estado das coisas, fazendo referência às formas através das quais os corpos interagem. Assim, do ponto de vista do sujeito docente, a transmidiação dos sentidos de docência já

descritas – informativo, nômade, cotidiano, poético e colaborativo –, se ampliam por meio das categorias correlacionadas às estratégias e conteúdos transmídias identificadas.

Conforme já analisado, o sujeito docente foi transmidiado para o ambiente das plataformas, por meio dos princípios de representação numérica, modularidade, automação, variabilidade e transcodificação cultural, com ênfase na linguagem audiovisual. Da mesma forma, os conteúdos analisados indicaram a predominância desse tipo de linguagem, em detrimento das demais, de maneira a indicar que no contexto da cibercultura, o pensamento transmídia é, prioritariamente, audiovisual. O que não descarta a utilização de outras matrizes da linguagem, por exemplo, às puramente textuais, ou as que combinam texto e imagem. No contexto de análise, chama a atenção a ausência de conteúdos puramente sonoros, visto que na tradição oral representada pelo rádio e suas versões digitais, por exemplo, no fenômeno dos *podcasts*, constitui-se em conteúdo de grande popularidade. Contudo, essa ausência sinaliza que a era da *Web 2.0*, no âmbito da cultura participativa, os conteúdos criados e compartilhados são, em sua maioria, decorrentes da linguagem audiovisual. Também, com base nos conteúdos analisados, pode-se inferir que, a depender das conexões propostas, ou seja, do desenho didático-pedagógico proposto, não há limites para a validade de determinado conteúdo, uma vez que, ao ser inserido em uma determinada forma de pensamento, um conteúdo antigo, do ponto de vista cronológico, pode representar um novo conteúdo, revisto sob novo prisma, fato possibilitado pela ênfase na produção de sentidos.

Considerações finais

As motivações iniciais da presente pesquisa partiram das percepções advindas do trabalho docente desenvolvido no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV/UFG, ofertado na modalidade a distância, via Programa PARFOR. A primeira percepção das videoaulas desenvolvidas pelo grupo de estudantes indicou a presença de um imaginário docente configurado pela educação praticada na modalidade presencial. Além do referencial presencial, pode-se perceber na composição do conteúdo audiovisual elementos que configuram os conteúdos de uma mídia televisiva distante do atual paradigma da cultura participativa. Esse paradigma, antecedido pelo movimento *Open Source*, abriu perspectivas para que usuários, com diferentes competências midiáticas, pudessem produzir conteúdos e compartilhá-los em múltiplas plataformas advindas da era da *Web 2.0*. No entanto, a partir da observação dos conteúdos audiovisuais produzidos pelos estudantes do curso de Licenciatura, considerou-se haver um anacronismo entre o pensamento pedagógico praticado e o pensamento pedagógico emergente dessa nova era. Por esse motivo, o objetivo geral da pesquisa foi compreender sob que aspectos estes sentidos de docência estariam sendo configurados pelas práticas de transmídiação e pelas formas de pensamento derivadas dessa nova organização da interação com os meios de comunicação.

Em linhas gerais, a pesquisa sinalizou que a prática dos *MOOCs* atualizou os sentidos de docência, contudo, em aspectos específicos. No que se refere às formas de representação dos sujeitos docente, enquanto construção de sentidos sobre si em relação ao estado das coisas, houve transposições, porém, não foram identificadas rupturas quanto a compreensão do que é ser docente, ou sobre como esse sujeito docente tem se configurado tanto no século XIX quanto neste início do século XXI. Nessa interpretação, a configuração do sujeito docente foi atualizada na perspectiva dos princípios da linguagem das mídias digitais, mas, enquanto signo, se manteve inalterado. Ainda, nesse aspecto, observou-se que os ambientes não apenas foram atualizados, mas além disso, foram transcriados, demonstrando rupturas relativas ao imaginário que caracteriza os espaços de ensino e sobre como esses espaços se configuram enquanto tal. Em termos de atualização, pode-se afirmar que as práticas dos *MOOCs*, nas correlações construídas em relação às estratégias e conteúdos transmídias, sinalizaram a potência virtual dessa perspectiva, para que o real se construa, o qual, segundo Lévy (2011) é o atual.

Ao buscar analisar como as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em MOOCs de universidades brasileiras estariam transmediando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura, foi afirmada a tese de que há um pensamento pedagógico transmídia, e este, quando aplicado ao ensino na modalidade *online* atualiza os sentidos de docência e as práticas didático-pedagógicas para o contexto da cibercultura. Essa afirmação advém da perspectiva de que o meio altera a mensagem, conforme explica McLuhan (1964). Contudo, é preciso considerar que a alteração de determinado meio é consequência da alteração das formas de pensamento que o precederam. E, que no âmbito da cultura participativa, a mensagem também é alterada a depender do tipo de diálogo desenvolvido. Assim, considera-se que a tese apresentada foi comprovada, visto que os elementos discutidos a partir dos dados analisados sinalizaram mudanças nos sentidos de docência e nas práticas didático-pedagógicas identificadas.

No entanto, para tal compreensão seria importante considerar um contexto, cuja virtualidade enquanto potência, nos termos de Lévy (2011), estivesse em movimento de atualização mediante esse pensamento transmídia. Assim, o contexto de oferta dos MOOCs foi considerado enquanto contexto de imersão para buscar responder sob que aspectos as transmediações praticadas nos MOOCs estariam atualizando os sentidos de docência para o contexto da cibercultura; e em que medida os processos de transmediação (estratégias e conteúdos transmídias) identificados nos MOOCs analisados poderiam sinalizar pressupostos para uma metodologia de ensino transmídia. Para essa investigação, partiu-se da transmediação enquanto singularidade, ou seja, com o foco na construção dos sujeitos docentes em ambientes puramente *online* e da transmediação enquanto pluralidade, na compreensão de que não apenas o sujeito docente, mas também o ambiente, em uma perspectiva sistêmica, estaria contribuindo para este processo de atualização.

Nesse estudo de caso, a plataforma *Miríada X* no âmbito da oferta dos MOOCs *Responsabilidade social e sustentabilidade das organizações* e *Introdução aos processadores Multicore*, da PUCRS; *Língua Portuguesa*, da Anhembi Morumbi; *Português para estrangeiros*, da FURB; *Inovação orientada pelo Design* da UNISINOS; *Química Geral I: Sistemas, Materiais, Estequiometria, Soluções e Gases*, e *Leitura, Análise e Método: Anton Tchêkhov e Liev Tolstói*, da UFRGS constituíram-se nas unidades de análise. O estudo centrou-se nas ações de descrição dos

processos de tradução intersemiótica que configuraram os conteúdos dos *MOOCs*, na esquematização das estratégias e dos conteúdos transmídias que organizaram os processos didático-pedagógicos. Também, foram descritas as perspectivas que emergiram das motivações propostas nos processos de tradução intersemiótica e das estratégias e conteúdos transmídias identificados nas unidades de análise.

O primeiro indicativo de que a tese foi alcançada relacionou-se às transmediações dos sentidos de docência nos *MOOCs* analisados, indicando que, assim como a personagem Alice (CARROL, 2009), no paradoxo do tornar-se grande e pequena, também os sujeitos docentes transmediaram-se mediante o novo contexto. Embora em muitos casos tenha havido um processo de transposição de uma forma tradicional de ser docente para o contexto midiático, esse não se configurou em uma mera transposição de uma sala de aula presencial, ou na inserção de um dispositivo tecnológico para indicar atualização. Há uma forma primordial de representação docente, um signo, e é por meio dele que nos reconhecemos, pois, será sempre um sujeito ensinando e aprendendo com outros sujeitos (FREIRE, P., 2005). Essa forma não se limita ou deixa de existir na modalidade *online*, pelo contrário, se potencializa com as novas tecnologias, pois sua aura, assim como a perda na obra de arte mediante a reprodutibilidade técnica – ensaio publicado por Benjamin (2012) na década de 1940 –, se multiplica nos espaços de transmediação propiciados pelas novas tecnologias. O docente se amplia de uma versão única – singular – e se potencializa em múltiplos corpos narrativos. Nesse acontecimento, não deixa de ser o primeiro corpo, tampouco será o último, em novos sentidos, será múltiplo em tantas e quantas formas puder existir. Porém, pode-se cair no equívoco de que, assim como a imagem de uma reprodução de determinada obra de arte pode ser encontrada em uma loja de R\$ 1,99, a prática docente em rede estaria sob menor importância, ou reduzida em sua qualidade mediante o ensino praticado por esse mesmo docente em um espaço presencial. Caso a interpretação afirme que sim, seria importante o questionamento se o que está em foco é o status da pouca oferta ou de um “produto” seletivo, para poucos privilegiados, ou se a busca é para o máximo alcance de mediações significativas.

Os sujeitos docentes presentes nos *MOOCs* analisados, mediante as possibilidades advindas do atual cenário tecnológico, transpuseram para o ambiente digital os mesmos recursos pedagógicos já exaustivamente experimentados em ambientes analógicos, porém, atualizaram as respectivas lógicas de representação

desses recursos. Nesse movimento, os ambientes de ensino, do ponto de vista da transmídiação, não apenas foram transpostos, mas, em alguns casos, foram transcriados, vide os padrões identificados na análise do conteúdo, em especial, no caso dos deslocamentos para espaços externos, espaços institucionais e espaços de intimidade, por exemplo, na residência retratada em uma das videoaulas. Diante das evidências, não apenas os sentidos de docência foram transmidiados, mas também foram reinventados novos sentidos emergentes do ecossistema decorrente da *Web 2.0*, reafirmando-os: o sentido informativo, o sentido nômade, o sentido cotidiano, o sentido poético e o sentido colaborativo.

O segundo indicativo de comprovação da tese relacionou-se às transmídiações geradas na prática dos *MOOCs*, na correlação das estratégias e conteúdos transmídias praticados em conteúdos televisivos, demonstrando intensa afinidade aos desenhos didático-pedagógicos identificados nas unidades de análise. Esses desenhos sinalizaram aspectos de um pensamento pedagógico transmídia, que considera importantes fases de uma metodologia de ensino que indica as estratégias de propagação por meio de conteúdos reformatados – de antecipação, de recuperação e de remixagem, e de conteúdos informativos, por meio de contextualizações e de promoção. Com o mesmo grau de importância foram identificadas correlações às estratégias de expansão, por meio de conteúdos de extensão textual – narrativos e diegéticos. As estratégias de extensões lúdicas, embora não identificadas nos desenhos didático-pedagógicos das unidades de análise, sinalizaram o vértice ausente do estudo de caso, ou seja, os estudantes/cursistas. Contudo, sua prática demonstra ser uma perspectiva totalmente viável e de extrema importância para futuras experimentações, não apenas no contexto de oferta de *MOOCs*, mas também em práticas pedagógicas voltadas para a modalidade *online*, modalidade semipresencial e modalidade presencial.

Mediante as evidências identificadas nas unidades de análise, compreende-se que a grande complexidade e desafio para a prática dos *MOOCs* é religar os fios da interação com seus estudantes. E esses fios, no sentido metafórico, são os conteúdos e estratégias transmídias ausentes nos mapeamentos realizados, pois estes, dependem da interação e da cocriação. Embora o programa narrativo possa existir sem eles, a consciência do seu potencial denota uma nova perspectiva ante às possibilidades tecnológicas. Contudo, há de se considerar que esse potencial possa ser exercido em outros contextos, não necessariamente junto ao programa narrativo

que a ele deu origem. Pois, mesmo que o processo de cocriação não aconteça de maneira simultânea ao programa narrativo do curso, nada impede que o processo se desenvolva na mente dos estudantes, podendo refletir nas mais diversas ações de seu cotidiano.

O desenho didático-pedagógico proposto nos *MOOCs* analisados, embora inseridos em um ambiente padrão, ofertaram uma rica e significativa experiência didático-pedagógica. Desse ponto, ressalta-se a produção das videoaulas, que com diferentes características, desconstruíram o pressuposto da ausência docente em cursos nessa modalidade. Em todas as videoaulas, conforme já citado, os sujeitos docentes foram o eixo central do processo de mediação do conteúdo. Mas, de igual importância, os conteúdos selecionados revelaram uma arquitetura complexa e admirável do ponto de vista do repertório e das conexões de conteúdos autorais e não autorais, conforme cita Branch (2014). Os conteúdos, selecionados de múltiplas fontes, disponíveis em múltiplas plataformas, indicaram uma predisposição de aproximar conteúdo acadêmico do conteúdo midiático produzido em diferentes contextos, de maneira a possibilitar aos estudantes/cursistas o desenvolvimento de competências interpretativas e de ampliação de repertório. Nessa seleção de conteúdos, para além dos livros didáticos, muitas vezes lineares e tendenciosos, a rede é a fonte, e os critérios didático-pedagógicos o filtro proposto por cada docente, seja na construção do conteúdo autoral, seja na indicação de referências e na apropriação para a construção de novos sentidos pedagógicos. Assim, pode-se perceber um intenso trabalho de criação e de apropriações de conteúdos passíveis de atualização mediante os objetivos que motivaram sua integração.

Nesse sentido, tanto na modalidade *online* quanto na modalidade presencial, a construção de um desenho didático-pedagógico ambientado em plataformas digitais pode não apenas orientar o ensino e as aprendizagens, mas também, desonerar os docentes que atuam em diferentes turmas e contextos da desgastante repetição de práticas pedagógicas organizadas em um pensamento analógico, centrado na figura docente. Nessa perspectiva, o docente ao se organizar por meio de uma prática didático-pedagógica transmídia poderia ter mais tempo e mais saúde para dialogar com seus estudantes e, nesse diálogo, acompanhá-los na aventura da construção de suas próprias narrativas.

O índice de adoecimento de docentes em sala de aula é alarmante, as reclamações sobre o mal-uso dos dispositivos de acesso às múltiplas redes e

plataformas, de igual maneira, são de forma recorrente culpabilizados do mal comportamento dos estudantes, das dificuldades de aprendizagem e da total ausência de perspectiva mediante o “novo mundo” e os consequentes desafios gerados por tais transformações. Porém, os docentes e estudantes que hoje podem acessar as redes abertas e aprender em *MOOCs* sobre os mais diversos universos temáticos, podem também, fazer o mesmo movimento em arquiteturas transmídias projetadas para suas realidades e necessidades. Para isto, esses estudantes precisam aprender que podem romper o uso mecanizado dos movimentos de “curtir” e “compartilhar”, condicionados por plataformas corporativas que visam a alienação e a construção de mercados consumidores de programas narrativos esvaziados de sentidos próprios, de sentidos autorais. Da mesma maneira, é importante que os sujeitos docentes compreendam os mecanismos que envolvem tais programas narrativos, para que, conscientes deles, possam se apropriar de suas estratégias e conteúdos e, partindo delas, reconectarem-se ao mundo vivido dos seus estudantes.

Da mesma forma, as evidências dessas mudanças sinalizam que, os sentidos de docência, enquanto processo mediador de aprendizagens significativas, independem da partilha do mesmo espaço geográfico, portanto, independem do paradigma presencial para que as relações de ensino e aprendizagem possam acontecer. Assim, pode-se devagar que já não há espaço para termos do tipo “ensino presencial”, ou “ensino semipresencial”, ou “ensino a distância”. Expressões que, embora legitimadas por Leis que regem o sistema formal de educação do nosso país, sinalizam o anacronismo mediante o cenário tecnológico e comunicacional contemporâneo, mais coerente com uma modalidade de ensino, aqui defendida enquanto transmídia.

Nesta perspectiva, os processos de transmídiação dos sentidos de docência e das práticas didático-pedagógicas identificadas nas unidades de análise sinalizaram pressupostos, não apenas para uma *Metodologia de Ensino Transmídia* (MET), mas antes disso, para um *Pensamento Pedagógico Transmídia* (PPT). A constatação da existência de um pensamento pedagógico transmídia, o qual, embora não consciente (ou assim se supõe) por parte dos sujeitos docentes proponentes dos *MOOCs* analisados, esteve intrínseco em sua condição primordial de existência ubíqua, multidimensional e hipermóvel (SANTAELLA, 2013). De maneira que, os sentidos de docência transmidiados para o ambiente digital, por meio dos *MOOCs* ofertados por universidades brasileiras no contexto da plataforma *Miríada X*, sinalizaram modos de

ser docente atualizados e mais coerentes com o contexto da cibercultura. Nessa perspectiva, a presente pesquisa aponta para a necessidade de imersões futuras em contextos teórico-práticos, para fins de desenvolver o que de forma indicial revelou-se possível, tanto na perspectiva metodológica como na sua fundamentação filosófica.

Esse pensamento, por ora, se orienta por uma compreensão sistêmica do ensino mediado por recursos derivados das tecnologias de comunicação e informação, a partir de um repertório selecionado por afinidade temática aos conteúdos definidos pela equipe docente, podendo, inclusive, integrar estudantes em diferentes níveis de formação, para que, de forma conjunta, possam projetar as associações e ações motivadas por suas necessidades. Esse pensamento agregador rompe com os modelos de ensino presencial, configurados nos primórdios do século XIX e ainda hoje reafirmados por um imaginário midiático unilateral, recorrentes nas maneiras de ensinar e de validar o como ensinar. De igual maneira, esse pensamento pedagógico transmídia pautado no formato midiático de programas narrativos disruptivos, derivados das tecnologias contemporâneas, pode inserir, no âmbito dos cursos massivos e *online* a presença de colaboradores que possam atuar no âmbito da representação docente, na impossibilidade de ter no momento da elaboração, nesse formato de curso, a totalidade dos estudantes que um dia poderão vivenciá-lo, visto que sua principal característica é o formato de comunicação assíncrona e a impossibilidade de prever, no modo aberto, quando e quantos sujeitos terão o interesse de vivenciar o programa narrativo proposto.

Nessa discussão, há um aspecto importante a ser destacado. Esse, se refere às possíveis finalidades de apropriação da tese aqui proposta – ou seja, de uma metodologia de ensino transmídia aconrada no pensamento pedagógico transmídia – por um viés neoliberal, cuja perspectiva é criar barreiras, ao invés de pontes, ou mesmo, de mercantilizar as intenções aqui descritas, fruto de pesquisa em uma universidade pública – Universidade de Brasília, criada no mais ético dos princípios, em defesa do direito ao ensino público, de qualidade e de igualdade no acesso ao conhecimento compartilhado, advindo do tripé ensino, pesquisa e extensão. Não há como prever de que maneira as questões aqui discutidas, bem como as perspectivas emergentes apontadas possam ser apropriadas para finalidades diversas das que motivaram essa pesquisa. No entanto, há de se ressaltar que o princípio da polaridade, presente na filosofia hermética, destaca que há sempre dois polos, de maneira que, se nessa possível apropriação, a intenção for alienar, a subversão a

essa alienação estará presente, com a mesma intensidade. Convém, sempre, destacar a força da pronúncia, seja ela advinda de espaços analógicos ou digitais. Nesse sentido, e na certeza que a pronúncia – ressaltada e defendida por Paulo Freire –, possa ser, nessa perspectiva de ensino, a força deflagradora das mudanças necessárias para que, cada vez mais, nossas práticas didático-pedagógicas se expandam, transmediando sentidos de docência em redes plurais e de livre acesso.

Enquanto possibilidade futura surge o interesse de que, na experimentação de ações mediadas pelo pensamento pedagógico transmídia, a vivência de metodologias de ensino transmídias possibilitem a construção autoral dos conteúdos na composição de programas narrativos coletivos e colaborativos, sediados em múltiplas plataformas. Por fim, compreendemos que essa pesquisa se apresenta enquanto semente, virtual nas intenções e de ilimitada potência para atualizações, uma vez que, o real, na perspectiva descrita nesse diálogo, é o atual.

Referências bibliográficas

- AGUADED-GÓMEZ, I. The MOOC Revolution: A New Form of Education from the Technological Paradigm? *Comunicar*, Huelva, v. 21, n. 41, p. 07-08, 1 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=41&articulo=41-2013-30>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- ALVES, C. G. *TV Cult no Brasil: memória e culto às ficções televisivas em tempos de mídias digitais*. 2016. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3769975>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- AMARO, R. *Docência online na educação superior*. 267 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20664>>. Acesso em: ago.2016.
- ARAUJO, D. S. *Convergência e teia narrativa: a dinâmica do jornalismo como lugar de memória*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3695525>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- ARAUJO, Y. B. *Jornalismo e narrativas transmídias: A reportagem no contexto da convergência*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2113816>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- ARRUDA, N. M. *Telas em toda parte: um novo lugar de pesquisa da recepção de telenovela*. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=99785>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- BAILEY, N. M.; VAN HARKEN, E. M. Visual Images as Tools of Teacher Inquiry. *Journal of Teacher Education*, Michigan State University, v. 65, n. 3, p. 241-260, 22 maio 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113519130>>. Acesso em: 17 dez. 2017.
- BARBOSA, J. A. *Análise da estrutura narrativa e regimes de interação em Assassin's Creed Revelations*. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3769975>.

ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4295450>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BARBOSA, J. C. S. *A estética e o design nos sapatos da marca Christian Louboutin*. 2016. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4903467>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BARBOT, B. *et al.* From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach. *Learning and Individual Differences*, v. 28, p. 167-176, dez. 2013. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608012001288>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BARRIOS-RUBIO, A.; GUTIÉRREZ-GARCÍA, M. Migración de la estrategia radiofónica colombiana: del sonido a las pantallas sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, San Cristóbal de La Laguna, n. 71, p. 1243-1260, 25 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1144/64es.html>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BAUER, M. B.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. B.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 516.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BIEGING, P. *Potencialização da experiência estética no iCinema: diretrizes para a criação de roteiro cinematográfico ficcional multilinear interativo*. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4889844>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. A. *Remediation : understanding new media*. [S.l.]: MIT Press, 2000. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=kWZZdKiXG8wC&dq=remediation+understanding+new+media&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjX8_vvyIXZAhVIQpAKHfk0A_wQ6AEIKDAA>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BOZARD, L. Encrages en jeunesse: Regards sur la novellisation pour enfants de bandes dessinées - CAPES. *Image (&) Narrative*, v.17, n. 3, p. 21-31, 2016. Disponível em: <http://capes-primario.ez49.periodicos.capes.gov.br/primario_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_mla2017307373&indx=22&reclds=TN_mla20>

17307373&recldxs=1&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes-primo.>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRANCH, C. *Transmedia education: the future of education*. Hong Kong: LDSL Project Turned Article, 2014.

BRASIL. *Pesquisa Brasileira de Mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2015. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1360136/Anexo+Adicional+IV+-+Pesquisa+SECOM+mídia.pdf/42cb6d27-b497-4742-882f-2379e444de56>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRUCE, D. L.; CHIU, M. M. Composing With New Technology. *Journal of Teacher Education*, Michigan State University, v. 66, n. 3, p. 272-287, 9 maio 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487115574291>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRUHN, J. Now a Major Soundtrack! — Madness, Music, and Ideology in Shutter Island. *Adaptation*, Oxford, v. 6, n. 3, p. 320-337, 1 dez. 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/adaptation/article-lookup/doi/10.1093/adaptation/apt013>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRUMMANS, B. H. J. M.; CHEONG, P. H.; HWANG, J. M. Faith-Based Nongovernmental Environmental Organizing in Action: Veroes' Campaigning for Vegetarianism and Mindful Food Consumption. *International Journal of Communication*, v. 10, p. 4807-4829, 2016.

CARMO, L. C. *Revista Elle Brasil: da mídia impressa à transmidiação*. 2016. 330 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19639>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CARVALHO, R. C. *Metodologias do ensino de língua estrangeira – Inglês: um estudo do programa televisivo educativo Telecurso*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4854850>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CASTRO, C. M. *Estratégias de interação do programa Castelo Rá-Tim-Bum: das formas de vida aos regimes de interação*. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4291674>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CERQUEIRA, R. C. B. *Transmidiação na Rede Globo: análise das estratégias de conteúdo nos sites das telenovelas*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4291674>.

ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=159444>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CHACEL, M. C. C. *Audiência transmídia: uma proposta de conceituação a partir das telenovelas da Rede Globo Recife*. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4251674>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CHEONG, P. H. The vitality of new media and religion: Communicative perspectives, practices, and changing authority in spiritual organization. *New Media & Society*, v. 19, n. 1, p. 25-33, 9 jan. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444816649913>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CHESS, S.; BOOTH, P. Lessons down a rabbit hole: Alternate reality gaming in the classroom. *New Media & Society*, v. 16, n. 6, p. 1002-1017, 2 set. 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444813497554>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

COCA, A. P.; MENDONÇA, B. H. M. Segunda tela: A Internet pervasiva como possibilidade de extensão dos conteúdos televisuais. *Mídia e Cotidiano*, Niterói, v. 3, n. 3, p. 449-463, 2013. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_doaj_soai_doaj_org_article_daac5a2469e64018b685a9aadb713959&indx=9&reclds=TN_doaj_soai_doaj_org_article_daac5a2469e64018b685>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CORRÊA, A. Literatura: contexto digital, hipercolonialismo e materialidades. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 47, p. 119-140, 2016. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_dialnetART0000882910&indx=7&reclds=TN_dialnetART0000882910&recldxs=6&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

COWDY, C. Pedagogical Encounters with Inanimate Alice: Digital Mobility, Transmedia Storytelling, and Transnational Experiences. *Jeunesse : young people, texts, cultures.*, v. 8, n. 1, p. 154-179, 2016. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_museS1920261X16100078&indx=26&reclds=TN_museS1920261X16100078&recldxs=5&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CUNHA, K. M. R. *Entre Hermes e Poseidon: o jornalismo na teoria do acontecimento comunicacional*. 2013. 151 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=112361>. Acesso em: 19 dez. 2017.

DAVIS, M. *et al.* Location, safety and (non) strangers in gay men's narratives on 'hook-up' apps. *Sexualities*, v. 19, n. 7, p. 836-852, 17 out. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1363460716629334>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ECO, U. *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen, 1968.

ELLESTRÖM, L. Transfer of Media Characteristics among Dissimilar Media. *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, Bogotá, v. 20, n. 3, p. 663-685, 1 jun. 2017. Disponível em: <<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/6937/pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

ELLIOTT, K. Rethinking formal-cultural and textual-contextual divides in adaptation studies. *Literature-Film Quarterly*, v. 42, n. 4, p. 576-594, 1 out. 2014. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA390323556&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

EVANS, C. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 1, p. 70-120, 1 mar. 2013. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0034654312474350>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FACCHINETTI, R. *A identidade intelectual e o poder da palavra*. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1648001>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FALLON, K. Archives analog and digital: Errol Morris and documentary film in the digital age. *Screen*, v. 54, n. 1, p. 20-43, 1 mar. 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/screen/article-lookup/doi/10.1093/screen/hjs067>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FECHINE, Y. *et al.* Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: LOPES, M. I. V. (Org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FECHINE, Y. Cultura participativa y narratividad: Enfoque sociosemiótico de la transmediación. *Tópicos del Seminario*, v. 37, p. 147-165, 2017. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_mla2017309294&indx=31&reclds=TN_mla2017309294&recldxs=0&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes-primo.>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FECHINE, Y. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, C.; RENÓ, D.; GOSCIOLA, V. (Org.). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012a. p. 102-123.

FECHINE, Y. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, C.; GOSCIOLA, V.; PORTO, D. (Org.). *Narrativas transmedia: entre teorías y prácticas*. Bogotá: Editorial Universidad Del Rosario, 2012b. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b347xf>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

FECHINE, Y. C.; BRONSTEIN, K. P. Consumo transmídias de conteúdos televisivos: explorações em torno de uma agenda de investigação. *Revista FAMECOS*, v. 23, n. 1, p. 21335, 11 nov. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/21335>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FECHINE, Y.; MOREIRA, D. G. Dispositivo midiático de participação nas interações transmídias: explorando o conceito a partir das ações da Rede Globo no seriado *Malhação*. *Galáxia*, São Paulo, n. 32, p. 26-37, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532016000200026&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FEITOSA, K. N. *Narrativa transmídia e a expansão do universo ficcional: os princípios e as estratégias transmídiação da telenovela cheias de charme*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2402172>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, C. P. *Método de monitoramento de redes sociais. Epistemologia, técnicas e propostas de mineração de banco de dados para conteúdos gerados por fãs de telenovela em redes sociais*. 2015. 399 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2440464>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

GUO, K.; MACKENZIE, N. Signs and codes in early childhood: an investigation of young children's creative approaches to communication. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 40, n. 2, p. 78-88, 1 maio 2015. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA419533121&v=2.1&u=capex&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

HABER, J. *MOOCs*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press, 2014.

HOFFMAN, J. L.; PACIGA, K. A. Click, Swipe, and Read: Sharing e-Books with Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, v. 42, n. 6, p. 379-388, 16 nov. 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10643-013-0622-5>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

HOWARD, V.; WALLACE, M. Today's Tech Literacy Tools: Parental Perceptions of Apps for Preschoolers. *Children and Libraries*, v. 14, n. 1, p. 3, 22 mar. 2016. Disponível em: <<https://journals.ala.org/index.php/cal/article/view/5916>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INOA, R.; WELTSEK, G.; TABONE, C. A Study on the Relationship between Theater Arts and Student Literacy and Mathematics Achievement - CAPES. *Journal for Learning Through the Arts*, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_ericEJ1050665&indx=30&reclds=TN_ericEJ1050665&recldxs=9&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes-primo.>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Cultrix ed. São Paulo: [s.n.], 2007.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

JESUS, S. T. T. *Função educativa da telenovela brasileira: do merchandising social à ação socioeducativa em Salve Jorge*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=101450>. Acesso em: 19 dez. 2017.

JIANG, L. The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. *ELT Journal*, v. 71, n. 4, p. 413-422, 1 out. 2017. Disponível em: <<http://academic.oup.com/eltj/article/71/4/413/2959497/The-affordances-of-digital-multimodal-composing>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

JIANG, L.; LUK, J. Multimodal composing as a learning activity in English classrooms: Inquiring into the sources of its motivational capacity. *System*, v. 59, p. 1-11, jul. 2016. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X16300045>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

JONES, J. L.; WEBER, B. R. Reality Moms, Real Monsters: Transmediated Continuity, Reality Celebrity, and the Female Grotesque. *Camera Obscura: Feminism, Culture, and Media Studies*, v. 30, n. 1 88, p. 11-39, 1 jan. 2015. Disponível em: <[https://read.dukeupress.edu/camera-obscura/article/30/1\(88\)/11-39/97569](https://read.dukeupress.edu/camera-obscura/article/30/1(88)/11-39/97569)>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KANG, R.; MEHRANIAN, Y.; HYATT, C. Incorporating an Image-Based, Multimodal Pedagogy into Global Citizenship Education - CAPES. *International Journal of*

Education & the Arts, v. 18, n. 23, 2017. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_ericEJ1145705&indx=25&reclds=TN_ericEJ1145705&recldxs=4&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes-primo.>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KARHAWI, I. S. *Blog de personagem: discurso e dialogia na produção de sentidos entre internautas e personagem da minissérie Afinal, o que querem as mulheres?* 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=100098>. Acesso em: 19 dez. 2017.

KESLER, T.; GIBSON, L.; TURANSKY, C. Bringing the Book to Life: Responding to Historical Fiction Using Digital Storytelling. *Journal of Literacy Research*, v. 48, n. 1, p. 39-79, 26 mar. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X16654649>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KILBOURN, R. J. A. (No) Voice Out of the Whirlwind: The Book of Job and the End of the World in A Serious Man, Take Shelter, and The Tree of Life. *Adaptation*, v. 7, n. 1, p. 25-46, 1 mar. 2014. Disponível em: <<https://academic.oup.com/adaptation/article-lookup/doi/10.1093/adaptation/apt022>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KNIGHT, S. L. *et al.* Contextualizing Versus Internationalizing Research on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 3, p. 197-200, 20 maio 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487115580422>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KRIEGEL, L. The transforming power of the Victoria Cross, 1856-2010. *Studies in English Literature, 1500-1900*, v. 56, n. 4, p. 871-894, 22 set. 2016. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA474548417&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LABARRE, N. Alien as a Comic Book. *Extrapolation*, v. 55, n. 1, p. 75-94, 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://online.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/10.3828/extr.2014.6>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LACERDA SANTOS, G.; PETIT, T. O Consórcio e o Mestrado Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação (Euromime): uma experiência de pós-graduação conectando territórios acadêmicos por meio de um novo modo de produção de conhecimentos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 11, n. 25, p. 857-881, setembro de 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/504/pdf>>. Acesso em: maio.2018.

LAFFOND, J. C. R.; FAJARDO, E. G. Historias en el universo transmedia: El

proyecto The Beatles Anthology. *Comunicación y sociedad*, n. 19, p. pp.181-212, 2013. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_dialnetART0000894600&indx=23&reclids=TN_dialnetART0000894600&recldxs=2&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http:>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LEITE, D. C. O. *A TV na segunda tela: um estudo sobre a interação via aplicativo*. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3626540>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LELAND, C. H.; OCIEPKA, A.; WACKERLY, A. “How Do You Draw Freedom?” *The Reading Teacher*, v. 68, n. 8, p. 618-626, 1 maio 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1360/abstract>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LEONARD, A. E.; HALL, A. H.; HERRO, D. Dancing literacy: Expanding children’s and teachers’ literacy repertoires through embodied knowing. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 16, n. 3, p. 338-360, 25 set. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798415588985>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 2011.

LI, G. From Absence to Affordances: Integrating Old and New Literacies in School-Based Instruction for English Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 61, n. 3, p. 241-246, nov. 2017. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/jaal.662>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LI, M.-C.; CHIN-CHUNG, T. The Influence of Young Children’s Use of Technology on Their Learning: A Review - CAPES. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 17, n. 4, p. 85-99, 2014. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1660156345&indx=85&reclids=TN_proquest1660156345&recldxs=4&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://ca>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LIMA, M. O. *Lute contra os mortos. Tema os vivos: Dramaturgia e transmediação na franquia The Walking Dead*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4559696>. Acesso em: 19 dez.

2017.

LO, P. *et al.* The roles of the school librarians as information literacy specialists. *New Library World*, v. 115, n. 7/8, p. 314-339, 8 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/NLW-01-2014-0012>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LUSVARGHI, L. Delitos e Transmídiação em “Rosario Tijeras”. *Rizoma*, v. 2, n. 2, p. 86-103, 2015. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_doaj_soai_doaj_org_article_b569fc4cc32343d1af0929f62436a4ab&indx=1&reclds=TN_doaj_soai_doaj_org_article_b569fc4cc32343d1af09>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LYSAKER, J. T.; NIE, A. Y. Social and Relational Aspects of Comprehending in One Fourth Grader’s Unaided and Illustration-Aided Picturebook Retellings. *Journal of Literacy Research*, v. 49, n. 1, p. 38-67, 28 mar. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X16684583>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MACKENZIE, N.; VERESOV, N. How drawing can support writing acquisition: text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 38, n. 4, p. 22-30, 1 dez. 2013. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA357035147&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MAGEE, P. A.; LEETH, J. H. Using Transmediation in Elementary Preservice Teacher Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 4, p. 327-336, 1 dez. 2014. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/jaal.364>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press, 2001.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais : teorias, conectivismo e MOOCs. *Teccogs*, p. 21-40, 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/index>>.

MAZZEI, T. A. G. *Câmbios estéticos de um mito moderno: a figura do anjo na publicidade*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3316039>. Acesso em: 19 dez. 2017.

MCKEE, L. L.; HEYDON, R. M. Orchestrating literacies: Print literacy learning opportunities within multimodal intergenerational ensembles. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 15, n. 2, p. 227-255, 21 jun. 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798414533562>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.

MILLER, S. M. A Research Metasynthesis on Digital Video Composing in Classrooms. *Journal of Literacy Research*, v. 45, n. 4, p. 386-430, 11 dez. 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X13504867>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MILLS, K. *et al.* Children's emotions and multimodal appraisal of places: walking with the camera. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 37, n. 3, p. 171-182, 1 out. 2014. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA385260402&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUROLO, N. L. Del mito del Narciso a la selfie. Una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, v. 18, n. 3, p. 18(3), 2015. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_dialnetART0000860221&indx=3&reclds=TN_dialnetART0000860221&recldxs=2&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://>. Acesso em: 17 dez. 2017.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Sebastopol: O'Reilly Media, 2009.

OJAMAA, M.; TOROP, P. Transmediality of cultural autocommunication. *International Journal of Cultural Studies*, v. 18, n. 1, p. 61-78, 8 jan. 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367877914528119>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

OLIVEIRA, G. B. M. E. *Futebol na segunda tela: as estratégias de transmediação do esporte interativo na Copa do Nordeste*. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3695448>. Acesso em: 19 dez. 2017.

ORTEGA, S. El universo transmediático de Los Teleñecos como lugar de encuentro de géneros y formatos. *Cuadernos de Información y Comunicación*, v. 19, p. 87-99, 2014. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_proquest1545876221&indx=13&reclds=TN_proquest1545876221&recldxs=2&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://ca>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PANTALEO, S. Primary students' understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 16, n. 2, p. 228-255, 9 jun. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798415569816>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PARASECOLI, F. Gluttonous crimes: Chew, comic books, and the ingestion of

masculinity. *Women's Studies International Forum*, v. 44, p. 236-246, maio 2014. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0277539513000794>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PEDASTE, M. *et al.* Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, v. 14, p. 47-61, fev. 2015. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1747938X15000068>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PENNER, T. A. *O universo narrativo de Latitudes: um estudo de caso das estratégias de transmídiação em uma produção ficcional brasileira*. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-21032017-111021/pt-br.php>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

PÉREZ-SANAGUSTÍN, M.; MALDONADO, J. J.; MORALES, N. Estado del arte de adopción de MOOCs en la Educación Superior en América Latina y Europa. *MOOC-Maker Construction of Management Capacities of MOOCs in Higher Education*, v. 1, 2016. Disponível em: <goo.gl/CmskRE>.

PÉREZ RÍU, C. To Make You See: Photography as Intermedial Resource in Theatre and Film Adaptation (*Closer* and *The Winter Guest*). *Adaptation*, v. 8, n. 2, p. 176-191, 1 ago. 2015. Disponível em: <<https://academic.oup.com/adaptation/article-lookup/doi/10.1093/adaptation/apv008>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PETERS, M. A.; BRITEZ, R. G. *Open education and education for openness*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PLAZA, J. *Videografia em videotexto*. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

PORTO, C. D. M.; BENIA, R. T.; LIMA, D. D. J. 'Unleash your imagination': os fandoms e a contribuição das fanfictions para o contexto educacional baseada no caso da narrativa de HIM. *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 4, p. 373, 14 set. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30419>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

RABAIOLLI, J. *Configurações da autopromocionalidade televisual: estratégias de lançamento de um produto midiático em diferentes plataformas*. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3231929>. Acesso em: 19 dez. 2017.

RAMÍREZ ALVARADO, M. DEL M.; COBO DURÁN, S. La ficción gay-friendly en las series de televisión españolas. *Comunicación y Sociedad*, n. 19, p. 213-236, 1 jan. 2013. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA317779851&v=2.1>>.

&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RANKER, J. The emergence of semiotic resource complexes in the composing processes of young students in a literacy classroom context. *Linguistics and Education*, v. 25, p. 129-144, abr. 2014a. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0898589813000648>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RANKER, J. The role of semiotic resource complexes in emergent multimodal reading processes: insights from a young student's reading of a comic book. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 37, n. 3, p. 151-161, 1 out. 2014b. Disponível em: <<http://go-galegroup.ez49.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE%7CA385260400&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RESENDE, V. L. *A TV em convergência: Social TV e transmidiação nas novelas Geração Brasil e Império*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3531790>. Acesso em: 19 dez. 2017.

RIBEIRO, A. P. *Linguagem transmidiática em Saramandaia: estética e recepção*. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3615465>. Acesso em: 22 jan. 2018.

RODRÍGUEZ FIDALGO, M. *et al. El uso de Facebook como herramienta narrativa para articular el nuevo diálogo político. Estudio de caso de la II Asamblea Ciudadana de Podemos, "Vistalegre II"*. La Laguna, Tenerife: [s.n.], 24 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.revistalatinacs.org/072paper/1196/46es.html>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

ROWE, D. W.; MILLER, M. E. Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose eBooks with emergent bilingual/biliterate four-year-olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 16, n. 4, p. 425-472, 25 dez. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798415593622>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RULE, A. C.; MONTGOMERY, S. E.; VANDER ZANDEN, S. M. Preservice Teachers Map Compassion: Connecting Social Studies and Literacy Through Nonfictional Animal Stories. *Early Childhood Education Journal*, v. 42, n. 3, p. 219-230, 28 maio 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10643-013-0597-2>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RUSSELL, D. M.; KLEMMER, S. *Will Massive Online Open Courses (MOOCs) Change Education?* Paris: ACM. Disponível em: <<http://hci.stanford.edu/publications/2013/MoocPanel-CHI2013.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017. , 2013

SAMPAIO, R.; MANCINI, M. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SANACORE, J.; PIRO, J. Multimodalities, Neuroenhancement, and Literacy Learning. *International Journal of Progressive Education*, v. 10, n. 2, p. 56-72, 2014.

Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_ericEJ1029866&indx=13&reclds=TN_ericEJ1029866&recldxs=2&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes-primo.>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SÁNCHEZ, I. M.; LAFFOND, J. C. R. Memoria viva y simplificación histórica. Pautas de representación en el documental televisivo El exilio. *Hispanic Research Journal*, v. 14, n. 6, p. 522-537, 23 dez. 2013. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1179/1468273713Z.00000000067>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

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

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=iW9QpHNWTcUC&dq=santaella&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj-otCEyoXZAhUHH5AKHSwmDg04ChDoAQg0MAI>>.

Acesso em: 1 fev. 2018.

SANTOS, J. G. *Redes sociais e campanha política: convergência midiática na eleição de 2012 para prefeito de João Pessoa*. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3126124>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SANTOS, R. L. C. *A ficção seriada televisiva em meio à convergência midiática: True Blood e narrativa transmídia*. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108233>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SANTOS, R. L. C. *A ficção seriada televisiva em meio à convergência midiática: True Blood e narrativa transmídia*. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108233>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SARDUY, A. L. Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *Summa Psicológica UST*, v. 5, n. 2, p. 87-96, 2014.

SCOLARI, CARLOS ; PINON, J. Las narrativas transmedia en el mercado audiovisual latino de Estados Unidos. Actores, contenidos y estrategias. *Comunicacion y Sociedad*, n. 27, p. 13(40), 2016. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_gale_ofa491909320&indx=15&reclids=TN_gale_ofa491909320&recldxs=4&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://cape>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SCOLARI, C. A. Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). In: SCOLARI, C. A. (Org.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015. .

SCOLARI, C. A. Introduction: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. In: SCOLARI, C. A. (Org.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transliteracy: H2020 Research and Innovation Actions, 2018. .

SCOLARI, C. A. *Transmedia critical: empirical investigations into multiplatform and collaborative storytelling*. [S.l.]: Universitat Pompeu Fabra, 2014. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_upf10230%2F26011&indx=29&reclids=TN_upf10230%2F26011&recldxs=8&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://capes->. Acesso em: 17 dez. 2017.

ȘERBAN, A. When Power Seduces Women: Shakespeare'S Tragic (Mother) Queens in Manga. *Romanian Journal of English Studies*, v. 11, n. 1, 1 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/j/rjes.2014.11.issue-1/rjes-2014-0016/rjes-2014-0016.xml>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SIEGEL, M. More than Words: The Generative Power of Transmediation for Learning. *Canadian Journal of Education*, v. 20, n. 4, p. 455-475, 1995.

SILVA, D. D. A. *Superman e educação colaborativa: uma proposta de coaprendizagem por meio de transmidiação narrativa*. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2825843>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SILVA, R. E. N. *As transmissões de jogos de futebol em um ambiente de convergência midiática: uma análise a partir do esporte interativo*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=741581>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SILVA, R. G. *Categorização estética da pessoa: uma análise comparativa entre as celebridades palhaço Bozo e padre Marcelo Mendonça Rossi*. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo,

2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3314861>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SMITH, B. E.; KIILI, C.; KAUPPINEN, M. Transmediating argumentation: Students composing across written essays and digital videos in higher education. *Computers & Education*, v. 102, p. 138-151, 1 nov. 2016. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com.ez49.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0360131516301464?via%3Dihub>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SOUSA, C. G. *Ágape: arte como a vida*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=101327>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SOUSA, R. B. F. *As estratégias transmídias em Big Brother Brasil*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2435128>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SOUZA, K. A. C. *Ação, paixões e formas de vida do feminino na série televisiva Game of Thrones*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367519>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SOUZA, L. K. *The magic pudding: a verbal and pictorial translation*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/170382>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SWITZKY, L. Transmedia Ethics Why Theater Needs Philosophy Needs Virtual Reality Needs Video Games. *Theater*, v. 46, n. 2, p. 55-67, 2016. Disponível em:

<<https://read.dukeupress.edu/theater/article/46/2/55-67/24488>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

TAVARES, O.; MASCARENHAS, A. Jornalismo e convergência: possibilidades transmidiáticas no jornalismo pós-massivo. *Revista FAMECOS*, v. 20, n. 1, p. 193, 23 maio 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/11393>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

TEIXEIRA, A. P. M. *O acontecimento comunicacional e a experiência de ensino. Afeto. Arrebatamento. Subjetividades*. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2435128>.

ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132780>. Acesso em: 19 dez. 2017.

TELEFÓNICA. *La Sociedad de la Información en España 2013*. Barcelona: UNIGRAF, S.L., 2014.

TING, Y. L. Using mobile technologies to create interwoven learning interactions: An intuitive design and its evaluation. *Computers & Education*, v. 60, n. 1, p. 1-13, jan. 2013. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0360131512001637>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

TOLENTINO, E. P.; LAWSON, L. 'Well, we're going to kindergarten, so we're gonna need business cards!': A story of preschool emergent readers and writers and the transformation of identity. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 17, n. 1, p. 47-68, 25 mar. 2017. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798415605570>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

VARDI, M. Y. Will MOOCs Destroy Academia? *Communications of the acm* 5, v. 55, n. 11, 2012. Disponível em: <http://delivery.acm.org/10.1145/2370000/2366317/p5-wardi.pdf?ip=177.17.193.74&id=2366317&acc=OPEN&key=4D4702B0C3E38B35.4D4702B0C3E38B35.4D4702B0C3E38B35.7BDEF374746A56FB&CFID=1018211273&CFTOKEN=54882744&__acm__=1513716918_b986f4767bbae4e4c521f9e5b27>. Acesso em: 19 dez. 2017.

WARNER, J. Adolescents' Dialogic Composing With Mobile Phones. *Journal of Literacy Research*, v. 48, n. 2, p. 164-191, 22 jun. 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X16660655>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

WILSON, A. A.; BOATRRIGHT, M. D.; LANDON-HAYS, M. Middle School Teachers' Discipline-Specific Use of Gestures and Implications for Disciplinary Literacy Instruction. *Journal of Literacy Research*, v. 46, n. 2, p. 234-262, 19 jun. 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X14532615>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

WILSON, B. *et al.* MOOCs and their impact on CS education. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, v. 29, n. 1, p. 110-112, 2013. Disponível em: <<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2527174>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILOCCHI, A. M. D. Interpretante, interpretação, intérprete. *Galáxia (São Paulo)*, v. 1, p. 187-196, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1055/692>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

ZOSS, M.; HOLBROOK, T.; MOORE, C. D. Recasting writing pedagogy as an inclusive practice in teacher education: putting universal design to work with 21st

century composition. *Curriculum and Teaching Dialogue*, v. 16, n. 1-2, p. 47(18), 2014. Disponível em: <http://capes-primo.ez49.periodicos.capes.gov.br/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_gale_ofa398395608&indx=92&reclds=TN_gale_ofa398395608&recldxs=1&elementId=&renderMode=poppedOut&displayMode=full&http://cape>. Acesso em: 17 dez. 2017.

APÊNDICE A Decomposição das vídeos-aulas autorais.

Quadro 28 – Decomposição das videoaulas autorais (IPM/PUCRS).

Módulo 0.				
1. Apresentação. (02:40)				
	(00:24)	(00:35)	(00:46)	(01:49)
2. Entrevista com os professores do curso. (09:34)				
	(00:13)	(00:22)	(04:08)	(06:58)
Módulo 1.				
3. O que é um computador e seu funcionamento básico. (12:37)				
	(00:17)	(01:26)	(02:21)	(03:02)
4. Evolução histórica da arquitetura do computador. (12:59)				
	(00:12)	(00:42)	(03:52)	(04:34)
Módulo 2.				

5. Contexto, definição e motivos para a transição para processadores Multicore. (11:32)

(00:13) (01:01) (01:56) (04:07) (05:29)

6. Histórico dos processadores Multicore. (18:09)

(00:12) (01:20) (01:53)

Módulo 3.

7. Impactos no Sistema Operacional Multicore. (08:40)

(00:14) (00:28) (07:04)

8. Impactos para usuários e desenvolvedores de software (09:16)

(00:12) (02:11) (02:22) (06:40) (06:18)

Módulo 4.

9. Introdução a programação paralela. (12:35)

(00:13) (00:23) (00:57) (01:24) (08:20) (05:58)

10. Análise de desempenho de programas paralelos (24:37)

(00:13) (01:48) (03:28) (19:09)

Módulo 5.

11. Introdução aos sistemas computacionais e sistemas embarcados (11:52)						
	(00:14)	(00:25)	(02:13)	(04:42)	(04:52)	
12. Aplicações em sistemas embarcados - automação doméstica e industrial. (14:48)						
	(01:36)	(01:41)	(08:56)	(02:52)	(00:23)	(13:29)
Módulo 6.						
13. Cursos da Faculdade de Informática da PUCRS e áreas relacionadas (08:59)						
	(00:15)	(00:29)	(01:26)	(01:52)	(02:05)	(04:37) (08:08)
Módulo 7.						
14. Encerramento do curso (00:38)						
	(00:14)					

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

1. <[https://www.youtube.com/watch?v=_T-XKUMKiMQ](https://www.youtube.com/watch?v=_T-XKUMKiMQ;)>;
2. <[https://www.youtube.com/watch?v=jc8j1dl8YaQ](https://www.youtube.com/watch?v=jc8j1dl8YaQ;)>;
3. <https://www.youtube.com/watch?v=DaTDGKmQ_jU>;
4. <<https://www.youtube.com/watch?v=C8uYdpOEJ0>>;
5. <<https://www.youtube.com/watch?v=tQlsM8kJoxg>>;
6. <<https://www.youtube.com/watch?v=4M4qUM0bkY4>>;
7. <<https://www.youtube.com/watch?v=Q24Qz7plWes>>;
8. <https://www.youtube.com/watch?v=_DBR1oejDJc>;
9. <<https://www.youtube.com/watch?v=FrhjLGq0XQ0>>;
10. <<https://www.youtube.com/watch?v=yk1hMpAWPoQ>>;
11. <<https://www.youtube.com/watch?v=-CODEdWSkU>>;
12. <https://www.youtube.com/watch?v=MetFT_F8HWc>;
13. <<https://www.youtube.com/watch?v=0njDCMMyta4>>;
14. <<https://www.youtube.com/watch?v=8hqfCzkwAEc>>. Acesso em: nov.2017.

Quadro 29 – Decomposição das videoaulas autorais (RSSO/PUCRS)

Módulo 0.						
1. Apresentação do Curso (13:33)						
	(00:08)	(00:17)	(02:22)	(03:45)	(04:35)	(04:39)
	Módulo 1.					
	2. Responsabilidade Social (06:11)					
		(00:17)	(01:15)	(04:07)		
		3. Responsabilidade social das empresas (02:46)				
(00:26)	(00:41)		(02:00)	(02:11)		
4. Responsabilidade social organizacional – conceito aplicado à gestão dos negócios (03:45)						
	(00:27)		(00:53)	(02:07)		
	5. Vantagens da adoção de políticas e práticas de responsabilidade social. (06:14)					
(00:21)		(00:49)	(01:39)	(03:21)	(05:12)	

6. Degraus da responsabilidade social das organizações (07:47)

(00:19) (04:26) (05:22)

7. Sustentabilidade das empresas. (07:03)

(00:17) (01:39) (02:50) (05:08) (05:54)

Módulo 2.

8. Responsabilidade social. (03:02)

(00:15) (01:25) (02:25)

9. Justificativas para a responsabilidade social nas empresas. (06:29)

(00:19) (01:30) (04:15)

10. Limites da responsabilidade social nas empresas. (05:59)

(00:17) (01:50) (05:24)

11. Desafios da responsabilidade social nas empresas. (04:35)

(00:19) (04:26)

12. Empresa cidadã e socialmente responsável – exemplo de relatório de responsabilidade social. (02:44)



(00:16)

(00:49)

(01:44)

13. Entrevista sobre responsabilidade social. (16:03)



(00:12)

(02:59)

(03:55)

Módulo 3.

14. Compromisso com a responsabilidade social. (11:06)



(00:25)

(00:34)

(00:44)

(04:05)

15. Indicadores sociais. (06:38)



(00:23)

(02:48)

(03:53)

(05:08)

16. Relatórios sociais – pacto global e demonstrações contábeis. (13:33)



(01:16)

(01:55)

(05:23)

17. Relatórios sociais – balanço social. (12:44)



(01:11)

(01:39)

(05:05)

(11:05)

(12:22)

18. Relatórios sociais
– Apresentação do
balanço social.
(07:02)



(00:36)

(02:42)

19. Instrumentos de
gestão.
(09:07)



(00:22)

(01:13)

(01:34)

20. Auditoria social.
(08:04)



(00:19)

(07:20)

21. O que é
compromisso das
empresas com a
responsabilidade
social?
(01:36)



(00:21)

Módulo 4.

22. Sustentabilidade.
(11:52)



(01:19)

(00:32)

(07:36)

(06:12)

23. Tipos e
definições de
sustentabilidade.
(06:15)



(00:24)

(01:25)

(02:23)

24. Sustentabilidade empresarial (sustentabilidade económica). (09:14)

			
(01:19)	(00:32)	(07:36)	(06:12)

25. Critérios e requisitos de sustentabilidade nas empresas (08:54)

	
(00:19)	(05:21)

26. Desafios para as empresas sustentáveis. (08:25)

			
(00:17)	(00:36)	(06:05)	(07:47)

27. Exemplos de empresas sustentáveis. (11:58)

		
(00:20)	(00:41)	(00:48)

28. Indicadores de sustentabilidade (07:17)

			
(00:18)	(00:26)	(01:05)	(06:57)

29. RSC – Rating – padrões e índices de classificação (08:36)

			
(00:41)	(03:25)	(07:39)	(04:25)

30. Relatório de sustentabilidade. (10:25)



(00:17) (00:46) (01:22) (08:33)

31. A sustentabilidade e o consumidor. (06:25)



(00:19) (00:34) (01:46) (03:02)

32. Considerações sobre a sustentabilidade. (07:40)



(00:17) (02:20) (03:12) (06:19)

33. Entrevista sobre sustentabilidade. (20:37)



(00:29) (05:53) (17:48)

Módulo 5.

34. Projetos sustentáveis. (10:44)



(01:56) (03:11)

35. Sustentabilidade na construção civil. (12:22)



(00:19) (01:10) (04:27) (05:38) (06:38)

36. Cidades e países sustentáveis.
(08:31)

(00:22) (01:07) (05:44) (08:31)

37. Sustentabilidade na área de serviços.
(11:24)

(00:19) (05:40) (10:56)

38. Sustentabilidade na área de serviços – turismo e restaurantes sustentáveis.
(07:31)

(00:26) (01:58) (04:07)

39. Sustentabilidade na área de serviços – escolas e universidades.
(08:22)

(00:21) (00:55) (04:04)

40. Sustentabilidade ambiental e energética.
(07:19)

(00:19) (02:04) (03:47) (04:42)

41. Sustentabilidade ambiental e energética – ideias sustentáveis.
(04:34)

(00:13) (00:36) (03:50)

42. Sustentabilidade ambiental e energética – potências mundiais em tecnologia limpa. (05:19)



(00:17)



(00:41)

43. Planeta sustentável. (12:05)



(00:29)



(04:22)

44. Planeta sustentável – construções sustentáveis do futuro. (07:37)



(00:23)



(03:25)

45. Entrevistas sobre práticas sustentáveis. (12:33)



(00:27)



(06:49)



(07:32)

Módulo 6.

46. Desenvolvimento sustentável. (04:03)



(00:28)



(01:19)

47. As transformações no planeta e o desenvolvimento sustentável. (02:32)



(00:18)



(00:31)

48. O "Desenvolvimento do Milênio" e o "Desenvolvimento Sustentável". (04:06)

(00:18) (02:01) (02:52)

49. Desafios para as empresas sustentáveis. (13:50)

(00:33) (00:50) (01:40) (11:12)

50. Faça parte de um planeta sustentável. (10:32)

(00:21) (01:08) (05:51) (08:26) (09:01)

51. Compromisso ou responsabilidade social das empresas: O mercado no lugar do Estado? (10:36)

Indicadores de Avaliação	Sim	Não
Políticas ambientais claras?	X	
Políticas sociais claras?	X	
Políticas trabalhistas claras?	X	
Políticas de diversidade claras?	X	
Políticas de segurança claras?	X	
Políticas de transparência claras?	X	

(00:54) (01:02) (03:03) (04:02)

52. Entrevista "Responsabilidade ou compromisso social empresarial". (08:06)

Indicadores de Avaliação	Sim	Não
Políticas ambientais claras?		
Políticas sociais claras?		
Políticas trabalhistas claras?		
Políticas de diversidade claras?		
Políticas de segurança claras?		
Políticas de transparência claras?		

(00:12) (02:29) (03:22) (05:25)

Módulo 7.

53. Vídeo de encerramento. (01:19)

(00:42)

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.
Disponível em:

1. <<https://www.youtube.com/watch?v=phplk4J9Qgl&t=2s>>;
2. <https://www.youtube.com/watch?v=75gblXejfjk&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=3>;
3. <https://www.youtube.com/watch?v=YTJv6Uvp0n8&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=2>;
4. <https://www.youtube.com/watch?v=gkH4b5i_8KU&index=4&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
5. <https://www.youtube.com/watch?v=QtMWhR8AbYg&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=5>;
6. <https://www.youtube.com/watch?v=naJ5reIjr6A&index=6&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
7. <https://www.youtube.com/watch?v=sT0-ed7Jlf8&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=7>;
8. <https://www.youtube.com/watch?v=rfaOaEyB8zg&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=9>;
9. <https://www.youtube.com/watch?v=pnDs9GvFvxk&index=10&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
10. <https://www.youtube.com/watch?v=B6HlpGH23y4&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=11>;
11. <https://www.youtube.com/watch?v=qYPCc_XTJ6E&index=12&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
12. <https://www.youtube.com/watch?v=Mv-EnYZ1Do4&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=13>;
13. <https://www.youtube.com/watch?v=meGYnKQZxys&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=15>;
14. <https://www.youtube.com/watch?v=EUUnlPIXe1IQ&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=17>;
15. <https://www.youtube.com/watch?v=JET4gmk-9Dg&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=18>;
16. <https://www.youtube.com/watch?v=oJhWNgbl1u4&index=19&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
17. <https://www.youtube.com/watch?v=AzMLuOSjM8g&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=20>;
18. <https://www.youtube.com/watch?v=iFcRL6p80mU&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=21>;
19. <https://www.youtube.com/watch?v=5UczK9Q0XH4&index=22&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
20. <https://www.youtube.com/watch?v=Nh3kkJSdzbuU&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=23>;
21. <https://www.youtube.com/watch?v=52-F2WT1Z0Y&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=24>;
22. <https://www.youtube.com/watch?v=iHC6AwmuFWo&index=26&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
23. <https://www.youtube.com/watch?v=bJauytSt7h4&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=27>;
24. <https://www.youtube.com/watch?v=eEaJhB7PNSE&index=28&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
25. <https://www.youtube.com/watch?v=_sugW1lun_8&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=29>;
26. <https://www.youtube.com/watch?v=NWXk0T54_rg&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=30>;
27. <https://www.youtube.com/watch?v=2n55_GWGTRU&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=31>;
28. <https://www.youtube.com/watch?v=8KS5Z9uQD9E&index=32&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
29. <https://www.youtube.com/watch?v=FOs4eeZM17E&index=33&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
30. <https://www.youtube.com/watch?v=g3waNb7cvw0&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=34>;
31. <https://www.youtube.com/watch?v=W-ZCAPwclF4&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=35>;
32. <https://www.youtube.com/watch?v=TQuCN307JT8&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=36>;
33. <https://www.youtube.com/watch?v=_wbA2sFBuEc&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=37>;
34. <https://www.youtube.com/watch?v=tybfHu7ci8k&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=40>;
35. <https://www.youtube.com/watch?v=rQ9agbqPosw&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=41>;
36. <https://www.youtube.com/watch?v=OLcDISEokbY&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=42>;
37. <https://www.youtube.com/watch?v=68CN6d3Qsus&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=43&pbjreload=10>;

38. <https://www.youtube.com/watch?v=oJYiKTDIT8U&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=44>;
39. <https://www.youtube.com/watch?v=Hc3CSea5UZc&index=45&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
40. <https://www.youtube.com/watch?v=PY7UnssF6t0&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=46>;
41. <https://www.youtube.com/watch?v=qVZ55fjneXE&index=47&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
42. <https://www.youtube.com/watch?v=M1bDRN5s1UQ&index=48&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
43. <https://www.youtube.com/watch?v=yV-Uq23q4es&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=49>;
44. <https://www.youtube.com/watch?v=T1eA3YH-rsg&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=50>;
45. <https://www.youtube.com/watch?v=e5WSkpOxuul&index=51&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
46. <https://www.youtube.com/watch?v=NSs_cZPpoQc&index=53&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
47. <https://www.youtube.com/watch?v=B_yK87FU8Zg&index=54&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
48. <https://www.youtube.com/watch?v=xOPrLpZ28Gs&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=55>;
49. <https://www.youtube.com/watch?v=stqBA6wlyVs&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=56>;
50. <https://www.youtube.com/watch?v=ivFZzzp4sww&index=57&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
51. <https://www.youtube.com/watch?v=2T1bEuwbzDs&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j&index=58>;
52. <https://www.youtube.com/watch?v=pxkiqq-1ETA&index=59&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>;
53. <https://www.youtube.com/watch?v=GR_FPg8WMxw&index=61&list=PLnixj9C1i3nT4YglSIPJSf_mjf6Ccsz8j>.

Acesso em: nov.2017.

Quadro 30 – Decomposição das videoaulas autorais (LP/Anhembi Morumbi).

Módulo 1.

1. Introdução (02:42)



Módulo 2.

2. Apresentação (04:25)



3. Há/A (03:25)



4. Porque (05:59)



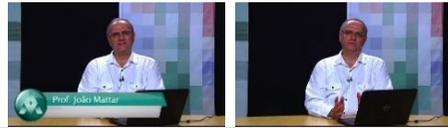
Módulo 3.

5. Apresentação (03:59)



Módulo 4.

6. Apresentação
(04:23)

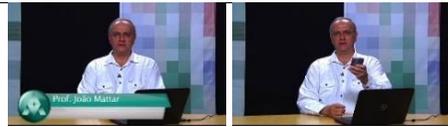


(00:33)

(02:16)

Módulo 5.

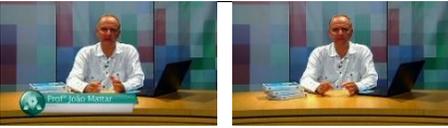
7. Apresentação
(03:49)



(00:29)

(01:42)

8. Este, Esse, Aquele
(03:51)

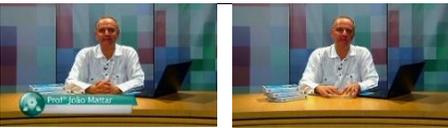


(00:24)

(02:19)

Módulo 6.

9. Sujeito
(07:16)

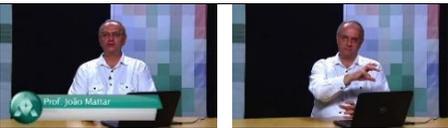


(00:33)

(04:55)

Módulo 7.

10. Apresentação



(00:30)

(04:25)

11. Menos/Meio
(03:49)

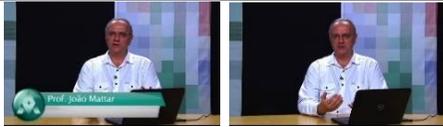


(00:30)

(01:41)

Módulo 8.

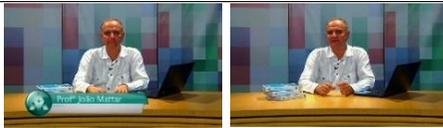
12. Apresentação
(04:07)



(00:30)

(00:44)

13. Conjunção
(08:13)



(00:34)

(01:42)

Módulo 9.

14. Apresentação
(02:35)



(00:30)

(00:50)

Módulo 10.

15. Apresentação
(02:42)



(00:30)

(00:35)

Módulo 11.

16. Apresentação
(03:21)



(00:32)

(01:12)

Módulo 12.

17. Concluindo
(04:01)



(00:29)

(02:27)

18. Apresentação
(03:33)



(00:24)

(01:43)

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

1. <<https://www.youtube.com/watch?v=evKmGjRThek>>;
2. <<https://www.youtube.com/watch?v=PqQy8ddpEuE>>;
3. <<https://www.youtube.com/watch?v=SQkKntUh-vE>>;
4. <<https://www.youtube.com/watch?v=JDz7-FVwyL8>>;
5. <<https://www.youtube.com/watch?v=XoEinWCJoXg>>;
6. <<https://www.youtube.com/watch?v=9UPRrQVdNao>>;
7. <<https://www.youtube.com/watch?v=Ne6YrMwF5Ko>>;
8. <<https://www.youtube.com/watch?v=79755mhOqVE>>;
9. <<https://www.youtube.com/watch?v=U6Elwa6hZIA>>;
10. <<https://www.youtube.com/watch?v=Dk-maK315ns>>;
11. <<https://www.youtube.com/watch?v=gwBCt6uDsWw>>;
12. <<https://www.youtube.com/watch?v=2MZf6-ZKwUo>>;
13. <<https://www.youtube.com/watch?v=eIJ2f9w0o-Y>>;
14. <<https://www.youtube.com/watch?v=E2A-pOhTIMQ>>;
15. <<https://www.youtube.com/watch?v=tz-3Dbf3zyw>>;
16. <<https://www.youtube.com/watch?v=His6Ix25Naw>>;
17. <<https://www.youtube.com/watch?v=dHhOlG3xe6E>>;
18. <<https://www.youtube.com/watch?v=EjtjvzClqzU>>.

Acesso em: nov.2017.

Quadro 31 – Decomposição das videoaulas autorais (PE/ FURB).

Módulo 1.

1. Tutorial do uso do Quizlet (02:22)



(00:04)

(00:10)

(00:59)

2. Verbo ser e estar (03:15)



(00:01)

(02:36)

(01:31)

(01:50)

(03:11)

3. Pronomes possessivos (06:21)



(00:02)

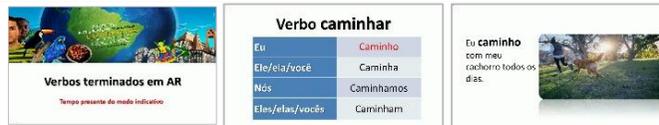
(00:44)

(01:26)

(01:33)

Módulo 2.

4. Gramática: Verbos terminados em AR (02:22)

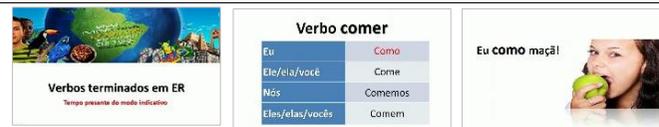


(00:04)

(00:13)

(00:21)

5. Gramática: Verbos terminados em ER (02:50)



(00:01)

(00:13)

(00:17)

6. Gramática: Verbos terminados em IR (02:36)



(00:04)

(00:15)

(00:23)

7. Gramática: Verbo irregular IR. (02:36)							
	(00:01)	(00:41)	(00:02)	(00:06)	(01:05)	(01:09)	(02:33)
Módulo 3.							
8. Gramática: uso de preposições (03:00)							
	(00:03)	(00:06)	(00:27)	(00:45)	(02:57)		
Módulo 4.							
9. Gramática: Pretérito perfeito e imperfeito (04:01)							
	(00:12)	(00:18)	(00:27)	(02:03)	(02:20)	(03:57)	

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

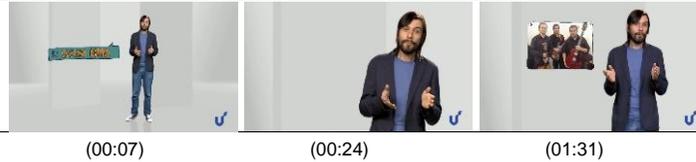
1. <<https://vimeo.com/149621857>>;
2. <<https://vimeo.com/149008428>>;
3. <<https://vimeo.com/141700300>>;
4. <<https://vimeo.com/141955667>>;
5. <<https://vimeo.com/142492558>>;
6. <<https://vimeo.com/141965573>>;
7. <<https://vimeo.com/149653450>>;
8. <<https://vimeo.com/149691305>>;
9. <<https://vimeo.com/148245876>>.

Acesso em: nov.2017.

Quadro 32 – Decomposição das videoaulas autorais (IOD/UNISINOS).

Módulo 0.

1. Apresentação
(02:29)



2. Apresentação da
proposta geral do
curso (07:19)

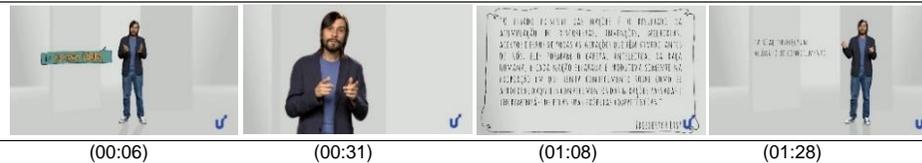


Módulo 1.

3. O que é inovação:
Contexto histórico
(05:19)



4. O que é inovação:
Conceitos (05:09)



5. Tipos de Inovação
(06:20)



6. O que é inovação
X invenção (01:56)

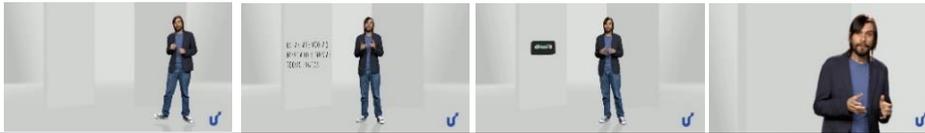


7. 10 Mitos sobre o tema inovação: Parte I (08:27)



(00:13) (00:36) (02:24) (02:38) (04:05)

8. 10 Mitos sobre o tema inovação: Parte II (07:40)



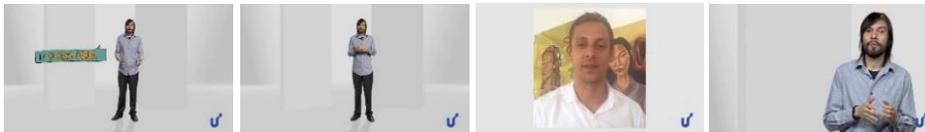
(00:35) (01:14) (03:26) (05:18)

9. Vídeo Caso aplicado - Ricardo Felizzola – HT Micron (06:02)



(00:05) (00:11) (00:35) (01:39)

10. Vídeo Caso aplicado - Guilherme Mantovani – Tramontina (07:59)



(00:05) (00:17) (04:18) (07:54)

11. Vídeo Caso Aplicado: Eduardo Goerl (04:16)



(00:06) (00:20) (00:29) (01:42)

Módulo 2.

12. Conceito de Modelos Mentais e Paradigma (06:23)

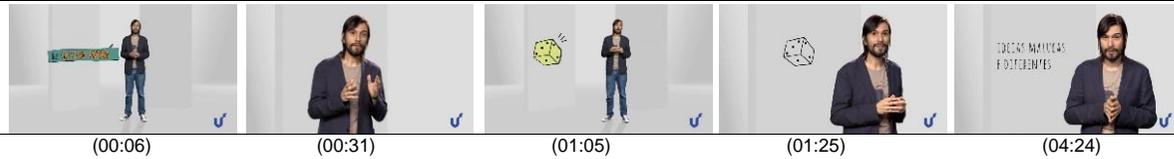


(00:06) (00:14) (00:20) (03:28) (01:28)

13. Distorções de percepção (07:35)



14. Construção de um produto inovador (05:22)



Módulo 3.

15. Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco no Processo de Inovação (06:11)

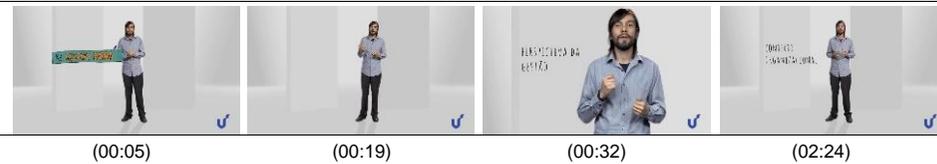


16. Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco nas Pessoas e nos Sistemas de Apoio (06:19)



Módulo 3.

17. Perspectiva de Inovação nas Organizações – Foco no Processo de Gestão (08:24)



18. Perspectiva de inovação nas Organizações – Foco na Cultura para a Inovação (03:26)



Módulo 4.

19. O que é Design?
(03:33)



20. Inovação
Orientada pelo
Design (12:33)

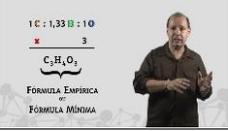


Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

1. <<https://www.youtube.com/watch?list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y&v=LSwtSqt8ioc>>;
 2. <https://www.youtube.com/watch?list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y&v=eSn_8LRvh38>;
 3. <<https://www.youtube.com/watch?v=JAp6aocLw>>; 4. <https://www.youtube.com/watch?v=tOJ5mKGa1g>>;
 5. <<https://www.youtube.com/watch?list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y&v=HBAb93OLsTw>>;
 6. <<https://www.youtube.com/watch?list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y&v=4NDFrluE8MI>>;
 7. <<https://www.youtube.com/watch?v=XjV6dj9UiSA>>; 8. <https://www.youtube.com/watch?v=gQaFRPf31G4>>;
 9. <<https://www.youtube.com/watch?v=qJxJeOjyfal>>; 10. <https://www.youtube.com/watch?v=EjHLHlzVU-A>>;
 11. <https://www.youtube.com/watch?v=_m3BwyHKIR4>;
 12. <<https://www.youtube.com/watch?list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y&v=Tw8aOAeLJfE>>;
 13. <https://www.youtube.com/watch?v=CzTlw_P9yeU>; 14. https://www.youtube.com/watch?v=4_MXZmgTqqk>;
 15. <<https://www.youtube.com/watch?v=xHlf4ibmiwl>>; 16. <https://www.youtube.com/watch?v=hWbFwuzehTA>>;
 17. <https://www.youtube.com/watch?v=DJ_yryFODPU>; 18. <https://www.youtube.com/watch?v=Golp-RcM9nA>>;
 19. <<https://www.youtube.com/watch?v=0sB5FjbtfaU>>;
 20. <<https://www.youtube.com/watch?v=AZ5zMFD8N9o&index=19&list=PL4P9VVumOg5GGQjbK1dpcmyh6YBnFXe5Y>>.
- Acesso em: nov.2017.

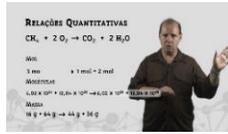
Quadro 33 – Decomposição das videoaulas autorais (QG-I/UFRGS).

Módulo 0.			
1. Introdução (03:22)			
	(00:11)	(00:17)	(01:56)
	Módulo 1.		
2. Aula 1: Separação. (02:19)			
	(00:11)	(00:20)	
Módulo 2.			
3. Introdução. (01:30)			
	(00:11)	(00:51)	
4. Aula 1: Fórmulas Químicas. (05:47)			
	(00:10)	(01:22)	
Módulo 2.			
5. Aula 2: Análise por Combustão. (06:36)			
	(00:08)	(03:43)	

6. Aula 4:
Relações
Quantitativas.
(05:18)



(00:15)



(01:48)

7. Aula 5:
Reagente
Limitante.
(07:40)



(00:34)

Módulo 3.

8. Introdução.
(02:02)



(00:13)



(00:18)

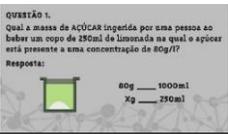


(01:32)

9. Aula 1:
Solubilidade.
(02:05)



(00:11)



(01:42)

10. Aula 2: Efeitos
da Temperatura na
Solubilidade.
(02:09)



(00:49)



(01:01)



(01:34)

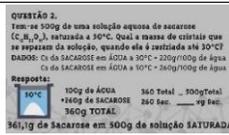
11. Aula 3: Tipos
de Soluções.
(06:59)



(00:11)



(00:32)



(05:25)

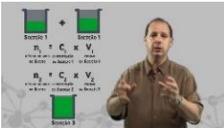
12. Aula 4:
Concentração.
(06:34)

 (00:12)	CONCENTRAÇÃO — RELAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE SOLUTO PRESENTE EM DETERMINADA QUANTIDADE DE SOLUÇÃO OU SOLVENTE	QUESTÃO 3. Calcule quantos ml de H ₂ SO ₄ a 70% em massa e densidade igual a 1,28g/ml são necessários para preparar um determinado volume de 2,50 L 0,3mol/l que dissolve totalmente 10g de CaCO ₃ sólido, de acordo com a reação: <chem>CaCO3(s) + H2SO4(aq) -> CaSO4(s) + H2O(l) + CO2(g)</chem> Resposta: 12,79x V1 = 0,5 x 0,2 V1(H₂SO₄) = 0,0078ml
--	--	---

13. Aula 5:
Diluição de Soluções.
(03:45)

DILUIÇÃO — PROCESSO DE PREPARAÇÃO DE UMA SOLUÇÃO A PARTIR DE UMA SOLUÇÃO MAIS CONCENTRADA	V x C = n V _{inicial} C _{inicial} = V _{final} C _{final} V ₁ C ₁ = V ₂ C ₂	QUESTÃO 4. Uma solução aquosa de ácido sulfúrico 18,3% para ser utilizada em baterias de chumbo de veículos automotivos deve apresentar 0,3mol/l. O volume total de uma solução para se utilizar, nesse baterias, que possa ser obtido a partir de 1 litro de solução de ácido sulfúrico de 0,3mol/l é igual a: Resposta: V1 x C1 = V2 x C2
--	--	--

14. Aula 6: Mistura de Soluções.
(02:42)

 (00:10)	 V₁ C₁ + V₂ C₂ = (V₁ + V₂) C_m n₁ + n₂ = n_m n₁ = C₁ V₁ n₂ = C₂ V₂ n_m = C_m V_m
--	---

15. Aula 1: Lei dos Gases.
(06:30)

 (00:11)	LEI DE BOYLE A pressão de uma certa quantidade de um gás, mantida a temperatura constante, é inversamente proporcional ao volume ocupado pelo gás. P ∝ 1/V	 W_{total} (J) Temperatura (°C)	M do CO₂ = 44g/mol 
--	--	---	---

16. Aula 2:
Pressão Parcial.
(02:06)

MISTURA DE GASES — EM RECIPENTE COM EQUILÍBRIO TÉRMICO	PRESSÕES PARCIAIS	 P_{total} = P₁ + P₂
---	--------------------------	---

Módulo 4.

17. Aula 3: Energia Cinética e Temperatura.
(03:07)

E_c = M (v²) / 2  Professor José Gasparino	ENERGIA CINÉTICA MÉDIA VELOCIDADE MÉDIA	 Professor José Gasparino
--	--	---

18. Aula 4: Lei de Distribuição de Velocidades Moleculares. (07:47)



19. Aula 5: Gases Reais. (04:30)



20. Aula 2: Pressão Parcial. (02:06)



Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

1. https://www.youtube.com/watch?v=QO501vfJq38;
2. https://www.youtube.com/watch?v=mL7gy_gkplU;
3. https://www.youtube.com/watch?v=zm6_8HoEF-k;
4. https://www.youtube.com/watch?v=vaP6xk1Do0E;
5. https://www.youtube.com/watch?v=IMEfnPxxRgY;
6. https://www.youtube.com/watch?v=9xSDi-S8W1g;
7. https://www.youtube.com/watch?v=sCLpD5Ps4Ck;
8. https://www.youtube.com/watch?v=Z4a28RTLnKo;
9. https://www.youtube.com/watch?v=BFgNQ4f68t8;
10. https://www.youtube.com/watch?v=SHQk6DBZQjU;
11. https://www.youtube.com/watch?v=CaVHxW2qwO4;
12. https://www.youtube.com/watch?v=0_kmYAbumU;
13. https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=CrFFAIIP-RM;
14. https://www.youtube.com/watch?v=Mpr2U8rGEO4;
15. https://www.youtube.com/watch?v=4tuxTNGMI_o;
16. https://www.youtube.com/watch?v=9GI0dDbTdYQ;
17. https://www.youtube.com/watch?v=Xozwh7F5Jgk;
18. https://www.youtube.com/watch?v=mQ0Jlgdco-U;
19. https://www.youtube.com/watch?v=iEVHXeYUllO;
20. https://www.youtube.com/watch?v=9GI0dDbTdYQ.

Acesso em: nov.2017.

Quadro 34 – Decomposição das videoaulas autorais (LAM/UFRGS).

Módulo 0.

1. Apresentação do Módulo. (01:29)



(00:16)

(00:36)

Módulo 1.

2. O que é conto? (05:46)



(00:11)

(00:18)

(00:39)

(00:57)

(02:14)

3. O conto na literatura russa do séc. XIX. (03:20)



(00:11)

(00:35)

(00:52)

4. O conto na literatura russa do séc. XIX. (03:20)



(00:10)

(00:46)

(01:43)

(03:33)

5. Transliteração. (04:16)



(00:11)

(00:20)

(00:33)

Módulo 2.

6. Quem foi Tchekhov? (03:35)



(00:13)

(00:21)

(00:43)

(00:20)

7. Quem foi Tolstói?
(03:58)



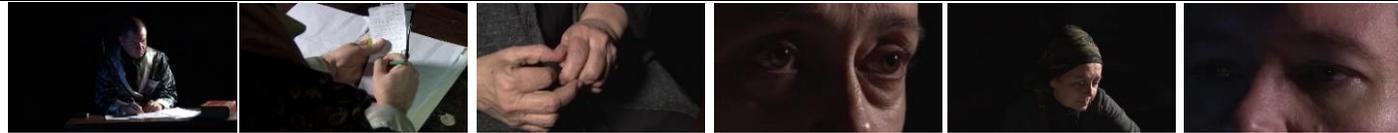
(00:12)

(00:20)

(01:40)

(02:38)

8. Conto
"Pamonha" –
Tchekhov
(05:09)



(00:21)

(01:17)

(01:20)

(01:51)

(03:59)

(04:30)

9. Debate sobre
os contos de
Tchekhov.
(33:07)



(00:24)

(02:01)

(06:09)

(09:00)

(09:49)

(11:48)

(16:03)



(21:32)

(21:37)

(18:05)

Módulo 3.

10. Debate
sobre os contos
de Tolstói.
(25:20)



(02:13)

(08:24)

(10:11)

(15:29)

(21:51)

(22:16)

11. Debate
comparativo.
(09:56)



(00:14)

(00:21)

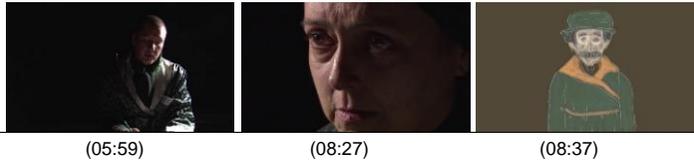
(00:46)

(02:04)

(04:38)

(05:13)

(05:55)



Fonte: Quadro elaborado com base nas informações e conteúdos disponíveis nas Plataformas *Miríada X* e Youtube.

Disponível em:

1. <<https://www.youtube.com/watch?v=BjQ5PnSMoKw>>;
2. <https://www.youtube.com/watch?v=APBz_hGpywA>;
3. <<https://www.youtube.com/watch?v=CeF8Wg26ecl>>;
4. <<https://www.youtube.com/watch?v=wStJEj-awBQ>>;
5. <<https://www.youtube.com/watch?v=EytZOOfhFMU>>;
6. <<https://www.youtube.com/watch?v=k1LjCAA8PGM>>;
7. <https://www.youtube.com/watch?v=N4_5Z3hwmmw>;
8. <<https://www.youtube.com/watch?v=ShAzf7-FF6Y>>;
9. <https://www.youtube.com/watch?time_continue=450&v=KAK_Hk3K2ls>;
10. <<https://www.youtube.com/watch?v=FhxZ5K6mPd4>>;
11. <<https://www.youtube.com/watch?v=i35NannRD-8>>.

Acesso em: dez.2017.

Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (2.ª edição)		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
Áreas de aplicação dos processadores <i>Multicore</i>	Introdução aos sistemas computacionais e sistemas embarcados								■	
	Aplicações em sistemas embarcados - automação doméstica e industrial								■	
	Materiais complementares		■				■			
	Avaliação do módulo						■			
Módulo 6. Áreas relacionadas	Apresentação do módulo								■	
	Cursos da Faculdade de Informática da PUCRS e áreas relacionadas									
	Apresentação do curso de Engenharia da Computação		■							
	Apresentação do curso Ciência da Computação		■							
	Apresentação do curso Engenharia de Software		■							
	Apresentação do curso Sistemas de Informação		■							
	Materiais complementares		■							
	Avaliação do módulo						■			
	Módulo 7. Encerramento do curso	Apresentação do módulo								■
Encerramento do curso									■	
Pesquisa de satisfação							■			

Introdução aos processadores <i>Multicore</i> (2.ª edição)	Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
	Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
	Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
Total	0	11	0	0	2	10	0	28	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>.

Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Responsabilidade Social e Sustentabilidade das Organizações		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
	Compromisso ou responsabilidade social das empresas: O mercado no lugar do Estado?								■	
	Entrevista "Responsabilidade ou compromisso social empresarial"		■							
	Materiais complementares	■								
	Avaliação do módulo						■			
Módulo 7. Encerramento do curso	Apresentação do módulo					■				
	Vídeo de encerramento								■	
	Pesquisa de satisfação						■			
Total		7	5	0	0	11	7	0	43	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>.

Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Língua Portuguesa		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
Verbos	Apresentação								■	
	Modos Verbais								■	
	Conjugação: escrever								■	
	<i>Softwares Online</i> de Conjugação		■							
	Tem, têm, Vem, vêm, Veem, Põe, põem etc.								■	
	Mantém	■							■	
	Intermedia								■	
	Interviu								■	
	Imperfeito do Subjuntivo								■	
	Futuro do Subjuntivo								■	
	Particípio								■	
	Avaliação (Verbos)						■			
Módulo 5. Pronomes e Colocação pronominal	Apresentação do módulo								■	
	Apresentação								■	
	Tipos de Pronomes								■	
	Pronomes Pessoais	■								
	Pronomes Possessivos								■	
	Pronomes Demonstrativos								■	
	Este, Esse, Aquele								■	
	Pronomes Indefinidos								■	
	Pronomes Interrogativos								■	
	Pronomes Relativos								■	
	Tipo de Pronomes Pessoais								■	
	Objeto Direto ou Indireto								■	
	Contrações								■	
	Mesóclise								■	
	Próclise								■	
	Ênclise								■	
	Avaliação de Pronomes						■			

Língua Portuguesa		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
	Elipse do verbo								■	
	Testamento (sem pontuar)								■	
	Testamento (pontuado)								■	
	Avaliação (pontuação)						■			
Módulo 11. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo								■	
	Apresentação								■	
	Encadeamento entre Parágrafos								■	
	Estilos no Word (parte 1)		■							
	Estilos no Word (parte 2)		■							
	Redação						■			
	Avaliação (Elaboração de Textos)						■			
Módulo 12. Conexões e Coerência no texto	Apresentação do módulo								■	
	Concluindo...								■	
	MOOC Metodologia Científica									■
	Letras (Graduação)									■
	Texto Final						■			
	Avaliação						■			
Total		17	12	0	0	2	14	0	116	2

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Tabela 17 – Estratégias e conteúdos transmídia (PE/FURB).

Português para estrangeiros		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextual	Promocionais
Apresentação	Apresentação do módulo					■			■	
	Enquete Inicial					■				
Módulo 1. Introdução	Apresentação do Módulo								■	
	Vídeo: Verde Amarelo							■		
	Tutorial do uso do Quizlet		■							
	Leitura: Futebol – origem, curiosidades e regras do esporte		■							
	Gramática: Verbos ser e estar; pronomes possessivos								■	
	Fórum						■			
	Materiais extras		■				■			
	Atividade final do módulo						■			
	Módulo 2. Alimentos	Apresentação do módulo								■
Vídeo: Você sabe de onde vêm seus alimentos?								■		
Leitura: O que são alimentos orgânicos?			■							
Vocabulário sobre alimentos			■							
Comidas típicas brasileiras			■							
Gramática: Verbos terminados em AR, ER e IR; verbo irregular IR									■	
Fórum							■			
Materiais extras			■							
Atividade final do módulo							■			
Módulo 3. Arte	Enquete						■			
	Apresentação do módulo								■	
	Vídeo: Plantando Arte		■				■			
	Leitura: Grafite e pichação		■							
	Vocabulário relacionado ao ambiente urbano		■							

Português para estrangeiros		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextual	Promocionais
	Gramática: uso de preposições								■	
	Fórum					■				
	Materiais extras		■							
	Atividade final do módulo					■				
	Pesquisa quanto ao uso da tecnologia					■				
Módulo 4. Casa	Apresentação do módulo								■	
	Vídeo: Eu faço porque amo		■					■		
	Leitura: João-de-Barro: conheça o pássaro construtor		■							
	Vocabulário referente a casa		■							
	Música: A casa é sua							■		
	Gramática: Pretérito perfeito e imperfeito								■	
	Fórum	■					■			
	Materiais extras									
	Atividade final do módulo						■			
	Enquete final do curso						■			
Total		1	14	0	0	2	13	4	9	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Inovação orientada pelo <i>Design</i>	Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
	Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
	Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Conceituais	Promocionais
Método de inovação orientada pelo <i>Design</i>								■	
Módulo 4 - Atividade P2P						■			
Material Complementar		■							
Lembre-se						■			
Total	4	4	0	0	2	18	0	24	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Tabela 19 – Estratégias e conteúdos transmídia (QG-I/UFRGS).

Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextual	Promocionais
Módulo 0.										
Apresentação do curso	Apresentação do curso					■			■	
	Apresentação do módulo								■	
	Introdução								■	
Módulo 1.										
Sistemas Materiais	Material complementar 1.0		■							
	Testes						■			
	Aula 1: Separação								■	
	Material complementar 1.1		■							
	Testes sobre Separação						■			
Módulo 2.										
Estequiometria	Apresentação do módulo								■	
	Introdução								■	
	Aula 1: Fórmulas Químicas								■	
	Material complementar 2.1		■							
	Testes						■			
	Aula 2: Análise por Combustão								■	
	Material complementar 2.2		■							
	Testes						■			
	Aula 3: Lei de Lavoisier								■	
	Material complementar 2.3		■							
	Testes						■			
	Aula 4: Relações Quantitativas								■	
	Material complementar 2.4		■							
	Testes						■			

Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases	Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
	Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
	Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextual	Promocionais
Aula 5: Reagente Limitante								■	
Material complementar 2.5		■							
Testes						■			
Apresentação do módulo								■	
Introdução								■	
Material complementar 3.1		■							
Testes						■			
Aula 1: Solubilidade								■	
Material complementar 3.2		■							
Testes						■			
Aula 2: Efeitos da Temperatura na Solubilidade								■	
Material complementar 3.3		■							
Testes						■			
Aula 3: Tipos de Soluções									
Material complementar 3.4									
Testes						■			
Aula 4: Concentração								■	
Material complementar 3.5		■							
Testes						■			
Aula 5: Diluição de Soluções								■	
Material complementar 3.6		■							
Testes						■			
Aula 6: Mistura de Soluções								■	
Material complementar 3.7		■							
Mistura de Soluções								■	

Módulo 3.
Soluções

Química Geral I – Sistemas materiais, Estequiometria, Soluções e Gases	Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
	Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
	Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextual	Promocionais
Testes						■			
Apresentação do módulo								■	
Aula 1: Lei dos Gases								■	
Material complementar 4.1		■							
Testes						■			
Aula 2: Pressão Parcial								■	
Material complementar 4.2		■							
Testes						■			
Aula 3: Energia Cinética e Temperatura								■	
Material complementar 4.3		■							
Testes						■			
Aula 4: Lei de Distribuição de Velocidades Moleculares								■	
Material complementar 4.4		■							
Testes						■			
Aula 5: Gases Reais								■	
Material complementar 4.5		■							
Testes						■			
Total	0	18	0	0	1	19	0	25	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói		Estratégias de expansão				Estratégias de propagação				
		Conteúdos de extensão textual		Conteúdos de extensão lúdica		Conteúdos reformatados			Conteúdos informativos	
		Extensões narrativas	Extensões diegéticas	Extensões vivenciais	Extensões de marca	Antecipação	Recuperação	Remixagem	Contextuais	Promocionais
	Tradução de "O senhor e o servo"	■								
	Debate sobre os contos de Tolstói								■	
	Teste 3						■			
Módulo 4. Relações entre os autores e seus contos	Debate comparativo								■	
	Russos, brasileiros e muitos outros									
	Teste 4						■			
Total		5	1	0	0	2	4	0	17	0

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações disponíveis na plataforma *Miríada X*.

Disponível em: <<https://miriadax.net/pt/web/introducao-aos-processadores-Multicore-introduction-to-Multicore-processors-2-edicao-/inicio>>. Acesso em: set.2017.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Conteúdo autoral.
- Conteúdo não autoral.

ANEXO I Autorização da *Telefónica Educación Digital*.

MIRÍADAX_

ACEPTO INSTITUCIONAL

El Sra. Yuma Inzolia Berardi, gerente de Miríadax, en Telefónica Educación Digital, está de acuerdo con la investigación ***La transmediación de las universidades em plataformas multiinstitucionales***, de responsabilidad del investigadora *Noeli Batista dos Santos*, estudiante de doctorado del Departamento de Educación, Programa de Postgrado en Educación, Línea de Investigación – Educación, Tecnologías y Comunicación de la Universidad de Brasilia, dirigida por el Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

El estudio se dirige principalmente a la comprensión de cómo las plataformas MOOC transmidiam la dimensión virtual de las universidades en entornos digitales. Se trata de un estudio de caso, con análisis de datos estadísticos, imágenes y estructura pedagógica de MOOCs desarrollados por universidades brasileñas. La investigación tendrá una duración de doce meses, com previsão de início em octubre/2017 e término em octubre/2018.

La institución co-participante de este proyecto de investigación, se compromete a colaborar con la información necesaria para que la investigación pueda realizarse con éxito, salvo que se trate de datos sensibles y personales de los usuarios de la plataforma, ya que la normativa legal vigente no permite compartir esa clase de datos con terceros.

Madrid, 13, diciembre de 2017.



YUMA INZOLIA BERARDI

Nombre completo del responsable de la institución
Firma y sello do(a) del responsable de la institución