



Scan me

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO SOCIAL

EMANUELE BIOLO MAGNUS

**CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR DE MODA:
AMPLIAÇÃO DO AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DA
AUTORIA NA SOCIEDADE EM REDE**

Novo Hamburgo
2018

EMANUELE BIOLO MAGNUS

**CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR DE MODA:
AMPLIAÇÃO DO AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DA
AUTORIA NA SOCIEDADE EM REDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social como requisito à obtenção do título de Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Brandalise Scherer Bassani

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Portella Montardo

Novo Hamburgo
2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Magnus, Emanuele Biolo.

Curadoria de conteúdo digital no ensino superior de moda: ampliação do ambiente pessoal de aprendizagem e exercício da autoria na sociedade em rede / Emanuele Biolo Magnus. – 2018. 195 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Brandalise Scherer Bassani ; Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Portella Montardo”.

1. Curadoria de conteúdo digital. 2. Ambiente pessoal de aprendizagem. 3. Tecnologias digitais. 4. Ensino superior de moda. 5. Autoria. I. Título.

CDU 391:004.738.5

EMANUELE BIOLO MAGNUS

**CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR DE MODA:
AMPLIAÇÃO DO AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DA
AUTORIA NA SOCIEDADE EM REDE**

Tese aprovada pela banca examinadora em 30 de agosto de 2018, conferindo à autora o título de Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Componentes da Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Brandalise Scherer Bassani (orientadora)
Universidade Feevale

Prof.^a Dr.^a Sandra Portella Montardo (coorientadora)
Universidade Feevale

Prof.^a Dr.^a Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos
Centro Universitário Moura Lacerda

Prof.^a Dr.^a Marta Rosecler Bez
Universidade Feevale

Novo Hamburgo, agosto de 2018

Para André Luís Donida, meu porto seguro, meu amor e incentivador
incondicional, presente em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais Jacó e Elaine, por sempre proporcionarem um ensino de qualidade cercado de amor e incentivo, desenvolvendo em mim e em meus irmãos a compreensão sobre a importância do conhecimento e, independentemente da distância geográfica, apoiando nossos sonhos. Aos meus irmãos, Diego e Martina, por partilharem comigo o gosto por desafios e pelos estudos, pelas pessoas e profissionais exemplares que se tornaram e que tanto admiro.

Ao meu companheiro André, que sempre soube respeitar e apoiar a minha dedicação aos estudos e ao trabalho, por mais que eles nos privassem de momentos de lazer e descanso juntos. Por estar sempre ao meu lado, bem-disposto e bem-humorado, zelando pelo meu bem-estar, propiciando um ambiente saudável, tranquilo e amoroso para eu me dedicar aos meus projetos.

Às professoras que me orientaram com carinho e generosidade durante esta trajetória. À orientadora Professora Doutora Patrícia Bassani, por acreditar no meu potencial e me motivar incansavelmente, dividindo comigo os seus conhecimentos e tornando-se um exemplo inspirador. À coorientadora Professora Doutora Sandra Montardo, por ressaltar o potencial e o ineditismo do tema explorado nesta tese, quando ainda era embrionário, e suas importantes contribuições. Às Professoras Doutoras Edméa dos Santos, Maria de Fátima Mattos e Marta Bez, que compõem a banca avaliadora, pela disponibilidade e pela valiosa colaboração.

Aos alunos das turmas de Projeto de Produto (2018/01) do curso de Moda da Universidade Feevale, pela participação na pesquisa-intervenção, por contribuírem com os seus trabalhos e dividirem o seu processo de aprendizagem comigo, me permitindo ao mesmo tempo, ensinar e aprender. Às professoras, colegas e amigas, Joeline Lopes e Júlia Picoli, por estarem sempre dispostas a ouvir as minhas divagações e pelas valiosas trocas de ideias.

Ao corpo docente do Programa de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social que me guiou por caminhos não explorados anteriormente; aos colegas do curso de Moda da Universidade Feevale pela convivência prazerosa; e, principalmente, a todos os meus alunos, que me inspiram diariamente a me reinventar enquanto professora.

Meu agradecimento sincero a todos.

“É melhor definir o professor como “aprendiz” (“eterno aprendiz”). Assume aprendizagem como profissão e encaixa em sua profissão o compromisso de fazer outros aprenderem também. Os novos tempos acarretam novos reptos, entre eles saber desconstruir-se de maneira permanente, para ressuscitar todos os dias. Professor acabado é algo fútil. Manter-se aprendendo sempre é sua glória, mais que sua sina” (DEMO, 2009, p.71).

RESUMO

Desde o surgimento da internet e mais especificamente da web 2.0, presenciase gradativamente a alteração no modo como a informação é produzida, acessada, compartilhada ou ainda remixada. O amplo acesso à rede impacta todas as esferas de conhecimento, e gera, consequentemente, novos desafios e grandes oportunidades, provocados por mudanças culturais no processo de ensino e aprendizagem, tanto como resultado do desenvolvimento das tecnologias quanto da organização social do conhecimento. A profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na internet, torna muitas vezes desafiante o processo de seleção da informação, potencializando a prática da curadoria e a atividade de curador, que ganham relevância no meio digital. O desenvolvimento e uso crescente de diferentes tecnologias digitais, que podem ser empregadas para aprender, vai ao encontro do conceito de Ambiente Pessoal de Aprendizagem (PLE), que neste estudo alia-se à prática curatorial. Neste sentido, o objetivo geral do estudo consiste em compreender como a Curadoria de Conteúdo Digital pode fomentar o desenvolvimento do Ambiente Pessoal de Aprendizagem de alunos, possibilitando o exercício da autoria e a ampliação do engajamento na internet, por meio de uma proposta teórico-metodológica voltada para o ensino superior de Moda. A estratégia investigativa adotada é a pesquisa-intervenção a partir do método cartográfico, que segue *pistas* que orientam o percurso da pesquisa, com foco principal centrado em investigar um processo de produção ao invés de um objeto. A proposta teórico-metodológica é composta pelas etapas de *Curadoria Preliminar*, *Significativa* e *Consolidada*, subdivididas em *Ações* e *Objetivos*, além de *Práticas* e *Tecnologias Digitais* sugeridas, proporcionando a sua customização e personalização. A partir da aplicação na disciplina de Projeto de Produto do curso de Moda da Universidade Feevale, constatou-se o exercício da autoria pelos alunos, que desempenharam o papel de *Criadores* de conteúdo a partir da proposta teórico-metodológica, ampliando o engajamento na internet. Por meio da curadoria de conteúdo digital, exercitaram uma nova forma de aprender na cibercultura, que incorpora tecnologias digitais e possibilita a ampliação do PLE.

Palavras-chave: Curadoria de Conteúdo Digital. Ambiente Pessoal de Aprendizagem. Tecnologias Digitais. Ensino Superior de Moda. Autoria.

ABSTRACT

Since the rise of the internet and more specifically of web 2.0, there is a gradual change in the way information is produced, accessed, shared or even remixed. Great access to the network impacts all spheres of knowledge, and consequently creates new challenges and great opportunities, provoked by cultural changes in the teaching and learning process, both as a result of the development of technologies and the social organization of knowledge. The profusion of contents made available on the internet on a daily basis often makes the information selection process challenging, enhancing the practice of curatorship and curator activity, which gain relevance in the digital environment. The development and the increasing use of different digital technologies, which can be used to learn, meets the concept of Personal Learning Environment (PLE), which in this study is allied to curatorial practice. In this sense, the general objective of this study is to understand how Digital Content Curation can foster the development of the Personal Learning Environment of students, enabling the exercise of authorship and the expansion of Internet engagement, through a theoretical-methodological proposal focused on higher education in Fashion. The investigative strategy adopted is the intervention-research based on the cartographic method, which follows clues that guide the course of the research, with a main focus on investigating a production process rather than an object. The theoretical-methodological proposal is composed by the Preliminary Curation, Significant and Consolidated stages which are subdivided into Actions and Objectives, as well as Suggested Digital Practices and Technologies, providing their customization and personification. From the application in the discipline of Product Design of the Fashion course from Feevale University, the authorship exercise by the students was verified, those who played the role of content creators from the theoretical-methodological proposal, broadening the engagement on the internet. Through the curation of digital content, they have exercised a new way of learning in cyberculture, which incorporates digital technologies and enables the expansion of PLE.

Keywords: Digital Content Curation. Personal Learning Environment. Digital Technologies. Higher Education of Fashion. Authorship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
DCC	<i>Digital Curation Centre</i>
IoT	Internet das Coisas
JISC	<i>Joint Information Systems Committee</i>
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PLE	<i>Personal Learning Environment</i> ou Ambiente Pessoal de Aprendizagem
PLN	<i>Personal Learning Network</i> ou Rede Pessoal de Aprendizagem
TAR	Teoria Ator-Rede
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
URL	<i>Uniform Resource Locator</i> ou Localizador Padrão de Recursos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZVDP	Zona Virtual de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	12
2 INTRODUÇÃO	15
3 A SOCIEDADE CONECTADA.....	20
3.1 SOCIEDADE EM REDE, DA INFORMAÇÃO OU DO CONHECIMENTO?.....	20
3.2 A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	25
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA CIBERCULTURA.....	27
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	32
4 ENSINAR E APRENDER NA SOCIEDADE EM REDE	34
4.1 EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL OU NÃO-FORMAL?.....	34
4.2 COMO APRENDER NA SOCIEDADE EM REDE?	35
4.3 ESCOLA [DES]CONECTADA?.....	41
4.4 ALUNOS E PROFESSORES NA SOCIEDADE EM REDE	48
4.5 AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM	54
4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	60
5 CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL	62
5.1 A PRÁTICA CURATORIAL NA SOCIEDADE EM REDE.....	62
5.2 CURADORIA DIGITAL E CURADORIA DE CONTEÚDO	65
5.3 A CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NA PERSPECTIVA DA AUTORIA	75
5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE MODA	81
5.5 RELATO DE EXPERIÊNCIAS: APROXIMAÇÕES ENTRE MODA E CURADORIA	84
5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	96
6 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	98
6.1 MÉTODO DA CARTOGRAFIA.....	98
6.2 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE RESULTADOS.....	102
6.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	104
7 IDEAÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL	105
7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	111
8 ITINERÁRIO CURATORIAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
8.1 A PESQUISA-INTERVENÇÃO	113

8.1.1 Questionário piloto e aplicação 1º questionário.....	115
8.1.2 Aplicação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital.....	123
8.1.3 Aplicação 2º questionário	139
8.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	150
9 CONCLUSÕES	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO <i>PLICKERS</i>	172
APÊNDICE B – MAPEAMENTO E SELEÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	174
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PILOTO	178
APÊNDICE D – 1º QUESTIONÁRIO	182
APÊNDICE E – TECNOLOGIAS DIGITAIS EMPREGADAS PELOS GRUPOS....	186
APÊNDICE F – 2º QUESTIONÁRIO.....	188
APÊNDICE G – ALUNOS RESPONDENTES	191
ANEXO A – <i>THE CONVERSATION PRISM</i>	192
ANEXO B – <i>BEST OF BREED 2016</i>	193

1 PRÓLOGO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Teixeira de Andrade

O interesse pela área da Moda surgiu ainda durante a minha infância em Erechim, no interior do Rio Grande do Sul, permeada pela invenção de roupas para bonecas, desenhos de vestidos e idas a costureiras com minha mãe para confeccionar roupas sob medida. O ambiente familiar favorável à criatividade, legado de minha mãe, incentivou aulas de desenho, pintura e outros trabalhos manuais, que contribuíram para o meu fascínio por cores, formas, texturas e processos criativos, em especial, relacionados às áreas de pesquisa de tendências de moda e desenvolvimento de coleções.

Com a chegada da decisão sobre o curso que iria me inscrever para o vestibular, o caminho natural foi de migrar da minha cidade natal para a capital, e optei pelo curso de Arquitetura em função da atuação do meu pai como engenheiro civil e pelo fato de não existirem na época cursos superiores de Decoração, atualmente denominados de Design de Interiores. Durante o segundo semestre da graduação no Centro Universitário Ritter dos Reis, no ano de 1997, ficou evidente para mim que este não era o caminho a ser seguido e decidi, com apoio dos meus pais, realizar novamente o vestibular, para o curso de Tecnologia em Moda e Estilo na Universidade de Caxias do Sul, com ingresso em 1998 e concluído em 2000. Ao longo da graduação realizei estágios na área de planejamento e controle da produção, modelagem e estilo, atuando profissionalmente como estilista.

Inerente à prática como estilista, realizei pesquisas de tendências de moda, fato que colaborou com o meu ingresso no Centro de Design da Universidade Feevale no final de 2003 como funcionária, atuando como responsável pelo Núcleo de Pesquisa do laboratório. Neste mesmo ano, ingressei na Pós-Graduação à distância de Moda e Comunicação, com ênfase em Arte e Cultura pela Universidade Anhembí Morumbi e em 2004 na Pós-Graduação presencial em Criatividade em Produtos e Negócios da Moda pela Universidade de Caxias do Sul, ambas concluídas em 2005, com trabalhos científicos, até o momento ainda não realizados por mim em função da formação

tecnológica. O trabalho intitulado Metodologia Projetual para Design de Moda: Planejamento, Desenvolvimento e Apresentação de Coleção, orientado pelo professor Dr. Luiz Antônio Vidal de Negreiros Gomes, já apresentava um embrião sobre o pensamento questionador a respeito dos processos de construção do conhecimento em aula.

Dois fatos marcaram o ano de 2005, que ampliaram a minha percepção sobre o contexto acadêmico e a cientificidade da área: o início das atividades como docente no curso de Moda da Universidade Feevale e a participação no 1º Colóquio de Moda¹ realizado em Ribeirão Preto, São Paulo, quando pude conhecer grandes pesquisadores, professores e profissionais com destaque no cenário nacional. Em 2006, atuei ainda na área de consultoria para empresas, sendo sócia-fundadora da empresa Immodo, com atuação principal no desenvolvimento de coleções, encerrada em 2009.

Em 2007, ingressei no Mestrado em Design e Marketing Têxtil na Universidade do Minho, morando durante 2 anos na cidade de Guimarães em Portugal, a partir da licença por interesse concedida pela Universidade Feevale. Em 2009, surgiu o convite para atuar como coordenadora do departamento de estilo de uma empresa do segmento *fast fashion*, fato que fez com que eu solicitasse o desligamento da Universidade ao término da licença. No final do mesmo ano defendi a dissertação de Mestrado intitulada O Design de Moda aplicado à Tecnologia *Seamless*, orientada pelos professores Dr.^a Ana Cristina Broega e André Paulo Catarino, decidi voltar ao Brasil e retomar a atuação como docente.

No ano de 2010 novamente fui contratada como professora na Universidade Feevale e em 2012 ingressei na Pós-Graduação à distância em Prática Docente no Contexto Universitário na Feevale, cujo trabalho final consistiu na criação de um objeto virtual de aprendizagem, cujo tema foi Ação docente: incentivo ao desenvolvimento da criatividade por meio da autonomia, orientado pela Professora Dr.^a Cristiane Ramos Vieira. Esta Pós-Graduação, aliada à experiência docente, despertou um olhar mais crítico sobre o ambiente de aula, sobre a possibilidade de empregar estratégias de ensino e aprendizagem distintas, além da verificação que as tecnologias digitais são importantes aliadas a serem exploradas. Propiciou ainda, o encontro com a professora Dr.^a Patrícia Bassani, orientadora deste estudo.

¹ Em sua 14ª edição, o Colóquio de Moda é o maior congresso científico da área no Brasil.

Durante os anos de 2010 a 2011 também atuei como professora de graduação no Centro Universitário Metodista IPA e na pós-graduação entre os anos de 2011 e 2013 no MBA de Marketing de Moda na Escola Superior de Marketing e Propaganda (ESPM) e em 2011 na Universidade de Passo Fundo (UPF).

A partir do ano de 2012, me dediquei durante 4 anos e meio à gestão do curso de Moda da Universidade Feevale, ao mesmo tempo que ingressei em 2014 no Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da mesma instituição e empreendi como sócia-fundadora de uma loja, a *Rococ'oh! Acessórios*, situada no mesmo câmpus.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, proporcionou, ao realizar disciplinas conexas à Linha de Pesquisa, a aproximação com os projetos e estudos desenvolvidos pela professora orientadora, Dr.^a Patricia Bassani, que reforçaram a minha necessidade e entusiasmo para refletir sobre as potencialidades do emprego das tecnologias digitais no ensino superior de Moda. A definição do enfoque deste estudo, deu-se a partir da elaboração do artigo *O Docente de Ensino Superior de Moda como Potencial Curador de Conteúdo Digital*, na disciplina de Mídias Digitais, incentivado pela professora coorientadora, Dr.^a Sandra Montardo².

Atualmente, sou professora tempo integral na Universidade Feevale, ministrando as disciplinas de Projeto de Moda II, Marketing na Moda, Projeto de Produto e Trabalho de Conclusão – Projeto de Coleção II. Paralelamente, atuo na coordenação das pesquisas comportamentais realizadas pelo Centro de Design Feevale e como professora extensionista, no projeto Recosturas da Moda, além de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso.

A intenção com a realização desta tese de Doutorado, além ampliar os conhecimentos com repercussão na minha prática docente diária, é a atuação efetiva como professora pesquisadora, vinculada à projetos de pesquisa, em um futuro próximo. Desenvolvida ao longo dos últimos 4 anos e meio, permeados por estudos e dedicação, representa o movimento constante de articular teoria e prática, em busca de novos caminhos, para exercitar-me como uma 'eterna aprendiz'.

² Disciplina Eletiva do Mestrado em Indústria Criativa, ministrada pelas professoras Dr.^a Rosa Vieira de Souza e Dr.^a Sandra Portella Montardo.

2 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da internet³ e mais especificamente da web 2.0 a partir dos anos 2000, vivencia-se o crescimento de uma sociedade cada vez mais conectada, permeada por mudanças no modo como a informação é produzida, acessada, compartilhada ou ainda remixada. A Sociedade em Rede, termo cunhado por Castells (1999), enfatiza o papel crucial da evolução da informação nas sociedades, a partir da expansão e da reestruturação do capitalismo iniciado na década de 1980. Este paradigma tecnológico impacta na esfera social, cultural, comportamental, econômica e política, desafiando ao mesmo tempo a educação.

Observa-se que o amplo acesso à internet impacta todas as esferas de conhecimento, e gera, conseqüentemente, uma profusão de conteúdos disponibilizados na rede, o que torna muitas vezes desafiante o processo de seleção da informação, mesmo com o auxílio de buscadores e algoritmos. Nesta conjuntura, a avalanche de dados e informações diárias potencializam e evidenciam a atividade de curadoria como um caminho a ser explorado.

Os termos curador e curadoria podem assumir diferentes significados, conforme as especificidades das áreas envolvidas, mas, no sentido tradicional, vinculam-se ao campo de Artes Visuais. Ressaltando o aspecto social, o curador é visto como mediador, atividade considerada fundamental na cultura contemporânea. Evidencia-se que a curadoria não é algo novo, mas recentemente começou a ser aplicada a materiais e conteúdos digitais, sendo uma importante atividade de mediação social, que zela pela qualidade da informação, seu armazenamento e disseminação.

Pondera-se, a partir da essência da atividade docente, que o professor sempre exerceu paralelamente a atividade de curadoria, ao preparar uma aula e selecionar o conteúdo a ser estudado, ao determinar os recursos apresentados e de que forma engajará seus alunos, muito antes mesmo da atividade de curadoria possuir relevância no meio digital. Por outro lado, as tecnologias digitais⁴ permitem que o aluno seja coautor desse processo, e, neste sentido, o professor tem um papel tanto

³ Neste trabalho, as palavras internet, web e rede serão usadas como sinônimos.

⁴ Neste estudo, compreende-se por tecnologias digitais o conjunto composto por hardware (dispositivos móveis como celulares e computadores) e software (por exemplo programas e aplicativos), em conexão com a internet. Englobam ambientes, plataformas, sites e ou aplicativos.

de mediador quanto de propositor. A prática curatorial, portanto, no contexto deste estudo, objetiva oportunizar experiência de aprendizagem aos acadêmicos, a partir das potencialidades geradas pela web 2.0.

Considera-se, para além do exposto, que as tecnologias digitais são o ponto de partida de uma sociedade conectada, e em relação ao ensino, desencadeiam simultaneamente grandes oportunidades e desafios. O uso de diferentes tecnologias digitais empregadas para aprender, vai ao encontro do conceito de Ambiente Pessoal de Aprendizagem ou *Personal Learning Environment* (PLE⁵), intrínseco ao processo de aprendizagem contemporâneo. A atenção ao tema no ensino superior é crescente, no entanto, o tema ainda parece pouco explorado quando relacionado ao ensino superior de Moda⁶, entretanto, é importante considerar que os próprios cursos de Moda também são novos, pois o primeiro curso superior iniciou em 1987 na cidade de São Paulo.

Até o presente momento, não se tem conhecimento de estudos que relacionem as temáticas de curadoria de conteúdo digital, PLE e autoria, apesar das aproximações aparentemente evidentes. Estes temas podem ser considerados emergentes e em desenvolvimento, principalmente quando relacionados à área da Moda, que se encontra em fase de amadurecimento científico quando relacionada às áreas mais tradicionais.

Compreende-se também, as tecnologias digitais e a própria internet como potencializadoras da expressão e reflexo da diversidade cultural que permeia a sociedade contemporânea, além de relacionadas aos processos de exclusão e inclusão digital que são inerentes às interações sociais. Segundo as Organizações das Nações Unidas⁷ o acesso à internet é considerado um direito humano básico e não mais um privilégio, relacionado ainda à liberdade de expressão. Tanto a Moda quanto a internet possuem a capacidade dicotômica de inclusão e de exclusão, mas

⁵ PLE, é definido como “o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).

⁶ Conforme estudo realizado para o artigo Mapeamento de experiências educativas com o uso da web em cursos superiores de Moda (MAGNUS; BASSANI; BARBOSA, 2015), apresentado no 11º Colóquio de Moda.

⁷ “O acesso à internet como um direito e não um privilégio tem pautado as discussões sobre a sociedade contemporânea. Um relatório da ONU de 2011 (THURLER, 2011) postula o acesso à internet como um direito no âmbito da informação e comunicação, logo, os países que não possuam políticas que garantam o acesso estariam violando direitos humanos” (THURLER, 2011 apud LOPES et al, 2014, p. 56).

vislumbra-se na prática curatorial de cunho educativo, relacionada ao PLE, a possibilidade de promover o pertencimento e a valoração da comunidade acadêmica, ou seja, a inclusão digital.

Com base nas motivações e reflexões apresentadas, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como desenvolver práticas educativas no ensino superior de Moda, que fomentem os Ambientes Pessoais de Aprendizagem dos discentes na perspectiva da Curadoria de Conteúdo Digital? A partir do problema de pesquisa delimitado e do cenário apresentado, o objetivo geral consiste em compreender como a Curadoria de Conteúdo Digital pode fomentar o desenvolvimento do Ambiente Pessoal de Aprendizagem de alunos, possibilitando o exercício da autoria e a ampliação do engajamento na internet, por meio de uma proposta teórico-metodológica voltada para o ensino superior de Moda.

Para atingir o objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar conceitos pertinentes à Sociedade em Rede, as alterações na relação tempo e espaço, evidenciando as potencialidades de produzir, distribuir e compartilhar que a web impulsiona, na perspectiva da cibercultura.
- b) Compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem na Sociedade em Rede e o potencial dos Ambientes Pessoais de Aprendizagem, ponderando como as escolas, os alunos e os professores são influenciados pela evolução tecnológica.
- c) Explicar os termos curadoria e curador, e sua evolução em associação ao ambiente digital, evidenciada na Curadoria de Conteúdo Digital, estabelecendo relações em associação aos Ambientes Pessoais de Aprendizagem e ao conceito de autoria.
- d) Propor, aplicar e avaliar a proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, incorporando as tecnologias digitais no ensino superior de Moda, a partir do método da cartografia (pesquisa-intervenção).

A estratégia investigativa adotada é a pesquisa-intervenção, a partir do método cartográfico, que segue pistas que orientam o percurso da pesquisa, com foco principal centrado em investigar um processo de produção e não um objeto (PASSOS; BARROS, 2012). A escolha deste método se dá principalmente pelo fato da

centralização no processo, premissa compartilhada com o exercício da prática docente, em que não há um modelo finito e exato, pois é baseado nos desafios cotidianos com os quais professores e alunos se deparam para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o delineamento do estudo, foram identificadas 4 *pistas*, que são analisadas com maior aprofundamento no decorrer da pesquisa. A primeira *pista* baseia-se no crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas, com amplo potencial de aplicação no ambiente de aula, gerando distintas formas de ensinar e aprender. A segunda, refere-se à profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na web, que torna desafiante o processo de seleção da informação, principalmente com o objetivo de produzir conhecimento e reflexão. A terceira *pista* ressalta a aproximação das funções do professor e do curador, na perspectiva da mediação e da seleção de conteúdo. A quarta e última, engloba o conceito do PLE e da aprendizagem ao longo da vida, perspectiva que pode se aliar à curadoria de conteúdo digital, a ser realizada como exercício da autoria, voltada para a aprendizagem.

A partir das delimitações apresentadas, almeja-se que o estudo colabore com o ensino, em especial o de Moda, mas não apenas, incentivando novas formas de ensinar e aprender mediadas pelas tecnologias digitais, a partir da curadoria de conteúdo digital. O estudo está estruturado em 9 seções, sendo a primeira o prólogo e a segunda esta introdução.

O capítulo *A Sociedade Conectada*, reflete sobre a sociedade contemporânea e o papel intrínseco das tecnologias, evidenciando as alterações na relação tempo e espaço, a imaterialidade do ciberespaço, a complexidade da cibercultura e as potencialidades de produzir, distribuir e compartilhar que a web 2.0 impulsiona. Em continuidade, o capítulo denominado *Ensinar e Aprender na Sociedade em Rede* reflete sobre o emprego das tecnologias digitais como estratégia de ensino e aprendizagem na Sociedade em Rede, ponderando sobre como as escolas, os alunos e os professores são influenciados pela evolução tecnológica.

Intitulado *Curadoria de Conteúdo Digital*, o capítulo seguinte aborda os conceitos de curador e curadoria, refletindo sobre a prática curatorial na Sociedade em Rede, no intuito de aproximar o ensino superior de Moda à curadoria e à autoria na rede, relatando experiências, que contribuíram na ideação da proposta teórico-metodológica. O capítulo *Percurso da Pesquisa*, explica e aprofunda a estratégia

investigativa adotada, a pesquisa-intervenção, a partir do método cartográfico. Apresentam-se os procedimentos técnicos adotados e as etapas definidas, bem como o processo de análise de resultados.

Prosseguindo, o capítulo nomeado *Ideação da Proposta Teórico-Metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital* expõe o processo de construção da proposta, apresentando os fatores de influência, a trajetória de associação de conceitos a partir das experiências prévias e do referencial teórico, e a versão a ser aplicada na pesquisa-intervenção. No capítulo *Itinerário Curatorial: Resultados e Discussão*, relata-se toda a pesquisa-intervenção realizada nas turmas de Projeto de Produto do curso de Moda da Universidade Feevale, refletindo sobre o processo construído pelos alunos e avaliando as melhorias necessárias para a versão final da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital.

O estudo é finalizado por meio das *Conclusões*, em que são realizadas as reflexões acerca das principais contribuições e limitações do estudo, com base no seu delineamento, indicando as perspectivas de continuidade.

3 A SOCIEDADE CONECTADA

No século XX, a partir dos anos 1970, ocorreu a informatização da sociedade, incentivada posteriormente em meados dos anos 1990 no Brasil, pela popularização da internet e pelo desenvolvimento da computação sem fio. Este capítulo reflete sobre a sociedade contemporânea e o papel intrínseco das tecnologias, evidenciando a compreensão da relação tempo-espço e constituição da cibercultura.

A construção deste capítulo justifica-se pela abordagem interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Digital, em especial da Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, que abarca as interações sociais na esfera das linguagens e das tecnologias, com ênfase também na educação. Para além do exposto, pela necessidade de contextualizar conceitos inerentes ao tema para o público da área da Moda, considerando que este enfoque é ainda pouco explorado.

3.1 SOCIEDADE EM REDE, DA INFORMAÇÃO OU DO CONHECIMENTO?

Períodos de transição entre diferentes formas de sociedades geram agitação e a sensação de desorientação, pois os conhecimentos e as certezas empregadas para compreender o entorno em mutação são de certa forma datadas por diferentes circunstâncias do passado, não necessariamente contempladas no presente (CASTELLS, 2012). A mudança evidenciada neste estudo, refere-se principalmente aquela ocorrida no âmbito da comunicação, a partir da revolução tecnológica em torno da internet e da comunicação sem fio, incorporando a virtualidade como uma dimensão da realidade.

Neste contexto, Castells (2012, p. II) enfatiza que o surgimento “de uma nova cultura baseada na comunicação multimodal e no processamento digital de informações cria um hiato geracional entre aqueles que nasceram antes da Era da Internet (1969) e aqueles que cresceram em um mundo digital”. Esta reestruturação social, que impacta gerações, é denominada por Castells (2012, p. II) de Sociedade em Rede⁸, constituída “[...] por redes em todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social [...]”.

⁸ Termo cunhado por Castells em meados da década de 1990.

Demo (2000) avalia que a perspectiva de rede baseada em Castells (2012) está contida também na nomenclatura de Sociedade da Informação ou ainda Sociedade do Conhecimento, empregadas praticamente como sinônimos na sua visão, no entanto, pondera que o conceito de rede está mais próximo do campo da informática, voltado ao mundo virtual. Segundo Lemos (2004), a Sociedade da Informação é permeada pelas transformações nas práticas sociais e no consumo da informação, por meio de novos modos de se comunicar, de se relacionar com o outro e com o mundo. Neste sentido, e mais recentemente, Lemos (2018, p. 108) destaca:

O que está em jogo nesse começo de século XXI é o surgimento de uma nova fase da sociedade da informação, iniciada com a popularização da internet na década de 80, e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos telefones celulares, das redes de acesso à internet sem fio (“Wi-Fi” e “Wi-Max”) e das redes caseiras de proximidade com a tecnologia “bluetooth”. Trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação.

Sobre a Sociedade da Informação, Pozo (2002) evidencia que é vinculada à descentralização de saberes, pois a partir das tecnologias de armazenamento, distribuição e difusão, é possível o acesso simplificado a bancos de dados, tanto de informações escritas quanto audiovisuais. O autor avalia, em comparação ao passado, que para aprender algo, não é mais necessário procurar ativamente informações, pois elas acabam por ser impostas, mediadas pelos canais de comunicação social, mesmo aquelas indesejadas e não-procuradas. Em complemento, ajuíza que as escolas perderam a primazia e a exclusividade na propagação da informação, mas, no entanto, ressalta a carência de oportunidades para que os saberes informais, por vezes confusos e fragmentados, sejam organizados e dotados de sentido, relacionados aos conhecimentos escolares.

Em continuidade, Pozo (2002) declara que nas ciências da comunicação considera-se que a informação reduz a incerteza, sendo essencial porque os fenômenos sociais são complexos e mutáveis, porém alimentam a ânsia de previsão e controle. Em contraponto avalia que a superalimentação de informação, a obesidade informativa, atordoa e amplia as incertezas ao invés de dissipá-las. Ressalta para além, que a informação está dinâmica, mas também menos organizada:

É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter significado. Para isso, necessitam-se não só de estratégias para buscar, selecionar e reelaborar a informação que mencionava antes, como também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a esta informação. (POZO, 2002, p.37).

Pelo exposto, compreende-se que se presencia o acesso facilitado à informação, anteriormente restrito à escola e aos livros, no entanto, esta descentralização impulsiona a fragmentação de saberes, a perda das certezas, a carência de reflexão. Diferentemente, a Sociedade do Conhecimento, na visão de Pozo (2002), preconiza a cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão ao invés da reprodução e da repetição passiva de informações, acelerada vertiginosamente pelas tecnologias.

A Sociedade do Conhecimento, se comparada à da Informação, preconiza o questionamento, pois “requer-se um esforço para dar sentido ou integrar alguns desses saberes parciais que inevitavelmente nos forma, de modo que, ao repensá-los, possamos reconstruí-los, dar-lhes uma nova forma ou estrutura” (POZO, 2002, p. 40).

Pondera-se, a partir da visão de Pozo (2002), que os conceitos de Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento apresentam características diferentes, principalmente no modo como os saberes configuram-se e desenvolvem-se. A Pirâmide informacional (Figura 1) organizada por Machado (2011), contribui para a reflexão em associação às perspectivas apresentadas, bem como para o posicionamento deste trabalho perante as diferentes abordagens dos autores.

Na base da pirâmide encontram-se os dados, de toda a natureza, que podem ser acumulados remetendo à ideia de banco. Acessar dados, no entanto, não assegura que sejam depurados, tratados, selecionados e principalmente relacionados. Dados são facilmente disseminados, mas isoladamente não têm interesse, “seu valor informacional depende justamente da existência de pessoas interessadas, que os organizem e lhes atribuam significado, transformando-os em informação” (MACHADO, 2011, p.66). Desta forma, os dados quando analisados e articulados, geram informações, constituindo, então, um segundo nível da pirâmide informacional.

Segundo Machado (2011), as informações são os dados analisados, processados e inicialmente articulados, entretanto, o simples acúmulo de dados e de

informações, não necessariamente gera conhecimentos. Para atingir-se o terceiro patamar da pirâmide, que remete à ideia de teoria, de compreensão, o autor avalia como essencial “[...] a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância, organizá-las em sistemas” (MACHADO, 2011, p.67-68).

Quanto mais próximo do topo da pirâmide, maior é a complexidade requerida. A partir dos dados, encontrados em abundância, é possível gerar informações e analisando-as, criticando-as e relacionando-as, torna-se possível a construção do conhecimento, para posteriormente, chegar ao estágio mais elevado: a inteligência. Machado (2011, p. 68) esclarece que “Em uma palavra, a inteligência encontra-se diretamente associada à capacidade de ter projetos; a partir deles, dados, informações, conhecimentos são mobilizados ou produzidos”. Assim compreende-se que os dados, as informações e especialmente os conhecimentos, são essenciais para a construção de inteligências, que propiciam a realização de projetos pessoais ou coletivos, dotados de valores e propósitos.

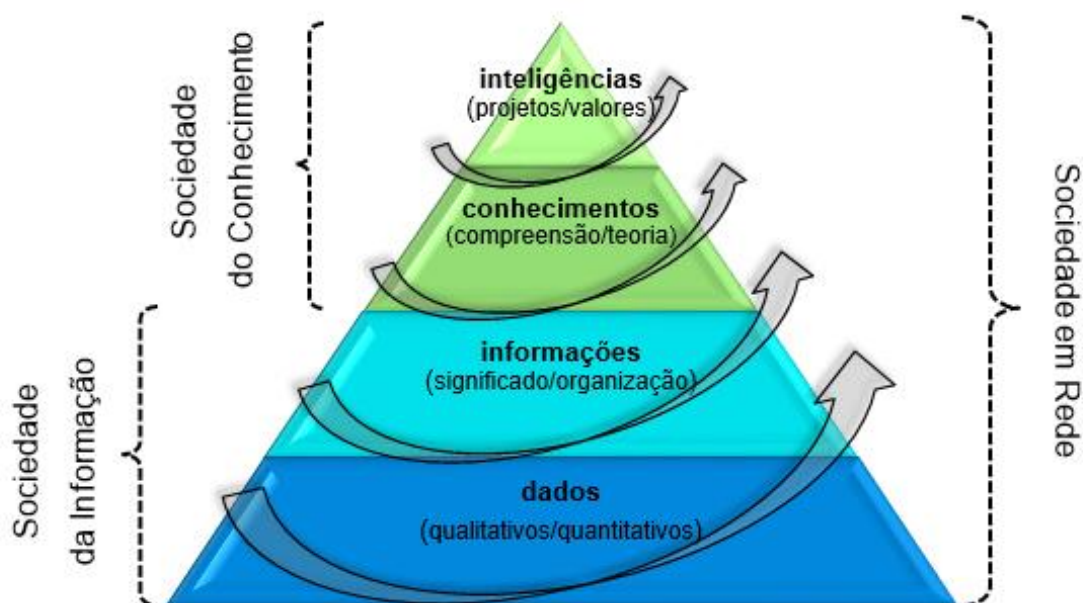
Figura 1: Pirâmide Informacional



Fonte: elaborado pela autora (MACHADO, 2011, p.65)

Sendo assim, relacionando a visão de Machado (2011) à de Castells (2012) e Pozo (2002), é proposta a associação entre a Pirâmide Informacional, a Sociedade em Rede, a Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento (Figura 2), para elucidar as conexões estabelecidas neste estudo.

Figura 2: Pirâmide Informacional e relação com as Sociedades



Fonte: elaborado pela autora baseado em Machado (2011), Castells (2012) e Pozo (2002)

A partir da Figura 2, ilustra-se o posicionamento adotado neste trabalho, alinhado ao do autor Pozo (2002), que evidencia diferenças significativas entre as Sociedades da Informação e do Conhecimento. São frequentemente empregadas como sinônimos, conforme ressalta Demo (2000), mas acredita-se que a Sociedade da Informação está associada aos estágios de dados e informações, enquanto a do Conhecimento contempla os estágios de conhecimentos e inteligências. Compreende-se, além disso, que a Sociedade em Rede, a partir do exposto, permeia todos os estágios da Pirâmide Informacional, sendo a sua evolução crescente e em espiral, da base ao cume, agregando gradativamente novos valores e englobando as Sociedades da Informação e do Conhecimento, pois evidencia as interações sociais, inerente aos conceitos explicitados.

Pelo exposto, este estudo é realizado na perspectiva da Sociedade em Rede, pois acredita-se que a curadoria de conteúdo digital poderá propiciar a organização dos dados e das informações, articulá-los, e, a partir de práticas pedagógicas, gerar conhecimentos e inteligências, dotados de significados, a partir de conexões. Para compreender como ocorrem as conexões, as interações sociais evidenciadas na Sociedade em Rede, a próxima seção aborda a relação tempo e espaço, intrínseca aos fluxos de informação e às tecnologias digitais.

3.2 A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

O tempo e o espaço são conceitos inerentes às práticas sociais e à Sociedade em Rede, relacionados comumente à materialidade, mas repletos de sentidos simbólicos. O espaço de fluxos, conceito elaborado por Castells (2012) é apresentado e relacionado ao de ubiquidade exposto por Santaella (2010), e à perspectiva de Lemos (2007) e Lévy (1996) acerca da desterritorialização. As visões dos autores são consideradas complementares, na medida em que refletem sobre as alterações e as evoluções na compreensão dos conceitos de tempo e espaço.

A interação entre a tecnologia da informação e o processo de mutação social impactam tanto nas cidades quanto nos espaços, a dimensão espacial da vida cotidiana, mas sem adotar um modo padronizado ou universal, pois varia e constitui-se a partir da diversidade dos contextos históricos, territoriais e institucionais (CASTELLS, 2012). A relação entre os conceitos de tempo e de espaço, aparentemente simples, torna-se complexa perante a Sociedade em Rede, que pelo posicionamento adotado, abarca tanto a Sociedade da Informação quanto a Sociedade do Conhecimento. Tais conceitos, na perspectiva de Castells (2012, p. 467), “[...] estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais [...]”.

Castells (2012, p. 500) afirma que o espaço “[...] não é reflexo da sociedade, é a sua expressão. [...] não é uma fotocópia da sociedade, é a sociedade” e ainda que “[...] os processos sociais exercem influência no espaço, atuando no ambiente construído, herdado das estruturas socioespaciais anteriores”. O autor ressalta que o espaço é o suporte das práticas sociais compartilhadas, relacionado ao tempo, a partir de uma sociedade construída em torno de fluxos, sejam eles de capital, de informação, de interação, entre outros, que expressam os processos econômicos, políticos e simbólicos.

Castells (2012, p. 501) denomina esta reorganização, na perspectiva da Sociedade em Rede, de espaço de fluxos, conceituado como “[...] a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos”. O autor também define que fluxos são “[...] as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente

desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade”.

Neste argumento, o tempo linear e o espaço geográfico são transcendidos pela ubiquidade, ou seja, a reestruturação social impacta na reestruturação de fronteiras. Santaella (2010, p. 17 – 18) explica que a ubiquidade ressalta a justaposição entre o deslocamento e a comunicação, ou seja, o compartilhamento simultâneo de vários lugares, e “[...] isso só é possível porque a afiliação à rede situa o usuário não mais em um espaço estritamente territorial, mas em um híbrido território/rede comunicacional”.

Lemos (2007) colaborou ao destacar que os processos de territorialização e de desterritorialização são potenciados pelas tecnologias, contribuindo no desvencilhamento do conceito de território⁹ como espaço físico e tangível. Ao mesmo tempo afirma que “As mídias contemporâneas instauram processos de territorialização e desterritorialização, a partir da compressão espaço-tempo” (LEMOS, 2007, p.3). O autor observa ainda, que a compreensão do espaço-tempo possibilita o acesso às informações em tempo real, independentemente da localização geográfica, permitindo a vivência de processos globais e desterritorializados em níveis político, econômico, social, cultural e subjetivo, como mencionado por Castells (2012).

Anteriormente, a visão de Lévy (1996) já destacava que a virtualização resgatava a cultura nômade, em que ocorre a reconfiguração das interações sociais, tornando uma pessoa ou um ato ‘não-presentes’, desterritorializados, separando o espaço físico ou geográfico da temporalidade do relógio ou do calendário. Para além do exposto,

A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar (graças às interações em tempo real por redes eletroeletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença), continuidade de ação apesar de uma duração descontínua (como na comunicação por secretária eletrônica ou por correio eletrônico). A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo (LÉVY, 1996, p.21).

⁹ “Definimos território através da ideia de controle sobre fronteiras, podendo essas serem físicas, sociais, simbólicas, culturais, subjetivas. Criar um território é controlar processos que se dão no interior dessas fronteiras. Desterritorializar é, por sua vez, se movimentar nessas fronteiras, criar linhas de fuga, re-significar o inscrito e o instituído” (LEMOS, 2007, p.4).

O espaço de fluxos, pode ser descrito por pelo menos três camadas de suportes materiais conjugados, sendo a primeira “[...] constituída por um circuito de impulsos eletrônicos¹⁰ [...] formando, em conjunto, a base material dos processos que verificamos serem estrategicamente cruciais na rede da sociedade” (CASTELLS, 2012, p.501). Configura-se como suporte material das práticas simultâneas, em que as redes de interações são possibilitadas pelos equipamentos de tecnologia da informação. A segunda camada, é constituída pelos seus nós e centros de comunicação, que seguem uma hierarquia mutável, articulados em redes, que ligam distintos locais, atribuindo diferentes graus de importância e poder, conforme o produto ou serviço a ser processado na rede. A terceira, refere-se à organização das elites gerenciais dominantes, partindo do pressuposto que as sociedades são organizadas de forma assimétrica e considerando a lógica espacial dominante de interesses e funções sociais (CASTELLS, 2012).

Os conceitos de tempo e de espaço são ressignificados perante a Sociedade em Rede, a partir da transformação social que consente a pluralidade da participação. Tal pluralidade é permeada pela ubiquidade, pela onipresença em tempo real, em que as fronteiras geográficas e o tempo linear são destituídos, com processos simultâneos de desterritorialização e territorialização, intermediados pelas tecnologias digitais. As tecnologias digitais, a partir do espaço de fluxos, envolvem diferentes esferas, tanto materiais quanto imateriais, de hierarquias por vezes mutáveis e outras dominantes, mas que propiciam principalmente a interação e a colaboração entre sujeitos que habitam e alimentam o espaço virtual, envoltos em laços sociais na chamada cibercultura.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA CIBERCULTURA

Inerente ao histórico da constituição da cibercultura, o termo ciberespaço é composto pela união das palavras cibernético e espaço, originado na obra literária *Neuromancer* de Willian Gibson em 1984. O termo referia-se a um espaço de informação, à imaterialidade, desconectando o espaço imaterial de informação do

¹⁰ “Microeletrônica, telecomunicações, processamento computacional, sistemas de transmissão e transporte em alta velocidade – também com base em tecnologias da informação” (CASTELLS, 2012, p. 501).

espaço físico material (SILVA, 2006; RÜDIGER, 2013). Da ficção científica de Gibson à disseminação do conceito, o termo ciberespaço é apropriado por Lévy (2000, p. 94), que o define “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”. O autor constata que “[...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam e modificam numerosas funções cognitivas [...]”, a citar a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio. (LÉVY, 2000, p. 159).

Na visão de Rüdiger (2013, p. 297) o ciberespaço é “[...] criado artificialmente, pela convergência entre o mundo online gerado pelas redes telemáticas e as projeções digitais e imaginárias dos sujeitos que, direta ou indiretamente, interagem por seu intermédio”. Lévy (2000a) simplifica o conceito, ao evidenciar que é o terreno em que a sociedade se encontra, um espaço de interação, de importância nos planos econômicos e científicos, que se estende a outros campos, como Pedagogia, Estética, Artes e Política. Os princípios fundamentais do ciberespaço são produzir, distribuir e compartilhar, conforme destacam Lemos e Lévy (2010).

Do ponto de vista da evolução da interação, Levy (2000a) indica que é ampliada gradativamente pelas tecnologias digitais, pois primeiramente ocorria a partir de um centro emissor e uma abundância de receptores, mas sem influência recíproca, o modelo *Um e Todos*, como a televisão ou o rádio. Outra variedade, ainda sem enfoque na coletividade, é o tipo *Um e Um*, como por exemplo ocorre em ligações telefônicas. O ciberespaço, no entanto, é responsável pela inserção de um terceiro tipo de interação, a *Todos e Todos*, que propicia uma inteligência coletiva, em que a mensagem não é mais estática e o sujeito não está mais em uma posição passiva, vivenciando a desterritorialização de textos e mensagens (LÉVY, 2000a). A base do conceito da web 2.0 é, segundo O'Reilly (2005), a interação de muitos-para-muitos, possibilitando a participação e o intercâmbio dos indivíduos, ou como explicitado na visão de Lévy (2000a) *Todos e Todos*.

Em complemento, Primo (2000) esclarece que o conceito de interação está fundamentado na diferenciação entre o que é interativo e o que é reativo, ou seja, um sistema interativo trabalha com a autonomia, enquanto um sistema reativo trabalha com um grupo de possibilidades de escolhas. O autor apresenta dois tipos de interação, a mútua e a reativa, sendo a mútua caracterizada pela interconexão dos sistemas envolvidos, com relações construídas e transformadas constantemente, não apenas a soma de ações individuais, mas fundamentada na troca efetiva, constituída

enquanto processo. Em contrapartida a interação reativa caracteriza-se por ser um sistema fechado, com delimitação de emissor e receptor, com relações lineares e unilaterais, ou seja, se resume à relação estímulo-resposta.

Sendo o ciberespaço acessado via web, Primo (2007, p.1) corrobora destacando que a web 2.0 é considerada a segunda geração de serviços *online*, não apenas uma combinação de técnicas informatizadas mediadas pelo computador, mas que potencializa espaços para disseminação, organização e compartilhamento de informações, ampliando a interação entre os sujeitos envolvidos. Observa ainda que ocorrem "repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática" (PRIMO, 2007, p.1).

O'Reilly (2005) destaca que a web 2.0 não possui fronteiras rígidas, mas sim um centro gravitacional, como um sistema solar. Na concepção do autor "Pode-se visualizar a Web 2.0 como um conjunto de princípios e práticas que interligam um verdadeiro sistema solar de sites" (O'REILLY, 2005, s.p.). Os princípios aos quais se refere, baseiam-se na perspectiva da arquitetura da participação, que fundamentalmente evidencia as trocas e a colaboração entre os sujeitos, potencializadas pelas tecnologias digitais, fomentando a interação social a partir da internet, bem como a expansão da estrutura tecnológica conjuntamente.

A cibercultura é uma forma de cultura nascida juntamente com o desenvolvimento das tecnologias digitais, definida conceitualmente por Lévy (2000, p.17) como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço". Lemos (2008) complementa que a cultura contemporânea aliada às tecnologias digitais, ou seja, a vida social associada à técnica, é chamada de cibercultura.

Rüdiger (2013, p. 7) contribui destacando que a cibercultura é uma "[...] formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação". O autor informa que o surgimento da expressão¹¹ aconteceu durante a segunda metade do século XX, quando a sociedade entrou em um novo ciclo de

¹¹ Rüdiger (2013) pondera que a expressão aparentemente foi criada pela engenheira, informata e empresária norte-americana Alice Hilton, fundadora em 1964 do Instituto de Pesquisas Ciber Culturais.

desenvolvimento tecnológico, com expansão de mecanismos de processamento de dados e o desenvolvimento de redes de comunicação.

Segundo Lévy (2000) e Lemos (2002), o termo cibercultura descreve um laço social, que se desenvolve a partir de interesses e comportamentos comuns, através do compartilhamento do saber, da aprendizagem cooperativa, da colaboração, que ocorre perante o grande fluxo de informações na rede. Logo, a cibercultura é resultado da evolução das tecnologias digitais, que fomentam a interação dos usuários na rede e o acesso múltiplo à informação (LEMOS, 2002). Lemos e Lévy (2010, p.27) também enfatizam a complexidade da cibercultura e destacam: “A nova potência de emissão, da conexão e da reconfiguração, os três princípios maiores da cibercultura, estão fazendo com que possamos pensar de maneira mais colaborativa, plural e aberta”.

Em estudos mais recentes, Lemos (2013, p. 97) avalia que “a rede é importante, mas falha ao não detectar a qualidade das associações. Ela mostra bem a dinâmica das associações, mas não consegue revelar os valores dessas associações, suas diferenças”. Neste sentido, o autor evidencia a Teoria Ator-Rede (TAR), a partir da visão de Bruno Latour, considerada uma “sociologia das associações e da tradução” uma ‘sociologia da mobilidade’ que coloca em questão a noção do social e de sociedade, de ator e de rede” (LATOUR 2005, p. 4-5 apud LEMOS, 2013, p.31). Latour (2013 apud LEMOS, 2013), evidencia que a rede não é suficiente para a análise, pois não difere, por exemplo, ciência de religião ou direito, mas que a análise ator-rede prepara o terreno para delinear associações.

Com este propósito, o ator não seria um indivíduo, tampouco a rede seria a sociedade, mas, em associação, constituem-se hibridamente ‘ator-rede’, envolvendo atores humanos e não humanos em posição de igualdade. Por atores não humanos, compreendem-se computadores, *smarthphones*, ou servidores, por exemplo, que podem ser ajustados de acordo com as necessidades dos atores humanos, desmistificando a separação entre sujeitos e objetos, entre o ‘socio’ e o ‘técnico’, considerando as redes sociotécnicas (LEMOS, 2013). Neste viés, a cibercultura “desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloca até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada” (LEMOS, 2018, p. 109).

Segundo Lemos (2013) a TAR é uma ‘sociologia da mobilidade’, que possibilita o mapeamento de rastros¹² em uma ‘cartografia digital dos movimentos’, que está em contínuo movimento associativo, em que não se sabe a fonte original da ação, a direção do vetor da ação, ou ainda, o valor e a qualidade da associação em construção. A mobilidade, destaca Lemos (2018), é vista como a principal característica das tecnologias digitais e figura central para compreender a cibercultura, definida como “[...] o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos. Parece que novas práticas do espaço urbano surgem com a interface entre mobilidade, espaço físico e ciberespaço” (LEMOS, 2018, p. 110), em que ocorrem territorializações e desterritorializações sucessivas.

Na chamada era da conexão e da mobilidade, é pertinente esclarecer também o conceito de Internet das Coisas (IoT), “[...] um conjunto de redes, sensores, atuadores, objetos ligados por sistemas informatizados que ampliam a comunicação entre pessoas e objetos [...] e entre os objetos de forma autônoma, automática e sensível ao contexto” (LEMOS, 2013, p.239). Neste sentido, ao relacionar os conceitos de IoT e TAR, verifica-se que os objetos ganham funções que não possuíam e as relações entre eles, não humanos, com os humanos se modificam.

Lemos (2013) destaca que não existe uma ‘internet das coisas’ assim como não existe uma ‘internet das pessoas’, existem híbridos, seja na internet ou em outra rede sociotécnica. Esclarece, no entanto, que a perspectiva da IoT é uma nova configuração da internet, em que objetos reais ou virtuais trocam informações sem a necessidade de uma condução diretamente humana envolvida no processo. Pode-se destacar, que esta questão permeia a curadoria, em especial a de cunho técnico, realizada a partir de algoritmos, como exemplificam Napoli e Caplan (2018, p.149) “Plataformas como Google e Facebook frequentemente enfatizaram a falta de intervenção humana em seus processos de curadoria de conteúdo, e tem sido hesitantes em reconhecer intervenção humana quando acontece”. Tal exemplo, evidencia que a filtragem, categorização e classificação de conteúdo é realizado por algoritmos e tecnologias, não por pessoas, com base nas informações que os usuários disponibilizam, ou seja, no seu perfil.

¹² Segundo Lemos (2013, p. 119), “Rastros são índices, inscrições de uma ação passada. [...]. Um rastro é o vestígio de uma ação efetuada por um actante em qualquer situação. [...]. Mas o rastro é uma marca produzida por dispositivos de percepção: sejam eles óticos, cognitivos, digitais”.

No entanto, Napoli e Caplan (2018), avaliam que a perspectiva de que os algoritmos operam de forma neutra e objetiva em comparação às pessoas, está desacreditada, pois mesmo que automatizados, são empregados para classificar, filtrar e priorizar conteúdo, a partir das decisões subjetivas de engenheiros e outros profissionais, envolvidos no seu desenvolvimento. Magnoni e Miranda (2018, p. 187), elucidam ao destacar que “Em junho de 2017, o Facebook alterou o seu algoritmo para diminuir o alcance de postagens de sites noticiosos derivados de veículos da ‘velha mídia’ e assim, poder privilegiar os assuntos interpessoais [...]”, constituindo o que chamam de uma ‘esfera pública mediada’.

Pondera-se que a curadoria humana associada à técnica, considerando a hibridização entre humanos e não humanos, entre curadores e tecnologias digitais, é pertinente diante da profusão de conteúdos disponibilizados na web, pois tem potencial de detectar a qualidade e o valor das associações, atribuindo sentido e significado.

Finalizando, desde o surgimento da internet e mais especificamente da web 2.0 presencia-se diariamente o crescimento de uma sociedade cada vez mais conectada, desterritorializada e ubíqua. Este paradigma tecnológico ocasionou a transformação no modo como a informação é produzida, acessada, compartilhada ou ainda remixada, seja pela intervenção humana ou não humana. Neste contexto, o ensino também é desafiado na incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica, principalmente pelas potencialidades no contexto da cibercultura.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A primeira *pista* identificada pela metodologia da pesquisa cartográfica e abordada parcialmente neste momento, baseia-se no crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas, com amplo potencial de aplicação no ambiente de aula, gerando distintas formas de ensinar e aprender. Neste capítulo foi explorada a Sociedade em Rede, nomenclatura adotada após o estudo das Sociedades da Informação e do Conhecimento, a partir da reflexão associada à Pirâmide Informacional, evidenciando as interações sociais e a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas.

Ainda, considerando o tempo e o espaço, destacou-se como são ressignificados, a partir da destituição das fronteiras geográficas e do tempo linear,

com processos simultâneos de desterritorialização e territorialização, intermediados pelas tecnologias digitais. O espaço de fluxos foi apresentado, portanto, permeado pela ubiquidade e pela onipresença. Este novo território evidenciado, proporciona a interação e a colaboração entre os sujeitos e pode ser entendido na perspectiva da cibercultura.

O termo cibercultura descreve um laço social, considerado resultado da evolução das tecnologias digitais e das interações mediadas por elas, potencializadas pelas características de emissão, conexão e reconfiguração possíveis. O ciberespaço, neste panorama, seria o terreno em que a sociedade se encontra, para produzir, distribuir e compartilhar informações, na perspectiva da interação mútua e a web 2.0, a sua porta de acesso, baseada na arquitetura da participação.

A observação da constituição da cibercultura, também pelo viés da TAR e da lot, revela a importância da associação de humanos e não humanos, desmistificando a separação entre sujeitos e objetos, em uma perspectiva de que a rede os envolve indistintamente.

A ampliação diária do número de pessoas envolvidas em interações *online* e, principalmente, o crescimento exponencial de conteúdo gerado, justifica a importância da existência de filtros para a sua depuração, que pode ocorrer intermediada por questões tecnológicas (a citar buscadores, algoritmos, entre outros), ou ainda culturais (também permeadas pela tecnologia), evidenciando a curadoria em todas as suas expressões.

A partir do enfoque delimitado neste estudo, o próximo capítulo propõe a continuidade do percurso cartográfico iniciado pela primeira pista, avaliando como é possível ensinar e aprender na Sociedade em Rede, considerando as tecnologias digitais intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem.

4 ENSINAR E APRENDER NA SOCIEDADE EM REDE

Novos desafios educacionais se apresentam diariamente mediante mudanças culturais no processo de aprendizagem, tanto como resultado do desenvolvimento das tecnologias quanto da organização social do conhecimento. Torna-se relevante refletir sobre o emprego das tecnologias digitais como estratégia de ensino e aprendizagem na Sociedade em Rede, pois auxiliam na interlocução entre a escola e o entorno social contemporâneo, aperfeiçoando e incitando formas alternativas de ensinar e aprender.

Esta seção apresenta os conceitos que ponderam sobre como as escolas, os alunos e os professores são influenciados pela evolução tecnológica e como podem aliá-la às necessidades educacionais emergentes.

4.1 EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL OU NÃO-FORMAL?

Para iniciar a abordagem, considera-se essencial esclarecer os termos educação formal, educação não formal e educação informal utilizados neste capítulo, mesmo que, por vezes, em associação à cibercultura não sejam tão evidentes ou sobreponham-se. Gohn (2006, p. 28, grifo nosso), esclarece:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a **informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não-formal** é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Acerca dos espaços em que a educação ocorre e sobre quem educa, Gohn (2006) indica que a educação formal ocorre no território da escola, mediada pelos professores; enquanto na educação não-formal, o educador é o “outro”, e os espaços educacionais localizam-se em territórios que acompanham a trajetória dos indivíduos para além da escola, mas com intencionalidade, para que ocorra integração e interação. A respeito da educação informal, enfatiza que os agentes educadores são os pais, os amigos, os vizinhos e também os meios de comunicação, citando alguns exemplos, ocorrendo em espaços demarcados por referências como a casa em que se vive, a rua, o bairro, o clube, o local vinculado à crença religiosa, entre outros.

Moura e Zucchetti (2010), em complemento ao exposto, evidenciam sua compreensão acerca da educação para além dos muros da escola e destacam a complementariedade da educação escolar pela educação não escolar, propondo denominar as práticas de educação que ocorrem no campo social (não formal e informal), com o emprego do termo educação não escolar, para distingui-las das práticas que ocorrem no interior da escola. No decorrer dos próximos subcapítulos serão respeitadas as denominações originais dos autores estudados, contudo os termos educação escolar e não escolar serão adotados gradativamente.

4.2 COMO APRENDER NA SOCIEDADE EM REDE?

As teorias tradicionais de aprendizagem, empregadas na prática do ensino presencial, não foram concebidas considerando o emprego da web 2.0. No entanto, não há consenso na visão de Mattar (2013), sobre a necessidade de criar novas teorias ou de revisá-las, mas certamente há necessidade de reavaliar a centralidade do processo na figura do professor, considerando teorias mais participativas, colaborativas e centradas no aluno.

Demo (2009), avalia que existem oportunidades de reconstrução a partir de autores e teorias clássicas, pois o ‘aprender bem’ na sua concepção, sempre existiu, não necessariamente relacionado às tecnologias. O autor esclarece:

O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos. O que menos interessa aqui é incidir em panaceias tecnológicas, bem a gosto do consumismo neoliberal. Interessa, porém, explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia (DEMO, 2009, p. 53).

Siemens (2005) apresentou uma visão diversa de Mattar (2013) e Demo (2009), a partir da análise das teorias de aprendizagem com abordagem Behaviorista, Cognitivista e Construtivista. Avalia que a maioria das teorias considera que a aprendizagem ocorre no interior das pessoas, e ao não abordarem que poderá ocorrer fora delas, armazenada e manipulada pela tecnologia, falham e, portanto, considera necessária uma abordagem inteiramente nova.

O autor enfatizou que as teorias e as necessidades de aprendizagem precisam refletir o ambiente social vigente e sinaliza algumas tendências na aprendizagem: mobilidade dos aprendizes por áreas distintas, não necessariamente relacionadas; a aprendizagem informal, a aprendizagem ao longo da vida; a reestruturação do modo de pensar; a ligação entre a aprendizagem individual e organizacional; processos cognitivos descarregados ou suportados pela tecnologia; e por fim, o saber onde encontrar o conhecimento de que se necessita (SIEMENS, 2005).

Neste contexto, Siemens (2005, s.p.) propõe uma teoria alternativa, o Conectivismo, em que “A aprendizagem [...] pode residir fora de nós mesmos [...], é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento”. Guia-se pela noção que as decisões se baseiam em fundamentos que mudam e são substituídos velozmente, portanto, considera que a habilidade em distinguir informações importantes ou não é vital, uma vez que alteram o panorama e impactam em decisões (SIEMENS, 2005).

No Quadro 1 destacam-se os princípios do Conectivismo, na visão do seu proponente:

Quadro 1: Princípios do Conectivismo

Princípios do Conectivismo
Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Siemens (2005, s.p)

Ancorado na visão de Siemens (2005, s.p.), o Quadro 1 enfatiza em síntese que a aprendizagem e o conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões; que podem residir em dispositivos não humanos; que a aprendizagem é um processo de conectar nós, de estabelecer conexões e requer atualização permanente, autonomia

e senso crítico. O autor anuncia os princípios, no entanto não esclarece detalhadamente de que modo são efetivados.

Carbonell (2016) considera o Conectivismo uma nova teoria de aprendizagem, mas a inclui no grupo de pedagogias não institucionais. Avalia que na prática exige:

conversação, colaboração e participação social ativa, horizontalidade e dimensionalidade, aprendizagem autônoma e contínua, inteligência coletiva, ambientes não estruturados nem regulados e, finalmente, empoderamento e formação para a cidadania digital (CARBONELL, 2016, p. 12).

Zapata-Ros (2015) avalia que a proposta de Siemens (2005) dissemina preocupações e sensibilidades de grupos influentes, ligados à educação *online* e ressalta a importância das redes e da web, mas, no entanto, não considera o Conectivismo como uma teoria. Destaca que os seus princípios, explicitados no Quadro 1, são pontos de vista pedagógicos que carecem de validação, por meio de investigações, e que precisariam contar com estrutura e procedimentos para implementação prática, ilustrando as ações decorrentes (ZAPATA-ROS, 2015).

Carvalho (2013) pontuou visão similar, ao destacar que existem lacunas, mas reconhece que existem *insights* estimulantes e inovadores para quem sabe, resultar em uma nova teoria. A autora pondera que para além de Siemens (2005), outros estudiosos “terão de buscar e completar para que o conectivismo reivindique uma posição de teoria [...]. Como há profusão de conceitos [...] a tarefa de realizar aprofundamento requer ir separando-os e observar o que seus autores originais proporam” (CARVALHO, 2013, p.12). Ressalta ainda que a proposta é incompleta e ambivalente, pois “Não se sabe como o sujeito chegará a distinguir os nós e as conexões importantes nem como ele fará para dispor as informações ou avaliar sua pertinência, mesmo com a ajuda de outros” (CARVALHO, 2013, p.12).

Neste sentido, o autor Zapata-Ros (2015) evidencia a necessidade de compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos, na sua opinião não explicitada na teoria de Siemens (2005). Em linhas gerais sobre o Conectivismo, Zapata-Ros (2015, p. 98-99) aponta a necessidade de:

Seguir com o desenvolvimento de investigações e experiências nas linhas já existentes [...]. Aproveitar as reflexões de Siemens sobre o que é bom para que se produza a aprendizagem em entornos virtuais e de redes [...]. Aproveitar o impulso destas inquietudes e os resultados das investigações para estabelecer critérios pedagógicos e de Design Instrucional.

Seguindo esta linha de raciocínio, ancorada pelas visões de Carvalho (2013) e Zapata-Ros (2015), não se considera, portanto, o Conectivismo como uma nova teoria de aprendizagem, mas concorda-se que pode contribuir com o construtivismo social, como apontado por Gómez (2015, p. 53):

[...] o conectivismo como construtivismo social na era digital global considera a cognição como uma complexa rede de conexões entre os elementos internos e externos, individuais e coletivos, presenciais e virtuais, que se potencializa ao máximo pela mediação das redes digitais.

Neste estudo, opta-se, portanto, pela teoria Construtivista, já reconhecida e difundida, principalmente pela perspectiva que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz, considerando conhecimentos prévios adquiridos nos contextos sociais, compreendendo a aprendizagem humana como um processo complexo e dinâmico, de construção e de reconstrução permanente de significados, tanto individual quanto social (GÓMEZ, 2015).

Pozo (2002, p.48) contribui ao ressaltar que “[...] para o construtivismo o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”. A perspectiva construtivista de Vigotsky (1998), preconiza que a construção do conhecimento se dá por meio da interação social entre os indivíduos e o meio, e, no contexto estudado, entende-se que o meio é permeado pelas tecnologias digitais.

Considerando a perspectiva histórico-cultural, em que o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro: “Uma relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. É uma questão de base social, de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos”, ou seja, um processo mediado (FREITAS, 2010, s.p.). Freitas (2010) esclarece que na visão de Vigotsky (1995 apud FREITAS, 2010) há um duplo nascimento, o biológico e o cultural, e que a inserção na cultura ocorre pela interação com o outro, possibilitando a transformação do ser biológico em um ser cultural, humano. A autora constata que a criação do computador e consequentemente da internet, são resultados da ação do homem na realidade em que vive, e que por meio desta intervenção na realidade constroem-se objetos, que são ao mesmo tempo instrumento material e instrumento simbólico, ou seja, são objetos culturais.

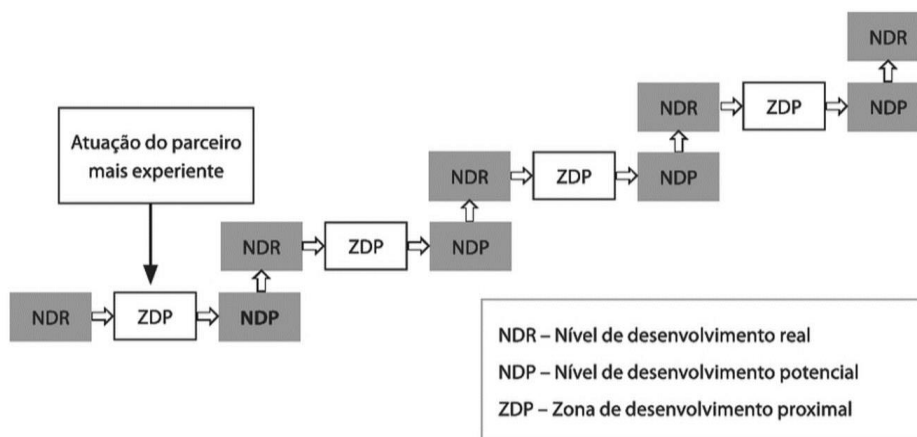
Freitas (2010) ainda avalia que o computador e a internet são mediadores, pois, abrem novas possibilidades de aprendizagem ao propiciarem: a) o acesso ilimitado a informações; b) as formas de pensamento potencializadas; c) pelas interações e interatividade propiciadas. Na visão da autora, “[...] possibilitam a construção compartilhada de conhecimento, via interatividade, de que fala a teoria histórico-cultural” (FREITAS, 2010, s.p.).

Vygotsky et al (2001) apresentam como ponto de partida o fato que a aprendizagem inicia muito antes da aprendizagem escolar, baseada em experiências vivenciadas, ou seja, a aprendizagem é precedida pelo desenvolvimento, em que, por exemplo, a criança apropria-se da cultura na qual está inserida historicamente. Para além:

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (PRÄSS, 2012, p. 19).

Neste processo, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que ocorre quando a criança interage e coopera com pessoas do seu ambiente (PRÄSS, 2012; VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001; VIGOTSKI, 1998). Präss (2012, p. 20) ressalta que a ZDP, Figura 3:

Figura 3: Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Nogueira e Leal (2015, p. 160)

A ZDP é “uma região psicológica hipotética que representa a diferença entre as coisas que a criança pode sozinha e as coisas para as quais necessita ajuda”. Portanto, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão” (VIGOTSKY, 1998, p. 97).

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo (NDR), medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial (NDP), medido através da solução de problemas sob orientação de alguém (um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1998; NOGUEIRA; LEAL, 2015).

Na Figura 3 percebe-se o fluxo contínuo e ascendente em que as informações são transformadas e acrescidas gradativamente. No ensino, especificamente, o professor partiria dos conhecimentos prévios dos alunos, situados no NDR, para posteriormente atuar na ZDP, levando-os ao estágio seguinte no NDP, para concretizarem novas aprendizagens, impulsionando e incentivando o desenvolvimento por meio da mediação, considerada toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação, centrada tanto na relação aluno-professor, quanto aluno-aluno.

Em complemento, Demo (2009) afirma que a perspectiva de Vigotsky é recorrente nas discussões acerca das tecnologias e relaciona o conceito de zona de desenvolvimento proximal com a analogia de ‘andaimes de uma construção’, em que o aluno, avança com o apoio do professor, construindo a sua autonomia progressivamente e amparado.

Zapata-Ros (1998, p.31) apresenta outra relação próxima da teoria vigotskyana com as tecnologias digitais, ao explicitar o conceito de zona virtual de desenvolvimento proximal (ZVDP), ao afirmar:

A internet é um entorno que pressupõe uma natureza social específica, a de indivíduos, grupos, etc., comunidades através da rede e com a sua mediação, e também entranhada em um processo através do qual os aprendizes criam uma zona virtual de desenvolvimento proximal: a rede aumenta o que o aluno é capaz de aprender com a colaboração dos demais.

Gama (2012, p. 8-9) pondera que as ações mediadas pelo computador e pela internet alteram as relações professor-aluno, aluno-aluno(s) e destes com o conteúdo,

pois neste contexto “O professor não mais se apresenta ao aluno como o transmissor do conhecimento pronto e acabado, mas como um mediador na construção do mesmo”. Neste sentido, se antes o conteúdo era restrito ao disponibilizado pelo professor, agora os alunos, “[...] enquanto agentes ativos, têm oportunidade de pesquisar, ler, selecionar e compor materiais de estudo orientados pelo professor, apropriando-se do que julgam mais pertinentes para si próprios”, a orientação do professor compreende também a organização antecipada de atividades voltadas à prática de ações compartilhadas, colaborativas e reflexivas (GAMA, 2012, p. 8).

A partir do exposto, pondera-se que a ZDP não se restringe apenas ao ambiente presencial, mas incorpora o ambiente virtual, visto que na percepção construtivista a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Como mencionado anteriormente, a Sociedade em Rede reconfigurou as interações sociais, alterando e ressignificando a relação tempo-espço e, neste chamado espaço de fluxos, a interação e a colaboração entre os sujeitos é inerente à cibercultura.

4.3 ESCOLA [DES]CONECTADA?

É pertinente neste contexto, evidenciar dados significativos sobre o emprego e o acesso à internet tanto por parte dos alunos quanto dos professores, destacados pela TIC Educação 2015¹³ (CGI.br, 2016). O estudo apresenta dados relativos ao ensino fundamental e médio, influenciando, portanto, o comportamento dos envolvidos na continuidade dos estudos no ensino superior.

Em 2015, 73% dos professores usuários de internet utilizaram o computador e/ou internet com os alunos em alguma atividade pedagógica, e 96% dos docentes afirmaram o uso de algum recurso obtido da internet para preparar aulas ou atividades com os alunos. A escola está entre os principais locais de acesso à internet indicados pelos professores (83%), superada apenas pelo acesso em casa (98%), em contrapartida, para os alunos, é o local menos citado (42%) “[...] inclusive para atividades que possivelmente pudessem ser realizadas na instituição” (CGI.br, 2016, p. 160). Os acessos principais dos alunos ocorrem na própria casa (87%), na casa de

¹³ A amostra da TIC Educação 2015 é composta por 898 escolas públicas e privadas de todo o Brasil, situadas em áreas urbanas. Participaram ao todo 9.213 alunos, 1.631 professores, 898 diretores e 861 coordenadores pedagógicos. Os dados foram coletados entre setembro e dezembro de 2015, por meio de entrevistas presenciais a partir de questionário estruturado.

outra pessoa (86%), no próprio quarto (81%), em outros espaços como shopping, igreja ou lanchonete (54%), ou ainda em deslocamento (48%) (CGI.br, 2016).

Para a realização das atividades, 60% dos alunos do ensino fundamental afirmam ter recebido orientações dos professores sobre quais sites deveriam utilizar, e este número cresce para 73% no ensino médio. Dentre as orientações destacam-se: “Pedir para comparar informações da Internet em sites diferentes (50%), ensinar como usar a Internet de um jeito seguro (50%) e falar sobre o que fazer se alguma coisa o incomodar na Internet (35%)” (CGI.br, 2016, p. 165). No entanto,

[...] a escola não foi a fonte de aprendizado mais utilizada pelos alunos para aprenderem sobre o uso de computador e Internet: apenas 49% dos alunos disseram ter aprendido a usar dispositivos e redes com o professor ou um educador da escola, enquanto 80% disseram ter aprendido sozinho, 72% com outros alunos ou amigos, 71% com outras pessoas e 63% com vídeos ou tutoriais da Internet (CGI.br, 2016, p. 165).

Quanto aos professores, a situação é semelhante, pois 91% afirmaram que aprendem e se atualizam sobre o uso do computador e da internet sozinhos, informalmente com outros professores (70%), em grupos de professores na própria escola (44%), ou mesmo com os alunos (48%). A pesquisa revela ainda, que o uso do celular cresce gradativamente, e em 2015 foi o principal equipamento utilizado para acessar a Internet para 73% dos alunos e para 85% dos professores. Dentre os docentes usuários da internet, 39% acessaram a rede pelo telefone celular em atividades com os alunos (CGI.br, 2016). Com base nos dados: “A expansão da posse e do uso de dispositivos móveis [...], assim como a ampliação da disponibilidade de Internet sem fio nas escolas, são indicativos de um ambiente que poderia permitir o uso da Internet nos diversos espaços da escola” (CGI.br, 2016, p. 150).

Neste cenário, o acesso à informação não está mais centralizado nas escolas ou instituições de ensino, ou ainda no professor, mas em todas as áreas de convívio social, a citar nas moradias, locais de trabalho, entre outros, possibilitando a complementariedade da educação escolar e não escolar. Castells (2012, p.69) contribui com o exposto, destacando que a característica da revolução tecnológica “[...] não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos”.

Ao sair do ambiente escolar, o aluno se depara com um espaço híbrido, ao mesmo tempo físico e virtual, com acesso relativamente simplificado, fácil e imediato

de informações, “[...] sem o controle de alguém denominado professor; e, se quiser pode criar ou participar de várias redes de pessoas e grupos que partilham interesses, informações, projetos e atividades, sem restrições temporais, institucionais ou geográficas” (GÓMEZ, 2015, p.14).

Carbonell (2016, p. 10) analisa que as escolas enfrentam, cada vez mais, uma competição originada nos lares, nas cidades e na sociedade em rede, impulsionada pela oferta crescente e diversificada de educação não formal, muitas vezes mais atrativa, e ressalta: “[...] a mudança mais nova e substancial é que a quantidade de informação, conhecimentos, dispositivos e oportunidades formativas se multiplicam fora da instituição escolar”. Enfatiza que tal difusão não é mais controlada e hierarquizada, mas democrática, propiciando além de acesso à informação e ao conhecimento, o intercâmbio, a construção e a intervenção, pois considera que todos são ao mesmo tempo ensinantes e aprendentes.

O relatório O Futuro da Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2014a), indica do mesmo modo, que a educação não se limita ao aprendizado em ambientes formais, pois compreende todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem para crianças, jovens ou ainda adultos. Na visão da UNESCO (2014a, p.14):

[...] embora as escolas físicas provavelmente continuem sendo o nexo da educação formal, com a melhora e disseminação das tecnologias móveis, modelos alternativos e suplementares de aprendizagem, como a educação a distância, se tornarão cada vez mais onipresentes.

A internet e as tecnologias, e em especial através dos dispositivos móveis, podem incentivar aprendizagem, pois teoricamente ultrapassam as barreiras da sala de aula, considerada a aprendizagem formal. “Ao longo da história, houve sempre uma grande divisão entre a aprendizagem formal, que ocorre dentro da sala de aula, e a informal, que acontece em casa ou em ambientes comunitários” (UNESCO, 2014, p. 22). A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias, permitindo a aprendizagem em qualquer hora e lugar, ocorrendo de distintas formas, como por exemplo, acessando recursos educacionais, ou conectando-se à outras pessoas, criando e compartilhando conteúdos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esta

possibilidade de mobilidade, é uma das principais características da web 2.0, por meio da computação em nuvem¹⁴.

Gómez (2015, p.18) contribui ao destacar que:

A tecnologia da informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre. Uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela.

Estima-se, portanto, que a tecnologia passará por grandes transformações, que poderão ser voltadas para a educação. No entanto, é importante “que os educadores entendam essas inovações para que possam influenciar o seu desenvolvimento, ao invés de simplesmente reagir a elas [...] o ideal seria que a tecnologia e a educação evoluíssem lado a lado com as necessidades educacionais” (UNESCO, 2014, p 24).

Em complemento, o relatório *NMC Horizon Report*¹⁵: *Edición Educación Superior* 2016 (JOHNSON et al., 2016) contribui com as reflexões contemporâneas, destacando temas significativos que impedem a adoção das tecnologias no ensino superior (Figura 4). Os autores Johnson et al. (2016) distribuem os desafios identificados em solucionáveis: mescla da aprendizagem formal e informal, melhora da alfabetização digital; difíceis: educação para o desenvolvimento de competências, personalização da aprendizagem; e muito difíceis: equilibrar nossas vidas conectadas e desconectadas, manter a importância da educação.

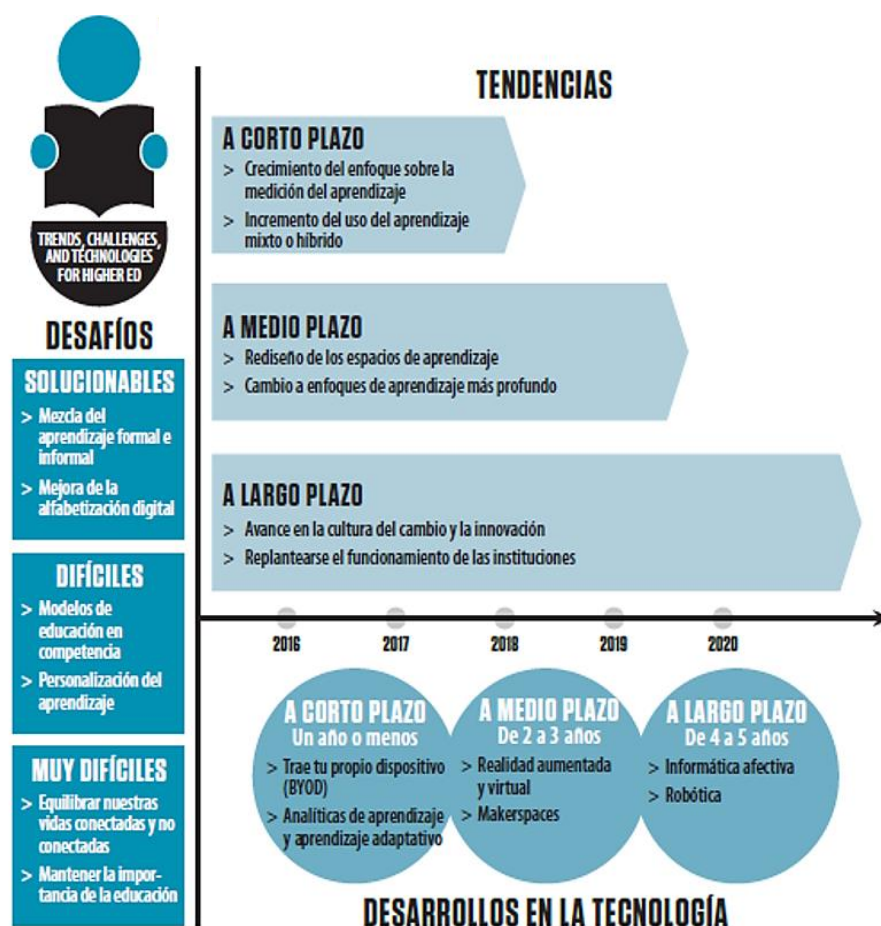
Abordam ainda tendências de curto prazo, sendo elas: crescimento do enfoque sobre a medição da aprendizagem, incremento do uso da aprendizagem mista ou híbrida; tendências de médio prazo: redesenho dos espaços de aprendizagem, mudança para enfoques de aprendizagens mais profundos; e tendências de longo prazo: o progresso na cultura de mudança e inovação, repensar o funcionamento das instituições. Acerca dos desenvolvimentos tecnológicos mencionam com a mesma

¹⁴ “A computação em nuvem é uma ideia que nos permite utilizar as mais variadas aplicações via internet, em qualquer lugar e independente da plataforma, com a mesma facilidade de tê-las instalado em nosso computador” (VELTE; VELTE; ELSENPETER, 2013, p. 4).

¹⁵ “A série NMC Horizon Relatório traça o horizonte de cinco anos para o impacto das tecnologias emergentes em universidades a nível mundial. Com mais de 14 anos de pesquisa e publicações podem ser considerados como a exploração mais longa das tendências em tecnologias emergentes na educação” (JOHNSON et al., 2016, p.1).

classificação, relacionada à possibilidade de efetivação, curto prazo: traga o seu próprio dispositivo, analítica da aprendizagem e aprendizagem adaptativa; médio prazo: realidade aumentada e virtual, *Makerspaces*¹⁶; e de longo prazo: informática afetiva e robótica (JOHNSON et al., 2016).

Figura 4: Temas do NMC Horizon Report – Edição Educação 2016



Fonte: Johnson et al. (2016, p.2)

Na perspectiva deste estudo são consideradas *pistas* importantes para o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica para a Curadoria de Conteúdo Digital os temas: a) desafio solucionável: mescla de aprendizagem formal e informal; b) desafio difícil: personalização da aprendizagem, e c) tendência de médio prazo: mudança para enfoques de aprendizagens mais profundos, detalhados a seguir.

¹⁶ “Os ambientes *makerspaces* são oficinas informais em instalações comunitárias ou instituições educacionais, onde as pessoas se reúnem para criar protótipos ou produtos *do-it-yourself* [faça você mesmo] juntos” (JOHNSON et al., 2016, p.42).

Acerca da mescla da aprendizagem formal e informal, Johnson et al. (2016) observam que as informações se encontram ao alcance das mãos, por meio dos dispositivos móveis, e, portanto, impulsionam a aprendizagem autodidata e baseada na curiosidade. Vive-se “em uma época de tutoriais em vídeo, conteúdos abertos e redes sociais, é fácil que as pessoas encontrem formas de aprender e adquirir novas habilidades em qualquer momento e qualquer lugar” (JOHNSON et al., 2016, p. 22), ou seja, não há necessidade de formalidade no ambiente para que a aprendizagem ocorra. Os autores compreendem ainda a aprendizagem informal como aprendizagem prévia, que, no entanto, não é comprovada por meio de títulos ou certificações e que muitas vezes é desconsiderada por escolas ou universidades. Carbonell (2016) destaca que a aprendizagem não formal atende necessidades mutantes da sociedade em distintos momentos históricos.

A solução indicada para este desafio é a união da aprendizagem formal e a informal, a fim de ampliar a participação dos alunos, propiciando um ambiente que incentive a experimentação, a curiosidade e a criatividade, impulsionando os caminhos e interesses elegidos por eles (JOHNSON et al., 2016). Para além do exposto, é importante entender a aprendizagem informal como propulsora da aprendizagem ao longo da vida, especialmente importante para a continuidade dos estudos e para o desenvolvimento da trajetória profissional dos alunos.

Sobre a personalização da aprendizagem, é considerado um desafio difícil, compreendido, mas que, no entanto, apresenta soluções ainda imprecisas. Johnson et al. (2016, p. 28) contribuem ao destacar:

A aprendizagem personalizada consiste em estratégias de aprendizagem, soluções e intervenções que se ajustam aos objetivos individuais do estudante e levam em conta as diferentes origens do conhecimento, a paixão e o interesse nos temas, e no domínio do assunto.

O intuito, segundo os autores, é preparar os alunos para a aprendizagem permanente, ao longo da vida, por meio de uma maior autonomia, ampliando a motivação. Entretanto, alertam que individual não é solitário, pois quando a personalização é eficaz, favorece a conversação e a troca de experiências entre os envolvidos. Johnson et al. (2016) comentam sobre recursos educacionais abertos e sobre softwares educativos digitais, mas pondera-se que a personalização ainda é um desafio no ensino presencial e talvez por esta razão seja difícil transpô-lo para o

ensino à distância. Destacam ainda a importância do papel do professor neste processo e a necessidade de formação e aprimoramento para o efetivo emprego dos recursos educacionais abertos.

A revolução pedagógica, na visão de Gómez (2015), não reside nos dispositivos e nas plataformas digitais propriamente, mas na formação personalizada que é propiciada e estimulada pelas tecnologias, que auxiliam o aprendiz a ser conduzido pelo seu ritmo individual de aprendizagem, sua curiosidade e interesses, estabelecendo a sua trajetória e conexões. O autor explicita que o acesso à internet, “proporciona a melhor possibilidade conhecida para a educação personalizada, permite e facilita o acesso para os prováveis professores em todas as áreas do saber e do fazer, abarcando todos os campos de interesse” (GÓMEZ, 2015, p.95).

A tendência de médio prazo, que conclui o cenário delimitado, é a mudança para enfoques de aprendizagens mais profundos. Os autores Johnson et al. (2016) esclarecem que tais enfoques fomentam o domínio de conteúdos que envolvam os estudantes no pensamento crítico, na solução de problemas, na aprendizagem autônoma e colaborativa, mantendo suas motivações por meio de conexões entre os conteúdos e a sua vida, dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, “um objetivo principal da educação superior é dotar o aluno das habilidades que necessita para ter êxito no mercado de trabalho e para ter influência no mundo” (JOHNSON et al., 2016, p.14). Esta proposta é voltada para que os estudantes “aprendam a aprender” e apliquem seus conhecimentos em todas as esferas das suas vidas, concentrando-se no significado dos conteúdos e conectando-os com os seus conhecimentos prévios.

Pondera-se que os desafios e entraves para que as escolas ou universidades sejam de fato conectadas, são desafios que já se apresentam no ensino ao longo dos anos, dentro de uma sala de aula, que agora além de habitar determinado espaço geográfico habita o ciberespaço, sendo permeada pela tecnologia. As possibilidades de aproximar a educação escolar e não escolar, de personalizar a aprendizagem e de tornar os alunos mais críticos e autônomos de fato, podem ser impulsionadas pelos avanços tecnológicos, mas, é necessário que se conheça os principais agentes desta transformação: os alunos e os professores, para assim construir a cartografia desta pesquisa.

4.4 ALUNOS E PROFESSORES NA SOCIEDADE EM REDE

Alunos e professores não estão imunes às transformações desencadeadas pelas tecnologias, entretanto, conforme os seus contextos e experiências prévias podem estar mais ou menos familiarizados, mas, mesmo assim, estão cada vez mais conectados. Este subcapítulo apresenta as definições de *nativos* e *imigrantes digitais*, assim como a abordagem de *visitantes* e *residentes*, complementadas pelo conceito de gerações, no intuito de compreender as aproximações e os distanciamentos das realidades dos professores e dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais.

Os alunos não apenas alteraram a forma como se vestiam, os acessórios que usavam ou as gírias que falavam como as gerações precedentes às suas segundo Prensky (2001), mas romperam com padrões anteriores ao crescerem imersos na tecnologia, ocorrendo o processamento da informação de modo diferente de seus antecessores. O autor denominou de *nativos digitais* os falantes nativos desta nova linguagem tecnológica, e em contraponto, de *imigrantes digitais* aqueles que adotaram ou incorporaram posteriormente em suas vidas os aspectos tecnológicos, mas na analogia utilizada, não perderão o sotaque da língua original. Destaca que o maior problema na educação seria este descompasso, pois avalia que a maioria dos professores possuem uma linguagem pré-digital e na sua visão desatualizada, perante uma população que fala uma linguagem diferente, considerada nova no início do século XXI.

Como características, Prensky (2001) indica que os *nativos digitais* processam rapidamente as informações, são considerados multitarefa, preferem imagens à textos, esperam gratificação instantânea e recompensas, preferindo jogos ao trabalho tradicional, além de aprenderem em rede e coletivamente de modo não linear, preferencialmente se divertindo. Os *imigrantes digitais*, na visão do autor, enxergam tais características com estranhamento, pois aprenderam de forma distinta e optam por ensinar lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez e individualmente. Ou seja, "Os professores imigrantes digitais assumem que os alunos são os mesmos que sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram quando eram estudantes irão funcionar para seus alunos" (PRENSKY, 2001, p. 3). O autor assegura ainda que dificilmente os *nativos digitais* estarão dispostos a recuar aprendendo caminhos antigos, mas que há necessidade de os *imigrantes digitais* aprenderem caminhos novos para que ocorra uma aproximação entre as linguagens.

Ao longo dos últimos anos os conceitos de Prensky (2001) são criticados e questionados, como pelos autores White e Le Cornu (2011), que indicam a substituição dos termos por *visitantes* e *residentes*. Os autores ressaltam que a visão de Prensky (2011) é generalista, pois não se pode presumir que todos os estudantes são *nativos digitais* que entendem como empregar a tecnologia para apoiar ou melhorar o processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma que não se pode considerar que os professores *imigrantes* não serão plenamente competentes no emprego das tecnologias (WHITE; LE CORNU, 2011).

Enquanto Prensky (2001) utilizou como analogia a linguagem e a idade para a denominação das nomenclaturas, White e Le Cornu (2011) partiram da metáfora de ferramenta e lugar/espço, sem distinção entre físico e virtual, propondo que o lugar é um sentimento de estar presente com os outros, de presença social e as ferramentas representam as funcionalidades, as plataformas na web. Segundo White e Le Cornu (2011, s.p.) “afastar-se da linguagem e sotaque e colocar a ênfase na motivação permite uma ampla variedade de práticas que abrangem todas as faixas etárias e não requer encaixotar o indivíduo, inexoravelmente, em uma categoria ou outra”.

Neste contexto associativo, os *visitantes* são usuários, com pensamento *offline*, que utilizam a web como uma ferramenta de forma organizada sempre que surge uma necessidade, como reservar um hotel, pesquisar um assunto específico, ou falar com amigos e familiares que se encontram no exterior. Para além do uso focado em uma necessidade, são descrentes em relação à necessidade de expressão da sua identidade no ciberespaço, ao contrário dos *residentes*, que se apropriam da web como um lugar, mantendo e desenvolvendo uma identidade digital. Os *residentes* usam a web em todos os aspectos da sua vida, tanto profissionalmente quanto para estudos e lazer, como meio de socialização e de expressão. Vislumbram a web como um lugar para expressar a sua opinião e consideram que uma parcela de sua vida social é vivida *online* (WHITE; LE CORNU, 2011).

Como contribuição principal, os autores White e Le Cornu (2011) evidenciam que seria fácil apenas rotular os indivíduos sem considerar ‘sua direção potencial de viagem’ e que as nomenclaturas de *visitantes* e *residentes* devem ser entendidas não como opostas, ou separadas em caixas, mas como uma possibilidade de continuidade, de motivação e de engajamento, não relacionadas apenas com a aptidão técnica. Os autores complementam que é possível ainda transitar entre as nomenclaturas, pois um indivíduo pode ter uma abordagem *residente* em sua vida

privada, mas uma abordagem de *visitante* em sua atividade profissional ou vice e versa, pois, provavelmente é membro de múltiplas comunidades e adapta-se à diferentes contextos.

Outra abordagem interessante a ser considerada é a de gerações, que agrupa indivíduos nascidos em épocas semelhantes e com características comuns. Oliveira (2016) explica que a separação da sociedade em idade cronológica é a mais aceita, mas que existem outros fatores de influência, tais como a cultura, a família, a educação entre outros, tornado mais comum a categorização por aspectos comportamentais. O autor destaca que existem cinco gerações que convivem na atualidade, como exposto no Quadro 2, para fins didáticos:

Quadro 2: Classificação Geracional

NOME	PERÍODO Nascidos Nas Décadas	CENTRO DA GERAÇÃO	CARACTERÍSTICA	PRINCIPAL ANSIEDADE
Belle Époque	1920/ 1930	75 anos	Idealistas Sonhadores	Disciplina
Baby Boomers	1940/ 1950	60 anos	Estruturados Construtores	Revolução
Geração X	1960/ 1970	45 anos	Céticos Tolerantes	Facilidades
Geração Y	1980/ 1990	22 anos	Desestruturados Contestadores	Inovações
Geração Z	2000/ 2010	10 anos	Conectados e relacionais	Equilíbrio?

Fonte: Oliveira (2016, p.30)

No contexto deste estudo, o ensino superior de Moda, tornam-se relevantes as gerações *Baby Boomers*, *Geração X* e *Y* pois abarcam os alunos e professores envolvidos no ensino contemporâneo, apresentados pela visão de Oliveira (2016; 2010; 2009).

Os *Baby Boomers*, segundo Oliveira (2009), são assim denominados em consequência ao aumento das taxas de natalidade devido ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e pelo fato desta guerra ter seu término ocasionado principalmente pelo lançamento da bomba atômica. Avalia que com a reconstrução da sociedade em alta velocidade, as crianças usufruíam de um tempo melhor do que o experimentado pelos seus pais, pertencentes à geração antecessora *Belle Époque*, que consideravam um privilégio nascer durante os ‘anos dourados’ (OLIVEIRA, 2009).

A educação dos jovens foi moldada rigidamente, aprenderam desde muito cedo a respeitar os valores familiares e a disciplina, quer seja nos estudos ou profissionalmente. Neste contexto, criou-se uma circunstância insustentável, pois não era fácil impor a estes jovens um comportamento submisso a um conjunto de regras e, portanto, se rebelar era uma manifestação previsível e natural. Neste cenário, dois grupos de jovens destacaram-se: os disciplinados – com facilidade em assimilar os valores determinados pela sociedade; e os rebeldes – que transgrediam todas as regras estabelecidas (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2009, p. 52) ambos os grupos “desenvolveram uma forte expectativa pela gratificação e crescimento pessoal, que pudessem ser alcançados como fruto de suas conquistas e de seu trabalho”, instituindo famílias menos hierarquizadas e com menor rigidez do que aquelas em que foram criados. Ainda, o autor ressalta que a preocupação desta geração com a saúde e o bem-estar surgiu na maturidade e é até hoje cultivada, na expectativa de serem eternamente jovens.

Em continuidade, a *Geração X* compreende os nascidos entre os anos de 1960 até 1970. Na época em que esta geração estava sendo educada a televisão surgiu e rapidamente penetrou em todos os lares, afetando significativamente os relacionamentos familiares, incorporando uma posição auxiliar na educação, moldando rotinas e comportamentos, pois assistir televisão era considerado um programa familiar. Os assuntos nas conversas passaram a depender da programação televisiva, que fomentou os hábitos de consumo, que até o momento não haviam influenciado tanto os jovens (OLIVEIRA, 2009).

Outro efeito colateral gerado foi o interesse por programas de televisão superficiais e de pouca relevância crítica, e apesar da programação limitada “a possibilidade de compartilhar eventos e marcos culturais com todas as pessoas do seu grupo de idade, independentemente de onde elas estivessem, já estabelecia um patamar sem precedentes no vínculo entre os jovens” (OLIVEIRA, 2009, p. 56). A velocidade e a sofisticação das transações comerciais internacionais, o crescimento da população, e os expressivos avanços tecnológicos, fizeram com que a informação se transformasse no principal valor a ser possuído (OLIVEIRA, 2009).

Este cenário fez com que os jovens adotassem diferentes posicionamentos e características, agrupados por Oliveira (2009) como: revolucionário – revolução a favor de direitos iguais e liberdade sexual, conhecidos como *hippies*; o musical – rebeldia através da música, para expressar suas posições políticas e seus conceitos

de valores; familiar – estabilidade financeira e atingir maturidade para construir uma família exemplar como a de seus pais; e o *workaholic* – inteiramente dedicados à vida profissional, denominados *yuppies*, opondo-se aos princípios do grupo familiar. Em geral, as crianças desta geração cresceram acreditando que tudo era possível, bastava querer, no entanto não haviam recursos financeiros para que os pais atendessem a todos os sonhos que eram incentivados a sonhar (OLIVEIRA, 2016).

Posteriormente, a *Geração Y*, composta pelos nascidos em meados de 1980 a 1990 e conhecida igualmente como *Geração Millenium* ou *Geração Internet* (OLIVEIRA, 2016). Nasceram em um mundo muito diferente das gerações antecessoras, no entanto, necessitam de maior capacitação para o mundo globalizado e infinito de informações acessíveis, pois apesar de serem extremamente informados, tornam-se ao mesmo tempo alienados, por ainda não saberem lidar com a informação disponível de forma produtiva (OLIVEIRA, 2009). A *Geração Y* é considerada por Oliveira (2016) a mais conectada, com fácil acesso e domínio de todos os tipos de tecnologias, usufruindo do modelo digital para ampliação dos numerosos relacionamentos, realizando diversas atividades simultaneamente, ou seja, são considerados jovens multitarefa.

Como características, Oliveira (2016, p. 105-106) indica que possuem “a necessidade constante de reconhecimento, a opção por padrões informais e flexíveis, a individualidade como forma de expressão e a busca intensa por ampliação da rede de relacionamentos”. Desde pequenos foram estimulados com elogios, as pequenas falhas eram toleradas ou consideradas imperceptíveis se não acarretassem em resultados ruins, e foram acostumados a receber *feedback* de tudo o que faziam (OLIVEIRA, 2016). Este cenário, absorvido pela indústria de entretenimento, resultou na perspectiva de Oliveira (2016), em inúmeros jogos de videogame baseados em reconhecimento por recompensas.

O excesso de informações geradas os tornou atentos as mudanças tecnológicas e do ambiente, e especialistas em se readaptar, mesmo com a impaciência característica, tanto com relação aos resultados quanto à situação atual. Ao questionarem constantemente, demonstram também ansiedade, mas para Oliveira (2016) os questionamentos não são contestação ou desafio ao conhecimento e sim uma forma de integração, e considera que as oportunidades de conexão com a geração residem em enxergar como ações positivas os questionamentos, as

informações, as expectativas, as ideias, os resultados e o reconhecimento que almejam.

Para além de contextualizar as gerações, é importante salientar que os processos de mudança pelos quais passaram, envolvem diferentes etapas na visão de Oliveira (2010): 1ª Negação – impede o avanço de qualquer mudança; 2ª Argumentação/Resistência – período de insegurança, pelas incertezas e pela interferência na zona de conforto já estabelecida; 3ª Exploração – ampliação da consciência sobre a nova realidade e período para explorar novos cenários; 4ª Aceitação – as possíveis alterações de condições e cenários são aceitas, mas não há garantias de implementação, a ser realizada na etapa seguinte; 5ª Envolvimento – não basta a adoção do discurso de aceitação da mudança, é preciso ser o seu protagonista, interferindo na realidade que se apresenta; 6ª Comprometimento – preconiza o total envolvimento com o processo de mudança, o papel de incentivador ou idealizador de uma nova realidade, que não necessariamente está consolidada, e que podem necessitar da repetição do processo em todas as suas etapas.

Pondera-se ainda, que o processo de aceitação e incorporação da internet com o passar dos anos é inerente à evolução da sociedade e suas dinâmicas, e que, independentemente das nomenclaturas empregadas pelos autores estudados para realizar agrupamentos, para que a mudança ocorra no ambiente de ensino e aprendizagem, além da aceitação dos alunos e dos professores, é necessário o envolvimento e o comprometimento com esta realidade que se apresenta. Conforme Gómez (2015, p.21):

É necessário reconhecer portanto, o extraordinário potencial instrutor e inclusive formador oferecido pela revolução eletrônica ao permitir a comunicação intercultural e possibilitar que os indivíduos e os grupos sociais não fiquem centrados apenas nos seus próprios e limitados contextos.

A partir dos conceitos abordados neste subcapítulo, que conta com a visão de autores e pontos convergentes entre seus posicionamentos, como a maior ou menor familiaridade com tecnologias em relação ao contexto social e à idade cronológica, avalia-se que as nomenclaturas *visitantes* e *residentes* dos autores White e Le Cornu (2011) tornam-se menos limitantes e mais flexíveis. Esta escolha se dá em função dos autores enfatizarem o comportamento das pessoas quanto ao uso da tecnologia dependendo da motivação e do contexto, sem categorizá-las de acordo com a idade,

possibilitando que tanto professores quanto alunos, sejam visitantes e/ou residentes, ultrapassando a delimitação de tempo e de espaço, o espaço de fluxos, que consente a pluralidade da participação.

Ainda, que considerando o conceito de ZDP de Vigotsky (1998) e os dados apresentados pelo CGI.br (2016), uma categorização inalterável restringiria e desmotivaria a possibilidade de aprender ao longo da vida, em que a colaboração entre os sujeitos, sejam professores ou alunos, é fundamental. Sendo assim, no item subsequente apresenta-se o conceito de ambientes pessoais de aprendizagem, que amplifica a possibilidade de envolvimento e comprometimento com a mudança, assim como a possibilidade de atuação como residentes da Sociedade em Rede.

4.5 AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM

Acredita-se que o conceito de ambientes pessoais de aprendizagem, do inglês *personal learning environment* (PLE), seja um ponto convergente para a mescla da aprendizagem escolar e não escolar, a personalização da aprendizagem e a mudança para enfoques de aprendizagens mais profundos, temas identificados no relatório *NMC Horizon Report*¹⁷: *Edición Educación Superior 2016* (JOHNSON et al., 2016) anteriormente, durante este estudo.

O conceito de PLE surgiu essencialmente em 2001, relacionado aos estudos de aprendizagem ao longo da vida (MOTA, 2009; CASTAÑEDA; ADELL, 2013; BASSANI; NUNES, 2016). No ano mencionado, os autores Olivier e Liber (2001) divulgaram um estudo identificando fragilidades nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e apontaram para a necessidade da criação de ambientes pessoais para os estudantes (BASSANI; NUNES, 2016).

Oliver e Liber (2001) destacaram no artigo *Lifelong learning: the need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards*, que o modelo AVA não satisfazia a necessidade dos estudantes de continuarem aprendendo enquanto estivessem temporariamente desconectados de um servidor da web, ou seja, não atendia a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, nem de

¹⁷ “A série NMC Horizon Relatório traça o horizonte de cinco anos para o impacto das tecnologias emergentes em universidades a nível mundial. Com mais de 14 anos de pesquisa e publicações podem ser considerados como a exploração mais longa das tendências em tecnologias emergentes na educação” (JOHNSON et al., 2016, p.1).

um ambiente em que pudessem gerir a sua própria aprendizagem. Os autores pontuaram, além disso, que os ambientes virtuais e os ambientes pessoais de aprendizagem poderiam complementar-se.

Mota (2009), Castañeda e Adell (2013) indicam posteriormente, que no congresso anual promovido pelo *Joint Information Systems Committee* (JISC) em 2004, ocorreu uma sessão específica intitulada *Personal Learning Environments*, sendo a primeira vez que o termo foi empregado oficialmente. Deste momento em diante, a sigla PLE passou a ser utilizada em diferentes idiomas, e a partir das discussões informais da época, iniciou a sua consolidação gradativa na esfera científica a partir de textos em conferências, artigos e monografias (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). Apesar do histórico, Bassani e Nunes (2016, p.85) afirmam que “o conceito de PLE ainda está em construção e que existem diferentes abordagens”, citam como exemplo as baseadas nos estudos de Castañeda e Adell (2013) e de Rahimi (2015), pois consideram que estes autores aprofundaram a reflexão do conceito ao exporem diretrizes para promovê-lo no contexto educacional.

Tanto o PLE quanto a web apresentam os mesmos preceitos na visão de Downes (2007): a emergência das redes sociais e comunidades; a ênfase na criação e não apenas no consumo; a descentralização do conteúdo e do controle. Neste contexto, a aprendizagem passa a não ser mais gerenciada por uma instituição e sim pelo próprio aluno, além da possibilidade de este criar conteúdos ao invés de apenas consumi-los, interagindo com outras pessoas que possuem interesses similares aos seus, impulsionando a aprendizagem não escolar e colaborativa. O PLE, portanto, na visão de Downes (2007), é compreendido como a manifestação do processo de aprendizagem não escolar do estudante na *web*.

Castañeda e Adell (2013, p.15) definem que o PLE é “o conjunto de ferramentas fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender”. Na visão dos autores o PLE é constituído por três componentes principais: *ler*, *produzir* e *compartilhar e refletir*, ambos subdivididos em *ferramentas*, *mecanismos* e *atividades*. O primeiro componente, *ler*, objetiva acessar fontes documentais e experimentais de informação, consideradas propulsoras do conhecimento, pelas quais é possível aprender e extrair informações regularmente. Como *ferramentas*, engloba por exemplo boletins informativos, blogs e canais de vídeos, enquanto os *mecanismos*, envolvem a busca, a curiosidade e a iniciativa, por meio de *atividades* como leituras, conferências, exibição audiovisual, entre outros.

O segundo componente, *produzir*, almeja o fazer, o pensar por meio da prática, atribuindo sentido e reconstruindo o conhecimento, a partir de uma reflexão sobre a informação, a modificando. Os processos mentais envolvidos incluem *mecanismos* de síntese, reflexão, organização, reelaboração e publicação, empregando *ferramentas* que podem ser blogs, sites, perfis em redes sociais, ou um caderno de notas, em formatos variados compostos por textos, imagens, vídeos ou ainda a sua combinação, para documentar o processo de reflexão. As *atividades* sugerem a criação de um diário de trabalho, a realização de um mapa conceitual, a publicação de um vídeo próprio, entre outras possibilidades (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

O terceiro e último componente, *compartilhar e refletir em comunidades*, é considerado o de maior relevância ao PLE pelos autores Castañeda e Adell (2013), pois indica a reflexão por meio do compartilhamento, não se limitando às documentações individuais, estimulando as interações possíveis entre os sujeitos. As *ferramentas* são os softwares sociais, sites de redes sociais, ou seja, todas as ferramentas com uma rede social subjacente, que potencializam a formação de comunidades. Os *mecanismos* compreendem a assertividade, o consenso, o diálogo e a decisão, citando alguns, e as *atividades* englobam encontros, reuniões, fóruns, discussões e congressos, por exemplo (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

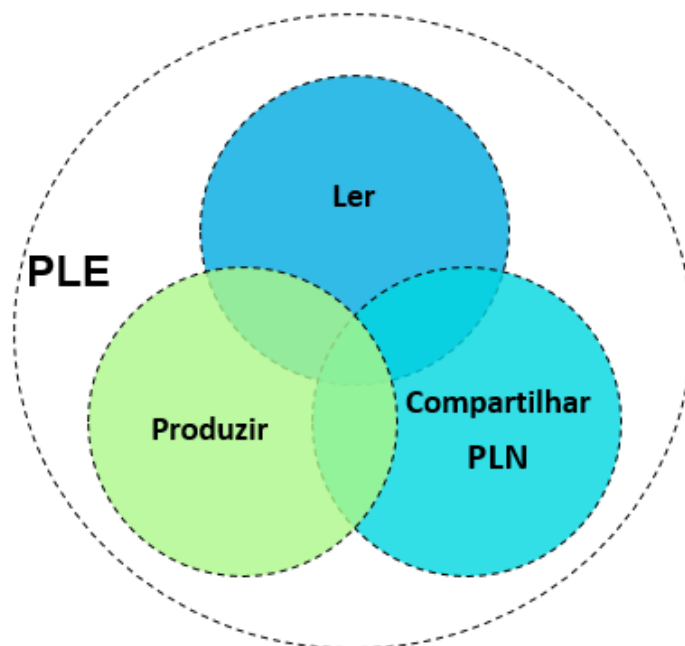
Neste sentido, o PLE associa-se ao conceito de *personal learning network* (PLN), ou seja, a rede pessoal de aprendizagem, definida como as oportunidades de troca entre os sujeitos, mediadas pelo PLE, caracterizando a parte social do ambiente de aprendizagem (CASTAÑEDA; ADELL, 2013; BASSANI; NUNES, 2016).

Bassani e Nunes (2016, p. 86) complementam esclarecendo:

Portanto, em um PLE, os sujeitos integram as experiências que configuram a educação escolar com as novas experiências no uso de aplicações e serviços *web*, que potencializam o registro do seu processo de aprendizagem e também os processos de interação e comunicação com outros sujeitos e grupos, além do acesso a diferentes recursos digitais de aprendizagem. Nessa perspectiva, um PLE é composto por *minhas coisas*, mas também inclui o ambiente social, que envolve as interações com outros sujeitos. Essas interações formam a rede pessoal de aprendizagem (do inglês, *Personal Learning Network* ou PLN).

A Figura 5 ilustra a inter-relação entre os componentes do PLE e a integração com o conceito de PLN evidenciado pelos autores:

Figura 5: Integração PLE e PLN



Fonte: elaborado pela autora baseado em Castañeda; Adell (2013); Bassani; Nunes (2016)

Para além do exposto, Castañeda e Adell (2013, p. 18) ressaltam que “não existem ferramentas ou estratégias ou mecanismos que podem ser consideradas exclusivas de uma única parte do PLE”. Cada um, pode fazer parte de uma estratégia de ensino e aprendizagem ou de outra, conforme o momento e, portanto, por mais que ocorra uma sugestão de delineamento entre os componentes do PLE, explicitados na Figura 5, a transversalidade se faz presente na articulação dos componentes. Ainda, os autores esclarecem que o PLE sempre existiu, no entanto, que com o passar dos anos a informação se fragmentou e se dispersou em diferentes espaços pela ação da tecnologia, avançando velozmente, e que neste cenário quase todos podem ser criadores e provedores de informação.

O PLE, na visão de Castañeda e Adell (2013), configura-se como uma estratégia necessária para aprender empregando eficientemente as tecnologias, que deixam de ter um papel instrumental no modelo educativo atual, para reconfigurar um novo modelo, voltado para aprender a aprender na era digital, ou seja, não é uma tecnologia, mas um enfoque sobre como aplicá-la. Destacam que “um aprendiz com um PLE desenvolvido e enriquecido tem a possibilidade não só de aprender com outros, mas que outros aprendam com ele” (CASTAÑEDA; ADELL, 2013 p.23). Por fim, para que o PLE seja implementado no processo educativo, é necessário que o

professor pratique e esteja ciente das suas potencialidades, utilizando ativamente o seu PLE, para que possa propor atividades nesta perspectiva.

Outra abordagem pertinente ao estudo é proposta por Rahimi (2015), que conceitua o PLE como um espaço de atividade que integra recursos de aprendizagem, incluindo ferramentas, conteúdo e pessoas, para apoiar e facilitar as experiências pessoais de aprendizagem dos estudantes. O autor destaca que o conceito é recente e que proporciona aos alunos maior controle e liberdade para dirigir a sua própria aprendizagem. Caracteriza o PLE como um centro pessoal de aprendizagem, em que o conteúdo é reusado e remixado de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, não sendo uma aplicação, pois o considera um ambiente e não somente um sistema.

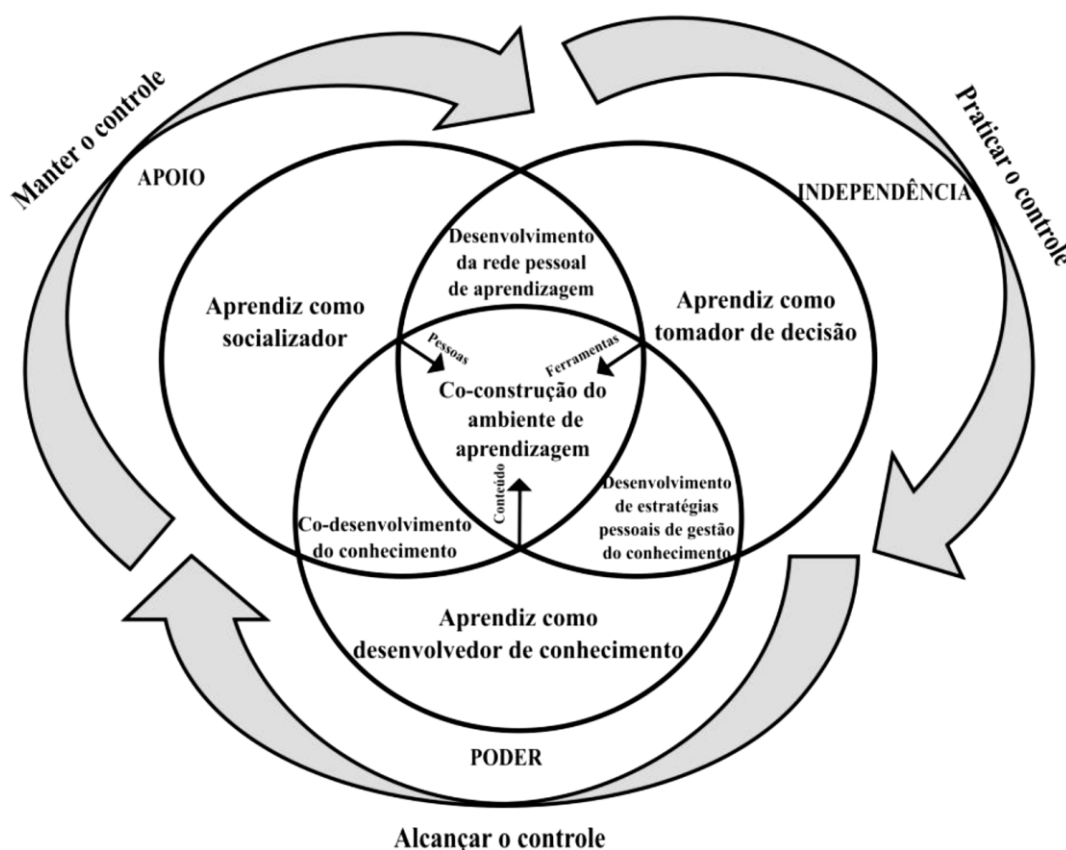
Rahimi (2015) propõe quatro dimensões que apresentam as características do PLE: *dimensão de organização*, *dimensão do ambiente*, *dimensão de aprendizagem* e *dimensão do aprendiz*. A *dimensão de organização* considera o PLE um meio de facilitar a mudança de um ambiente adaptativo e customizado para personalização dinâmica: para transferir a responsabilidade da aprendizagem da instituição para aluno e para substituir e/ou complementar o AVA institucional. A *dimensão do ambiente* o compreende como um meio para apoiar a aprendizagem informal: para fomentar a aprendizagem autorregulada e para facilitar a aprendizagem colaborativa. A *dimensão de aprendizagem* destaca o PLE como uma coleção de ferramentas e/ou serviços web administrados pelo aluno: uma forma de impulsioná-lo como co-desenvolvedor do seu ambiente de aprendizagem e como um meio de apoiá-lo como produtor de conteúdo. A última dimensão, denominada *dimensão do aprendiz*, pressupõe o PLE como um meio para ampliar a sensação de controle e propriedade do aluno: para aumentar a sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

A partir das dimensões elencadas, Rahimi (2015) propõe quatro fundamentos teóricos para o conceito de PLE: a teoria da aprendizagem social, a teoria da aprendizagem autorregulada, a teoria das comunidades de aprendizagem e a teoria de desenvolvimento do conhecimento, que juntas embasam o *framework* denominado de *Learner's Control Model* (Figura 6), traduzido para o português como Modelo de Controle do Aluno.

O modelo destaca três papéis ativos no processo: o aluno como *desenvolvedor do conhecimento* – oportuniza a utilização das tecnologias web para a produção de diferentes conteúdos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas; o aluno como

socializador – propicia o desenvolvimento das competências e habilidades sociais por meio das tecnologias; e por último o aluno como *tomador de decisões* – prepara os alunos para a autonomia, oportunizando escolhas e confrontando-os com situações que exijam decisões sobre a sua aprendizagem de modo independente. Para além, a Figura 6 evidencia as inter-relações entre os possíveis papéis desempenhados pelos alunos, como por exemplo o de co-desenvolvedores de conhecimento, que prevê a interação entre os papéis de *desenvolvedor do conhecimento* e *socializador*, ou ainda a interação entre os três papéis, como co-constructores do ambiente de aprendizagem, que considera a dinâmica das práticas compartilhadas para produzir e compartilhar conteúdo, aprendendo com os seus pares e conectando-se com especialistas mais experientes (RAHIMI, 2015).

Figura 6: Modelo de Controle do Aluno



Fonte: Rahimi (2015, p. 46 apud BASSANI; NUNES, 2016, p. 90)

Evidencia-se que o conceito de PLE do autor Rahimi (2015) tem como objetivo ampliar o controle do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, compartilhando esta responsabilidade com a escola, ou seja, com a observação e o

acompanhamento dos professores, a partir da proposição de *Princípios de Design para Facilitar a Aprendizagem Pessoal*. Para facilitar a aprendizagem dos alunos o autor propõe: a) proporcionar aos alunos recursos de aprendizagem adequados, em termos tecnológicos, pedagógicos e sociais, apoiando os seus diferentes papéis; b) disponibilizar para cada aluno um espaço de atividade pessoal para que possa construir e gerenciar o seu ambiente de aprendizagem e realizar as suas tarefas; c) incentivar e facilitar uma abordagem de co-criação de conteúdo, para apoiar o aluno como desenvolvedor de conhecimentos e socializador (RAHIMI, 2015).

Com base nos estudos dos autores Castañeda e Adell (2013) e de Rahimi (2015), percebe-se que existem pontos convergentes, como por exemplo o incentivo a uma maior autonomia e criticidade por parte dos estudantes e um maior envolvimento com o seu processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias, temas destacados também no relatório *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2016* mencionado anteriormente. Ambos autores incentivam a construção do conhecimento de modo colaborativo, a interação ativa entre os sujeitos e a socialização de saberes por meio do compartilhamento. Apesar da abordagem do autor Rahimi (2015) ser mais recente, considera-se a abordagem dos autores Castañeda e Adell (2013) mais clara para fins didáticos, e pondera-se que incentiva a construção do PLE de modo mais gradual e, portanto, com maior possibilidade de efetivação do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, intitulado Ensinar a Aprender na Sociedade em Rede, foram apresentados inicialmente os conceitos de educação formal, informal e não-formal, culminando nos termos de educação escolar e não escolar, para distinguir as práticas que ocorrem no interior e no exterior da escola. Em continuidade, constatou-se que as teorias tradicionais de aprendizagem, empregadas na prática do ensino presencial, não foram concebidas considerando o emprego da web 2.0 e por esta razão considerou-se pertinente o estudo do Conectivismo, que se apresenta como uma nova teoria de aprendizagem.

A partir do estudo dos preceitos do Conectivismo, verificou-se que a proposta carece de maior detalhamento, sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem para que seja considerada de fato uma teoria, e por este motivo

buscou-se amparo na teoria construtivista vigotskyana. Ao considerar a ZDP, evidenciou-se que esta não se vincula apenas ao ambiente presencial, pois pode incorporar o ambiente virtual, visto que na percepção construtivista a aprendizagem ocorre por meio da interação social.

Neste sentido, ao considerar a escola, foram apresentados dados significativos a respeito do acesso à web, tanto por parte dos alunos quanto pelos professores, e explicitado que o acesso à informação não está mais centralizado nas escolas ou instituições de ensino, pois está presente todas as áreas de convívio social. Tal percepção é relacionada à primeira *pista* que se baseia no crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas, com amplo potencial de aplicação no ambiente de aula, gerando distintas formas de ensinar e aprender. Avalia-se, no entanto, que o uso das tecnologias é crescente como explicitam os dados inseridos no estudo, mas que as estratégias precisam ser aprimoradas.

Com o intuito de refletir sobre os atores desta mudança, que preconiza a incorporação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, os alunos e os professores, foram estudadas as diferentes terminologias empregadas para denominá-los, a partir do seu grau de destreza e participação na web. As consideradas mais adequadas para o estudo são as nomenclaturas visitantes e residentes, pois compreende-se que são menos limitantes e mais flexíveis, ao não considerarem a idade cronológica como ponto decisivo e sim o comportamento das pessoas quanto ao uso da tecnologia.

Por fim, é apresentado o conceito de PLE, que amplia a possibilidade de envolvimento e comprometimento com a mudança para a incorporação efetiva das tecnologias digitais no ensino escolar e não escolar. A quarta *pista* delimitada engloba o conceito do PLE e da aprendizagem ao longo da vida, perspectivas que podem aliar-se à curadoria de conteúdo digital. Ainda, é inerente a segunda pista, que se refere à profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na web, que torna árduo o processo de seleção da informação, principalmente com o objetivo de produzir conhecimento e reflexão, temas abordados no próximo capítulo.

5 CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL

O excesso de informação aliado à ampliação do acesso à web e à possibilidade de publicação de conteúdos ressalta um novo papel social: o curador de conteúdo digital. O termo curadoria é associado em um primeiro momento ao Direito e às Artes, mas pode ser aplicado em diferentes áreas e ganhou relevância em associação ao ambiente virtual.

Neste capítulo são compreendidos os conceitos de curador e curadoria, refletindo sobre a prática curatorial na Sociedade em Rede, a partir de modelos pré-existentes. Para além, apresenta-se o conceito de Tecnografia Social e a sua relação potencial com a ZDP e o PLE, no intuito de associar o ensino superior de Moda à curadoria e à autoria na rede.

5.1 A PRÁTICA CURATORIAL NA SOCIEDADE EM REDE

O abundante conteúdo disponibilizado diariamente na rede torna muitas vezes difícil o processo de seleção da informação, assim, “o fato de alguém nos dizer ‘preste atenção nisso e não naquilo’ dá a este alguém o status do que está se chamando atualmente no campo da comunicação como ‘curador’” (RAMOS, 2012, p. 13). Amaral (2012) pondera que a atividade de curadoria não é nova, mas que ocorre o aumento da importância da sua função no contexto da internet devido ao exaustivo volume de dados, como por exemplo texto, *links*, vídeos e imagens, além dos mecanismos de busca de sites e redes sociais.

Curador, de acordo com a etimologia é derivada do latim *curator* e segundo o dicionário *online* Michaelis¹⁸ (2018) é definido como:

- 1 Que ou aquele que cura ou faz um doente sarar.
- 2 Que ou aquele que exerce uma curadoria.
- 3 Que ou aquele que é encarregado judicialmente de administrar ou fiscalizar bens ou interesses de outrem [significado jurídico].
- 4 Que ou aquele que, graças a rezas e orações, trata de pessoas picadas por cobras ou as imuniza contra esses animais ou contra outros males; curandeiro, feitiçeiro.

¹⁸ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curador/>.

A palavra curadoria, por sua vez, é derivada de curador, e significa “1 Ato ou efeito de curar. 2 Cargo, poder, função ou administração de curador; curatela” (MICHELIS¹⁹, 2018). Ramos (2012) explica que a origem do termo remete ao cuidado original com determinado bem, e que seu uso se deu inicialmente em associação ao Direito Romano e posteriormente ao campo das Artes.

Neste sentido, na visão de Amaral (2012), os termos curador e curadoria podem assumir diferentes significados, conforme as especificidades das áreas envolvidas. Deste modo, “o significado mais popular de curador, no entanto, é aquele relacionado ao campo das artes visuais, no qual o curador normalmente está vinculado a escolha e execução de um catálogo de obras ou de uma exposição” (AMARAL, 2012, p. 42). Enquanto que a curadoria é “usada para descrever os processos de escolher e dar visibilidade a determinadas obras, a partir de critérios valorizados pelo público ou por uma classe mais especializada no universo temático e estético em questão” (SILVA, 2012, p.75).

Ressaltando o aspecto social, o curador é visto como mediador, atividade considerada fundamental na cultura contemporânea, não necessariamente envolto em “produzir novas formas, mas arranjá-las em novos formatos” (BOUUIAUD, p. 13 apud RAMOS, 2012, p. 19). Esta atividade de mediação, “executa conexões entre grupos, públicos, pessoas com propostas, objetos, exposições ordenados a partir de ‘modelos de ordem’ definidos pelo mediador” (CORREA; BERTOCCHI, 2012, p. 29). Contudo, Correa e Bertocchi (2012, p. 26) destacam que se presencia muito mais uma “curadoria algorítmica de informação do que propriamente humana”, ou seja, sem adição de valor às informações.

Gómez (2015) avalia que em consequência do ritmo acelerado de consumo e produção de informação, no seu entendimento fragmentada, duas são as implicações, não paradoxais, mas convergentes: a superinformação e a desinformação. O autor acredita que este “[...] exagero de informações fragmentárias causa indigestão e dificilmente provoca o conhecimento estruturado e útil” (GÓMEZ, 2015, .18).

Na visão de Silva (2012, p.82),

A curadoria enquanto atividade de desenvolvimento cognitivo-intelectual permite a seus praticantes o acesso também a valores sociais, uma vez que

¹⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curadoria/>.

necessariamente envolve o compartilhamento. [...]. Por fim, também apontamos a importância da curadoria para a organização de conhecimentos dispersos em um todo estruturado.

Silva (2012) destaca que o excesso de informação e a ampliação do acesso à web, vinculados à expansão da possibilidade de publicação de conteúdo, propulsionam o papel social de curador. Sobre o exposto, evidencia:

[...] se os artefatos culturais surgem, circulam e somem em uma velocidade memética, acreditamos que o papel do curador é se aproveitar disso: dentro de um fluxo volumoso e ligeiro de conteúdo, poder escolher a dedo ‘o quê’ e ‘como’ destacar. (SILVA, 2012, p, 78).

Cortella (apud CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p. 19) comenta que o curador auxilia na organização de espaços de convivência, tanto na escola como em relação aos meios de comunicação e ao mundo digital, coordenando as atividades, pois é “alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital”. Nesta mesma linha de pensamento, Dimenstein (apud CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p. 22) destaca:

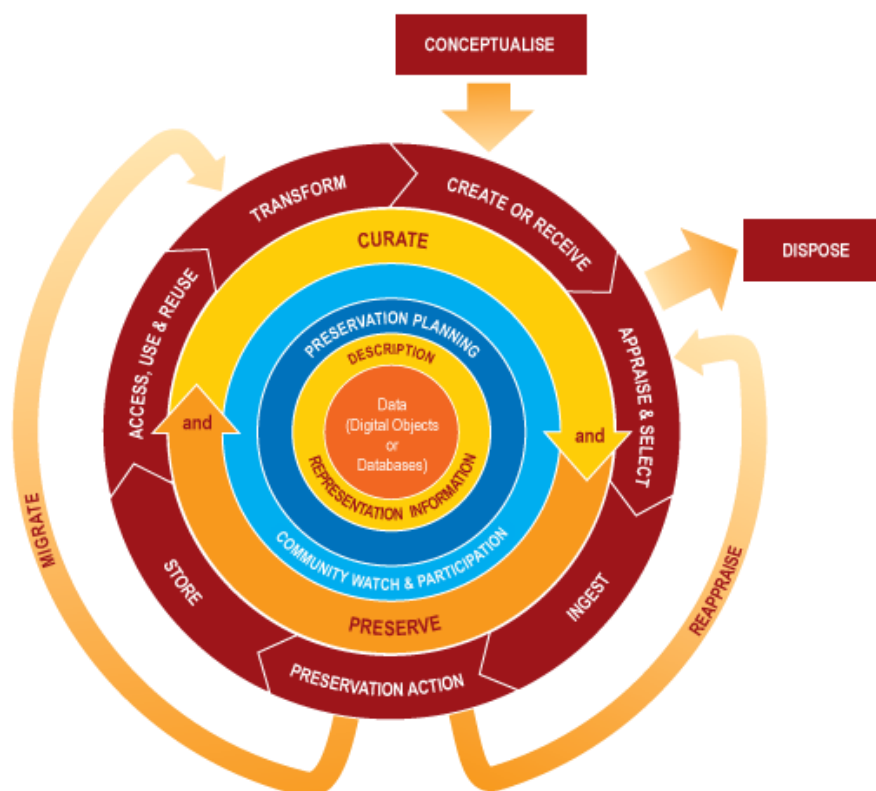
O mundo sempre precisou de curadores. A diferença agora é que deparamos com grande quantidade de conhecimento disponível e num prazo excessivamente curto; mesmo assim, não dá para dizer que hoje se vive a era do conhecimento. O que podemos afirmar é que nunca se produziu tanto conhecimento, num prazo tão curto e disseminado de forma tão rápida.

Evidencia-se que há consenso na visão dos autores sobre a popularização do termo a partir das artes e da relevância da atividade de curador, pela importância da organização e do compartilhamento de conhecimentos que em meio ao excesso de informação, podem não ter visibilidade, tampouco gerar conhecimento. Além disso, que a curadoria não necessariamente está relacionada à produção de algo novo, mas ao arranjo de conteúdos, porém, não apenas reunindo-os, mas selecionando-os a partir de uma visão própria, a do curador, com intuito de alcançar grupos específicos. Em continuidade e considerando a prática curatorial na Sociedade em Rede, as nomenclaturas *curadoria digital* e *curadoria de conteúdo* são abordadas.

5.2 CURADORIA DIGITAL E CURADORIA DE CONTEÚDO

No contexto da internet, Abbout (2008) define que a *curadoria digital* é a gestão e preservação de dados digitais a longo prazo, envolvendo diferentes atividades, desde o planejamento e a criação, a seleção das melhores práticas para documentação, possibilitado que sejam acessados e reutilizados no futuro. A autora ressalta que a *curadoria digital* é aplicável a uma grande variedade de situações profissionais e que protege os dados contra a perda ou obsolescência, tanto relacionada à tecnologia quanto à fragilidade das redes sociais. Neste sentido, o *Digital Curation Centre*²⁰ propõe o *The DCC Curation Lifecycle Model* (Figura 7).

Figura 7: The DCC Curation Lifecycle Model



Fonte: *Digital Curation Centre* (2017)

O *Digital Curation Centre* (2015) observa que a atividade envolve a manutenção, preservação e agregação de valor aos dados de pesquisa digital em toda sua vida útil e indicam que o modelo (Figura 7) fornece uma visão geral dos

²⁰ Situado no Reino Unido, fornece conselhos especializados e ajuda prática para organizações de pesquisa que desejam armazenar, gerenciar, proteger e compartilhar dados de pesquisa digital.

estágios necessários para uma curadoria digital bem-sucedida e que pode ser usado para o planejamento, garantindo que todas atividades necessárias sejam realizadas e em sequência correta.

No centro do ciclo de vida encontram-se os *dados*, considerados qualquer informação, tanto objetos digitais simples como arquivos de texto, som ou imagem, quanto objetos digitais complexos, como sites por exemplo. Ainda, contempla bancos de dados compostos por coleções estruturadas de registros ou dados armazenados. As *ações completas do ciclo de vida* envolvem: *descrição e representação da informação*, por meio da atribuição de metadados (descritivos, técnicos, estruturais e de preservação, utilizando os padrões apropriados); *planejamento da preservação* por meio de um plano para gerenciamento e administração de todas as ações do ciclo; *participação assistida da comunidade* através do desenvolvimento de padrões compartilhados, ferramentas e software adequado; *curadoria e preservação* por meio de ações administrativas planejadas para promover a conservação (DIGITAL CURATION CENTRE, 2017).

As *ações sequenciais* envolvem: *conceituar* para conceber e planejar a criação de dados, incluindo o método de captura e as opções de armazenamento; *criar ou receber*, abarcando a criação ou o recebimento de dados, incluindo metadados apropriados; *avaliar e selecionar* para curadoria de longo prazo e preservação; *coletar*, no sentido de transferir dados para um arquivo, repositório ou data center; *ação de preservação*, executando ações para garantir a preservação e retenção a longo prazo garantindo que os dados permaneçam autênticos, confiáveis e utilizáveis; *armazenamento* de dados de modo seguro, aderindo aos padrões relevantes; *acesso, uso e reutilização*, certificando-se que os dados sejam acessíveis tanto para os usuários designados como para potenciais reutilizadores e por último, *transformar*, possibilitando a criação de novos dados a partir do original, pela migração para um formato diferente ou por seleção e consulta, para criar resultados derivados (DIGITAL CURATION CENTRE, 2017).

Para além do exposto, conforme o *Digital Curation Centre* (2017), no modelo são previstas *ações ocasionais*. São elas: *eliminar*, que consiste no descarte os dados, que não foram selecionados para cura e preservação a longo prazo; *reavaliar dados* que tenham sido desconsiderados durante os procedimentos iniciais de validação para posterior re-seleção e *migrar* dados para um formato diferente, de acordo com o ambiente de armazenamento ou para garantir a sua obsolescência.

Em complemento, Pennock (2007) propõe o *Ciclo de Vida de Dados* (Figura 8) empregado na *curadoria digital*, com finalidade de assegurar que as fases de gestão do objeto digital não sejam negligenciadas e as ações necessárias identificadas, planejadas e implementadas sequencialmente.

Figura 8: Ciclo de Vida de Dados



Fonte: elaborado pela autora adaptado de Pennock (2007)

A partir do objetivo central do ciclo, o *registro de dados*, verifica-se a sequência cíclica de etapas idealizadas pela autora, iniciando pela *criação*, em sequência o *uso ativo*, *avaliação e seleção*, *transferência*, *armazenamento e preservação*, além de *acesso e reuso*. Pennock (2007) não detalha em profundidade os passos, mas ressalta que a gestão da informação a partir da perspectiva do ciclo de vida facilita a continuidade do serviço de curadoria, proporcionando a verificação da proveniência dos dados digitais, potencializando o trabalho despendido na sua criação ou reunião, sendo o cenário ideal o controle do ciclo de vida completo, mas nem sempre sendo possível (PENNOCK, 2007).

A autora ressalta também que o controle completo do ciclo de vida é um cenário ideal, mas nem sempre viável. Avalia que embora instituições em todo o setor do patrimônio cultural, a citar por exemplo museus e bibliotecas, possuam requisitos e abordagens diferentes para curar seus materiais, todas enfrentam desafios e são afetadas por inúmeros fatores, como o tipo de informação digital, a disponibilidade, a responsabilidade pelos recursos, e até política institucional. Pennock (2007) acredita que este desafio é compartilhado e, portanto, iniciativas de diferentes domínios são importantes e necessárias. Weisgerber e Butler (2012), apresentam uma visão que pode ser considerada complementar à Pennock (2007), indicando 8 etapas para o sucesso da curadoria. São elas: 1) *encontrar*: buscar conteúdos e informações

relevantes, configurando uma PLN com colegas, autores, especialistas, entre outros, agregando as suas descobertas; 2) *selecionar*: filtrar o conteúdo com base na sua qualidade, relevância e originalidade; 3) *editorializar*: contextualizar o conteúdo, apresentar e resumir adicionando uma perspectiva pessoal; 4) *organizar*: classificar o conteúdo, elaborar *layout*, justapor; 5) *criar*: decidir o formato do conteúdo a ser criado, por exemplo nos aplicativos Paper.li, Scoop.it ou slides; 6) *compartilhar*: compartilhamento social com a rede de contatos, como um presente; 7) *engajar*: hospedar a conversa, fornecer espaço, participar, animar e convidar outros participantes; 8) *monitorar*: acompanhar o engajamento, por meio de comentários, compartilhamentos, qualidade e profundidade das discussões, com objetivo de avaliar e melhorar.

Enquanto a *curadoria digital* envolve a gestão e preservação de dados digitais a longo prazo (PENNOCK, 2007; ABBOUT, 2008; WEISGERBER; BUTLER, 2012; DIGITAL CURATION CENTRE, 2017), a *curadoria de conteúdo* segundo Kanter (2011, s.p.) “é o processo de classificar as grandes quantidades de conteúdo na Web e apresentá-lo de maneira significativa e organizada em torno de um tema específico”. Segundo Kanter (2011) e Jarcho (2012), a *curadoria de conteúdo* ocorre em três etapas (Figura 9):



Fonte: elaborado pela autora no Canva²¹, adaptado de Jarcho (2012)

²¹ Disponível em: <https://goo.gl/jfxx8P>.

A primeira etapa, *procurar*, almeja a descoberta e a atualização, consiste em procurar a informação, definindo tópicos e organizando a busca. A segunda etapa, *fazer sentido*, consiste em adicionar valor às informações encontradas, refere-se a como colocamos em prática a informação encontrada, como é usada e personalizada, como por exemplo, organizando *links* em um blog incluindo anotações ou elaborando uma apresentação. A terceira etapa, *compartilhar*, consiste em partilhar com um determinado público em um formato que eles possam facilmente compreender e aplicar. Inclui a troca de recursos, ideias e experiências com redes em colaboração, a exemplo das redes pessoais de *network*, indicando as fontes de pesquisa e respondendo questionamentos (KANTER, 2011; JARCHE, 2012).

A Figura 10 mostra a relação entre os conceitos abordados nesse capítulo, elaborada a partir das etapas descritas anteriormente:

Figura 10: Curadoria Digital x Curadoria de Conteúdo

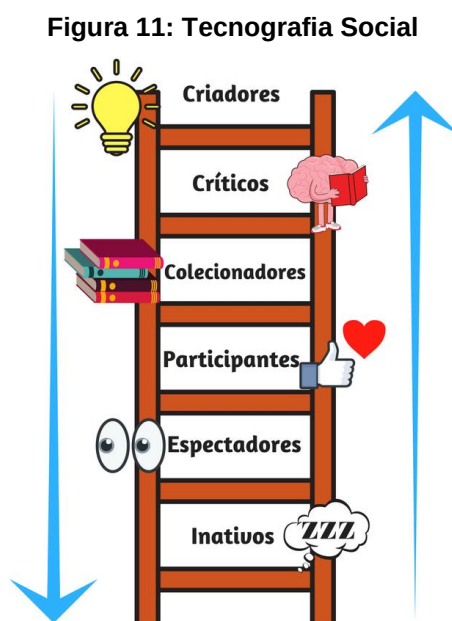
Curadoria Digital	Curadoria Digital	Curadoria Digital	Curadoria de Conteúdo
Emanuele Magnus 4M Digital Curation Centre (2015)  DCCLifecycle.pdf Documento PDF dccc.ac.uk	Emanuele Magnus 4M Pennock (2007)  lib_arch_curation.pdf Documento PDF ukoln.ac.uk	Emanuele Magnus 4M Weisgerber e Butler (2012)  Re-envisioning Modern Pedagogy: Educ... FINDFind relevant info/content: - Set up ... slideshare	Emanuele Magnus 4M Kanter (2011) e Jarche (2012)  Content Curation Primer What is Content Curation? Content curati... beth's blog
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M
Conceituar	Criação	Achar	Procurar (seek)
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M
Criar ou receber	Uso ativo	Selecionar	Fazer sentido (sense)
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M
Avaliar e selecionar	Avaliação e seleção	Editorializar	Compartilhar (share)
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	
Coletar	Transferência	Arranjar/formatar	
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	
Ação de preservação	Armazenamento e preservação	Criar	
Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	Emanuele Magnus 4M	
Armazenamento	Acesso e reuso	Compartilhar	
Emanuele Magnus 4M		Emanuele Magnus 4M	
Acesso, uso e reutilização		Engajar	
Emanuele Magnus 4M		Emanuele Magnus 4M	
Transformar		Monitorar	

Fonte: elaborado pela autora no Padlet²², baseado em Digital Curation Centre (2017), Pennock (2007), Weisgerber e Butler (2012), Kanter (2011) e Jarche (2012)

²² Disponível em: <https://padlet.com/ebmagnus/i96f072wdzq5>.

Verifica-se que existem aproximações nas visões dos autores consultados, mesmo que empreguem diferentes nomenclaturas, como *curadoria digital* e *curadoria de conteúdo*. Define-se, a partir da perspectiva do estudo, o emprego do termo *Curadoria de Conteúdo Digital*, em que se somam as perspectivas de *curadoria digital* e *curadoria de conteúdo* apresentadas, observando-as por três eixos principais. Primeiramente compreende-se a importância da web no contexto da **seleção da informação** dispersa, mencionada nas etapas: *avaliar e selecionar*, *avaliação e seleção*, *selecionar e procurar*, presentes na Figura 10 e na abordagem de todos os autores pesquisados. Em segundo lugar, a importância de adicionar valor às informações encontradas, recriando-as e personalizando-as, por meio da **criação**, relacionada às etapas *criar ou receber*, *criação*, *criar* e *fazer sentido*. Por último, mas não menos importante, o **compartilhamento**, evidenciado pelas etapas *acesso*, *uso e reutilização*; *acesso e reuso*; além de *compartilhar*, expressão empregada por dois autores e que abarca a gestão e preservação de dados digitais a longo prazo.

Para além da atividade de *curadoria de conteúdo digital* em si, é importante pensar sobre a participação dos potenciais curadores na internet. Neste sentido, outro conceito pertinente para reflexão, abrange o grau de envolvimento com a web, denominado de *Social Technographics* ou Tecnografia Social em português, apresentado por Li (2007a), que pode impactar na efetivação da curadoria (Figura 11).



Fonte: elaborado pela autora no Canva²³ baseado em Li (2007, p.5)

²³ Disponível em: <https://goo.gl/ZJWaWu>.

A autora propõe uma escala de intensidade de engajamento, composta por degraus crescentes, em que são elencadas seis categorias de participação na rede: *Criadores*, *Críticos*, *Colecionadores*, *Participantes*, *Espectadores* e *Inativos* (LI, 2007a). Ressalva que participação em um nível pode ou não se sobrepor à participação em outros níveis e utiliza como metáfora uma escada, ocorrendo no topo o maior nível de participação.

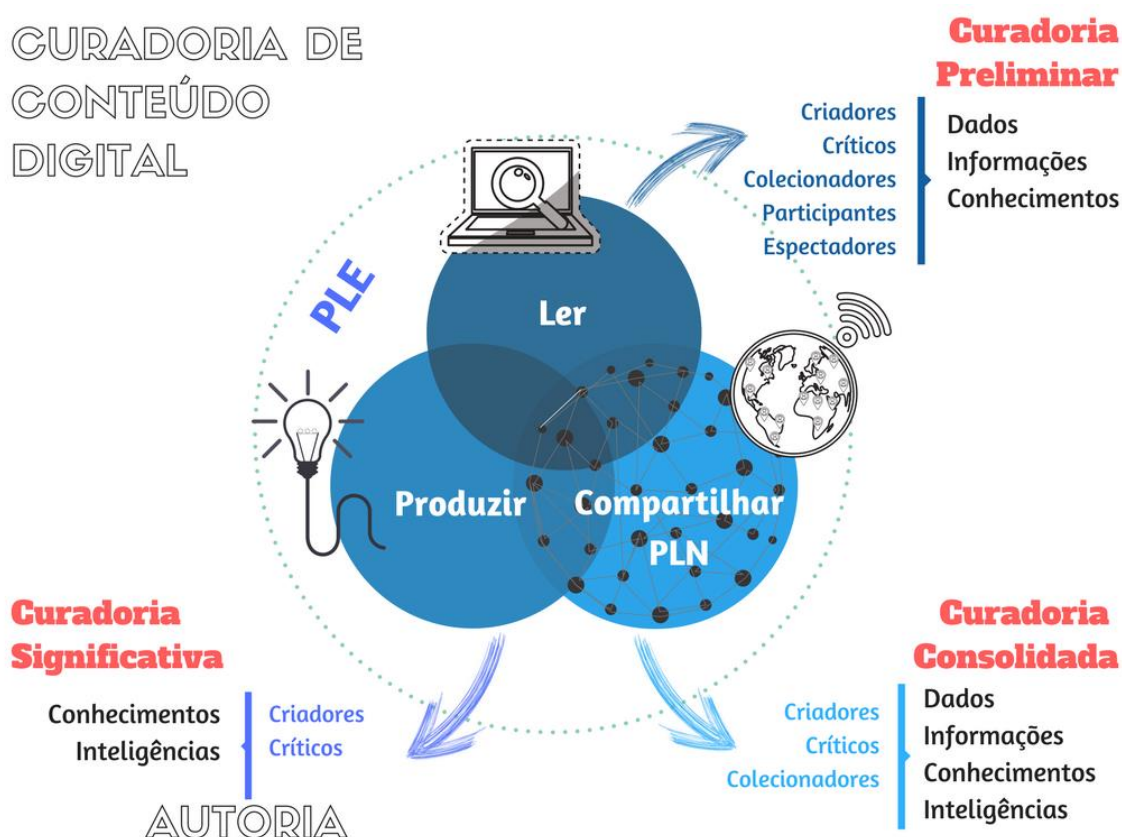
Li (2007), complementa a categorização descrevendo o perfil de cada nível de participação. Sobre os *Criadores* destaca que são considerados um grupo de elite, geralmente jovens, e estão no topo da escada. Publicam blogs, mantêm páginas na web e fazem *uploads* de vídeos para sites pelo menos uma vez por mês, ou seja, criam conteúdo. Já os *Críticos*, agregam conteúdo, pois participam comentando blogs ou realizando classificações de postagens e comentários, mas este nível de participação não é tão intenso como de um *Criador*. Os *Críticos* selecionam onde querem oferecer sua experiência e, em média, são mais velhos do que *Criadores*. Em sequência, os *Colecionadores* classificam e distribuem, pois são usuários que salvam URL em um serviço de *bookmarking* social, compartilhando com a comunidade em que estão inseridos. Desempenham um papel vital na organização da grande quantidade de conteúdo que está sendo produzido pelos *Criadores* e avaliado pelos *Críticos*. Os *Participantes*, possuem apenas um único comportamento, usam redes sociais mantendo perfis, mas são propensos a se envolverem em outras categorias. Já o grupo de leitores de blogs, espectadores de vídeo e ouvintes de *podcast*, são denominados de *Espectadores*, pois consomem o conteúdo. Os *Espectadores* dificilmente se envolvem com as outras categorias, mas as outras categorias podem atuar com este posicionamento. No início da escada, encontram-se os *Inativos*, que não participam das atividades sociais na rede, mas podem ser afetados pelas atividades dos outros.

Por meio da reflexão e associação dos conteúdos pesquisados, a pesquisadora acredita que nesta intersecção de papéis ocorre a *curadoria de conteúdo digital*, em especial nos três níveis mais elevados da escada – *Criadores*, *Críticos* e *Colecionadores* – no entanto, ressalta a sobreposição destes papéis conforme abordado pela autora Li (2007). Também, em analogia às nomenclaturas *visitantes* e *residentes* (WHITE; LE CORNU, 2011), não consideradas estanques e definitivas, uma vez que, abrangem a direção potencial, de motivação e de engajamento, e, relacionáveis ainda com o conceito NDP, ou seja, o *nível de desenvolvimento*

potencial dos sujeitos (VIGOTSKY, 1998). Portanto, é possível transitar entre os degraus da Tecnografia Social apresentada, subindo ou descendo, em que os indivíduos se adaptam a diferentes necessidades, situações e contextos. Além disso, com o auxílio de um mediador, considerado um parceiro mais experiente, que pode ser um professor ou um colega, níveis mais elevados de aprendizagem podem ser atingidos, ou seja, alcançar o *nível de desenvolvimento potencial*, que neste contexto são os degraus mais altos da escada da Tecnografia Social.

A partir deste contexto, construído com base na revisão bibliográfica apresentada neste capítulo e nos anteriores, evidencia-se a associação dos conceitos de Pirâmide Informacional e relação com as Sociedades (Figura 2), com os níveis de participação na escada da Tecnografia Social (Figura 10) e com as fases do Ambiente Pessoal de Aprendizagem (Figura 5), para relacioná-las com a Curadoria de Conteúdo Digital, compondo o cenário em que a proposta se insere. As relações estabelecidas podem ser melhor visualizadas na Figura 12.

Figura 12: Associações entre Pirâmide Informacional e relação com as Sociedades, Tecnografia Social, PLE e Curadoria de Conteúdo Digital



Fonte: elaborado pela autora no Canva²⁴

²⁴ Disponível em: <https://goo.gl/q5Fdxh>.

Na Figura 12 são inseridas novas perspectivas acerca da Curadoria de Conteúdo Digital, em que a pesquisadora propõe e apresenta três fases interdependentes, denominadas respectivamente de *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*. A *Curadoria Preliminar*, relaciona-se à fase *Ler* do PLE, e, como o próprio nome sugere, é um processo inicial, que pode ser realizado por diferentes sujeitos, exercendo os papéis de *Criadores*, *Críticos*, *Colecionadores*, *Participantes* ou *Espectadores*, conforme o seu grau de engajamento com a internet. Neste estágio, ocorre a *busca*, a *seleção*, a *organização* e a *compreensão* de *dados*, que podem ser transformados em *informações* e também em *conhecimentos*, requerendo curiosidade e iniciativa. O material oriundo da *Curadoria Preliminar* poderá ser compartilhado, auxiliando assim na organização dos conhecimentos dispersos na rede.

A *Curadoria Significativa*, parte do pressuposto da *reflexão*, da *remixagem* e da *autoria* – conceito abordado no próximo subcapítulo; em que as *informações* obtidas a partir dos *dados* tornam-se *conhecimentos*, e, que por meio da atribuição de sentido passam a ter significado, ou seja, se tornam *inteligências*, evidenciadas pela *criação de novos conteúdos digitais*. Os papéis desempenhados são os de *Criadores* ou *Críticos*, que propiciam o *Produzir* a partir da *Curadoria Preliminar*, no entanto, ressalva-se que muitas vezes os conteúdos autorais não são compartilhados na rede, por motivos como, por exemplo, o receio de se expor e de violar direitos autorais (CGI.br, 2016).

Por *inteligências*, retoma-se o conceito de Machado (2011, p. 68): “Em uma palavra, a inteligência encontra-se diretamente associada à capacidade de ter projetos; a partir deles, dados, informações, conhecimentos são mobilizados ou produzidos”. Porém, é relevante a definição de *inteligência coletiva*, termo potencializado a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais, que segundo Lévy (2003, p. 28), é

[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva é são o conhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas [...].

Neste sentido, pressupõe que as *inteligências individuais* são reconhecidas, somadas e compartilhadas por um grupo de pessoas ou pela sociedade, com a

finalidade de coordená-las para serem usadas a favor da coletividade. Lemos (2004, p.11), destaca que “[...] a cibercultura potencializa aquilo que é próprio de toda dinâmica cultural, a saber o compartilhamento, a distribuição, a cooperação, a apropriação dos bens simbólicos”.

Em continuidade, a fase designada de *Curadoria Consolidada*, prevê o *diálogo*, o *compartilhamento*, e o *monitoramento dos conteúdos digitais* autorais ou não, disseminados na web por *Criadores*, *Críticos* ou *Colecionadores*, que poderão ser acessados por *Espectadores* e *Participantes* também. Amparada pela ideia de *inteligência coletiva* proposta por Lévy (2003), Zattini (2011, p. 61) enfatiza a noção de *cultura do compartilhamento*:

[...] que diz respeito não apenas ao aparato tecnológico que possibilita a sistematização de práticas de produção, distribuição e intercâmbio de conteúdos digitalizados, mas também à incorporação dessas práticas pelos sujeitos sociais e sua posterior apropriação por parte do mercado. Além disso, não se trata de um fenômeno, mas sim um modo de sociabilidade resultante da convergência entre vários aspectos do campo da cibercultura.

Neste cenário, *Compartilhar conteúdos autorais*, é considerado ponto alto da Curadoria de Conteúdo Digital, e se torna o principal objetivo, além da *ampliação do PLN*. Observa-se, que podem ser compartilhados conteúdos não autorais, como *dados e informações*, mas que neste estudo acredita-se que com o auxílio de um mediador, considerado um parceiro mais experiente, um professor ou um colega, níveis mais elevados de aprendizagem podem ser atingidos, ou seja, alcançar o *nível de desenvolvimento potencial*, que neste contexto são os degraus mais altos da escada da Tecnografia Social, em especial o de *Criador*, compartilhando *conhecimentos e inteligências*, fomentando tanto a *inteligência coletiva* quanto a *cultura do compartilhamento*.

Na atualidade, inúmeras são as tecnologias digitais que possibilitam a prática da curadoria de conteúdo digital, voltadas para o uso individual e/ou para o uso coletivo. Dois exemplos interessantes são o *Pinterest*²⁵ e o *Pearltrees*²⁶, ambos gratuitos com acesso pela web no computador ou em dispositivos móveis, que propiciam a busca por palavras chave. O *Pinterest* é uma rede social em que é

²⁵ Disponível em: www.pinterest.com, ou em aplicativo para Windows Phone, Android e iOS.

²⁶ Disponível em: www.pearltrees.com, ou em aplicativo para Android e iOS.

possível compartilhar imagens com *links* de sites ou até fotos de autoria própria, ofertando um ambiente de pesquisa visual. O usuário cria pastas públicas ou privadas, em que categoriza suas postagens, e então começa a ‘pinar’. É possível seguir outros usuários, podendo curtir e compartilhar (em outras redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Messenger* e *WhatsApp*), além de seguir outras pastas e *pins* de interesse e criar equipes de colaboradores.

O *Pearltrees* por sua vez, é uma ‘biblioteca social’, significa e funciona como uma ‘árvore de pérolas’: ao navegar na internet e encontrar uma ‘pérola’ de interesse, é possível elaborar uma ou mais coleções de acordo com os assuntos desejados, subdividindo-os. Também possibilita ao usuário importar arquivos como imagens e textos, além de seguir outros usuários e se conectar a eles. Permite a organização de coleções individuais ou em times, sendo que na versão gratuita, as coleções são públicas.

As tecnologias digitais mencionadas exemplificam possibilidades reais e acessíveis para a prática da curadoria de conteúdo digital, e, neste estudo, considera-se que todos usuários são potenciais curadores. Neste panorama, construído a partir dos autores pesquisados, evidencia-se que a curadoria não é algo novo, mas recentemente começou a ser aplicada à materiais e conteúdos digitais, sendo uma importante atividade de mediação social. Almeja-se, deste modo, transformar as informações dispersas na rede em conhecimentos e posteriormente em inteligências, empregando como estratégia de ensino e aprendizagem a Curadoria de Conteúdo Digital, voltada para aprender a aprender na era digital, amparada na abordagem do PLE. Neste cenário, torna-se essencial refletir sobre a curadoria na perspectiva da autoria.

5.3 A CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NA PERSPECTIVA DA AUTORIA

Segundo os autores Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p.70), o conceito de curadoria “articula-se muito bem com o campo da educação, à medida que pode inspirar uma epistemologia e uma prática pedagógica nos contextos educacionais capazes de superar as pressões e apelos de consumo e mercantilização do conhecimento”. Nessa perspectiva, avaliam que para a prática da curadoria “[...] é imprescindível o reconhecimento da aprendizagem como função da socialização, uma prática social em essência” (LOPES et al, 2014, p. 63).

Utuari (2012, p 54 – 55) avalia que o professor, pode atuar como *professor propositor*, pois, na sua perspectiva:

O professor tem um papel tanto de mediador como de curador. O professor/mediador é aquele que está entre, que conduz uma conversa, que provoca olhares, pensamentos, que promove encontros entre arte e os alunos. O professor curador seleciona, pensa possíveis conceitos a serem explorados com os alunos.

A autora refere-se prioritariamente ao ensino da arte, no entanto o conceito de *professor propositor* encaixa-se no ponto de vista adotado neste estudo, em que os papéis de professor, mediador, motivador e curador se mesclam, com o objetivo de potencializar a prática docente e consequentemente a aprendizagem dos alunos, através da curadoria na cibercultura.

Evidencia-se ainda, que mesmo com a crescente adoção de equipamentos, a automação de processos e de rotinas, bem como a realização de cursos de formação para docentes com foco nas tecnologias digitais, no que se refere a uma participação propositiva: “[...] parece não estar sendo orientado a partir da perspectiva de professores autores, mas sim consumidores – de apostilas, de websites, de planos de ensino on-line, roteiros e instruções programadas [...]” (LOPES et al, 2014, p. 59).

Esta reflexão é enfatizada pelos dados da pesquisa TIC Educação 2015, pois, evidenciam que “[...] desde 2013, a TIC Educação indica que, entre os professores, o uso de algum recurso obtido da Internet para preparar aulas ou atividades com os alunos está amplamente disseminado (em 2015, 96% dos docentes afirmaram utilizar tais recursos)” (CGI.br, 2016, p. 152). Neste contexto apenas 19% dos docentes afirmam utilizar o material obtido na internet sem alterações, enquanto que 30% possui o hábito de publicar na internet os materiais que produzem, entre os principais motivos para não publicar, destacam a falta de tempo, a baixa velocidade de conexão com a internet, a obsolescência dos equipamentos, além do receio de se expor e de violar direitos autorais (CGI.br, 2016).

Na TIC Educação 2016 (CGI.br, 2016), percebe-se a mudança nos percentuais, em que 17% dos professores indicam o uso em aula de recursos obtidos na internet sem realizar alterações de conteúdo, enquanto que, “87% afirmaram ter baixado ou copiado o conteúdo e realizado alterações e, em proporção semelhante, 82% disseram ter criado um conteúdo novo combinando vários materiais obtidos na

Internet” (CGI.br, 2016, 110). Segundo dados da pesquisa, 72% dos professores compartilham materiais educacionais com seus colegas, enquanto que 28% dos professores publicam ou postam na internet algum conteúdo produzido por eles para suas aulas ou atividades realizadas com alunos (CGI.br, 2016).

Lopes, Sommer e Schmidt (2014) ponderam que o conceito de autoria apresenta diferentes desdobramentos a partir da cibercultura:

Copiar, colar, remixar, distribuir, fazer circular ideias e conceitos definitivamente nos colocam diante da necessidade de entender que novas ecologias cognitivas estão se constituindo. [...]. A própria ciência vem se desenvolvendo, principalmente pela possibilidade que a autoria compartilhada possibilita. Cada vez menos se aceita a ideia de autoria como produção exclusiva e unicamente vinculada a uma pessoa, já que, em alguma medida, ao nos inscrevermos socialmente, herdamos elementos previamente constituídos pela cultura (LOPES et al, 2014, p. 68-69).

A autoria compartilhada relaciona-se com o conceito de PLN, intrínseco ao PLE. Acerca do PLN, Torres-Kompen e Costa (2013) esclarecem que incorpora elementos sociais, pois, os indivíduos além de aprenderem a utilizar distintas ferramentas, aprendem a criar e a administrar suas redes pessoais, favorecendo a aprendizagem contínua. Avaliam que “um PLE dificilmente pode sobreviver sem um PLN, já que este está formado pelo elemento mais valioso do conhecimento: as pessoas como fontes vivas de conhecimento e experiência” (TORRES-KOMPEN; COSTA, 2013 p. 86) e que o PLE muda progressivamente, sendo ininterruptamente reformulado a partir dos objetivos de aprendizagem do sujeito e pela sua atividade social.

Santos e Rossini (2015, p. 67) destacam que a formação de professores-autores é um desafio, pois traz à tona “uma concepção de educação livre, autônoma e plural”, além do fato que para criar conteúdo autoral de modo eficaz, necessita-se de conhecimento acerca de uma técnica/tecnologia, para “elaborar, compartilhar e ressignificar qualquer objeto” (SANTOS; ROSSINI, 2015 p. 72-73). Sobre a autoria, lembram a importância de vivenciar e compartilhar o processo de criação, pois:

[...] pressupõe a intervenção ativa e autônoma dos participantes (docentes e discentes) na produção colaborativa de recursos digitais, abolindo as fronteiras entre eles. [...]. Neste sentido, configuram-se espaços formativos onde os participantes registram as suas itinerâncias e narrativas, sendo estas

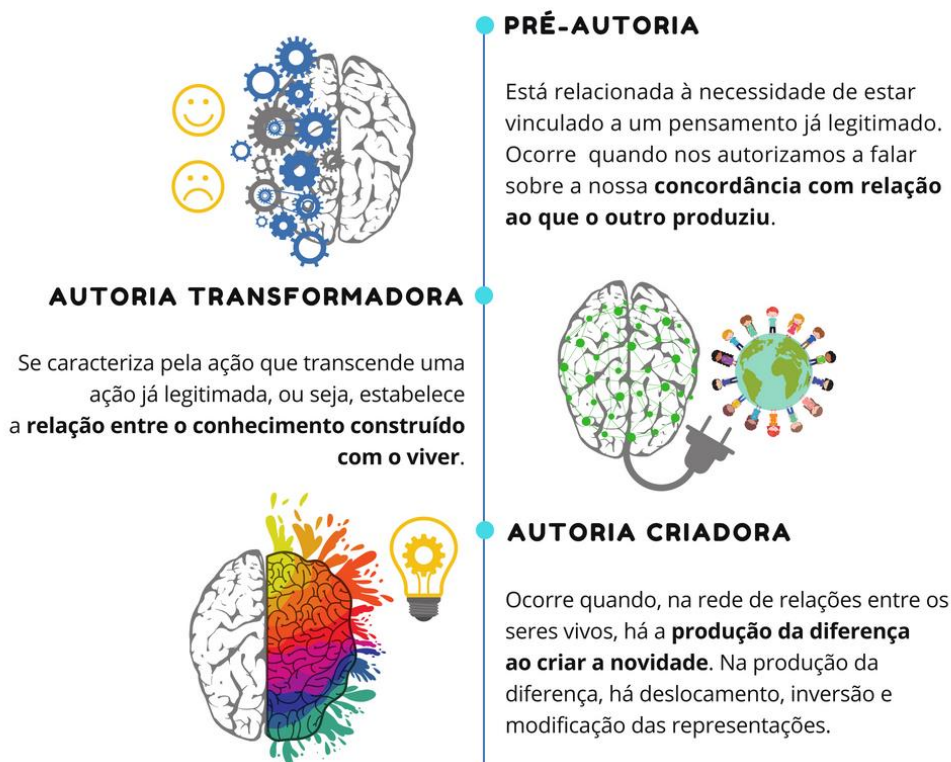
compartilhadas por todos e propiciando novas formas de ensinar e aprender. (SANTOS; ROSSINI, 2015 p. 74).

Na perspectiva de Backes (2012, p.74), a autoria “[...] se constitui enquanto processo complexo [...] transcende à ideia de produtor de uma obra, no sentido de que a autoria se efetiva na relação com o outro. O autor não se produz sozinho, mas por meio da tríade autor-obra-outro”. A autora evidencia que existem práticas pedagógicas que encorajam a problematização:

[...] há práticas pedagógicas em que o estudante é problematizado, questionado e encorajado a expressar o seu pensamento. Assim, a autoria também pode ser evidenciada quando o ser vivo cria algo diferente do proposto, inverte a situação ou desloca a direção de um caminho, na rede de conversação. (BACKES, 2012, p.75).

Quando é oportunizado o desenvolvimento da autoria, elencam-se três tipos de manifestações: *pré-autoria*, a *autoria transformadora* e a *autoria criadora* (Figura 13).

Figura 13: Manifestações de autoria



Fonte: elaborado pela autora no Canva²⁷ baseado em Backes (2012)

²⁷ Disponível em: <https://goo.gl/SWgwsn>.

Backes (2012) esclarece que as três formas de autoria são relacionadas entre si de modo não linear e hierárquico, visto que o processo de autoria é próprio de cada indivíduo, e, conseqüentemente, relacionado à sua rede de conversação²⁸, suas histórias e interações, pois ocorre no coletivo, vinculado tanto à aceitação, quanto ao reconhecimento e ao respeito recíproco. A *pré-autoria* pode ser considerada como o processo desencadeador das demais autorias, pela intenção de representar a subjetividade do indivíduo, enquanto que a *autoria transformadora* incentiva um posicionamento crítico, em que o conhecimento construído é relacionado com o viver. A *autoria criadora* por sua vez, almeja a criação, a novidade, sendo uma evolução gerada pela internalização dos conhecimentos e atribuição de sentido. A *autoria criadora* pode ser relacionada ao exposto anteriormente como *Curadoria Significativa*, em que ocorre a concepção de conteúdos digitais autorais.

Bruns (2008) aborda outra perspectiva, e, ressalta que as delimitações entre produtores e consumidores de conteúdo desaparecem frente à colaboração e participação na web, cunhando os termos *produsage* e *produser*. *Produsage* origina-se da junção das palavras inglesas *production* e *usage*, produção e uso em português. Bruns (2008) destaca que o conceito contrasta com os modelos tradicionais de produção industrial, pois se refere à uma construção colaborativa, coletiva e contínua de criação de conteúdo, com base em quatro princípios chaves: participação aberta e avaliação comunitária; heterarquia fluida e meritocracia; artefatos inacabados e processos contínuos; propriedade comum e recompensas individuais.

O'Reilly (2009) avalia o conceito de *produsage* como a mudança do usuário como consumidor para o usuário como colaborador, permitindo gerar e ampliar o conteúdo já existente. Para além, na ótica de Bruns (2008), a *produsage* é o envolvimento colaborativo de usuários *online* em um movimento fluido, que enquanto *produsers* combinam simultaneamente os papéis de líder, produtor, participante e usuário. Ainda, a *produsage* trabalha com o princípio do envolvimento colaborativo, considerando que os usuários estão mais propensos a trabalhar uns com os outros do que como produtores de conteúdo individuais (BRUNS, 2006).

Bruns (2017) também evidencia a educação dos *produsers*, que necessita uma nova abordagem, a partir dos 4Cs da Educação, com base nas características do

²⁸ Relacionado ao conceito de PLN, ou seja, a Rede Pessoal de Network abordado por Castañeda e Adell (2012).

aluno: *criativo* – a criação de conhecimento através da criação de conteúdo; *colaborativo* – trabalho iterativo e frequente, distribuído em equipes diversas; *crítico* – avalia e expande o trabalho dos seus pares; *comunicativo* – a comunicação efetiva entre as partes interessadas sustenta o processo.

Gómez (2015, p.21) contribui para a reflexão a partir dos conceitos abordados, enfatizando:

A internet, portanto, não é só um depósito inesgotável de informações e uma base mais ou menos ordenada ou caótica base de dados, conceitos e teorias, uma biblioteca excelente e viva ao alcance de todos e todas, mas sobretudo, é um espaço para a interpretação e a ação, um poderoso meio de comunicação, uma plataforma de intercâmbio para o encontro, a colaboração em projetos conjuntos, a criação de novas comunidades virtuais, a interação entre iguais próximos ou distantes, o projeto compartilhado e a organização de mobilizações globais, bem como para a expressão individual e coletiva dos próprios talentos, sentimentos, desejos e projetos.

Dentro desta perspectiva, Freitas (2008) avalia que se há mudança na forma como os alunos aprendem, conseqüentemente os professores precisam mudar a forma como ensinam. A autora, amparada pela abordagem histórico-social de Vigotsky, esclarece que o emprego do computador ou da internet não garantem inovação no ensino, pois dependem da maneira com que são usados e cita em especial a mediação humana do professor, tanto técnica como simbólica, considerada essencial (FREITAS 2008). Freitas (2010, s.p.) relata:

Sou consciente de que por si só computador e internet não podem resolver todas as mazelas do ensino, nem podem garantir a eficiência da aprendizagem. No entanto, esses instrumentos precisam ser descobertos pelos professores como seus grandes auxiliares no processo ensino aprendizagem. É importante que essa descoberta lhes revele todo o potencial dessa tecnologia digital (tão significativa para seus alunos) para criar outras formas de aprendizagem: uma aprendizagem compartilhada, que propicia o diálogo vivo em suas tensões, conflitos e novas formulações.

Freitas (2010, s.p.) compreende que o professor media a relação do aluno com o conhecimento, pois, tendo mais experiência, procura criar Zonas de Desenvolvimento Proximal, auxiliando e intervindo ao lado do aluno na construção compartilhada do conhecimento.

Diante do cenário evidenciado, pondera-se que haverá maiores chances de sucesso na atividade de curadoria entendendo-a como uma atividade colaborativa e

coletiva, não realizada apenas individualmente. Tanto professores quanto alunos podem exercitar a autoria em duas diferentes manifestações – *pré-autoria*, *autoria transformadora* e *autoria criativa* – durante o processo de ensino e aprendizagem, posicionando-se como criadores, autores ou produtores de conteúdo digital, com foco no processo e não apenas no resultado, proporcionando o alargamento dos ambientes pessoais de aprendizagem e das redes pessoais de aprendizagem.

Em continuidade, o subcapítulo a seguir contextualiza o ensino superior de Moda, com a finalidade de estabelecer aproximações que contribuam com a elaboração de uma proposta teórico-metodológica, objetivo principal deste estudo.

5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE MODA

Em resgate histórico, Caldas (2004) contextualiza que muitos estudiosos de tradição iluminista renegaram a importância da Moda como uma área que se vale de conhecimentos científicos. O autor indica que o surgimento da reflexão sobre o tema iniciou por meio de observações sobre a motivação e formas de difusão da moda, ocorrendo primeiramente no final do século XIX. Na virada do mesmo século, o sociólogo alemão Georg Simmel produziu um texto considerado a sociologia da moda, ainda influente na atualidade (CALDAS, 2004).

Posteriormente, nos anos de 1950, Roland Barthes publica *O Sistema da Moda*, abordando os fenômenos da moda, sofrendo rotulação pelo objeto de estudo escolhido. Somente entre as décadas de 1970-1980 a moda alcançou legitimação acadêmica, com publicações de Bourdieu (1974) e Baudrillard (1976), seguidos por Lipovetsky (1987), na França. No Brasil, a primeira dissertação²⁹ tratando do assunto é escrita em 1950, por Gilda de Mello e intitulada *O Espírito das Roupas*, publicada posteriormente em 1987, representando um marco inicial (CALDAS, 2004).

Avalia-se, portanto, que historicamente e culturalmente, o reconhecimento da Moda como área de conhecimento científico ocorreu envolto por uma série de entraves, alguns que perduram na atualidade, no entanto o reconhecimento é

²⁹ Em estudo mais recente, a historiadora e pesquisadora Maria Claudia Bonadio destacou que “[...] ao pesquisar no site da biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi localizado um trabalho classificado como tese, datado de 1926, denominado *Da mulher - Proporções, beleza deformação, hysiene e moda, hygiene e Sport* produzido por Virgilio Mauricio da Rocha” (BONADIO, 2010, p. 54).

crescente, mesmo por áreas consideradas tradicionais. Pondera-se também, que a Moda enquanto academia originou-se e legitimou-se a partir da necessidade de profissionais, pois as vagas eram assumidas por aqueles que possuíam aptidões artísticas:

[...] acorriam para preencher os quadros das lides têxteis e de moda profissionais das mais diferentes formações e com inúmeras e involuntárias deficiências [...] arquitetos, pedagogos, psicólogos, desenhistas industriais, economistas, artistas plásticos e advogados entre aqueles que desempenhavam essas funções e eram carentes de qualificação profissional específica para melhor exercê-las (GIBERT, 1993, p, 178 apud PIRES, 2002, p, 81).

O principal fator responsável para a criação e a expansão do ensino de moda foi a demanda do mercado e sua reestruturação, “[...] atrelado ao aquecimento da economia daquele período, à instalação de novas indústrias de fiação, de têxteis e de confecção de vestuário, da posterior política de abertura de mercado e do surgimento de muitos cursos” (PIRES, 2002, p. 89).

A profissionalização da indústria da moda precedeu e incentivou a oferta de cursos superiores, sendo assim “Em 1987 surgiria na cidade de São Paulo, o primeiro curso superior de moda, o Bacharelado em Desenho de Moda na Faculdade Santa Marcelina” (BONADIO, 2010, p.59 - 60). Pires (2002) e Caldas (2004) enfatizam que até meados da década de 1980, quem desejasse estudar sobre o tema necessitava buscar formação fora do país, pois o Brasil tardou na estruturação de cursos superiores na área, mesmo com a indústria nacional evidenciando a carência de profissionais capacitados.

Em consulta no site e-MEC³⁰, realizada no dia 25 de junho de 2017, a partir da palavra Moda digitada no campo “cursos”, constata-se que existem 198 cursos superiores – 68 bacharelados e 130 tecnológicos – na área de moda em atividade no Brasil. A mesma pesquisa, atualizada no dia 8 de abril de 2018, surpreende ao totalizar 214 cursos, destes 73 bacharelados e 141 tecnológicos, dentre os tecnológicos, 6 cursos são à distância. Esses dados quantitativos evidenciam a importância da Moda no ensino superior brasileiro e o seu crescimento.

³⁰ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

A Moda no contexto deste estudo, designa uma área de conhecimento, “apesar de ainda não aparecer em tabelas oficiais do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI/CNPq) e Ministério de Educação (MEC/Capes)” (SOUSA et al., 2014, p.17). É considerada uma área interdisciplinar, pois segundo Sousa et al. (2014), relaciona-se com disciplinas do campo teórico, tecnológico e artístico. No campo teórico, são mencionadas Sociologia e Antropologia dentre outras disciplinas pertinentes; no campo tecnológico Design e Comunicação são alguns exemplos, e no campo artístico Estilismo e Artes Aplicadas, para enunciar algumas.

As autoras Castilho e Mattos (2015, p.11) esclarecem que, na última década, a discussão acerca da Moda e o lugar acadêmico que ocupa ou que deve ocupar é ampla e ressaltam a importância da interdisciplinaridade “[...] presente e necessária a esses estudos”. Neste contexto, as autoras entendem

[...] o conceito de interdisciplinaridade como eixo articulador para conquista e aquisição de saberes estruturados, que partem de um procedimento atitudinal, que vai além da formação acadêmica, para que nos tornemos cúmplices desta prática, transitando entre o sentido de uma cooperação fragmentada para uma global, na expectativa de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e ação, ou seja, cada vez mais próximo da construção do conhecimento. (CASTILHO; MATTOS, 2015, p.11-12).

O estudo e a apropriação de diversas outras disciplinas ou áreas de conhecimento pela Moda, aponta para a necessidade de reflexões interdisciplinares, que contribuam com a consolidação do seu ensino. Com objetivo de superar as dicotomias expostas pelas autoras Castilho e Mattos (2015), almeja-se a confluência entre os campos teórico, tecnológico e prático, ao relacionar o Ensino Superior de Moda com a Curadoria de Conteúdo Digital.

Neste sentido, considerou-se pertinente a verificação de estudos já realizados, que possibilitem averiguar o estado da arte, por meio de pesquisa na base de dados da Biblioteca da Universidade Feevale, denominada Unique³¹. Inicialmente foi

³¹ Acervo eletrônico de artigos, livros, imagens, documentos, normas técnicas, imagens, vídeos, entre outros, através assinatura e de concessão. As fontes de pesquisa são: ANPAD, Dynamed Plus, MEDLINE Complete, Saúde em Português, Smart imagebase, Revista dos tribunais *online*, Environment complete, Biblioteca Virtual Universitária 3.0, Ebook academic collection, eBook Clinical Collection, EbscoHost, ABNT, Gestão de manutenção & ativos e Journal of environmental quality. Disponível em: <<http://www.feevale.br/institucional/biblioteca/base-de-dados>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

utilizado o descritor *curadoria*, com 982 resultados. Para refinar a busca, por meio da pesquisa avançada, delimitou-se a pesquisa com busca do descritor nos resumos das publicações, totalizando 395 trabalhos. Ao verificar que os contextos dos trabalhos priorizavam enfoques distantes do tema deste estudo, relacionados principalmente às questões de arquivamento e práticas para preservação de dados a longo prazo em museus e bibliotecas, foram inseridos os descritores *digital* e *moda*, utilizados no operador booleano *AND*, que realiza o cruzamento de duas ou mais palavras. Ao associar os descritores *curadoria*, *digital* e *moda*, com busca em resumos de trabalhos, nenhum resultado foi encontrado.

No intuito de ampliar a pesquisa, o mesmo processo e os mesmos descritores foram empregados na busca, mas na língua inglesa: *curation*, *digital* e *fashion*. A partir da pesquisa avançada com busca nos resumos dos trabalhos, o descritor *curation* totalizou 14.242 resultados. Para refinar a busca, associaram-se os descritores *digital* e *fashion*, que indicaram a presença de 6 resultados³², no entanto sem aderência a este estudo, o que reforça a sua pertinência e ineditismo.

Na próxima seção, são apresentados dois relatos de experiências realizadas no curso de Moda da Universidade Feevale, durante o ano de 2017, com intuito de aproximar os temas moda e curadoria.

5.5 RELATO DE EXPERIÊNCIAS: APROXIMAÇÕES ENTRE MODA E CURADORIA

Neste subcapítulo, são relatadas duas aproximações iniciais entre moda e curadoria, com a finalidade de cartografar o território da pesquisa: o curso de Moda da Universidade Feevale. O primeiro relato refere-se à participação nas aulas das turmas de Pesquisa de Moda ocorrida nos dias 08 e 09 de junho de 2017, alinhada com o conteúdo programático que versava sobre Comportamentos Emergentes. O segundo relato, evidencia o Projeto de Ensino Pesquisa, Projetos e Eventos – Centro de Design (âmbito Moda), durante o segundo semestre de 2017.

³² Os títulos dos trabalhos encontrados são: *ArchaeoSTOR: The Development and Utilization of a Web-Based Database for the Field and Lab* (GIDDING; LEVY; DEFANTI, 2014); *Discovering Jazz History through Linked Open Data: The Linked Jazz Project* (PATTUELLI, 2014); *Making Sense: Talking Data Management with Researchers* (WARD; FREIMAN; JONES; MOLLOY; SNOW, 2011); *The World-Wide Telescope* (Szalay, 2001); *Book Review: Institutional Repositories: Content and Culture in an Open Access Environment* (GALINA, 2007) e *Wikibooks: Social Knowledge Creation*. (n.d).

De modo experimental, a participação na disciplina de Pesquisa de Moda teve como intuito ponderar sobre o interesse dos alunos em atividades propostas por professores que incentivem o uso da web em aulas presenciais, por meio de um questionário no *Plickers*. O *Plickers* é uma tecnologia digital disponível na web e gratuita, que permite ao professor coletar dados de avaliação em tempo real, sem a necessidade do uso de dispositivos pelos estudantes (PLICKERS, 2017).

Durante a participação foram apresentados os conceitos de Pirâmide Informacional, Sociedade em Rede, Visitantes e Residentes, Curador e Curadoria, Tecnografia Social o PLE e suas fases, por meio de aula dialogada com recursos audiovisuais. Após a explanação dos conceitos, os alunos foram convidados a responder um questionário composto por 10 questões fechadas de múltipla escolha (Apêndice A). Cada aluno recebeu um cartão impresso, disponibilizado no site *Plickers*³³, e a orientação de como usá-lo, pois, cada cartão apresenta a possibilidade de 4 respostas diferentes (dentre as 4 alternativas cadastradas previamente). A Figura 14 ilustra o uso:

Figura 14: Uso do *Plickers* em sala de aula



Fonte: acervo da autora (2017)

Após a explicação, as perguntas do questionário elaborado foram projetadas com o auxílio de um projetor, conectado a um computador de mesa, mediante a realização do *login* da pesquisadora no site *Plickers*. Para cada pergunta, os alunos

³³ Disponível em: <https://www.plickers.com/cards>.

posicionaram os seus cartões com base na alternativa correspondente à resposta. A partir do posicionamento do cartão realizado pelos alunos, foi escaneada a resposta com auxílio do celular da pesquisadora, que pela aba *Live View* do respectivo site, realizou o pareamento com o seu dispositivo móvel, transmitindo em tempo real as respostas para a turma.

O total de respondentes que participaram da experiência é de 33 alunos, sendo 10 da turma da manhã e 23 da turma da noite. Como resultados mais relevantes destacam-se: 15 alunos apresentam idade entre 17 a 20 anos e 10 entre 21 e 25 anos. O acesso à internet ocorre principalmente em casa, totalizando 25 respostas, sendo que a frequência de acesso ocorre mais de uma vez por dia, por parte de 32 alunos. 23 indicam que aprenderam a utilizar os recursos disponíveis na internet sozinhos, enquanto que 6 aprenderam com amigos ou colegas e apenas 1 aprendeu com professores. O dispositivo mais usado para acessar a internet é o celular, presente em 31 respostas, enquanto o principal uso vinculado aos estudos é para pesquisas em geral (textos, imagens, vídeos, entre outros), com 27 indicações e a realização de trabalhos em sites ou aplicativos com 6 respostas.

Quando indagados sobre compartilhar, 15 compartilham materiais de outras pessoas que consideram interessantes, 3 compartilham trabalhos ou outras produções realizadas por eles, 7 compartilham seus trabalhos apenas presencialmente com colegas e 8 compartilham seus trabalhos apenas com o professor. Ainda, 32 alunos consideram interessante quando o professor incentiva o uso da internet em aula e 31 manifestaram o interesse em realizar atividades que envolvam o uso da internet nos trabalhos das disciplinas. Como última pergunta, foram questionados sobre o degrau predominante no qual se encontram na escada da Tecnografia Social: 3 alunos consideram-se *Criadores*, nenhum considera-se *Crítico*, 19 são *Colecionadores* e 11 são *Participantes*.

Os dados obtidos podem ser relacionados aos resultados da TIC Educação 2015 (CGI.br, 2016), apresentados no item 3.3, que evidenciam que o principal local de acesso à internet é a própria casa (87%). Ainda, que a aprendizagem sobre o uso do computador e da internet ocorreu de modo autodidata, ou seja, indicam que aprenderam sozinhos (80%). Sobre o principal equipamento utilizado pelos alunos para acessar a internet, também se destaca o celular (73%).

Apesar da amostra ser pequena e da informalidade da coleta de dados, torna-se relevante pelo contato inicial dos alunos com o tema proposto neste projeto, e

constituiu um incentivo à pesquisadora na continuidade do estudo, em função do interesse manifestado pelos alunos por meio das suas respostas.

Em continuidade, expõe-se o percurso trilhado e seus rastros (LEMOS, 2013) durante o segundo semestre de 2017, no Projeto de Ensino Pesquisa, Projetos e Eventos (âmbito Moda)³⁴ realizado no [Centro de Design Feevale](#)³⁵, que culmina no evento semestral intitulado Prever. O evento apresenta para a comunidade interna e externa tendências comportamentais, conhecidas também como macrotendências³⁶. O estudo de tendências envolve a supervisão de uma professora, no caso a autora deste estudo, um funcionário e três estagiários curriculares. Para a construção do estudo de identificação e criação de uma tendência comportamental no Centro de Design são realizadas as etapas³⁷ descritas no Quadro 3:

Quadro 3: Etapas para a construção da tendência Comportamental

Etapas para a construção do estudo de identificação de uma tendência comportamental	
1.	informativa: composta pelo <i>briefing</i> ; identificação em sites de vertentes comportamentais; coleta e análise de dados; elaboração de breve apresentação com painéis de imagens e justificativa da escolha fundamentada com teoria;
2.	conceitual e criativa: definição do nome da tendência; geração de alternativas; desenvolvimento de identidade visual para a apresentação;
3.	colaborativa e aproximação com o mercado: apresentação interna para fechamento e interferências sobre a materialização (criação de produtos); busca por empresas que possuam alguma aproximação com a tendência, seja com o produto desenvolvido, cultura organizacional, ideologia, entre outros; convite para uma empresa/profissional para palestrar no dia do lançamento da tendência;
4.	desenvolvimento/tangibilização da tendência: criação de produtos que representem a tendência (materialização) atentando às formas, linhas, materiais e cores; confecção dos produtos; finalização da apresentação; definição da data da apresentação;

³⁴ O objetivo geral do Projeto é incentivar, por meio do estágio curricular supervisionado, a formação prática dos acadêmicos, com intuito de proporcionar experiências reais e contato com profissionais e mercado, possibilitando maior interação e compartilhamento de conhecimentos, inerentes ao curso de Moda. Como objetivos específicos, contempla aproximar empresas e entidades do curso de Moda; disseminar as pesquisas comportamentais realizadas pelos acadêmicos por meio do evento; além de promover o emprego das pesquisas comportamentais em projetos com empresas e também em aula.

³⁵ O Centro de Design Feevale é um laboratório criativo vinculado aos cursos do Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Feevale, em especial aos cursos de Moda e Design. A equipe é constituída por professores, funcionários (egressos) e alunos dos cursos citados, que atuam de forma interdisciplinar em projetos que envolvem a criação de produtos e serviços, além da pesquisa de tendências comportamentais e organização de eventos.

³⁶ “[...] são grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que se formam lentamente e, uma vez estabelecidas, nos influenciam por algum tempo – de sete a dez anos, no mínimo” (KOTLER; KELLER, 2006 apud SANTOS, 2013, p. 28).

³⁷ A metodologia de trabalho empregada no desenvolvimento das pesquisas de tendências do Centro de Design da Feevale foi implementada pela Professora Me. Joeline Lopes no ano de 2016.

5. **comunicação:** desenvolvimento de material para divulgação em redes sociais e para empresários locais;
6. **apresentação:** planejamento e organização do Evento Prever; apresentação da tendência para empresários locais, alunos de diversos cursos da Universidade Feevale; lançamento da tendência no *hotsite* do Centro de Design.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Centro de Design (2016)

Tais etapas foram articuladas com a abordagem do PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e as tecnologias digitais incorporadas durante o processo de desenvolvimento. Importante ressaltar que o Centro de Design possui desde a sua origem em 2001 uma atuação com foco na inovação e também na disseminação do conhecimento. Esta essência, o torna reconhecido pela comunidade interna e externa, e, na visão da pesquisadora, um ‘celeiro de novas ideias’, pois atuam com foco na autoria criadora (BACKES, 2012) e exercitam a curadoria de conteúdo digital, apesar de não empregarem esta denominação. Portanto, é um ambiente criativo e estimulante, propício para a implementação de novos processos, métodos e realização de experimentações. Na Figura 15 é apresentado o [mapa mental](#)³⁸ que ilustra o processo desenvolvido:

Figura 15: Fases Pesquisa Comportamental, PLE e Tecnologias Digitais

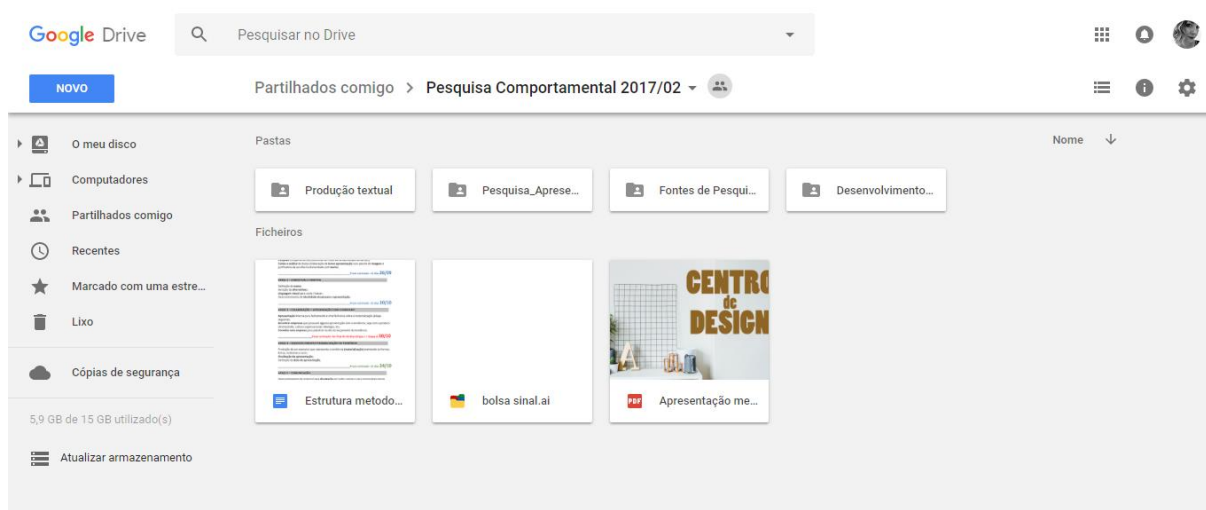


Fonte: elaborado pela autora no GoConqr

³⁸ Disponível em: https://www.goconqr.com/pt-BR/p/13608994-Pesquisa-de-Tendencia-Comportamental---RECONEX-O-mind_maps.

Para a pesquisa de tendência comportamental intitulada Reconexão, na perspectiva da fase *Ler* do PLE, foram exercitados os mecanismos de busca, curiosidade e iniciativa, em atividades que envolveram leitura, revisão de textos, entre outras, por meio de pesquisa em sites, blogs e canais de vídeo, a partir do buscador Google. Paralelamente, foram criadas pastas no Google Drive, Pearltrees e Pinterest. O Google Drive, já conhecido por todos integrantes da equipe, permite o armazenamento e o compartilhamento de arquivos na nuvem, e foi utilizado para disponibilizar os arquivos de referência para as atividades, como, por exemplo, o detalhamento das fases de trabalho, cronograma e prazos, sugestões de fontes de pesquisa, além de textos elaborados pelos envolvidos, organizados em pastas (Figura 16). Os documentos compartilhados são de acesso restrito, apenas para os membros da equipe.

Figura 16 - Registro do processo no Google Drive



Fonte: acervo Centro de Design (2017)

No Pearltrees (Figura 17) foi possível organizar *links* coletivamente, além da importação de arquivos pelos usuários, como imagens e textos, objetivando organizar o material em pastas, sendo a principal denominada *Tendência Comportamental Reconexão*³⁹.

³⁹ Disponível em <http://www.pearltrees.com/centrodedesign/tendencia-comportamental/id18361903>.

Figura 17 - Registro do processo no Pearltrees

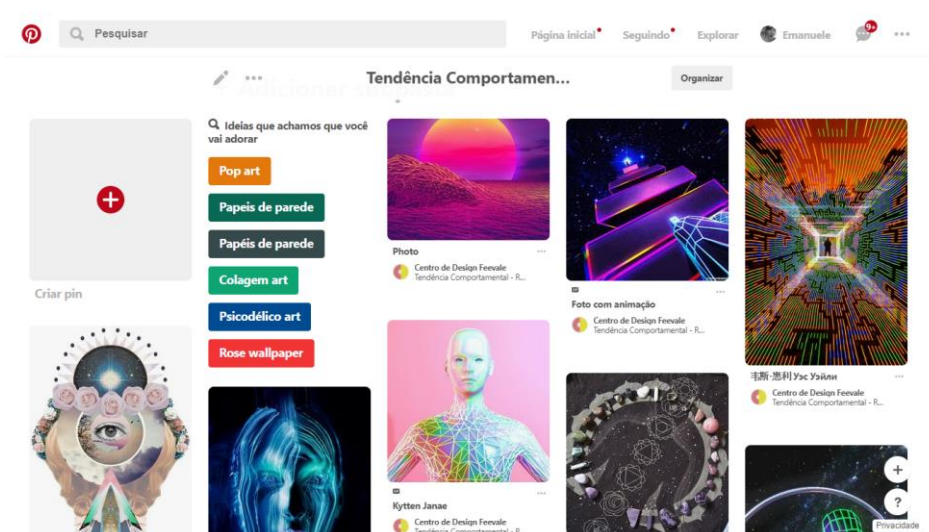


Fonte: Centro de Design (2017)

Esta tecnologia digital não era conhecida pela maioria dos sujeitos envolvidos na equipe do projeto, mas se tornou essencial para a fase *informativa*, como um espaço de trabalho colaborativo, que engloba simultaneamente a fase *Compartilhar* do PLE.

Outra tecnologia, frequentemente utilizada na área da Moda, é o Pinterest. Neste sentido criou-se um álbum denominado *Tendência Comportamental – Reconexão* (Figura 18), em que toda a referência visual considerada pertinente às etapas seguintes do estudo de tendências é organizada e acessada pela equipe.

Figura 18 – Registro do processo no Pinterest

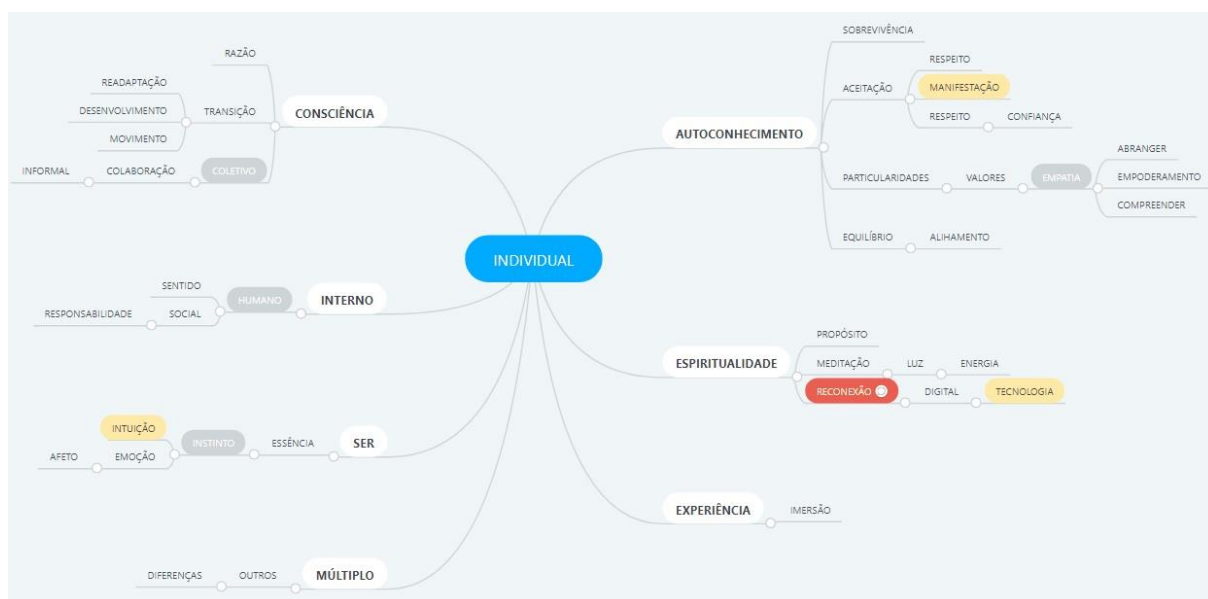


Fonte: Centro de Design (2017)

Em continuidade, a fase *conceitual e criativa* relaciona-se à perspectiva *Produzir*, que emprega mecanismos de síntese, reflexão, organização e estruturação, a partir de aplicações como caderno de notas, site de publicação e apresentações visuais, em atividades como a criação de um diário de campo, mapa conceitual, entre outras possibilidades. A equipe utilizou duas tecnologias digitais distintas nesta fase: Mindmeister e Canva.

O Mindmeister (Figura 19), é uma tecnologia digital para o desenvolvimento de mapas mentais, que permite o desenvolvimento visual de ideias, através do recurso *drag-and-drop* (arrastar e largar) organizando conteúdos com palavras-chave e interligando-os. Neste contexto, por meio de palavras-chaves, identificadas durante o percurso de ler (fase Informativa), construiu-se o mapa mental do conceito⁴⁰ da tendência identificada, incorporado ao Pearltrees.

Figura 19 – Construção de Mapa Mental no Mindmeister



Fonte: Centro de Design (2017)

Posteriormente, por meio do Canva, foi construída a apresentação da tendência comportamental⁴¹ identificada (Figura 20), a partir da interpretação das informações coletadas, que foi gradativamente aprimorada. Na apresentação constam textos, imagens, *moodboards*⁴², cartelas de texturas e de cores. O Canva possibilita a criação

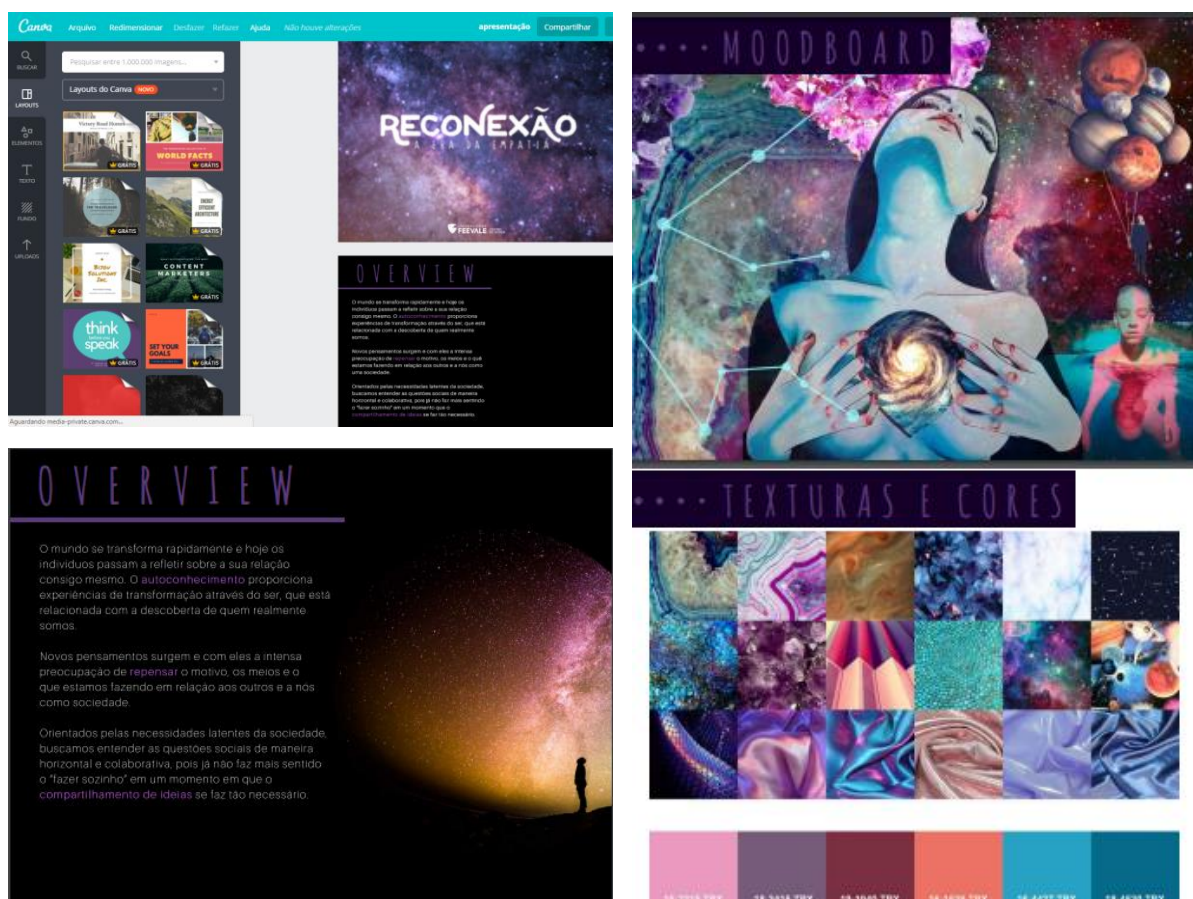
⁴⁰ Disponível em <https://download.pearltrees.com/s/pic/or/-161136707>.

⁴¹ Disponível em <https://goo.gl/fqByKm>.

⁴² Painéis de inspiração.

de conteúdo gráfico de forma simples e intuitiva, pois disponibiliza layouts pré-arranjados e elementos gráficos, permitindo a inserção de fotos e a criação de conteúdos para web ou impressão como: *flyers*, apresentações, cartazes, cartão de visita, pôsteres, interface para blog, entre outros.

Figura 20 – Apresentação Reconexão elaborada no Canva



Fonte: Centro de Design (2017)

A etapa *Produzir* do PLE, compreende ainda as fases de *desenvolvimento/tangibilização da tendência e comunicação*. Neste sentido, são criados e produzidos produtos (como por exemplo calçados, bolsas e vestuário) inspirados na tendência pesquisada, a partir das referências visuais coletadas e analisadas (Figura 21). Para esta materialização, foram desenvolvidas ainda as texturas dos laminados sintéticos usados para a confecção do calçado e da bolsa, além das estampas que foram realizadas nos tecidos através da técnica de sublimação, ambas em parceria com empresas. Utilizaram-se também os recursos de impressão 3D (salto do calçado) e corte à laser (cabedal do calçado, bolsa e pulseira), disponíveis na Universidade Feevale.

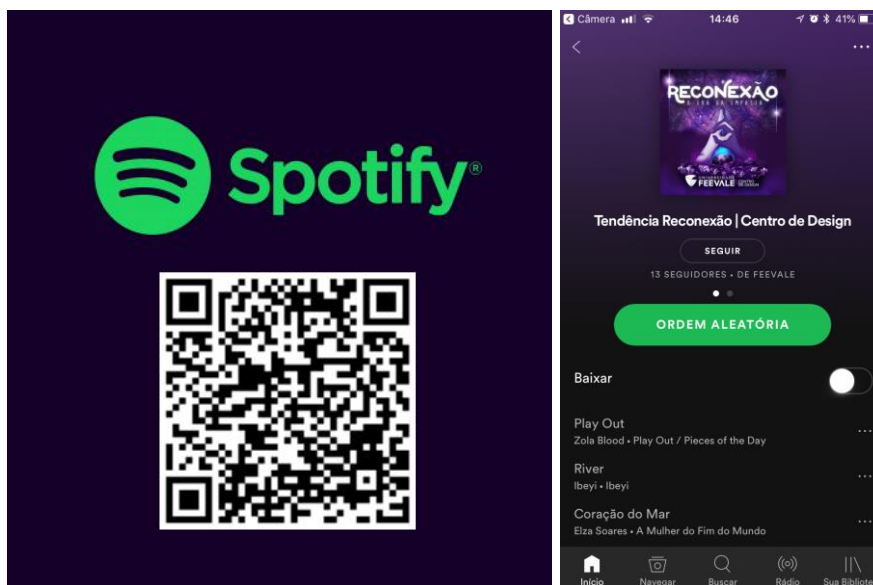
Figura 21 – Produtos Criados



Fonte: Flirck Universidade Feevale⁴³ (2018)

Também, foi produzida uma [playlist](#)⁴⁴ no Spotify (Figura 22), plataforma que disponibiliza conteúdos em áudio para serem ouvidos em ‘tempo real’, um serviço de música digital, popular no mundo inteiro. Tanto os acessos ao Pearltruss, quanto ao Pinterest e ao Spotify, são incentivados pela inserção de QR Code⁴⁵ no conteúdo digital criado e disponível no *hotsite* do Centro de Design.

Figura 22 – Exemplo de QR Code



Fonte: Centro de Design (2018)

⁴³ Disponível em: <https://flic.kr/s/aHsmfT44RC>.

⁴⁴ Disponível em:

https://open.spotify.com/user/feevale/playlist/7orcKAyXXb9O4j9df2moR0?si=mz4CIDJhTayY1fv_STW6ng.

⁴⁵ O QR Code é um código de barras bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

Para além, são elaborados materiais gráficos (Figura 23), com o conceito do evento, cuja finalidade é comunicar visualmente a abordagem do trabalho, conferindo unidade e identidade a todos os conteúdos criados, que são divulgados antes, durante e após o evento Prever, por meio de Redes Sociais como Instagram e Facebook, além de e-mail marketing.

Figura 23 – Divulgação no Instagram



Fonte: Centro de Design (2018)

Em continuidade, a última fase, a de *apresentação*, ocorreu nos dias 13 e 14 do mês de março de 2018, na 2ª Edição do evento Prever, durante a Aula Inaugural do curso de Moda, que envolve empresários locais, alunos e professores de diversos cursos da Universidade Feevale. É inerente à etapa *Compartilhar*, pois envolve mecanismos de consenso, diálogo e decisão, em atividades como encontros, reuniões, fóruns e discussões, congressos, objetivo principal do evento. Neste sentido, compreende-se ainda, que o compartilhar não ocorre apenas na fase de *Apresentação*, mas transversalmente em todas as etapas anteriores, em virtude do trabalho em equipe, que é colaborativo.

Nesta ocasião, por meio de vídeos⁴⁶, ambiências, palestra e debate, realizou-se o lançamento e o compartilhamento presencial do resultado da pesquisa desenvolvida ao longo do semestre, como pode ser visualizado nos registros fotográficos disponíveis no Flirck da Universidade Feevale⁴⁷, conforme Figura 24. Posteriormente, é disponibilizada a apresentação no hotsite⁴⁸, em que é possível

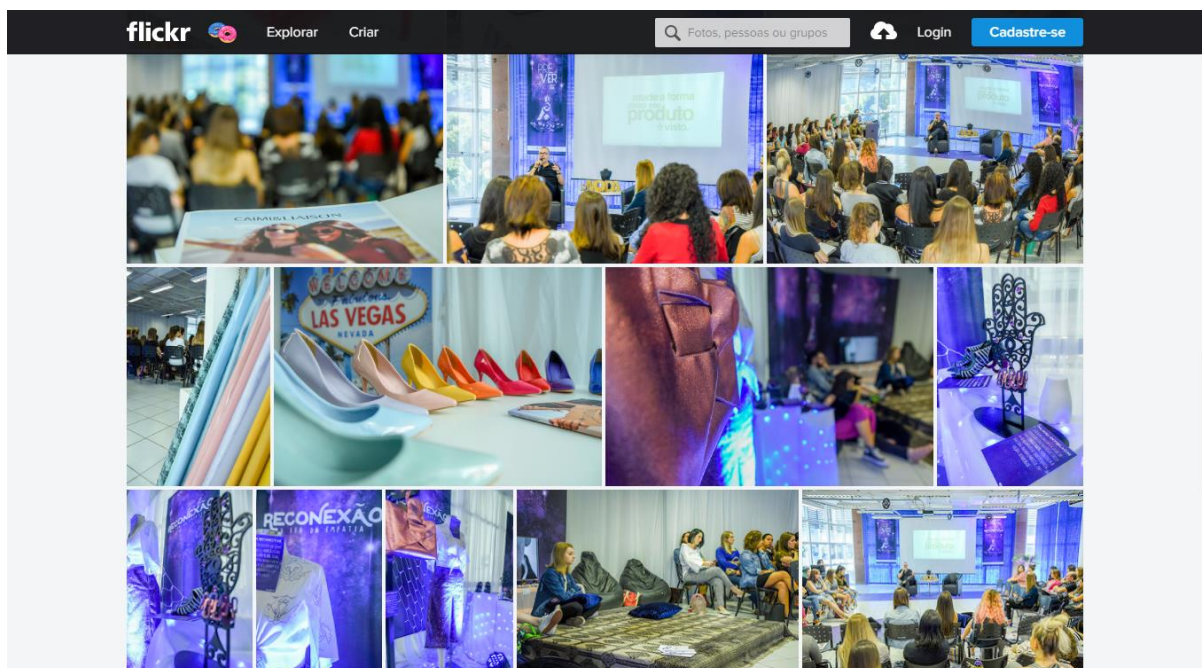
⁴⁶ Disponível em: <https://youtu.be/5lFWLGa2Egg>.

⁴⁷ Disponível em: <https://flic.kr/s/aHsmfT44RC>.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.feevale.br/graduacao/centro-de-design/tendencias>.

consultar todas as tendências propostas anteriormente pelo laboratório além da intitulada Reconexão⁴⁹.

Figura 24 – Fotos do Evento



Fonte: Flickr Universidade Feevale (2018)

Conforme o relatório elaborado pelo Centro de Design após a realização do evento, os resultados alcançados compreendem a parceria com 7 empresas da região, que através de patrocínio e apoio se engajaram com a proposta. Estiverem presentes 210 pessoas, destas 79% são alunos do curso de Moda, 11% do curso de Relações Públicas, 6% são profissionais do mercado e 3% são alunos do curso de Design da Universidade Feevale. No evento criado no Facebook, o alcance⁵⁰ foi de 8.700 pessoas, com 717 visualizações⁵¹ do evento e 228 respostas⁵². Na [página do curso de Moda](https://www.facebook.com/modafeevale/)⁵³ no Facebook, o alcance foi de 1.975 mil pessoas, com 92 reações em publicações e 146 cliques em publicações. No [Instagram do Centro de Design](https://www.instagram.com/cdesignfeevale/)⁵⁴,

⁴⁹ Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/a9754677-b516-4d0d-9d44-7deee3661c92/Reconex%C3%A3o.pdf>.

⁵⁰ Segundo o Facebook, é o número total de pessoas únicas a quem foram exibidas informações sobre o evento.

⁵¹ Segundo o Facebook, é o número total de pessoas únicas que visualizaram a página do evento.

⁵² Segundo o Facebook, é o número total de pessoas que responderam “tenho interesse” ou “comparecerei” para o evento.

⁵³ Disponível em: <https://www.facebook.com/modafeevale/>.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/cdesignfeevale/>.

obtiveram-se 132 curtidas e 188 visualizações nas histórias⁵⁵. Estas informações, relacionam-se ao monitoramento da etapa *Compartilhar*.

No contexto apresentado, fica evidenciada a integração entre a Moda, a Curadoria de Conteúdo Digital, o PLE e as Tecnologias Digitais empregadas, que continuam a fazer parte do processo de pesquisa de tendências comportamentais, pois foram incorporadas ao trabalho da equipe, ampliando tanto o PLE dos envolvidos quanto, também, o seu PLN. Verifica-se ao mesmo tempo o exercício da *autoria criadora*, da *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*, em que os participantes assumiram os papéis de *Colecionadores* e *Criadores* e desenvolveram coletivamente conteúdos digitais autorais.

5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

O presente capítulo, *Curadoria de Conteúdo Digital*, aprofunda a reflexão iniciada na segunda pista desta pesquisa cartográfica, que se refere à profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na web, que torna desafiante o processo de seleção da informação, principalmente com o objetivo de produzir conhecimento e reflexão. Este desafio é inerente à Sociedade em Rede e à profusão de informações disponibilizadas, que independem de relações temporais e espaciais, pois dados e informações em abundância não necessariamente correspondem à qualidade, mas podem gerar conhecimentos ou inteligências.

O termo curadoria é associado em um primeiro momento às Artes, mas pode ser aplicado em diferentes áreas. Apesar da tradição, o termo ganhou relevância emergindo em associação ao ambiente virtual, a partir dos termos *curadoria de conteúdo* e *curadoria digital*. Ao estudar os termos na perspectiva de diferentes autores, determina-se a nomenclatura adotada no estudo: Curadoria de Conteúdo Digital, subdividida em três fases interdependentes propostas pela pesquisadora, denominadas respectivamente de *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*, relacionadas ao PLE e à Tecnografia Social, a principal contribuição do capítulo.

⁵⁵ Conhecido como Instagram *Stories*, a principal característica é o compartilhamento de vídeos curtos, que permanecem disponíveis por 24 horas após a publicação.

Neste contexto emerge a terceira *pista*, que ressalta a aproximação das funções do professor e do curador, na perspectiva da mediação, mas, enfatiza-se o conceito de *professor-propositor*, pois se encaixa no ponto de vista adotado neste estudo, em que os papéis de professor, mediador, motivador e curador se mesclam. Esta participação propositiva, é a adotada pela pesquisadora não apenas neste estudo, mas na sua prática diária em aula, em que busca estimular a criação de conteúdo autoral, ou seja, o exercício da autoria criadora.

A quarta e última pista, engloba o conceito do PLE e da aprendizagem ao longo da vida, perspectiva que pode aliar-se à curadoria de conteúdo digital, a ser realizada tanto por docentes quanto por discentes, como exercício da autoria, voltada para a aprendizagem. Neste sentido, após uma breve contextualização sobre o ensino superior de Moda, relatam-se experiências que associam os conteúdos apresentados, em especial, a realizada no Projeto de Ensino Pesquisa, Projetos e Eventos, realizado no Centro de Design. Na visão da pesquisadora, este exemplo evidencia de forma clara o exercício da autoria na Sociedade em Rede em associação ao PLE e às tecnologias digitais, tangibilizando o conceito de inteligência coletiva e do potencial da Curadoria de Conteúdo Digital no ambiente acadêmico.

A vivência durante o processo gerou o amadurecimento acerca do referencial teórico abordado e uma visão mais clara para a construção da proposta teórico-metodológica, transformando o rumo da pesquisa, como pressupõe o método de pesquisa escolhido. Em continuidade, o próximo capítulo esclarece a metodologia para a realização da pesquisa-intervenção a partir do método cartográfico.

6 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentado o delineamento da pesquisa, no intuito de esclarecer o método científico utilizado para a concretização da Tese de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, no contexto da Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias.

Retomando as delimitações apresentadas na introdução do estudo, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como desenvolver práticas educativas no ensino superior de Moda, que fomentem os Ambientes Pessoais de Aprendizagem dos discentes na perspectiva da Curadoria de Conteúdo Digital? O objetivo geral consiste em compreender como a Curadoria de Conteúdo Digital pode fomentar o desenvolvimento do Ambiente Pessoal de Aprendizagem de alunos, possibilitando o exercício da autoria e a ampliação do engajamento na internet, por meio de uma proposta teórico-metodológica voltada para o ensino superior de Moda.

Os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 26) esclarecem que “Por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa”. Ainda, que o método científico é o conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais empregados na investigação, a linha de raciocínio empregada, para atingir os objetivos delimitados e alcançar o conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para este estudo é adotado o método da cartografia, apresentado a seguir.

6.1 MÉTODO DA CARTOGRAFIA

A estratégia investigativa adotada é a pesquisa-intervenção a partir do método cartográfico, que se apropria conceitualmente da cartografia, tendo como base, principalmente, a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (PASSOS; BARROS, 2012). Deleuze e Guattari (1995) apropriam-se do conceito botânico de rizoma⁵⁶, ou seja, a forma em que o pensamento se abre como raízes, como galhos, criando uma imagem do pensamento múltiplo, que funcionaria como um mapa. De acordo com os autores:

⁵⁶ Os bulbos, os tubérculos, são rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

O método visa acompanhar o processo, experimentando a processualidade da cartografia, presente nos avanços e nas paradas, pois, conforme Passos e Barros (2012, p.31), “conhecer o caminho de constituição de um objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho”.

Kastrup (2012, p.35) atenta que o aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa “[...] se pergunta em como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre daqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento”. A autora revela quatro variedades do funcionamento atencional, ou gestos, que fazem parte do trabalho do cartógrafo: o *rastreio*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*.

O *rastreio* é a varredura do campo, sendo a atenção em princípio, aberta e sem foco, mas sintonizada com o problema. O *toque*, considerado um pequeno vislumbre, aciona o processo de seleção, podendo levar tempo para acontecer e em diferentes graus de intensidade. Neste sentido, a autora relata: “Através da atenção do toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*” (KASTRUP, 2012, p.43). Enquanto “o gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom” (KASTRUP, 2012, p.43). Finalizando, o *reconhecimento atento* é o quarto gesto ou variedade atencional, que determina a reconfiguração do território da observação. Conforme Kastrup (2012, p.45):

[...] no caso do cartógrafo, é nítido que não pode se tratar de reconhecimento automático, pois o objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se colocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação.

O método cartográfico segue *pistas* que orientam o percurso da pesquisa, “são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa”

(PASSOS et al., 2012, p. 13) e, assim, as *pistas* são indicações para a efetiva validade da pesquisa.

Neste cenário, as *pistas* identificadas na delimitação do estudo são: a) o crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas, com amplo potencial de aplicação no ambiente de aula, gerando distintas formas de ensinar e aprender; b) a profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na web, que torna desafiante o processo de seleção da informação, principalmente com o objetivo de produzir conhecimento e reflexão; c) a aproximação das funções do professor e do curador, na perspectiva da mediação e da seleção de conteúdo; d) o conceito do PLE e da aprendizagem ao longo da vida, perspectiva que pode aliar-se à curadoria de conteúdo digital, a ser realizada como exercício da autoria, voltada para a aprendizagem.

A validação é inerente ao processo da pesquisa-intervenção, cujo território de observação é o curso de Moda da Universidade Feevale⁵⁷, em especial a disciplina de Projeto de Produto⁵⁸. A grade curricular do curso é composta por 39 disciplinas, distribuídas em 8 semestres, totalizado 2.400 horas (FEEVALE, 2017). A referida disciplina compõe o 6º semestre do curso e são ofertadas duas turmas semestralmente, sendo uma turma no turno da manhã e outra no turno da noite, com encontros semanais presenciais regulares. Portanto, a amostra selecionada é composta pelos alunos matriculados nas respectivas turmas da disciplina de Projeto de Moda no semestre de aplicação da pesquisa-intervenção, ou seja, o primeiro semestre do ano de 2018.

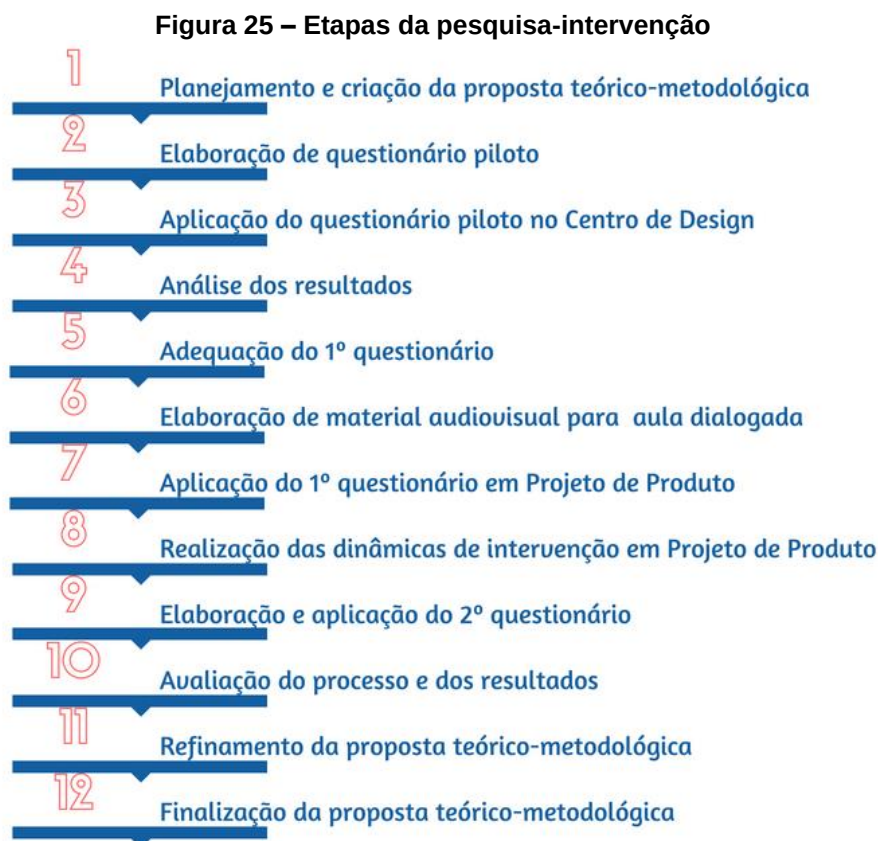
A escolha foi realizada dentro do grupo de disciplinas ministradas pela pesquisadora, pois, como evidenciam Passos e Barros (2012), a pesquisa cartográfica acontece mediante o envolvimento implicado e reflexivo do pesquisador, e, neste sentido, pesquisador, objeto e pesquisados, encontram-se em um mesmo plano, inseparavelmente. Colabora ainda o fato de ser uma disciplina que ocorre no final do curso, em que os alunos já possuem bagagem teórico-prática relacionada à Moda, além de já terem exercitado previamente a autoria criadora. E, por considerar que a Curadoria de Conteúdo Digital não possui foco em uma disciplina específica, mas sim,

⁵⁷ Primeiro bacharelado na área no Rio Grande do Sul, iniciou as atividades no ano de 2002.

⁵⁸ O plano de ensino não é público, mas a ementa disponibilizada no site da Instituição⁵⁸ evidencia: “A disciplina propõe o planejamento, desenvolvimento e execução de produto de moda segundo metodologia de design, através da investigação científica” (FEEVALE, 2017, s.p).

na atuação em um cenário permeado pela tecnologia e as interações sociais possíveis.

Para melhor visualização das etapas da pesquisa-intervenção⁵⁹, sua organização é apresentada na Figura 25:



Fonte: elaborado pela autora no Canva

Por meio da Figura 25 é possível vislumbrar sequencialmente as atividades planejadas, em que se almeja a centralidade no processo, como o método de pesquisa eleito preconiza. Inicia-se pelo planejamento e criação da proposta teórico-metodológica que envolve o mapeamento das tecnologias digitais, seguida da elaboração de questionário piloto, aplicação, análise de resultados e adequação do 1º questionário, para a coleta oficial nas turmas de Projeto de Produto. Paralelamente, é preparado o material audiovisual para a introdução do tema durante a aula, e para a efetivação da aplicação do questionário, acompanhada da apresentação da proposta

⁵⁹ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAC3s3v-QS4/W8eQnjMbXOtBQB95XtLX4A/view?utm_content=DAC3s3v-QS4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton.

teórico-metodológica, que orientará o desenvolvimento do trabalho. A realização orientada das dinâmicas é o passo seguinte, bem como a elaboração e aplicação do 2º questionário. Em continuidade, é realizada a análise dos materiais oriundos da proposta de Curadoria de Conteúdo Digital e dos resultados obtidos com os questionários, para a realização do refinamento e finalização da proposta teórico-metodológica.

Importante ressaltar neste contexto, que para a construção do território de observação a partir do método cartográfico, para além das pistas mencionadas, são empregados procedimentos concretos entendidos como *dispositivos*, pois a prática cartográfica “requer um dispositivo de funcionamento mais ou menos regular, em que se articulam a repetição e a variação” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 79). Nesta pesquisa, os *dispositivos* de produção envolvem: questionário estruturado com alunos no início e no término da atividade proposta (1º questionário e 2ª questionário); bem como os materiais oriundos das etapas *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*, a partir da aplicação da proposta teórico-metodológica.

Pertinente ao delineamento metodológico da pesquisa, é necessário determinar a análise dos resultados obtidos, tópico abordado no subcapítulo a seguir.

6.2 CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE RESULTADOS

Conforme o método da cartografia, a análise é processual e inseparável a todos os procedimentos de pesquisa, permitindo que a própria pesquisa seja interrogada, ao longo da sua execução, não devendo se privar antecipadamente de quaisquer procedimentos (BARROS; BARROS, 2014). Inicialmente, considerava-se que a análise dos resultados dar-se-ia apenas de forma qualitativa, no entanto, César, Silva e Bicalho (2014), ressaltam que as investigações de cunho qualitativo e quantitativo agregam um olhar diferente sobre uma mesma realidade, apresentando-se em uma perspectiva de complementariedade e de integração entre métodos, não de oposição ou exclusão.

Enquanto a pesquisa quantitativa tende à mensuração de dados, a qualitativa enfoca as particularidades, privilegiando as relações sociais experienciadas no território de observação (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014). Em complemento, Prodanov e Freitas (2013, p. 114) esclarecem: “Nas análises qualitativas, o pesquisador faz uma abstração, além dos dados obtidos, buscando possíveis

explicações (implícitas nos discursos ou documentos), para estabelecer configurações e fluxos de causa e efeito”. Os autores, a respeito das análises quantitativas explicam: “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

Concordando com a visão dos autores César, Silva e Bicalho (2014) e Prodanov e Freitas (2013), avalia-se a importância de aliar as duas abordagens, cuja motivação parte dos *dispositivos* de produção utilizados. Neste contexto, a análise e a discussão partem dos questionários respondidos pelos alunos, que incluem perguntas abertas e fechadas; pelos assessoramentos e observação *in loco* da pesquisadora durante as aulas; e, pelos trabalhos produzidos e compartilhados pelos estudantes a partir da proposta, amparados também pela revisão bibliográfica precedente.

César, Silva e Bicalho (2014), reafirmam a pesquisa cartográfica como acompanhamento de processos, e, independentemente de ser considerada qualitativa ou quantitativa, acessam a experiência, que é a dimensão processual, de modos distintos e complementares. A qualitativa, descrevendo, compreendendo e analisando, representando objetos, e, a quantitativa medindo e contando, aferindo desempenhos e comparando performances. Neste sentido,

Quando a questão do ‘quali-quant’ é deslocada para além da dicotomia ou da integração, como planos de inseparabilidade de produção do real, desdobra-se também a possibilidade de retirada dos dispositivos de pesquisa de uma classificação apriorística, quantitativos ou qualitativos, ou das funções de medir, contar e/ou descrever, compreender, analisar. Ao contrário, os dispositivos, em vez de distribuídos em um ou outro método e função, puramente uma coisa ou outra, portariam as duas dimensões, tanto uma face intensiva quanto extensiva, e isso não dividiria o dispositivo, ao contrário, abriria possibilidades de múltiplos usos, afirmando seu caráter de hibridismo. (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014, p.171).

A partir do primeiro questionário identifica-se o perfil das turmas, a idade dos alunos participantes, o principal local e dispositivos de acesso à internet, as atividades de ensino realizadas com o auxílio da web, os aplicativos usados, o engajamento com algumas tecnologias digitais e o conhecimento acerca da curadoria de conteúdo digital, por exemplo. Com a realização do trabalho em grupo a partir da aplicação da proposta teórico metodológica explanada no capítulo 6 a seguir, é verificado o exercício da autoria criadora com emprego das tecnologias digitais pelos alunos. Com

a aplicação do segundo questionário verificam-se os pontos positivos da proposta, as possibilidades de melhoria, as dificuldades identificadas pelos alunos, a ampliação do seu PLE e a intenção de continuarem exercendo a curadoria.

A análise dos resultados obtidos com os *dispositivos* ocorre a partir das quatro variedades do funcionamento atencional, ou *gestos*, que fazem parte do trabalho do cartógrafo: o *rastreio*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*, mencionados por Kastrup (2012, p.35), à luz das quatro pistas identificadas no início do estudo e do referencial teórico.

Diante do contexto exposto, a análise dos resultados é apresentada de forma híbrida, mesclando os diferentes enfoques, qualitativo e quantitativo, com intuito de partilhar a experiência vivenciada nas turmas da disciplina de Projeto de Produto durante o segundo semestre de 2018.

6.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A pesquisa-intervenção, selecionada a partir do método cartográfico, propiciou maior liberdade para a construção do estudo, pela centralidade residir na processualidade e não no objeto em si, como acredita-se que deva ser o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor. Conforme o método cartográfico, as *pistas* tornam-se importantes aliadas, pois conduzem e guiam o percurso da pesquisa, juntamente com *dispositivos*, considerados procedimentos concretos.

Entende-se que a aplicação do método cartográfico e o trabalho do cartógrafo, constituído pelo *rastreio*, *toque*, *pouso* e *reconhecimento atento*, funde-se ao trabalho do professor e ao mesmo tempo do curador, e, por este motivo, tais *gestos* guiam o processo de análise dos resultados posteriormente apresentada, em que as abordagens qualitativa e quantitativa serão trabalhadas de forma unificada e complementar.

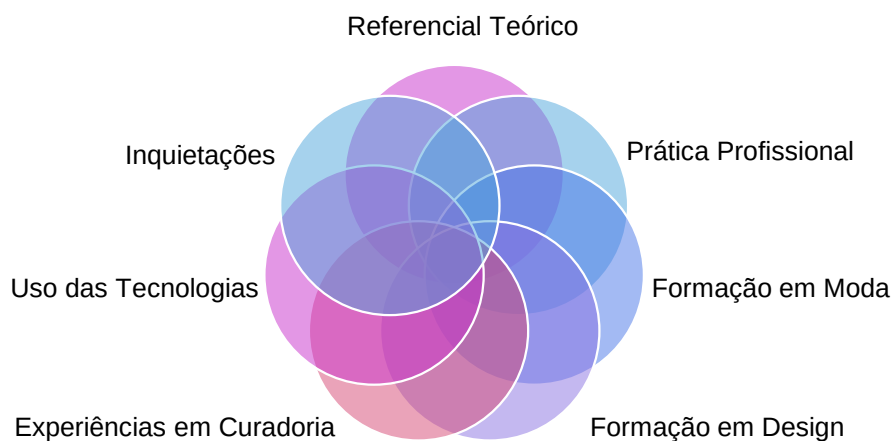
No capítulo seguinte, detalha-se a construção da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, considerando o território de observação composto pelas turmas da disciplina de Projeto de Produto do curso de Moda da Universidade Feevale.

7 IDEIAÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL

Este capítulo expõe a processualidade e o processo de ideação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital com ênfase na autoria criadora, a ser aplicada na disciplina de Projeto de Produto do curso de Moda da Universidade Feevale. Um dos principais desafios, é a criação de uma proposta que seja modular, customizável⁶⁰ e que também permita o uso em diferentes disciplinas, tanto em cursos de Moda, quanto em áreas afins.

O início da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital parte da relação entre os conteúdos estudados nos capítulos anteriores e das vivências da própria pesquisadora, que assume o papel de *professora propositora* (UTUARI, 2012), no intuito de potencializar a prática docente e consequentemente a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. A Figura 26 ilustra os fatores que culminaram na sua ideação:

Figura 26 – Fatores de influência na ideação



Fonte: elaborado pela autora

A relação entre os fatores abordados na Figura 26 inclui de modo inerente o referencial teórico – a partir dos conteúdos estudados nos capítulos anteriores – com

⁶⁰ Customizar significa “Reformar ou transformar algo a fim de atender aos interesses ou necessidades do comprador ou usuário, especialmente nas áreas de moda, decoração e arquitetura” (MICHAELIS, 2018, s.p.). Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/customizar/>.

a prática profissional da pesquisadora como professora de Moda com atuação em Projetos de Ensino e Extensão, bem como articula-se com a trajetória acadêmica com formação em Moda e Design. Para além, engloba as experiências em curadoria a partir da atuação em pesquisas de tendências comportamentais no Centro de Design Feevale, a incorporação de tecnologias digitais no cotidiano e as inquietações no exercício da prática docente e ao longo desta pesquisa. Os fatores mencionados e sua inter-relação, propiciaram o gesto de *pouso*, segundo o método da cartografia (KASTRUP, 2012), mas, ressalta-se que, para a construção processual, foram necessários avanços, paradas e retrocessos, que se tornaram necessários ao longo deste estudo, modificando a compreensão da pesquisadora sobre a própria proposta.

Em um primeiro momento, foi realizado o mapeamento das tecnologias digitais a serem incorporadas na prática, com intuito de ampliar o PLE dos alunos envolvidos, com base no *The Conversation Prism*, ou em português, Prisma de Conversação (ANEXO A). Lançado em 2008 e atualizado em 2011 pelo analista digital e antropólogo Brian Solis, é definido como “um mapa visual da paisagem das redes sociais. É um estudo em andamento na etnografia digital que rastreia redes sociais dominantes e promissoras e as organiza pela forma como elas são usadas na vida cotidiana” (SOLIS, 2017). A categoria utilizada para análise é a denominada *Social Curation*, ou Curadoria Social, que engloba 11 tecnologias digitais.

Em complemento, foram mapeadas também as tecnologias indicadas no site *Top Tools for Learning* (HART, 2016), listagem compilada desde 2007, que indica as principais ferramentas para aprender e conta com votos de profissionais ligados ao ensino em todo o mundo, totalizando em 2016 1.238 profissionais⁶¹, sediados em 64 países. A listagem completa pode ser visualizada no Anexo B, sendo denominada de *Best of Breed 2016*, com classificação em quatro categorias principais, denominadas *ferramentas de instrução*, *ferramentas de desenvolvimento de conteúdo*, *ferramentas sociais* e *ferramentas pessoais*. Neste sentido, evidencia-se a aproximação do papel do curador, a partir da seleção e do teste prévio de ferramentas, que possibilitarão a mediação da construção do conhecimento durante o processo de ensino e

⁶¹ “A lista foi publicada em 3 de outubro de 2016. Colaboradores vieram de 64 países em todo o mundo, trabalhando como: 17% instrutores/instrutores, 15% professores universitários/universitários/adultos, 16% designers pedagógicos/desenvolvedores de e-learning, 12% consultores/consultores, 11% gerentes/especialistas em L&D, 7% administradores, 6% professores primários/secundários (K12), 4% facilitadores online, 2% vendedores, 10% outros” (HART, 2016).

aprendizagem na pesquisa-intervenção. O mapeamento das tecnologias digitais encontra-se no Apêndice B.

O início do mapeamento e da seleção é guiado pela triagem disponível no *Conversation Prism* e na lista *Best of Breed 2016*, como mencionado, e ocorre a partir dos critérios: acesso gratuito e disponibilidade de versão para computador e *smartphone*, com a finalidade de não haverem restrições em função dos equipamentos pessoais dos alunos e dos disponibilizados pela Universidade. Para além, a facilidade de manuseio e a interface intuitiva são importantes, visto que alunos irão aprender a manusear as tecnologias além de desenvolverem as atividades propostas. Serão indicadas diferentes possibilidades e a escolha ocorrerá por parte dos alunos, que também poderão pesquisar e indicar outras tecnologias que possuam interesse em empregar durante a prática.

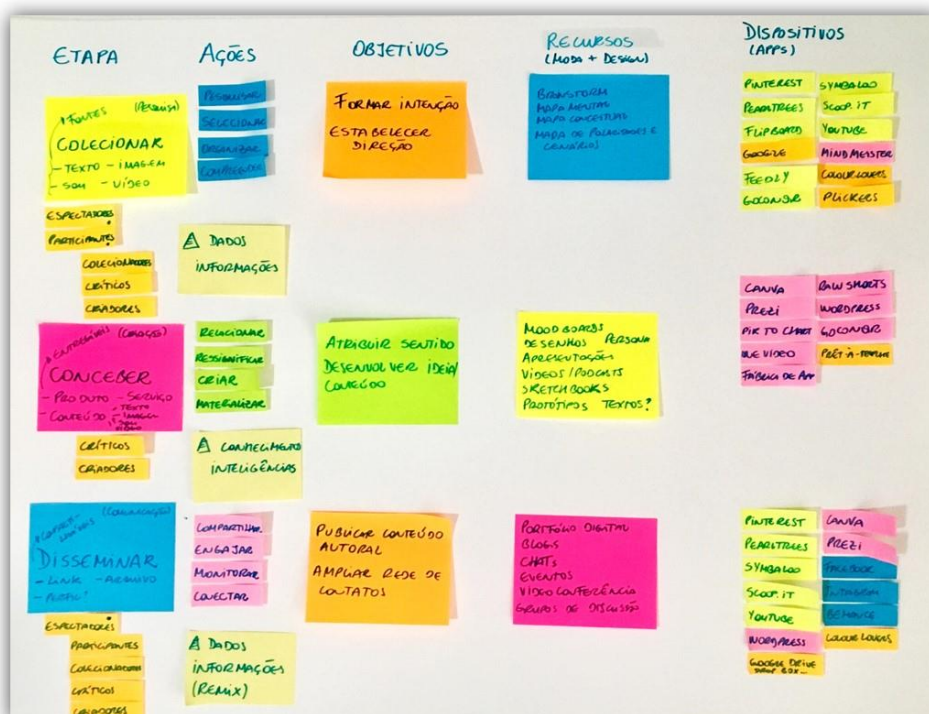
Paralelamente, em um segundo momento, foram estudadas outras fontes que poderiam somar à proposta, como por exemplo os métodos de design presentes na obra de Kumar (2012), que foram previamente selecionados com base na possibilidade de aplicação. A partir da análise dos 101 métodos de design apresentados pelo autor, foram pré-selecionados os seguintes: *Buzz Reports* (Relatório de Burburinhos), *Popular Media Search* (Pesquisa em Mídias Populares), *Eras Map* (Mapa das Eras), *Trends Matrix* (Matriz de Tendências), *Subject Matter Experts Interview*, *Video Ethnography* (Vídeo Etnográfico), *Observations to Insights* (Observações para Insights), *Insights Sorting* (Classificando Insights) e *Compelling Experience Map* (Mapa de Experiência Convincente).

Esta seleção, indicava um caminho possível a ser incorporado na proposta e inicialmente foi considerado, no entanto, havia um receio latente por parte da pesquisadora sobre seu uso efetivo. Com o amadurecimento da proposta e a troca de informações com colegas professores das áreas de Moda e Design, considerou-se que para além da Curadoria de Conteúdo Digital ser uma abordagem nova para os discentes, o emprego de tecnologias digitais também seria, e que o uso de metodologias de design não conhecidas por eles poderia confundir e dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, descartou-se o levantamento realizado com base em Kumar (2012) e voltou-se o olhar para práticas já realizadas pelos alunos em semestres anteriores ao longo da trajetória acadêmica, como por exemplo, o

brainstorm⁶², Mapa Mental⁶³, Moodboard⁶⁴, entre outros, já conhecidos pelos alunos e pela pesquisadora.

Após o mapeamento das tecnologias digitais, da definição da origem das práticas a serem empregadas e considerando os fatores de ideação explicitados na Figura 26, iniciou-se o esboço da proposta, empregando em um primeiro momento cartolina e adesivos coloridos, para materializar o processo cognitivo de forma visual, possibilitando a elaboração de um cartaz com fácil mixagem e reposicionamento das informações presentes. Na Figura 27 é possível visualizar o resultado deste processo:

Figura 27 – Esboço da Proposta



Fonte: acervo da autora

Inicialmente, as fases propostas para a Curadoria de Conteúdo Digital não foram inseridas, ocorrendo a observação do cartaz elaborado por um período de tempo, a fim de identificar as alterações necessárias para construção do conteúdo digital, refletindo como seriam denominadas as etapas previamente indicadas como

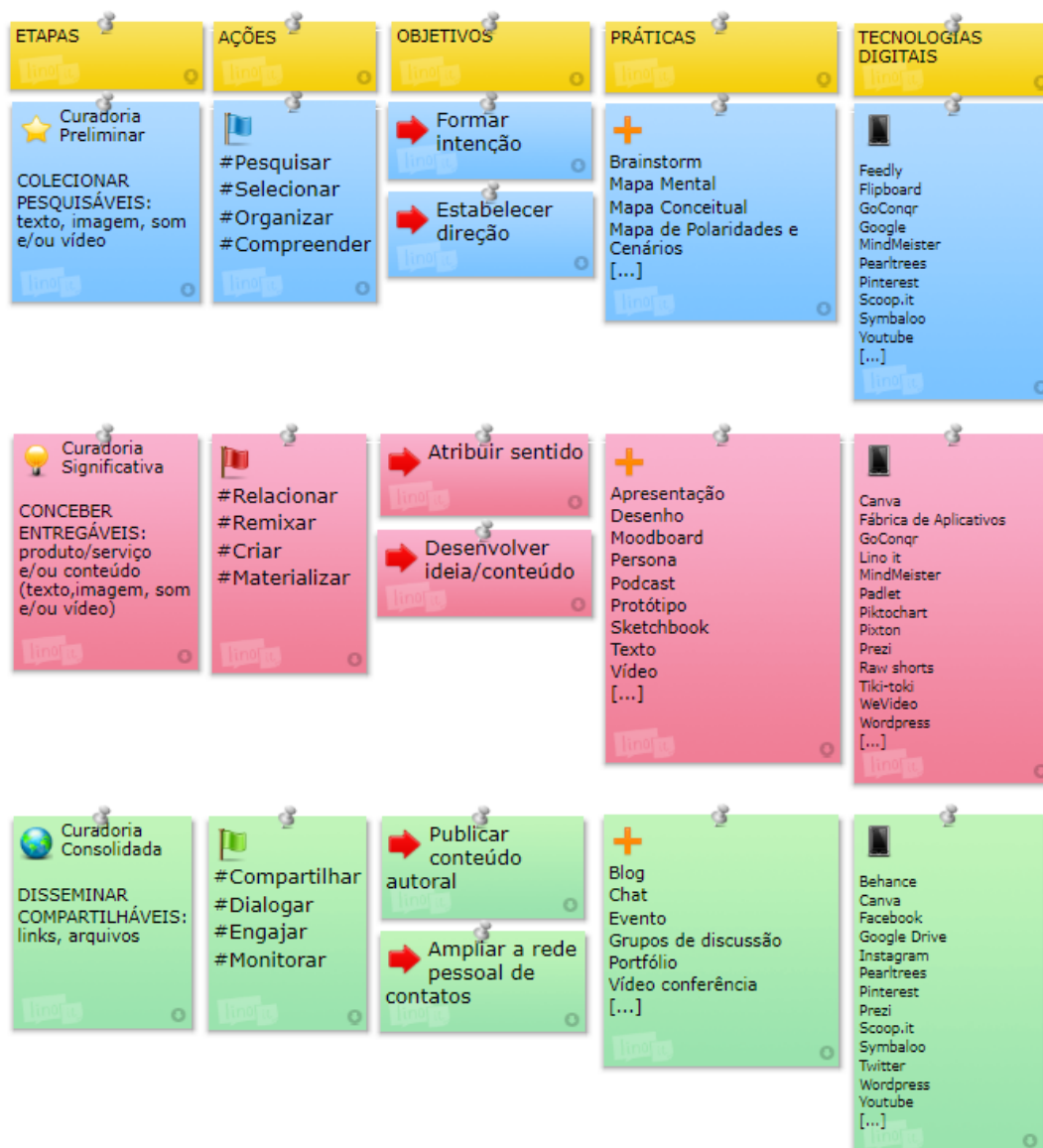
⁶² Conhecido como tempestade de ideias, que explorara a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo.

⁶³ “[...] organização de ideias por meio de palavras-chaves, cores, imagens, símbolos, figuras em uma estrutura que se irradia a partir de uma ideia, um conceito, um conteúdo” (PAZMINO, 2015, p. 192).

⁶⁴ É um painel de referências visuais, composto por imagens, construído com objetivo de comunicar um conceito, uma inspiração, um público alvo, entre outros.

Recursos e Dispositivos, que foram substituídas por *Práticas e Tecnologias Digitais* respectivamente. A elaboração digital da proposta ocorreu no Lino It⁶⁵, que possibilita a criação de um mural, individual ou coletivo, com a utilização de adesivos coloridos, nos quais podem ser inseridos textos, imagens, ícones, *links*, entre outros elementos. Na figura 28 é possível verificar a evolução da proposta para Curadoria de Conteúdo Digital⁶⁶ criada:

Figura 28 – Proposta Teórico-Metodológica



Fonte: elaborado pela autora no Lino It

⁶⁵ Disponível em: <http://linoit.com>.

⁶⁶ Disponível em: <http://linoit.com/users/ebmagnus/canvases/Curadoria%20de%20Conte%C3%BAdo%20Digital>.

A proposta teórico-metodológica é subdividida nas *Etapas Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*, conforme apresentadas no capítulo 4. Para cada uma, foram identificadas *Ações*, *Objetivos*, *Práticas* e *Tecnologias Digitais*. As *Ações* são manifestadas por verbos, os *Objetivos* por sentenças, e, foram inspirados em todo o referencial teórico construído até o presente momento, em especial, a partir dos conceitos PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013), Tecnografia Social (LI, 2007) e Autoria (BACKES, 2012). As *Práticas* são oriundas da formação em Moda e Design da pesquisadora, aliadas às suas experiências profissionais docentes e aos conteúdos programáticos presentes da grade curricular do curso de Moda da Feevale, enquanto que as *Tecnologias Digitais* partem do mapeamento e da seleção explicitados anteriormente.

A primeira *Etapa*, *Curadoria Preliminar*, indica *coleccionar pesquisáveis*, como texto, imagem, som e/ou vídeo. Igualmente, prevê as *Ações*: a) Pesquisar, b) Selecionar, c) Organizar e d) Compreender, para que atinja os *Objetivos*: 1. Formar intenção e 2. Estabelecer direção. Neste primeiro momento, ocorre o delineamento da prática curatorial, em que os discentes são motivados a pesquisar diferentes fontes de pesquisa para a sua coleção, selecionando, organizando e compreendendo dados e informações, para que possam transformá-los em conhecimento e inteligências. Assim, os discentes constroem a sua intenção de prática, estabelecendo um foco, uma direção, dentre os inúmeros caminhos possíveis. Como *Práticas*, sugere-se o *Brainstorm*, *Mapa Mental*, *Mapa Conceitual* e *Mapa de Polaridades e Cenários*, mas evidencia-se que a proposta permite que outras práticas eleitas pelos estudantes com base no seu repertório individual sejam incorporadas. Da mesma forma, as *Tecnologias Digitais* são recomendadas, mas, possibilitam o uso do próprio PLE dos alunos, ou seja, o intuito da proposta é ser modular e ao mesmo tempo customizável. São elas: *Feedly*, *Flipboard*, *GoConqr*, *Google*, *MindMeister*, *Pearltrees*, *Pinterest*, *Scoop.it*, *Symbaloo* e *Youtube*. Algumas das tecnologias indicadas não se referem apenas à uma fase específica, pois, possibilitam diferentes *Ações*, independente da *Etapa*.

A segunda *Etapa*, *Curadoria Significativa*, prevê *conceber entregáveis*, que podem ser um produto/serviço e/ou conteúdo (texto, imagem, som e/ou vídeo), intimamente relacionada à autoria criadora. Apresenta as *Ações*: a) Relacionar, b) Remixar, c) Criar e d) Materializar e os *Objetivos*: 1. Atribuir sentido e 2. Desenvolver ideia/conteúdo. No contexto evidenciado, almeja-se que ao relacionar e remixar as

informações oriundas da *Curadoria Preliminar*, sejam criados e materializados conteúdos digitais autorais, a partir de *Práticas* que englobam a produção de *Apresentação, Desenho, Moodboard, Persona, Podcast, Protótipo, Sketchbook, Texto, Vídeo*, ou ainda outras possibilidades de interesse dos alunos envolvidos. As *Tecnologias Digitais* indicadas, são: *Canva, Fábrica de Aplicativos, GoConqr, Lino It, MindMeister, Padlet, Piktochart, Pixton, Prezi, RawShorts, Tiki-toki, WeVideo e Wordpress*.

Na terceira e última *Etapa*, nomeada de *Curadoria Consolidada*, almeja-se *disseminar compartilháveis*, como *links* e arquivos, a partir de *Ações* que envolvem: a) Compartilhar, b) Dialogar, c) Engajar e d) Monitorar, cujos *Objetivos* preveem: 1) Publicar conteúdo autoral e 2) Ampliar a rede pessoal de contatos (PLN). Esta consolidação da Curadoria de Conteúdo Digital, ocorrerá de fato, a partir do compartilhamento do conteúdo digital autoral criado pelos alunos, alcançando o nível mais elevado na escada da Tecnografia Social, o de *Criador*. As *Práticas*, ocorrerão por meio da proposição de *Blog, Chat, Evento, Grupo de discussão, Portfólio ou Vídeo conferência*, dentre algumas opções. As *Tecnologias Digitais* aconselhadas contemplam *Behance, Canva, Facebook, Google Drive, Instagram, Pearltrees, Pinterest, Prezi, Scoop.it, Symbaloo, Twitter, Wordpress e Youtube*. Ressalta-se que nesta etapa é importante além de compartilhar o conteúdo digital criado, engajar e monitorar o público ao qual se destina, mantendo o diálogo, tal como preconizam as *Ações* indicadas.

A proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital representa uma das principais contribuições deste estudo. Não se pretende que seja a única forma de exercício da curadoria de conteúdo digital com ênfase na autoria, mas que possa instigar e motivar alunos e professores a empregar o potencial das tecnologias digitais a favor da aprendizagem.

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Ao longo desta jornada, ocorreram diversas alterações, não previstas e ao mesmo tempo angustiantes, mas, sem dúvida importantes para a escolha de um novo caminho e o amadurecimento da pesquisa. Por exemplo, a alteração do docente que ministrava a disciplina de Pesquisa de Moda, selecionada inicialmente para aplicação da proposta. Neste contexto, ocasionou a impossibilidade de aplicação de um piloto

na referida disciplina, sem extrapolar os prazos de defesa, além da constatação que a proposta estava focada nesta disciplina e que propunha uma bricolagem de autores, que não estava em sintonia com os anseios da pesquisadora.

A partir da insatisfação em relação à proposta inicialmente pensada, o estudo bibliográfico realizado no capítulo 4 foi retomado e ampliado. As relações entre a Curadoria de Conteúdo Digital, o PLE, a Pirâmide Informacional e a Tecnografia Social foram revisados, externando de modo mais claro e articulado as intenções da autora com a inserção do conceito de autoria e a proposição das fases: *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*.

A dúvida principal reside na última etapa, *compartilhar*, que constitui o maior desafio, pois não se caracteriza como apenas disponibilizar o conteúdo produzido na web, mas incentivar a formação de redes e a gestão do PLN, ampliando contatos, propiciando trocas e discussões, ou seja, o aprender a aprender mediado pela web. Para incentivar o engajamento, uma das ideias seria a troca dos materiais resultantes entre as duas turmas, para além de tentar envolver as redes de contatos dos próprios participantes.

Na construção desta proposta teórico-metodológica, é possível perceber como a Curadoria de Conteúdo Digital foi exercitada pela própria pesquisadora, que assumindo o papel de *professora proponente*, gerou conteúdo digital autoral para emprego em aula, saindo da sua zona de conforto fomentando o seu processo de ensino e aprendizagem e dos seus alunos. Em continuidade ao estudo, no próximo capítulo, são apresentados e discutidos os resultados quantitativos e qualitativos gerados com a aplicação da proposta em aula, evidenciando as implicações e conquistas obtidas, a partir do olhar atento dos alunos e da pesquisadora.

8 ITINERÁRIO CURATORIAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados coletados durante a pesquisa-intervenção realizada nas turmas da disciplina de Projeto de Produto, do curso de Moda da Universidade Feevale durante o primeiro semestre de 2018, bem como são disponibilizados os seus rastros, proporcionando o mapeamento digital.

Inicialmente detalha-se como ocorreu a pesquisa-intervenção em sala de aula e os *dispositivos* empregados, e, paralelamente, apresentam-se e discutem-se os resultados, amparados pela revisão bibliográfica que embasa este estudo.

8.1 A PESQUISA-INTERVENÇÃO

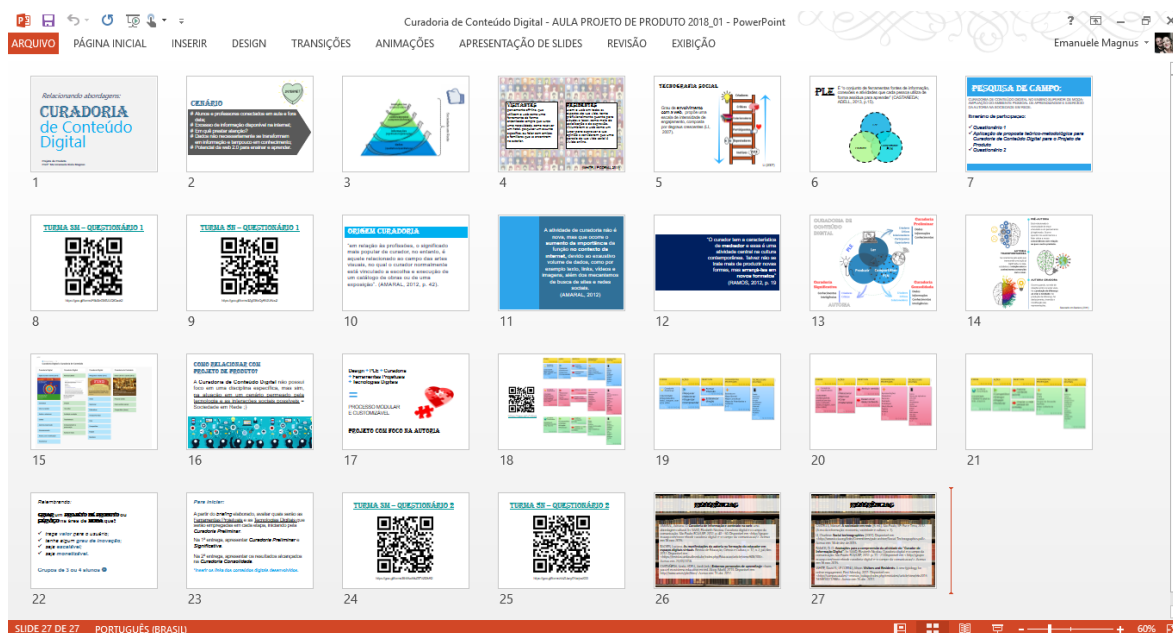
A duração da atividade nas duas turmas da disciplina de Projeto de Produto englobou 7 semanas⁶⁷ no total, considerando como ponto de partida a realização da aula dialogada sobre Curadoria de Conteúdo Digital e a aplicação do 1º questionário, que contemplou a apresentação da proposta teórico-metodológica pela professora e pesquisadora. Em continuidade, ocorreu a realização orientada das etapas pelos alunos, por meio de assessoramentos semanais e presenciais nas aulas, além de momentos de apresentação e discussão do processo e dos resultados obtidos pelos estudantes. Por último, efetivou-se a aplicação do 2º questionário, que finaliza a intervenção.

Considerou-se relevante primeiramente abordar alguns conceitos norteadores com os alunos, contextualizando o cenário da pesquisa, explicando a Sociedade em Rede (CASTELLS, 2012), as nomenclaturas visitantes e residentes (WHITE; LE CORNU, 2011), a Tecnografia Social (LI, 2007) e o PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) antes de convidá-los a responder o 1º questionário. Ressalta-se que desde o início do semestre a temática internet e o uso das tecnologias digitais foi sendo aos poucos incorporada às discussões, como por exemplo, a partir da realização de uma resenha crítica da Tendência Comportamental Reconexão elaborada pelo Centro de Design Feevale (2018, s.p.) e que ilustra o capítulo 4, em que um dos enfoques abordados é

⁶⁷ Na turma da manhã, a atividade ocorreu entre os dias 24/04/2018 a 19/06/2018 e na turma da noite, entre os dias 03/05/2018 a 28/06/2018, totalizando 7 encontros. O cronograma foi organizado no início do semestre e adequado com base no ritmo das turmas e nos feriados do calendário acadêmico.

a tecnologia. Na figura 29 é possível visualizar o material⁶⁸ (Figura 29) elaborado em Power Point⁶⁹ pela pesquisadora para a aula de Projeto de Produto:

Figura 29 – Material elaborado para a disciplina de Projeto de Produto



Fonte: elaborado pela autora no Power Point

Construído a partir desta tese, no material foram inseridos exemplos do uso de tecnologias digitais como o Canva, o Padlet, e o Lino It, aliados à criação de QR Codes e inserção de *links*. O material das aulas é disponibilizado aos alunos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Blackboard⁷⁰ da referida disciplina. O 2º questionário foi inserido posteriormente no material.

No subcapítulo a seguir, detalha-se o processo de construção do 1º questionário e os resultados obtidos, iniciando pela apresentação do questionário piloto.

⁶⁸ Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1iqJRnk6YStOedwnm8al0Cs856Dt1jbft>.

⁶⁹ Programa criado pela Microsoft utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

⁷⁰ Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado pela Universidade Feevale, tanto para disciplinas presenciais quanto para disciplinas a distância.

8.1.1 Questionário piloto e aplicação 1º questionário

Para a efetivação do 1º questionário, foi elaborado no [Google Formulários](#)⁷¹ um questionário piloto, com base no referencial teórico estudado e também a partir dos estudos denominados TIC Educação (CGI.br, 2016; CGI.br, 2017), realizados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. O questionário piloto foi enviado por e-mail aos colaboradores do Centro de Design Feevale entre os dias 13 e 17 de abril de 2018, e foi respondido por 14 participantes, dentre eles professores, estagiários e funcionários, todos das áreas de Moda e Design. Os [resultados obtidos](#)⁷² com o piloto e as colaborações pertinentes foram incorporadas no questionário aplicado posteriormente nas turmas de Projeto de Produto, detalhado a seguir.

A versão final do 1º questionário (Apêndice D), é composta por 15 perguntas, 6 abertas com 2 questões facultativas e, portanto, descritivas, além de 9 fechadas de múltipla escolha para assinalar. Dentre as perguntas fechadas, 4 propiciavam a escolha de apenas 1 opção de resposta e 5 quantas fossem necessárias para responder as indagações. Por serem duas turmas distintas, os questionários foram aplicados separadamente em cada uma das turmas e seus resultados⁷³ são apresentados da mesma maneira, mas relacionados. As turmas são denominadas 3M e 5N (relacionadas com o dia da semana e com o turno das aulas, ou seja, terça-feira manhã e quinta-feira noite), compostas respectivamente por 15 e 18 alunos (APÊNDICE G). Destes, responderam aqueles que estavam presentes em aula no dia da aplicação do questionário e posteriormente outros por e-mail, visto o acesso ao questionário ser via QR Code e *link* pelo material elaborado para a disciplina e postado no Blackboard.

A partir das respostas é possível elaborar o perfil das duas turmas, apresentado no Quadro 4:

⁷¹ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

⁷² Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpWxvff9-hk0KOLULYR01C-HTSAIxWZZxDxB0BurBXgVFXQg/viewanalytics>

⁷³ Os resultados podem ser consultados na íntegra a partir dos seguintes *links*:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDSyfQTKVJ5F36zWqa9c6OrGnY00amxuAzY5Bm8huVl1TqtW/viewanalytics> para a turma 3M e
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGokhkcOiiiSzz2cILjTzP1pCqIQ-15UY6Psc12sfgGxeyQ/viewanalytics> para a turma 5N.

Quadro 4 – Perfil das turmas de Projeto de Produto

		TURMA 3M		TURMA 5N	
		Alunos	%	Alunos	%
Número de alunos respondentes		11	100%	16	100%
Idade	17 a 20 anos	3	27,3%	3	18,8%
	21 a 25 anos	7	63,3%	7	43,8%
	26 a 30 anos	1	9,1%	3	18,8%
	31 a 35 anos	-	-	-	-
	+ de 36 anos	-	-	3	18,8%
Qual o principal local de acesso à internet?	Em casa	5	45,5%	5	31,5%
	No trabalho	-	-	-	-
	Na Universidade	-	-	1	6,3%
	Em deslocamento	-	-	-	-
	Em todos os locais citados	6	54,5%	10	62,5%
Quais dispositivos você usa para acessar a internet?	Celular	11	100%	16	100%
	Tablet	3	27,3%	4	25%
	Notebook	10	90,9%	13	81,3%
	Computador de mesa	3	27,3%	10	62,5%
	Outra opção	-	-	1	6,3%

Fonte: elaborado pela autora

Com base no Quadro 4, é possível verificar, em relação à turma 3M, que a maioria dos alunos possui idade entre 21 e 25 anos (63,3%), em segundo lugar entre 17 e 20 anos (27,3%). Em relação ao principal local de acesso à internet, ocorre em casa, como indicado em 45,5% das respostas, mas, a maioria dos alunos acessa tanto em casa, quanto no trabalho, na Universidade e em deslocamento (55,5%). Sobre os dispositivos usados para o acesso à internet, todos os alunos utilizam o celular (100%) e em segundo lugar o computador móvel, ou seja, o *notebook* (90,9%).

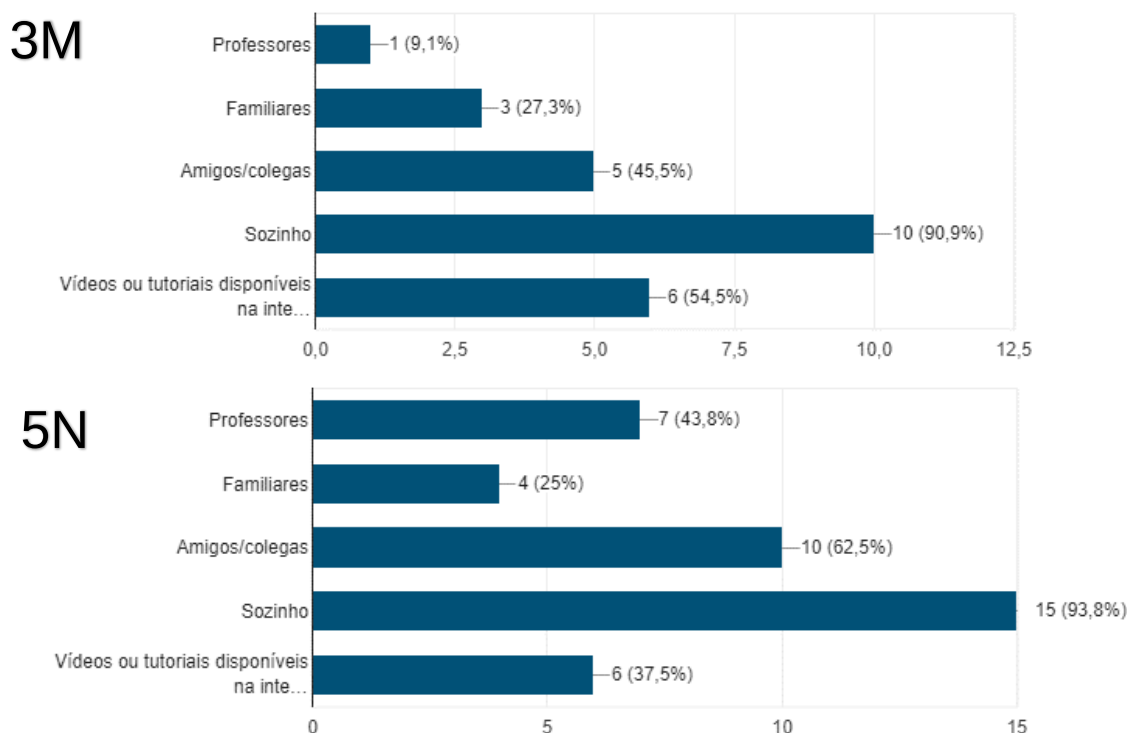
O perfil da turma 5N difere em termos de idade, indicando 43,8% dos alunos com idade entre 21 e 25 anos; percentual igual de 18,8% para as idades entre 17 e 20 anos, 26 a 30 anos e para mais de 36 anos. Neste sentido, destaca-se que geralmente os alunos que estudam no turno da noite possuem idade superior aos da manhã, em alguns casos por realizarem a faculdade em um prazo maior, visto serem responsáveis pelo pagamento do seu curso com recursos oriundos do seu próprio trabalho. Verifica-se, assim como na turma anterior, que acessam a internet em diferentes locais (62,5%) e em casa (31,5%), principalmente. Acerca dos dispositivos para o acesso, também existe a aderência total ao celular (100%), seguida do *notebook* (81,3%) e um número maior de acesso pelo computador de mesa (62,5%) que na turma anterior.

A partir dos perfis das duas turmas, constata-se que o local de acesso à internet não é mais um fator determinante, principalmente considerando o acesso às redes de internet sem fio, e o fato da adoção unânime do celular que permite mobilidade. Tais

observações, reiteram o pensamento relacionado à ubiquidade (SANTAELLA, 2010) e à desterritorialização (LEMOS, 2007) e ao espaço de fluxos (CASTELLS, 2012), abordados no capítulo 3. Também, a emergente importância da aprendizagem móvel, enfocadas nos relatórios O Futuro da Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2014a) e *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2016* (JOHNSON et al., 2016) no capítulo 4. Reforça ainda a primeira pista determinada pelo método da cartografia, que exalta o crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas.

Em continuação, os alunos foram questionados sobre como aprenderam a usar os recursos disponíveis na internet, com professores, familiares, amigos e colegas, sozinhos ou com vídeos e tutoriais disponíveis na própria internet. A Figura 30 demonstra as respostas, em que os alunos poderiam marcar mais de uma opção, dentre as indicadas:

Figura 30 – Como você aprendeu a usar os recursos disponíveis na internet?



Fonte: Formulários do Google (2018)

Neste cenário, a partir dos gráficos, é perceptível que a maioria dos alunos aprendeu a usar os recursos disponíveis na internet sozinho, com percentual superior a 90% em ambas as turmas (3M 90,9% e 5N 93,8%). Na turma 3M há destaque para o aprendizado por vídeos ou tutoriais (54,5%), amigos e colegas (45,5%), com

familiares (27,3%), e, por último, com professores (9,1%). Na turma 5N destacam-se amigos e colegas (62,5%), professores (43,8%), vídeos ou tutoriais (37,5%) e familiares (25%). Percebe-se a diferença entre as duas turmas, além destes dados reforçarem os números apresentados no capítulo 3, com base na TIC Educação 2015 (CGI.br, 2016, p. 165), em que 80% dos alunos do ensino médio e fundamental disseram ter aprendido a usar dispositivos e redes sozinhos. Ao mesmo tempo, é necessário ponderar sobre como os próprios professores aprendem a usar estes recursos, pois, segundo a TIC Educação 2016 (CGI.br, 2017), os professores são os principais agentes de mudanças para utilização das TIC no ensino, no entanto, ainda lhes falta formação.

Quando os alunos foram indagados sobre as atividades que realizam na internet vinculadas aos estudos, foram apresentadas 13 opções fechadas, além de uma opção aberta, que permite o preenchimento textual. Mais de uma alternativa poderia ser marcada e o objetivo com estas opções era, além de identificar as atividades, tentar perceber o grau de envolvimento das turmas com a internet e também a autoria na rede. Os resultados são sistematizados no Quadro 5:

Quadro 5 – Quais atividades que você realiza na internet, vinculadas aos estudos?

	TURMA 3M		TURMA 5N	
	Alunos	%	Alunos	%
Acessar os materiais das aulas no Blackboard	11	100%	15	93,8%
Procurar informações no Google ou outro buscador	10	90,9%	16	100%
Assistir vídeos, filmes ou séries	9	81,8%	14	87,5%
Seguir páginas no Facebook, Instagram ou outra rede social;	7	63,7%	15	93,8%
Usar o chat do Facebook ou o WhatsApp;	8	72,7%	13	81,3%
Participar de algum grupo no Facebook ou outra rede social;	7	63,7%	11	68,8%
Comparar informações da internet em sites diferentes;	6	54,5%	11	68,8%
Ler um livro ou um e-book;	8	72,7%	6	37,5%
Criar ou atualizar um perfil em redes sociais;	4	36,4%	13	81,3%
Postar em blogs ou páginas da Internet;	1	9,1%	7	43,8%
Editar um documento pela Internet, como pelo Google Drive;	5	45,5%	11	68,8%
Postar filmes ou vídeos que produziu no Youtube ou Vimeo;	1	9,1%	1	6,3%
Outra	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora

A partir do Quadro 5, percebe-se que as atividades mais realizadas pelos alunos das turmas 3M e 5M, são as mesmas: acessar os materiais das aulas no Blackboard (100% e 93,8% respectivamente), procurar informações no Google ou outro buscador (90,9% e 100% respectivamente) e assistir vídeos, filmes ou séries (81,8% e 87,5% respectivamente). Diante dos dados, podem ser considerados

visitantes (WHITE; LE CORNU, 2011), em busca de informações. Na turma 5N destaca-se ainda seguir páginas no Facebook, Instagram ou outra rede social (93,8%). A partir destas indicações, percebe-se predominantemente, mas não de modo explícito, nas duas turmas, uma postura relacionada aos níveis mais baixos da Tecnografia Social (Li, 2007), mais especificamente *Espectadores* e *Participantes*. No entanto, na atividade comparar informações da internet em sites diferentes, percebe-se um esboço da atividade de *Crítico*, assim como em postar em blogs ou páginas da Internet e postar filmes ou vídeos que produziu no Youtube ou Vimeo, que podem indicar a atividade de *Criador*, mesmo abrangendo percentuais minoritários nas turmas.

Quando as turmas foram indagadas sobre os três aplicativos mais usados na esfera pessoal, por número total de menções, visto a pergunta ser aberta, foram indicados pela turma 3M: WhatsApp e Instagram (10 alunos cada), Facebook (9 alunos), Pinterest (2 alunos cada), Twitter e Google (1 aluno cada). Na turma 5N, o resultado foi similar: Instagram (14 alunos), WhatsApp e Facebook (9 alunos cada), Google (4 alunos); Youtube (2 alunos); Canva (2 alunos), para além foram citados Twitter, Pinterest, Netflix, Mercado livre, Duolingo e Bancos (1 menção cada). No âmbito acadêmico, foram mencionados: Google (8 alunos), Canva e Blackboard (6 alunos cada), Pinterest (5 alunos), YouTube (2 alunos), Express Editor (1 aluno), Aplicativo da Feevale (1 aluno) e Adobe Photoshop (1 aluno), pela turma 3M. Na turma 5N, indicaram o uso do Blackboard (6 alunos), Canva (8 alunos), Google (11 alunos), Pinterest e Power Point (4 alunos), YouTube (2 alunos), WhatsApp e Word (1 aluno cada). A indicação dos aplicativos reforça o uso do celular pelos alunos, como indicado anteriormente. Percebe-se também a citação de softwares pelos alunos, como o Adobe Photoshop, Word e Power Point, que não se encaixam na proposta da pergunta.

Empregando os níveis da Tecnografia Social (LI, 2007) e a partir do mapeamento de tecnologias digitais elaborado previamente (APÊNDICE B), foi proposta uma questão com o intuito de verificar o grau de engajamento dos alunos com determinadas tecnologias digitais. No Quadro 6 é apresentado o principal resultado de cada tecnologia referida, considerando as opções *não conheço*, *Inativo* (conheço mas não utilizo), *Espectador* (consumo conteúdo produzido por outros), *Participante* (mantenho um perfil em redes sociais ou sites), *Colecionador* (salvo,

organizo e compartilho), *Crítico* (emito a minha opinião sobre o conteúdo) e *Criador* (publico conteúdo de minha autoria).

Quadro 6 – Principal nível de engajamento com Tecnologias Digitais

TURMA 3M		TURMA 5N		
Tecnologias Digitais	Principal Nível de Engajamento	Alunos	Principal Nível de Engajamento	Alunos
Behance	Não conheço	6	Não conheço	6
Canva	Participante	5	Participante/Espectador	6
Fábrica de Aplicativos	Não conheço/Inativo	5	Não conheço	12
Facebook	Participante	8	Participante/Colecionador	7
Feedly	Não conheço	10	Não conheço	15
Flipboard	Não conheço	8	Não conheço	14
GoConqr	Não conheço	11	Não conheço	16
Google	Espectador	8	Colecionador	8
Google Drive	Colecionador	7	Colecionador	7
Instagram	Participante	8	Participante	8
Lino it	Não conheço	11	Não conheço	16
MindMeister	Não conheço	11	Não conheço	16
Padlet	Não conheço	11	Não conheço	16
Pearltrees	Não conheço	11	Não conheço	15
Piktochart	Não conheço	11	Não conheço	16
Pinterest	Colecionador	7	Colecionador	8
Pixton	Não conheço	11	Não conheço	15
Prezi	Não conheço	9	Não conheço	10
Raw shorts	Não conheço	11	Não conheço	16
Scoop.it	Não conheço	11	Não conheço	16

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos poderiam marcar mais de uma opção, caso considerassem pertinente, melhoria inserida a partir da sugestão do questionário piloto. Com base no Quadro 6, verifica-se, iniciando pelo topo da escada da Tecnografia Social (Li, 2007) que em ambas as turmas os respondentes atuam como *Colecionadores* no Google Drive e no Pinterest. Destaca-se ao mesmo tempo a atuação como *Participantes* no Canva, no Facebook e no Instagram, em ambas as turmas. Na turma 3M como *Espectadores* no Google e como *Inativos* na Fábrica de Aplicativos. Na turma 5N, também como *Colecionadores* no Google e Facebook, e *Espectadores* no Canva. Pode-se deduzir, portanto, que dentre as duas turmas, das 20 tecnologias digitais indicadas, as mais conhecidas ou utilizadas pelos estudantes são 5: Canva, Facebook, Google (*drive* e buscador), Instagram e Pinterest, uma mescla dos aplicativos com uso na esfera pessoal e acadêmica, apontados como mais usados pelos alunos nas questões anteriores.

Indagou-se ainda se os acadêmicos consideram que as tecnologias digitais são importantes para aprender colaborativamente na sua área de atuação, e a resposta

contabilizou 100% na turma 3M e 93,8% na turma 5N, em que, para além da alternativa sim, foi assinalada por 1 respondente a opção ainda não tenho uma opinião formada. Após, como questão facultativa, foi solicitada a justificativa, em que se destacam algumas respostas de alunos participantes:

As tecnologias digitais são uma forma prática de compartilhar ideias, fazendo com que o processo de aprendizado e criação fique mais fácil, obviamente é necessário que haja um filtro, pois nem todas as informações que são disponibilizadas são 100% confiáveis (ALUN@ 14, TURMA 3M).

Para além, outros depoimentos afirmam: “Tecnologias digitais facilitam a comunicação, resultando em fácil acesso a conteúdos e pessoas que podem auxiliar no processo de aprendizagem e atuação profissional” (ALUN@ 10, TURMA 3M) e “Sim, acredito que a rede de informação e de compartilhamento que existe na internet seja muito útil para melhor aprendizado, e melhor filtragem do conteúdo que lhe interessa” (ALUNO 11, TURMA 3M). A partir dos depoimentos escritos pelos alunos, evidencia-se uma compreensão dos laços sociais inerentes à cibercultura, por meio do compartilhamento, da aprendizagem cooperativa, da colaboração e do acesso múltiplo à informação, evidenciados no capítulo 2 a partir das perspectivas dos autores Lévy (2000), Lemos (2002), Lemos e Lévy (2010, p.27).

Quando questionados se utilizam as tecnologias digitais para desenvolver trabalhos de aula, 81,8% dos alunos da turma 3M respondem que usam por iniciativa própria e 18,2% que usam quando há indicação do professor, resultados muito similares com a turma 5N, em que as respostas contabilizam 81,3% e 18,7% para as mesmas alternativas, respectivamente. Em nenhuma turma a resposta não uso foi assinalada. Estas respostas reforçam as informações obtidas a respeito de como os alunos aprenderam a usar os recursos disponíveis na internet, que na maioria dos casos não engloba os professores.

Posteriormente, as questões descritivas abordaram os termos curador e curadoria, para que se pudesse perceber qual o entendimento dos alunos a respeito do tema Curadoria de Conteúdo Digital. Na turma 3M, 3 acadêmicos indicaram não saber do que trata o termo curador; 5 se referiram à organização de algo, e, dentre estes, 1 indica cuidado, que pode estar relacionado à definição oriunda do Direito Romano; outro participante menciona a seleção de algo para expor, relacionada às Artes, como abordado sobre a origem do termo no capítulo 4. Para além, outros 2

mencionaram “pessoa que auxilia num assunto” (ALUN@ 2, 3M) e “responsável por determinado cargo” (ALUN@ 1, 3M). Em relação às respostas da turma 5N, 7 alunos desconhecem o termo; 3 sugeriram a atividade referente ao Direito Romano de administrar ou cuidar de algo; 2 indicam alguém que produz ou cria; 2 associaram a filtrar ou selecionar; 1 à mediação de conteúdos e por fim 1 descreveu que “significa compreensão de tudo que é digital” (ALUN@ 13, 5N). Neste sentido, constata-se que, no total, 13 alunos desconhecem ou não compreendem o que o termo significa (50% da amostra), enquanto que os demais possuem uma noção relacionada ao contexto da origem do termo. Destaca-se ainda, que 8 alunos indicam a organização, a seleção e a mediação de algo, enfatizada neste estudo.

Em continuidade, a última questão obrigatória refere-se ao termo Curadoria de Conteúdo Digital propriamente, e possui a mesma finalidade da questão anterior. Na turma 3M, 3 alunos desconhecem também este termo; 4 referem-se à organização de conteúdo digital disponibilizado na web; e, outras menções indicam “debate sobre conteúdo digital” (ALUN@ 7, 3M) por um aluno e “auxílio em conteúdos digitais” (ALUN@ 2, 3M) por outro. As definições mais próximas das abordadas por este estudo são: “pesquisar e administrar conteúdo digital” (ALUN@ 5, 3N) e “responsável por gerar conteúdo, expor, compartilhar sua opinião ser crítico” (ALUN@ 1, 3M), cada uma mencionada por um respondente diferente. Em continuidade, na outra turma, 6 respondentes ignoram o termo; 4 relacionam ao cuidado e organização ou filtro de conteúdo digital; 3 acreditam na produção e criação de conteúdo ou ferramentas; e outros 3 indicam “acredito que seja um consultor” (ALUN@ 12, 5N), “talvez, ser neutro” (ALUN@ 16, 5N) ou ainda, “significa a solução da evolução da era digital” (ALUN@ 13, 5N). Neste contexto, 14 participantes desconhecem ou não entendem o significado, no entanto os demais relacionam à organização, pesquisa, criação e compartilhamento de conteúdos digitais na internet. Ressalta-se que estes termos foram esclarecidos aos alunos após a realização do 1º questionário, e, que o desconhecimento não pode ser como um ponto negativo, pelos conteúdos não serem abordados na grade curricular do curso de Moda. Um dos intuitos, além de verificar a existência ou não de conhecimento sobre os termos, era despertar a curiosidade dos alunos envolvidos em relação à etapa posterior, que engloba a apresentação e explicação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital.

8.1.2 Aplicação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital

Para a efetivação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, os alunos das turmas de Projeto de Produto foram orientados a constituir grupos de 3 a 4 integrantes por afinidade, com intuito de realizar um trabalho colaborativo, para que, além da mediação e do assessoramento realizado pela professora, os alunos pudessem aprender com seus pares ou seja, com seus colegas.

Ao receberem o *briefing*⁷⁴ da atividade, o mesmo indicava a elaboração de um projeto de produto ou serviço na área de moda que: trouxesse valor para o usuário, tivesse algum grau de inovação, fosse escalável e com potencial de rentabilidade financeira. Observa-se, no entanto, que a proposta pode ser realizada em diferentes disciplinas, e neste contexto o *briefing* poderá ser elaborado pelo docente conforme ementa e conteúdos programáticos específicos, ou até mesmo pelos próprios acadêmicos.

Foram elaborados dois murais virtuais no Padlet, que possibilita a consulta na íntegra dos trabalhos, denominados Projeto de Produto 3M⁷⁵ e Projeto de Produto 5N⁷⁶, como demonstra a Figura 31.

Figura 31 – Murais Virtuais turmas 3M e 5N



Fonte: elaborado pela autora no Padlet

No Quadro 7 apresentam-se os projetos criados pelos grupos, o número de integrantes e o conceito do projeto, para posteriormente abordar os resultados.

⁷⁴ Conjunto de orientações e delimitações do projeto a ser desenvolvido.

⁷⁵ Disponível em: <https://padlet.com/ebmagnus/projetomoda3M>.

⁷⁶ Disponível em: <https://padlet.com/ebmagnus/projetomoda5N>.

Quadro 7 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Projeto de Produto

TURMA	GRUPO		CONCEITO DO PROJETO
3M	Which Clothes 4 integrantes		Aplicativo de consultoria online com profissionais e estudantes da área, com chat para tirar dúvidas 24 horas, com dicas de moda, incluindo público <i>plus size</i> , e outras funcionalidades.
	Match Couture 4 integrantes		Aplicativo para encontrar costureiras na sua região. O usuário pode postar uma foto ou croqui para dar 'match' em uma costureira que deseja confeccionar a peça.
	Color Scanner 3 integrantes		Aplicativo com scanner para identificação de cores e combinações de maneiras descritiva para pessoas que tem daltonismo.
	Facilité 4 integrantes		Aplicativo de prestação de serviços que promove parcerias ou pagamentos de valores bacanas para trabalhos relacionados à Moda. Espaço para mostra do que o aluno é capaz, revelando suas experiências acadêmicas.
5N	Easy Fashion Travel 3 integrantes		Facilidade para sua viagem, sem malas. Ao escolher um de nossos pacotes, o cliente tem a opção de escolher suas roupas para um evento específico via site, APP ou presencial com hora marcada em nosso closet localizado na cidade de destino.
	Job Styling 4 integrantes		Aplicativo voltado para consultoria de imagem para reinserção no mercado de trabalho.
	Moda + 4 integrantes		Plataforma de serviços oferecida no estado do Rio Grande do Sul que tem o propósito de auxiliar prestadores de serviço a se inserirem no mercado, conectando estudantes com possíveis usuários dos serviços de moda, sejam eles empresas ou pessoas físicas.
	Blue Marketplace Sustentável 4 integrantes		Blue Marketplace é uma plataforma online que oferece serviço às sustentáveis relacionadas a moda, abrangendo roupas, acessórios e calçados. Serviço de venda, divulgação e selo de sustentabilidade.
	At Trend 3 integrantes		Tênis casual que troca o solado. Ele virá com um kit de 3 cores de solado, 3 pares de cadarço, 3 combinações de aplicações para estilizar o tênis. A cor original do tênis é branca ou preta e o solado removível com zíper para a troca. Também teremos um modelo de kit só para customizar o tênis.

Fonte: elaborado pela autora

Com base no Quadro 7, evidenciam-se os 9 trabalhos criados a partir da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital. Foram inseridos os nomes escolhidos pelos alunos para os seus produtos e/ou serviços e respectivos logotipos, não previstos inicialmente, mas criados por iniciativa dos grupos, exercitando a sua autonomia. Alguns grupos não haviam realizado o logotipo, no entanto, inseriram no trabalho ao observar os colegas, reforçando a perspectiva da aprendizagem por pares. A autonomia, neste contexto, é característica inerente à aprendizagem ao longo da vida como abordado pelos autores Johnson et al. (2016), Castañeda e Adell (2013) e por Rahimi (2015), além de ser prevista e esperada por meio da possibilidade de customização e personalização da proposta.

Acerca dos trabalhos, verifica-se que apenas 1 grupo realiza o desenvolvimento de um produto físico, pois propõe um tênis casual que troca o solado, cadarços e aplicações por meio de kits, para estilização pelo cliente a partir de tendências de moda. Os outros trabalhos, focam no desenvolvimento de serviços e, em sua maioria, aplicativos ou plataformas. Neste sentido, talvez o termo digital associado à curadoria tenha incentivado, mesmo de modo não proposital, a criação de projetos voltados para a web. Nesta situação, e em associação aos celulares, os aplicativos ganham cada vez mais relevância, principalmente com base em crescimentos exponenciais e rentáveis como por exemplo o Uber⁷⁷ e o Airbnb⁷⁸.

Avalia-se ainda, que grande parte dos trabalhos exercita a curadoria, que no conceito de Silva (2012) selecionada e dá visibilidade a determinadas obras, empregando critérios valorizados pelo público ou área específica. Relacionando as propostas dos grupos com a área de atuação, a moda, e ampliando o conceito de 'obra', verifica-se que os alunos propõem a seleção de roupas, de marcas, de fornecedores, de profissionais e de oportunidades, pertinentes a cada projeto.

Para além, cada grupo customizou e personalizou a proposta teórico-metodológica, idealizada com esta finalidade, proporcionando a escolha das *Práticas e Tecnologias Digitais* indicadas, ou ainda, selecionando outras com base em conhecimentos prévios e experiências anteriores. Destaca-se que a personalização constitui um desafio segundo Johnson et al. (2016), no entanto, considera-se que uma

⁷⁷ Aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas baseada na localização, oferecendo um serviço semelhante ao táxi tradicional.

⁷⁸ Serviço online comunitário para as pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações e meios de hospedagem.

proposta customizável contribua para o caminho da sua efetivação. Em complemento, ressalta-se segundo Vigotsky et al (2001), que a aprendizagem é baseada em experiências vivenciadas. A partir desta possibilidade de escolha, cada grupo de alunos criou o seu próprio itinerário curatorial, destacado nos Quadros 8 e 9. Para uma melhor compreensão, criou-se uma legenda de cores, em que a cor **azul** representa as *Práticas* ou *Tecnologias Digitais* que não constavam como indicações e a cor **roxo** para aquelas que foram realizadas em etapas diferentes das prescritas.

Quadro 8 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Projeto de Produto turma 3M

TURMA	GRUPO	ETAPAS	PRÁTICAS	TECNOLOGIAS DIGITAIS
3M	Which Clothes 	Curadoria Preliminar	Brainstorm Apresentação	Google, Pearltrees, Google Docs , Pinterest, Canva, WhatsApp , QR Code Generator
		Curadoria Significativa	Questionário Persona Texto Apresentação Protótipo	Fábrica de Aplicativos, Canva
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem Canal no YouTube Vídeo	Facebook, Instagram, Youtube, Powtoom , Fábrica de Aplicativos, QR Code Generator
	Match Couture 	Curadoria Preliminar	Brainstorm Mapa de Cenários e Polaridades Mapa Mental	Blackboard , E-mail , WhatsApp , Pinterest, Google Drive , Google, Mindmeister, Qr Code Generator
		Curadoria Significativa	Apresentação Persona Fluxograma Protótipo	Google Drive , Canva, Google, Lucidchart , Instagram, E-mail , Wix , Qr Code Generator
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem Canal no YouTube Vídeo	Canva, Google, Instagram, Youtube, Pinterest, Blackboard
	Color Scanner 	Curadoria Preliminar	Brainstorm Mapa Mental Texto Apresentação	E-mail , WhatsApp , Pinterest, Google, Goconqr, Youtube
		Curadoria Significativa	Apresentação Texto Persona Moodboard Protótipo	Canva, Fábrica de Aplicativos
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem	E-mail , Instagram, Facebook
	Facilité 	Curadoria Preliminar	Texto Apresentação Moodboard	WhatsApp , Pearltress, Canva
		Curadoria Significativa	Questionário Apresentação Protótipo	Google Docs , Fábrica de Aplicativos, Canva
		Curadoria Consolidada	Protótipo	Fábrica de Aplicativos, Qr Code Generator

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 9 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Projeto de Produto turma 3M

TURMA	GRUPO	ETAPAS	PRÁTICAS	TECNOLOGIAS DIGITAIS
5N	Easy Fashion Travel 	Curadoria Preliminar	Texto Apresentação	Google, WhatsApp , Pinterest, QR Code Generator
		Curadoria Significativa	Modboard Persona Protótipo	Canva, Lino it, QR Code Generator , Fábrica de Aplicativos
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem	Instagram, Pinterest, QR Code Generator
	Job Styling 	Curadoria Preliminar	Briefing Apresentação Texto Questionário Persona	Canva, Google Docs , Google Drive , Facebook, QR Code Generator , Pearltrees
		Curadoria Significativa	Cartela de Cores Protótipo	Canva, Fábrica de Aplicativos, Wix , Qr Code Generator
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem Apresentação Vídeo	Facebook, Instagram, Canva, WhatsApp, Youtube
	Moda + 	Curadoria Preliminar	Briefing Questionário Apresentação Texto Brainstorm	Canva, Lino It, E-mail , Google, WhatsApp , Online Pesquisa , Facebook
		Curadoria Significativa	Apresentação Texto Persona e cenário Protótipo	E-mail , Canva, Wix , Fábrica de Aplicativos
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem Canal Youtube Vídeo	Facebook, Instagram, Youtube, E-mail
	Blue Marketplace Sustentável 	Curadoria Preliminar	Texto Apresentação Brainstorm Mapa Mental Mapa de Polaridades e Cenários	Google Docs , Goconqr, QR Code Generator
		Curadoria Significativa	Protótipo Texto Moodboard	Google Docs , Instagram
		Curadoria Consolidada	Protótipo Página em rede social Postagem	Wix , Instagram, QR Code Generator
	At Trend 	Curadoria Preliminar	Apresentação Texto Mapa Mental	Google, Google Drive , Canva, Goconqr, WhatsApp , E-mail
		Curadoria Significativa	Moodboard Persona Cartela de cores Desenho	Canva, Google Drive , Pinterest
		Curadoria Consolidada	Página em rede social Postagem Evento	Instagram, Facebook

Fonte: elaborado pela autora

A partir dos Quadros 8 e 9, visualiza-se como cada grupo realizou o trabalho com base na proposta teórico-metodológica, enfatizando a partir das etapas de *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada*, as *Práticas* e as *Tecnologias Digitais* escolhidas pelos integrantes.

Em uma análise geral, observa-se que apenas 1 grupo, realizou toda a atividade com base na proposta e os 8 demais realizaram, para além da customização, a incorporação de *Práticas* e *Tecnologias Digitais* já conhecidas por algum dos integrantes. Este fato é muito positivo, considerando a intenção do desenvolvimento e incentivo da autonomia nos estudantes, como mencionado em diferentes momentos. Constata-se ainda, a tangibilização do conceito de autoria Backes (2012), evidenciando a *pré-autoria* – processo desencadeador – principalmente durante a *Curadoria Preliminar*, assim como a *autoria transformadora* – relacionada ao posicionamento crítico com o conhecimento construído relacionado ao viver – ocorrida ao longo da prática pelos *insights* dos projetos que representam a realidade dos alunos e suas aspirações. E, por fim, a *autoria criadora* – através da criação de conteúdo digital autoral, sendo uma evolução gerada pela internalização dos conhecimentos e atribuição de sentido – na *Curadoria Significativa*.

Acerca das *Práticas* efetuadas pelos grupos, são comentadas iniciando-se pelas mais empregadas, com base na observação dos Quadros 8 e 9. Destaca-se que todos eles realizaram *Apresentações* e *Textos*, principalmente nas etapas de *Curadoria Preliminar* e *Significativa*, no entanto, são consideradas atividades inerentes aos trabalhos acadêmicos. Ao longo dos anos, percebe-se em aula, que a maioria dos alunos opta pela realização de apresentações digitais, mesmo que exista a possibilidade de realizá-las manualmente com entrega física. Os textos tornam-se importantes, mesmo em uma área tão visual quanto à Moda, uma vez que esclarecem pontos importantes e relevantes para as entregas, visto que muitas informações acabam por ser apenas verbalizadas durante o processo. Os nove grupos também realizaram o *Protótipo* do seu produto e/ou serviço, a sua maioria na perspectiva experimental, ou seja, uma versão que não estaria pronta para, por exemplo, o lançamento no mercado, em função de investimentos necessários ou tecnologia de fabricação acessível, por exemplo.

Em continuidade, 8 grupos realizaram na *Curadoria Consolidada* a criação de *Páginas em Redes Sociais* e *Postagens*, atividades presumíveis de serem executadas, motivadas pela acessibilidade e facilidade de uso de tecnologias digitais

como o Facebook e o Instagram, enunciadas no 1º questionário como parte do Ple (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) dos estudantes. A criação de *Personas* foi exercitada por 6 grupos durante a *Curadoria Significativa* e por 1 na *Curadoria Preliminar*. Destaca-se, que quando a técnica foi apresentada aos alunos, dentro das atividades que antecederam esta prática, estes ficaram entusiasmados, pois lhes auxiliou a vislumbrar o público-alvo de modo mais realista e detalhado.

O *Brainstorm*, amplamente difundido nas áreas criativas, foi sistematizado por 4 grupos durante a *Curadoria Preliminar*, mas percebe-se que a troca de ideias inicial é constituída pela ‘tempestade de ideias’ na maioria dos casos, mesmo que posteriormente não resulte em uma prática oficializada no trabalho. O *Vídeo* foi criado por 4 grupos, sendo que destes 3 propuseram um *Canal no Youtube* específico para o projeto desenvolvido, sendo uma alternativa de bastante impacto na *Curadoria Consolidada* e passível de compartilhamento em diferentes locais na web.

Para conhecer o público-alvo dos produtos e/ou serviços criados, uma técnica pertinente é a realização de *Questionários*, que mesmo não constando como uma das *Práticas* indicadas, compôs 4 trabalhos e trouxe contribuições pertinentes ao processo de pesquisa, fazendo parte da *Curadoria Preliminar* no caso de 2 grupos e da *Significativa* para outros 2 grupos. A realização de *Mapa Mental* fez parte de 4 projetos, auxiliando na estruturação e sistematização das ideias durante a *Curadoria Preliminar*, enquanto que 4 grupos realizaram *Moodboards* durante a *Curadoria Significativa*, em especial, para melhor visualização do público-alvo ou de tendências. As *Práticas* de *Mapa Mental* e de *Moodboards* são exercitadas com frequência pelos acadêmicos em diferentes disciplinas, constituindo-se de uma forma visual importante para a comunicação de ideias e conceitos.

O *Mapa de Polaridades e Cenários* foi exercitado na *Curadoria Preliminar* por 2 grupos, como uma forma de explorar perspectivas para a proposição de um novo produto e/ou serviço. Da mesma forma, dois grupos propuseram o *Briefing* e a *Cartela de Cores*, exercitando a autonomia ao incorporar *Práticas* já conhecidas e estudadas durante a trajetória acadêmica, mas não citadas na proposta da atividade. Para além, considerando também conhecimentos prévios, 1 grupo realizou um *Fluxograma* (*Curadoria Significativa*), 1 propôs um *Evento* (*Curadoria Consolidada*) e outro realizou *Desenhos*. Acerca do *Fluxograma*, é uma proposta interessante para a organização de etapas e sequência de atividades. Sobre o *Evento*, foi uma hipótese do grupo, no entanto, a divulgação ocorreu de fato nas redes sócias e com indicação

de local dentro da Universidade. Nesta ocasião específica, o grupo foi alertado sobre as consequências, que a divulgação foi precipitada e poderia gerar contratempos, mas, que poderiam ter concebido um evento fictício. Os *Desenhos* realizados de modo manual ilustraram apenas 1 trabalho, mesmo sendo uma prática recorrente na área da moda, contudo, ficaram restritos ao único grupo que propôs um produto desvinculado de serviço, o calçado customizável.

Ao todo, foram 19 *Práticas* diferentes exercitadas pelos alunos, e destas, 7 por iniciativa dos grupos, nomeadamente *Briefing*, *Questionário*, *Cartela de Cores*, *Fluxograma*, criação de *Página em rede social*, *Postagem* e proposição de *Canal no YouTube*, que serão avaliadas para a versão final da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital. Em continuidade, são analisadas as *Tecnologias Digitais* empregadas no itinerário curatorial das turmas.

A partir dos Quadros 8 e 9 é possível vislumbrar na Figura 32 o PLE das turmas, que totaliza 21 tecnologias digitais, constituído com base no conceito de Castañeda e Adell (2013, p.15), que definem que o PLE é “o conjunto de ferramentas fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender”.

Figura 32 – PLE das turmas de Projeto de Produto



Fonte: elaborado pela autora

Não se pode afirmar que as tecnologias digitais presentes na Figura 32 são usadas assiduamente pelos alunos, mas foram empregados durante a atividade. Na Figura 32 estão presentes os respectivos ícones, sendo eles apresentados em linhas, iniciando da esquerda para à direita, conforme os mais usados pelos grupos. Portanto, o Canva destaca-se por ser usado por todos os 9 grupos e justifica-se pelo fato dos acadêmicos o empregarem em outras disciplinas durante a sua formação acadêmica

para a realização de apresentações, a citar Projeto de Moda I e Projeto de Moda II, que antecedem Projeto de Produto na grade curricular do curso de Moda da Feevale.

Posteriormente, o *QR Code Generator*, empregado por 7 grupos para gerar códigos que direcionam à um conteúdo disponível na web, usado pela pesquisadora e professora durante a aula de apresentação do conteúdo sobre Curadoria de Conteúdo Digital, fato que pode ter inspirado os alunos, sendo de fácil uso e com impacto atraente. Em seguida o *Instagram* (8 grupos), rede social que faz parte da rotina dos alunos como mencionado na apresentação dos resultados do 1º questionário. Após, o *WhatsApp* por 8 grupos, que facilita a comunicação para a realização de trabalhos em grupos e foi exemplificado pela pesquisadora em aula como um exemplo de tecnologia digital, ao constatar que os alunos estavam organizando grupos em aula para dar continuidade extraclasse à atividade. O *Google* buscador foi mencionado por 6 grupos, mas observou-se durante as aulas em laboratório de informática a utilização por todos, visto ser muito empregado para a pesquisa de dados e informações na internet. O que acontece, na visão da pesquisadora, é que tais pesquisas iniciais, nem sempre são citadas como fonte em trabalhos de sala de aula, apesar de realizadas.

Sobre a *Fábrica de Aplicativos*, foi empregado por 8 dos 9 grupos, justamente pelo fato de proporem a criação de aplicativos e realizarem o protótipo. O uso do e-mail por 4 grupos também é perceptível, sendo uma tecnologia já consolidada que favorece a comunicação, mas, que vem sendo substituída pelo *WhatsApp*. As redes sociais *Pinterest* e *Facebook* foram usadas por 5 grupos, a primeira usada como fonte de pesquisa de imagens e a segunda para divulgação e compartilhamento dos resultados, com a *criação de página*. O *Youtube* foi empregado por 5 grupos, em que 4 criaram canais para a postagem de vídeos, enquanto que 1 grupo utilizou para pesquisa.

A plataforma *Wix* foi a alternativa empregada por 4 grupos para a construção de sites, usada em complemento ou substituição à *Fábrica de Aplicativos*, pelas restrições da versão gratuita. O *Google Drive* possibilitou a criação de pastas e arquivos por 3 grupos, que foram compartilhados principalmente entre os integrantes, mas também o *Google Docs* foi empregado em duas situações: para a realização de questionários online por parte de 3 grupos e no caso de outro, para a criação da apresentação. O *Pearltrees* foi usado para a organização de sites e matérias da internet por 3 grupos, no *Goconqr* 2 grupos realizaram mapa mentais, executados

também no *Mindmeister* por 1 grupo. O *Lino it* foi empregado por 2 grupos, para elaboração de *moodboard* e *brainstorm*. O *Blackboard* foi mencionado por 1 grupo, por ser a plataforma virtual utilizada pela disciplina, em que os trabalhos finais podem ser postados.

Para além das *Tecnologias digitais* sugeridas, 3 grupos apropriaram-se de outras, a citar o *Powtoom*, plataforma que permite a criação de apresentações em slides e vídeos animados, utilizado por 1 grupo; o *Online Pesquisa*, que permite a criação de questionário online assim como o *Google Docs*, e, por outro grupo, o *Lucidchart*, em que é possível realizar diagramas e fluxogramas, no caso do grupo, um fluxograma, ou, como denominaram, “Mapa do App”. As *Tecnologias digitais* empregadas pelos alunos, que não constavam no mapeamento disponível no Apêndice B, foram inseridas no Apêndice E para maior esclarecimento, e, serão avaliadas para incorporação na versão final da proposta. Na Figura 33, visualiza-se uma das turmas trabalhando coletivamente no Centro de Design Feevale, pois foram intercaladas aulas neste espaço, para além da sala de aula e de laboratórios de informática.

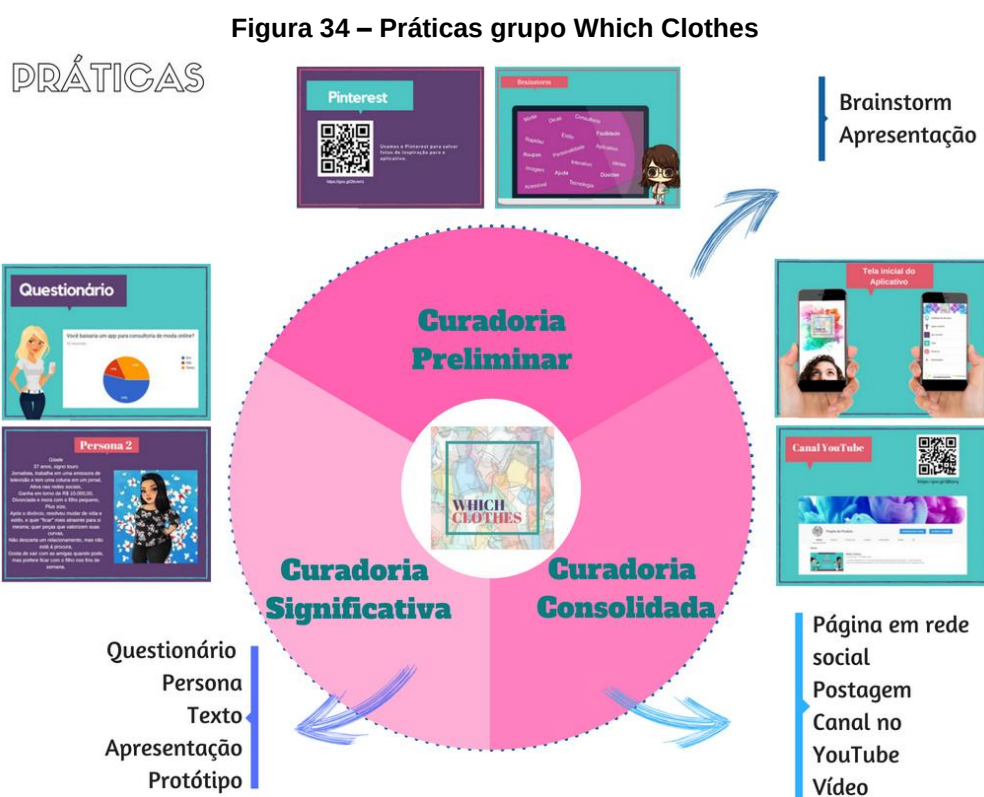
Figura 33 – Registros fotográficos da aula de Projeto de Produto



Fonte: acervo pela autora

Com base nos 9 trabalhos apresentados, foram selecionados 2, sendo 1 de cada turma, para ilustrar o presente capítulo. Na visão da pesquisadora, são aqueles que demonstram com maior detalhamento o processo de aplicação da proposta teórico-metodológica.

A proposta do grupo Which Clothes⁷⁹ (3M) refere-se à criação de um aplicativo, com serviço de consultoria de imagem e estilo online, realizado por profissionais e estudantes pré cadastrados e aprovados. Por meio de chat 24 horas, poderão ser sanadas dúvidas com os consultores. O aplicativo será instalado gratuitamente, mas os serviços serão pagos e os clientes realizarão um cadastro indicando o seu biótipo e demais preferências, elaborando um armário virtual e recebendo dicas diárias. Na figura 34 são ilustradas as *Práticas* realizadas durante a construção do trabalho:



Fonte: elaborado pela autora no Canva⁸⁰

Na Figura 34 é possível visualizar as *Práticas* realizadas pelo grupo, ilustradas por imagens, relacionadas às etapas de Curadoria de Conteúdo Digital. Na *Curadoria Preliminar*, efetivaram o *Brainstorm*, a elaboração de *Texto* e a *Apresentação*. Foram

⁷⁹ Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/298567556/f4f9a35228935a38c6f63c6dd73f28dd/FINAL_OFICIAL.pdf.

⁸⁰ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAC-HmyP71A/6qFIVLiZfu1JD_QthrFKbA/view?utm_content=DAC-HmyP71A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton.

pesquisados e organizados materiais da web como embasamento, tanto sobre o tema central do aplicativo quanto de concorrentes, selecionando e colecionando referências textuais e imagéticas, para assim determinarem a intenção e a direção do trabalho. Neste contexto, as alunas atuaram principalmente como *Colecionadoras*, considerando o conceito de Tecnografia Social (LI, 2007), ou seja, colecionando pesquisáveis, como previsto. No entanto, exercitaram paralelamente o papel de *Criadoras*, pois produziram *Texto e Apresentação*.

Na *Curadoria Significativa*, conceberam entregáveis, exercitado de modo mais intenso a autoria criadora (BACKES, 2012), e, portanto, assumindo o papel de *Criadoras*, concretizando *Questionário, Persona e Protótipo*. Por meio do questionário mapearam o interesse do potencial público alvo no serviço, e, através da construção de *Personas*, especificaram diferentes perfis de potenciais clientes e de consultores. No *Protótipo*, realizaram a simulação do [aplicativo](#)⁸¹, mas, na auto avaliação do grupo enfatizaram “o aplicativo Fábrica de Aplicativos não atendeu nossas expectativas, limitando as ideias do nosso app. Mas ajudou a prototiparmos” e ainda, “gostamos de conhecer novas tecnologias”. Desta forma, mesmo com dificuldades, criaram e materializaram conteúdos digitais autorais na etapa.

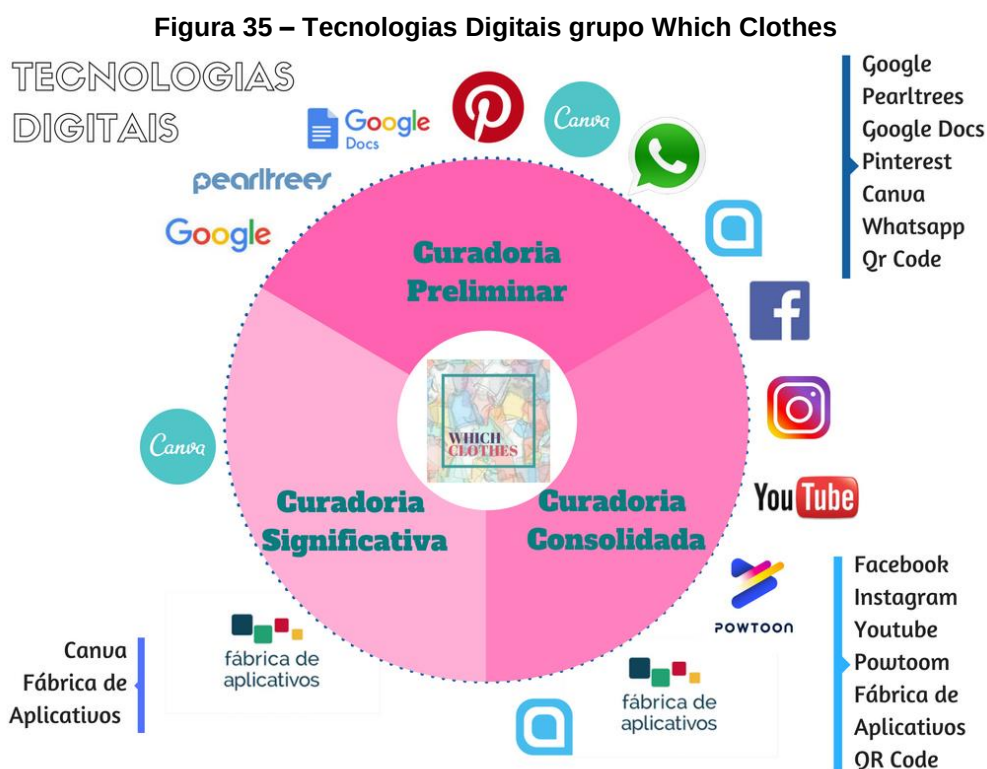
Em continuidade, na *Curadoria Consolidada*, o grupo realizou o compartilhamento, publicando o resultado do trabalho, por meio da criação de [Página em rede social, Postagem](#)⁸², proposição de [Canal no YouTube e Vídeo](#)⁸³, no entanto, poderiam ter gerado mais conteúdo sobre o tema do trabalho, a Consultoria de Imagem e Estilo, simulando dicas por exemplo. Quanto às ações de dialogar, engajar e monitorar, foram brevemente exercitadas pelo grupo, ao inserirem dois *feedbacks* de usuários no trabalho, no entanto, avalia-se não foram de fato atendidas na web (não há adesão de seguidores ou curtidas e comentários), mas ocorreu de modo presencial com os demais colegas da turma. Neste cenário, o PLN (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) não foi exercitado ou ampliado. Esta questão permeou a maioria dos grupos, nas duas turmas, pois houve certa insegurança com a possibilidade de divulgar seus trabalhos, por não considerarem algo real ou pronto para ser usado.

⁸¹ Disponível em: https://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/which_clothes.

⁸² Disponível em: <https://www.facebook.com/Which-Clothes-Consultoria-De-Moda-219957361936767/> e <https://www.instagram.com/whichclothesapp/>.

⁸³ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCjmG0FSK3kMqODa6tjtdDmQ?view_as=subscriber.

Ainda, pelo mesmo motivo que professores indicaram na pesquisa TIC Educação, o receio de se expor (CGI.br, 2016), fato compreensível e de difícil reversão, mesmo se tratando de um projeto experimental e acadêmico. Considerando o processo do grupo, na Figura 35 são expostas as *Tecnologias Digitais* empregadas:



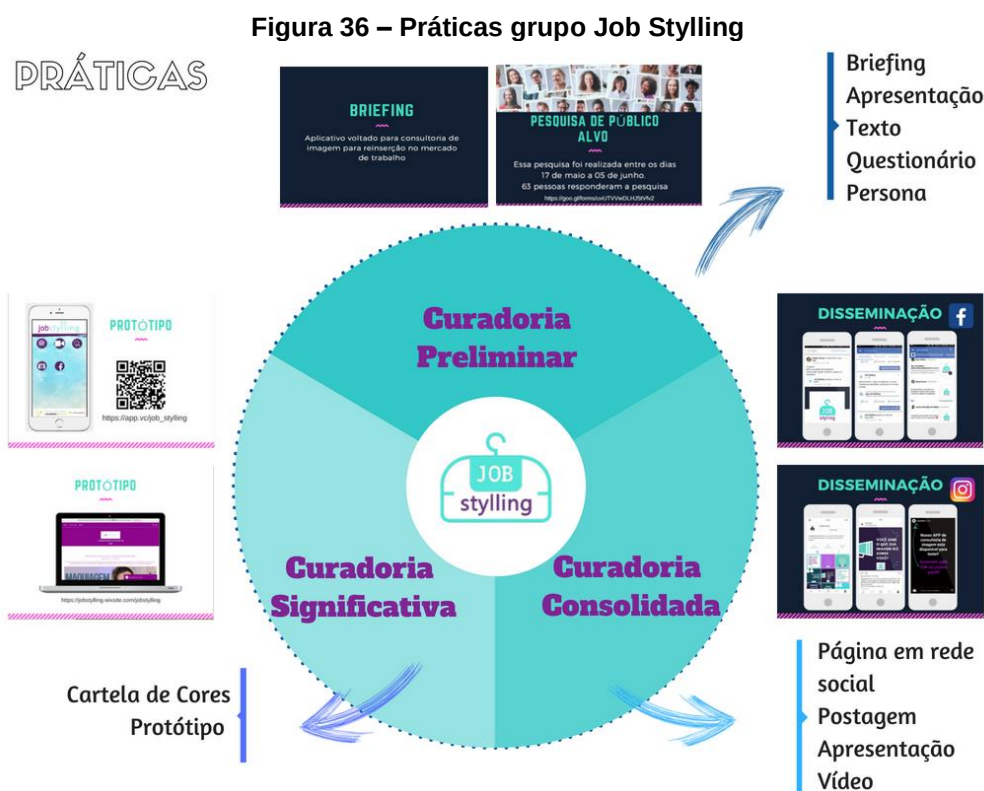
Fonte: elaborado pela autora no Canva

A partir da Figura 35, observa-se que o grupo utilizou um número considerável de *Tecnologias Digitais*, em especial nas etapas de *Curadoria Preliminar* e *Consolidada*. Durante a *Curadoria Preliminar* efetivaram pesquisas no *Google*, organizando o material no *Pearltrees* e também no *Pinterest* quando envolviam imagens, no entanto, não inseriram os *links* corretos nos *Qr Codes* gerados para a apresentação, apenas de acesso geral às tecnologias, fato que ocorreu com outros grupos também, dificultando a efetivação do compartilhamento do material selecionado e organizado, ou da identificação dos rastros (LEMOS, 2013) e o respectivo mapeamento digital. O *Canva* foi escolhido para a elaboração da apresentação e o *WhatsApp* como meio de comunicação extraclasse.

Na *Curadoria Significativa* continuaram a construção da apresentação no *Canva* e prototiparam o aplicativo na *Fábrica de Aplicativos*. Na *Curadoria Consolidada* empregaram *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *Powtoom*, *Fábrica de*

Aplicativos e o *QR Code Generator*, propondo o compartilhamento através de perfis e postagens, que incluíram imagens, textos e vídeo. Ao todo, o grupo realizou 10 *Práticas* e 12 *Tecnologias Digitais* diferentes, mas, o mais importante: criou conteúdo digital autoral e exercitou os papéis de *Colecionadores* e *Criadores*.

O grupo *Job Styling*⁸⁴, da turma 5N, propôs um aplicativo voltado para consultoria de imagem para reinserção no mercado de trabalho, a partir do serviço que disponibiliza dicas de modo gratuito e consultoria personalizada remunerada, justificado pela alta taxa de desemprego, com intuito de auxiliar na melhoria na imagem pessoal e profissional. Na Figura 36 são explicitadas as *Práticas* adotadas:



Fonte: elaborado pela autora no Canva

A partir da Figura 36 verifica-se que durante a *Curadoria Preliminar*, foram realizados pelo grupo *Briefing*, *Apresentação*, *Texto*, *Questionário* e *Persona*. Em relação ao grupo anterior, percebe-se que incorporaram como *Prática* o *Briefing*, para estabelecer a direção e formar a intenção do projeto. Também que o *Questionário* foi

⁸⁴ Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/298103846/7410ddc4d2729b5773c5c22988e63d2e/Projeto_de_produto_entrega_final.pdf.

utilizado como fonte de pesquisa na *Curadoria Preliminar*, complementando a pesquisa de reportagens sobre o mercado de trabalho e desemprego, exercendo os papéis de *Colecionadores* e *Criadores*. A definição de *Personas*, igualmente foi incorporada na primeira etapa, exemplificando uma potencial cliente. Ademais, o emprego das *Práticas* mencionadas justifica-se como no grupo Whitch Chothes.

Prosseguindo, na *Curadoria Significativa* continuaram exercitando a autoria criativa, o papel de *Criadores* e *Colecionadores*, com foco na realização do *Protótipo* do seu [aplicativo](#)⁸⁵ e também de um [site](#)⁸⁶, este último reunindo conteúdo sobre o tema, selecionados na web e também criados para esta finalidade. A atuação enquanto *Colecionadores* é efetivada a partir da seleção e organização de conteúdos autorais ou não, disponibilizados no site como fonte de informação.

Na *Curadoria Consolidada*, o grupo realizou o compartilhamento dos resultados alcançados durante o itinerário curatorial, já iniciado durante as etapas anteriores de *Curadoria Preliminar* e *Significativa*, propondo [Páginas em rede social e Postagens](#)⁸⁷, além da própria *Apresentação* compartilhada em aula com a turma e a realização de [Vídeo](#)⁸⁸. Em termos de diálogo, engajamento e monitoramento, percebe-se que há melhores resultados que o grupo anterior, considerando o número de seguidores, curtidas e visualizações nas atividades partilhadas na web ampliando a PLN (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) do grupo.

Avaliando as *Práticas* dos dois grupos, verifica-se que por mais que a proposta teórico-metodológica para Curadora de Conteúdo Digital esteja organizada em módulos, para uma explanação mais didática, as etapas não ocorrem de modo linear, em alguns momentos mesclam-se e sobrepõem-se, mas, não gerando prejuízo no processo, e sim, mostram outras formas de exercitá-la. Esta possibilidade de adaptação é considerada positiva, pois propicia a autonomia e a criticidade por parte dos alunos, não engessando ou impedindo o desenvolvimento do seu potencial, ou do seu o seu nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 1998; NOGUEIRA; LEAL, 2015).

Prosseguindo, na Figura 37 são expostas as *Tecnologias Digitais* usadas pelo grupo Job Styling durante a construção do seu trabalho:

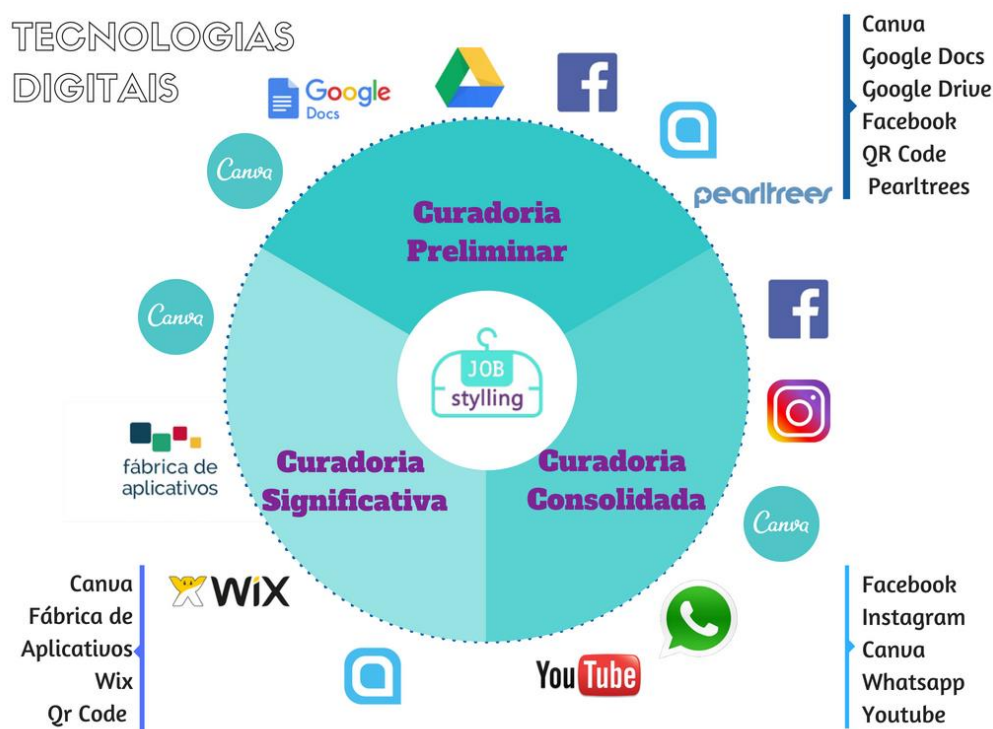
⁸⁵ Disponível em: https://app.vc/job_styling.

⁸⁶ Disponível em: <https://jobstyling.wixsite.com/jobstyling>.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/jobstyling> e <https://www.instagram.com/jobstyling/>.

⁸⁸ Disponível em: <https://youtu.be/LhddhLegjI0>.

Figura 37 – Tecnologias Digitais grupo Job Stylling



Fonte: elaborado pela autora no Canva

Percebe-se na Figura 37 que o grupo utilizou um número maior de *Tecnologias Digitais* nas etapas de *Curadoria Preliminar* e *Consolidada*, no entanto a quantidade empregada não interfere na qualidade do processo ou resultados. Iniciando pela *Curadoria Preliminar*, as alunas iniciaram a montagem da *Apresentação* desde o início no *Canva*, disponibilizaram e criaram o *Questionário* pelo *Google Docs*. Ainda, usaram o *Google Drive* com acesso privado para organização inicial das reportagens pesquisadas e selecionadas, posteriormente disponibilizadas no *Pearltrees* via *Qr Code*. No *Facebook* criaram um grupo particular para manterem contato extraclasse.

Durante a *Curadoria Significativa* focaram os esforços na realização dos *Protótipos* do site e do aplicativo, criados respectivamente no *Wix* e na *Fábrica de Aplicativos*. Os softwares *Illustrator* e *Adobe Photoshop* também foram usados, no entanto não se encaixam no conceito de tecnologias digitais adotado neste estudo. Em relação à *Curadoria Consolidada*, usaram o *Facebook* e o *Instagram* para a divulgação do resultado final, pelos mesmos motivos mencionados no trabalho do grupo anterior. Para além, o *Canva* em modo público para que outros usuários possam consultar a *Apresentação* e o *Youtube* para a publicação dos *Vídeos*. O *WhatsApp* foi empregado em substituição ao *Facebook*, para manter o contato extraclasse.

Em resumo, o grupo apropriou-se de um total de 9 *Práticas* e 11 *Tecnologias Digitais* durante o seu itinerário curatorial, exercitando os papéis de *Colecionadores* e *Criadores* simultaneamente, ao longo do processo. Em auto avaliação, o grupo destaca que “o trabalho proporcionou à equipe o conhecimento de várias plataformas diferentes as quais nenhuma de nós havíamos mexido antes”, ou seja, percebe-se um incremento no PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) das estudantes envolvidas, fato que é analisado a partir dos resultados obtidos com próximo questionário. Com a explicitação dos dois exemplos de projetos, ainda residem questionamentos, que podem inclusive se tornar novas pistas a partir do método da cartografia, a citar: como tornar a proposta menos linear e mais intuitiva? Como incentivar o exercício do papel de *Críticos* durante a proposta? Como a *Curadoria Consolidada* por ser efetivada de fato? Tais questionamentos talvez sejam respondidos a partir do subcapítulo a seguir, que apresenta a aplicação do 2º questionário.

8.1.3 Aplicação 2º questionário

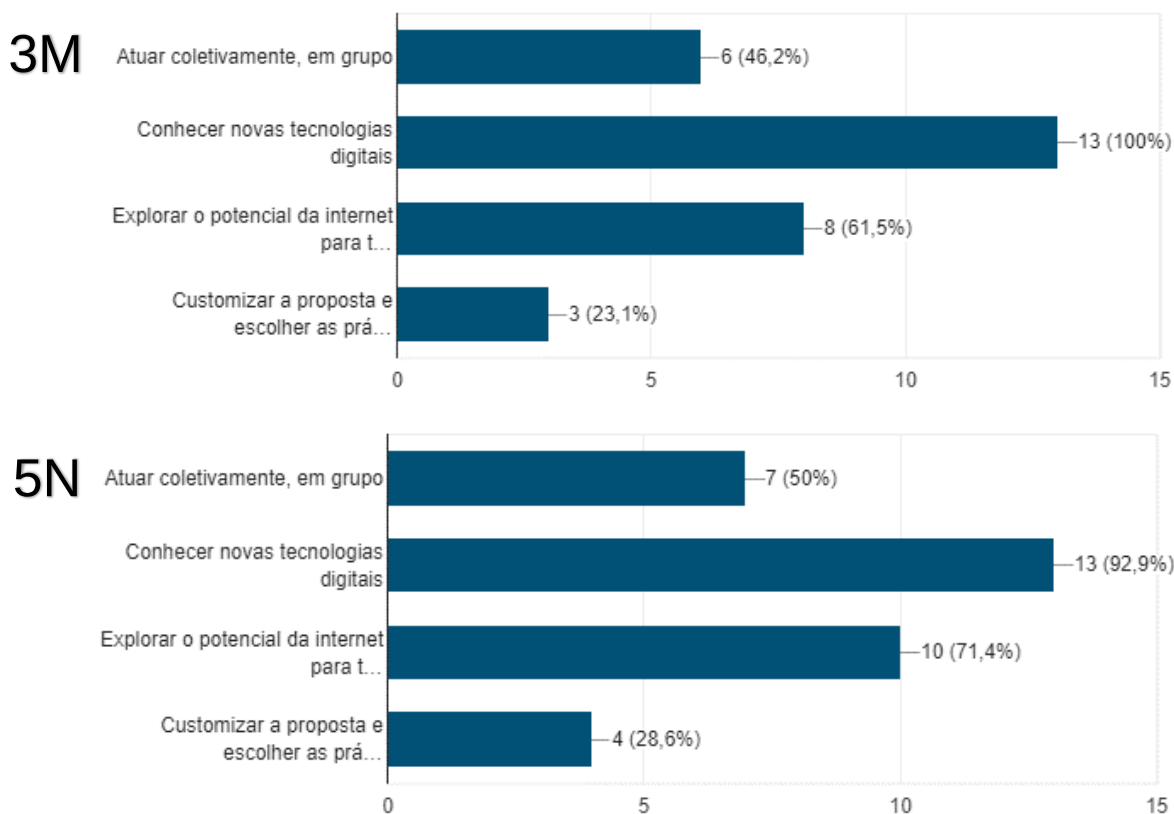
O 2º questionário (Apêndice F), aplicado após a efetivação dos trabalhos a partir da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, é composto por 11 perguntas, sendo 7 delas abertas e descritivas com 6 questões obrigatórias, além de 4 fechadas de múltipla escolha para assinalar. Dentre as perguntas fechadas, 2 propiciavam a escolha de apenas 1 opção de resposta e as outras 2 quantas fossem necessárias. Como no 1º questionário, foram aplicados separadamente em cada uma das turmas e seus resultados⁸⁹ apresentados da mesma maneira, relacionados. Neste 2º questionário a adesão dos alunos ocorreu também posterior à aula, em função da aplicação ser realizada no final do semestre, período em que alguns alunos faltam, priorizando estudar para provas ou finalizar trabalhos pendentes de outras disciplinas. Em relação à turma 3M, composta por 15 alunos, 13 participaram da aplicação efetuada dia 19 de junho de 2018, e, na turma 5N, 14 de 18 alunos, no dia 28 de junho de 2018. Os alunos que não estavam

⁸⁹ Os resultados do 2º questionário podem ser consultados na íntegra a partir dos seguintes links: <https://docs.google.com/forms/d/1zAq-MyDdEQaNNY7jU3vQRHhtCKgtvJiYWcC2pXuLUKo/viewanalytics> para a turma 3M e https://docs.google.com/forms/d/1hCQ4dUEjmrIq9KIRJZpjPnD5TW_0c-S3IMWaqn5j7w/viewanalytics para a turma 5N.

presentes foram convidados a contribuir, a partir do envio de um e-mail com o *link* de acesso. No Apêndice G é possível verificar a relação de respondentes das duas turmas.

A primeira questão indaga os estudantes sobre quais foram os pontos positivos da proposta de Curadoria de Conteúdo Digital. A pergunta era fechada com possibilidade de marcar mais de uma alternativa, apresentando 4 opções de respostas, além do campo outra opção, destinado ao preenchimento pelo aluno, caso as demais não contemplassem a sua ideia. Como resultados, verificam-se os gráficos da Figura 38:

Figura 38 – Quais são, na sua opinião, os pontos positivos da proposta de Curadoria de Conteúdo Digital?



Fonte: Formulários do Google (2018)

A partir dos gráficos da Figura 38, ressalta-se o resultado similar em ambas as turmas, com destaque para a resposta conhecer novas tecnologias digitais como ponto positivo da proposta, com 100% de respostas na turma 3M e 92,9% na turma 5N, vinculada à possibilidade de ampliação do PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e que desperta a curiosidade dos alunos. Em segundo lugar, a alternativa explorar o potencial da internet para trabalhos acadêmicos, com 61,5% (3M) e 71,4% (5N),

perspectiva considerada em ascensão, pela evolução das possibilidades que a web proporciona ao ser considerada uma importante estratégia de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, no ensino escolar e não escolar. Em terceiro lugar, atuar coletivamente, em grupo, representando 46,2% das respostas e 50%, respectivamente nas turmas 3M e 5N. E, por último customizar a proposta e escolher as práticas e as tecnologias, com 23,1% (3M) e 28,6% (5N). A última resposta causou surpresa à pesquisadora, pois considerava um ponto forte a possibilidade de customização, mas, talvez se justifique pelos alunos estarem acostumados a receberem roteiros fechados para a realização dos seus trabalhos.

A segunda pergunta era descritiva e indagava: identifica pontos a serem melhorados na proposta de Curadoria de Conteúdo Digital? Quais? Na turma 3M, 7 estudantes responderam não identificar necessidade de melhorias e 3 realizaram contribuições voltadas para a disciplina e para o curso de Moda. Foi indicado que seria interessante a validação com profissionais do mercado em aula; além da divulgação das tecnologias digitais em outras disciplinas, pois muitas delas conheceram nesta atividade; ou então a possibilidade de uso de meios mais tradicionais. Em complemento, um estudante sugeriu uma breve explicação sobre as tecnologias digitais, visto que sentiu dificuldade no uso de algumas delas. Refletindo neste contexto, o Mapeamento e Seleção de Tecnologias Digitais (Apêndice B) poderia ser disponibilizado futuramente aos alunos, ou então, realizada uma seleção conjunta de quais gostariam de aprender, para uma aula mais específica de explicação e prática das selecionadas. Outro aluno comentou que “poderia ser proposto e exemplificado uma maneira de realizar a curadoria de maneira individual” (ALUN@ 15, 3M), no entanto considera-se que a mesma pode ser efetuada de modo coletivo ou individual, pois, não há esta restrição. Em outra resposta, foi enfatizado que houve dificuldade em encontrar materiais que explicassem cada uma das etapas, mas, acredita-se que o estudante buscou materiais complementares na web e não encontrou, pois está em desenvolvimento nesta tese.

Na turma 5N, igualmente 7 estudantes responderam não identificar necessidade de melhorias e 2 indicaram respostas relacionadas à curadoria de modo geral, citando: “conteúdos a serem publicados com mais qualidade” (ALUN@ 14, 5N) ou, “acredito que a saturação de conteúdos, deveria ter algum tipo de filtro, existem muitos conteúdos errados” (ALUN@ 5, 5N), menções que evidenciam o aumento da importância do papel do curador em associação à internet (RAMOS, 2012), como

abordado no capítulo 4. Ainda, em relação às tecnologias digitais, inerente ao PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013), 1 aluno enfatizou: “Acredito que poderia haver uma maior divulgação dos conteúdos digitais, pois existem muitos aplicativos ou ambientes on-line interessantes, que são desconhecidos por muitas pessoas” (ALUN@ 10, 5N). Respostas estas que reforçam, na visão da pesquisadora, a relevância do tema estudado. Também, 1 aluno mencionou sentir necessidade de uma explicação mais detalhada e com exemplos; outro que sentiu dificuldade de entender os caminhos iniciais do trabalho e outro explicitou “a disseminação da informação” (ALUN@ 2, 5N), que talvez se refira à etapa de *Curadoria Consolidada*, mas não há maior detalhamento para análise.

As turmas também foram questionadas sobre em qual etapa sentiram maior dificuldade, na *Curadoria Preliminar*, *Significativa* ou *Consolidada* (Quadro 10): é possível avaliar as respostas:

Quadro 10 – Qual etapa você sentiu maior dificuldade? Por quais motivos?

TURMA 3M		
Etapas	%	Comentários
CURADORIA PRELIMINAR	23,1%	Alun@ 4: Até surgir a ideia de produto foi um processo mais complicado, mas depois disso as coisas foram caminhando de maneira tranquila.
		Alun@ 5: Porque ainda estava entendendo como funcionava as tecnologias e a proposta de trabalho.
		Alun@ 15: Foi difícil para o meu grupo decidir o que propor na curadoria.
CURADORIA SIGNIFICATIVA	46,2%	Alun@ 6: Por ter que criar o aplicativo.
		Alun@ 8: Como escolhemos construir um aplicativo, produzir ele foi desafiador e enfrentamos diversas dificuldades, tendo que adaptar o projeto.
		Alun@ 9: Tive dificuldade com algumas tecnologias digitais.
		Alun@ 10: Idealização do MVP [produto mínimo viável].
		Alun@ 12: Pois não foi fácil criar um novo serviço, com novas propostas.
CURADORIA CONSOLIDADA	30,8%	Alun@ 13: Ter pouco domínio sobre o assunto para desenvolver um aplicativo.
		Alun@ 1: Na de desenvolver o app na Fábrica de aplicativos.
		Alun@ 7: Realizar as propostas de divulgação do produto/serviço escolhidas pelo grupo.
		Alun@ 11: Minha maior dificuldade é compartilhar os projetos que realizo, as vezes nem lembro disso.
		Alun@ 14: A etapa de 'Curadoria Consolidada' foi o momento de maior dificuldade, pois era a hora de compartilhar os dados, e algumas dúvidas surgiram durante o processo de como compartilhar as propostas.

Fonte: elaborado pela autora

Com base no Quadro 10, percebe-se que a maior dificuldade reside na *Curadoria Significativa* – conceber entregáveis, que totaliza 42,6% das respostas, no caso da disciplina de um produto e/ou serviço. Avalia-se que, além do fato da abordagem ser nova para os alunos, fato que gera inseguranças, que a realização da *Curadoria Preliminar* – colecionar pesquisáveis – de modo não muito aprofundado na visão da pesquisadora, por vezes sem registro e organização, pode ter ocasionado esta dificuldade. Percebe-se ainda, não apenas nesta disciplina e turmas, que os alunos muitas vezes focam-se no resultado e não no processo de construção de caminhos viáveis, ou seja, querem agilidade na tomada de decisões e não o amadurecimento de uma ideia.

Também, o exercício da autonomia nas decisões e as consequências a partir desta, visto que a escolha do produto ou do serviço foi decidido pelos grupos, que na maioria dos casos, optou pela criação de um aplicativo. Em segundo, a maior dificuldade reside na *Curadoria Consolidada* – disseminar compartilháveis, com 30,8% das respostas, em que foi ressaltada a dificuldade no uso da tecnologia Fabrica de Aplicativos; dúvidas não sanadas com a professora e uma questão mais pessoal; sobre a dificuldade de compartilhar as próprias produções. Apenas 23,1% manifestou dificuldade na *Curadoria Preliminar*, principalmente pela indefinição do caminho a ser seguido pelo grupo. No entanto, como ressaltado, considera-se que esta etapa ainda é um pouco subestimada pelos alunos. No Quadro 11 são apresentadas as respostas da turma 5M:

Quadro 11 – Qual etapa você sentiu maior dificuldade? Por quais motivos?

TURMA 5N		
Etapas	%	Comentários
CURADORIA PRELIMINAR	64,3%	Alun@ 3: É mais ampla, nas outras opções me senti mais segura.
		Alun@ 5: Prefiro a parte de criação a de coletar dados.
		Alun@ 7: Por falta de utilização de conteúdo digital da minha parte.
		Alun@ 10: Creio que para criação da Curadoria Preliminar sentimos mais dificuldade por se tratar da primeira etapa do trabalho, onde ainda não havia uma ideia totalmente consolidada e definida. As outras foram sendo consequência da primeira, por isso, acredito que tivemos mais facilidade.
		Alun@ 13: Por ser o início da pesquisa.
		Alun@ 14: Senti mais dificuldade para criar o mapa de polaridades, para relacionar alguns assuntos escolhidos.
		Alun@ 15: Dificuldade de entender a proposta.
		Alun@ 17: Acho que no início ficamos meio "sem rumo", sem saber por onde começar, mas com a orientação fomos nos direcionando e nos organizando melhor.
		Alun@ 18: Não ter conhecimento.

CURADORIA SIGNIFICATIVA	46,2%	Alun@ 8: Para mim era muito similar na preliminar.
		Alun@ 11: Pois tive um pouco de dificuldade no início para entender o que deveria ser feito.
		Alun@ 12: Dificuldade em mexer em novas tecnologias para montagem do conteúdo proposto (aplicativo e site).
		Alun@ 16: Nessa parte do trabalho, houveram muitos detalhes, que iam surgindo.
CURADORIA CONSOLIDADA	7,1%	Alun@ 2: O uso de novas tecnologias que fugiam de meu dia a dia, travou um pouco na hora de colocar as ideias para fora do papel.

Fonte: elaborado pela autora

As respostas da turma 5N, com base no Quadro 11, diferem bastante da turma 3M. Dos participantes da pesquisa, 64,3% manifestaram dificuldade na *Curadoria Preliminar*, e, dentre os motivos citados destacam-se alguns: preferência pela criação por ser a etapa inicial, por ser mais abrangente, pela dificuldade de entendimento ou desconhecimento da proposta. Ressaltam-se ainda dois pontos, considerados importantes: a referência de que as etapas seguintes derivam desta e da importância da mediação da aprendizagem por um parceiro mais experiente ou em colaboração com companheiros mais capazes, como preconizam os autores Vigotsky (1998), Nogueira e Leal (2015), abordados no capítulo 4.

Em relação à *Curadoria Significativa*, 46,2% manifestaram dificuldades, indicando semelhança com a etapa anterior, visto, como já comentado, que estas muitas vezes se sobrepõem e ocorrem simultaneamente. Para além, foi mencionada a dificuldade em relação aos detalhes do próprio produto e/ou serviço e ao que deveria ser feito. Na *Curadoria Consolidada* ocorreu apenas uma manifestação, relativa ao desconhecimento sobre novas tecnologias. De um modo geral, com base nas duas turmas, considera-se que as dificuldades não são difíceis de serem sanadas em novas e futuras práticas.

A pergunta seguinte replicou uma anteriormente realizada no 1º questionário, e tem como objetivo avaliar se ocorreu a ampliação do PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) das turmas de Projeto de Produto. Solicitava que fosse assinalado o principal nível de engajamento sobre as tecnologias digitais indicadas, sendo eles: *não conheço*, *Inativo* (conheço mas não utilizo), *Espectador* (consumo conteúdo produzido por outros), *Participante* (mantenho um perfil em redes sociais ou sites), *Colecionador* (salvo, organizo e compartilho), *Crítico* (emito a minha opinião sobre o conteúdo) e *Criador* (publico conteúdo de minha autoria). Os resultados são visíveis no Quadro 12, que apresenta novamente os resultados do 1º questionário para facilitar a comparação. Da mesma forma que anteriormente, foi sintetizado o nível de

engajamento preponderante nas respostas, mas, ressalta-se que, em função do número de participantes não ser o mesmo do questionário anterior, talvez, os resultados não alcancem a legitimidade que se esperava, mas, indicam possibilidades de avaliação.

Quadro 12 – Principal nível de engajamento com Tecnologias Digitais

TURMA 3M				
	1º QUESTIONÁRIO		2º QUESTIONÁRIO	
Tecnologias Digitais	Nível de Engajamento	Alunos	Nível de Engajamento	Alunos
Behance	Não conheço	6	Não conheço	5
Canva	Participante	5	Participante/Colecionador	5
Fábrica de Aplicativos	Não conheço/Inativo	5	Inativo	6
Facebook	Participante	8	Colecionador	5
Feedly	Não conheço	10	Não conheço	11
Flipboard	Não conheço	8	Não conheço	10
GoConqr	Não conheço	11	Não conheço	6
Google	Espectador	8	Colecionador	7
Google Drive	Colecionador	7	Colecionador	7
Instagram	Participante	8	Criador	8
Lino it	Não conheço	11	Não conheço	11
MindMeister	Não conheço	11	Não conheço	7
Padlet	Não conheço	11	Inativo	7
Pearltrees	Não conheço	11	Inativo	4
Piktochart	Não conheço	11	Não conheço	11
Pinterest	Colecionador	7	Colecionador	8
Pixton	Não conheço	11	Não conheço	10
Prezi	Não conheço	9	Não conheço	8
Raw shorts	Não conheço	11	Não conheço	11
Scoop.it	Não conheço	11	Não conheço	11
TURMA 5N				
	1º QUESTIONÁRIO		2º QUESTIONÁRIO	
Tecnologias Digitais	Nível de Engajamento	Alunos	Nível de Engajamento	Alunos
Behance	Não conheço	6	Não conheço	4
Canva	Participante/Espectador	6	Participante	8
Fábrica de Aplicativos	Não conheço	12	Não conheço	5
Facebook	Participante/Colecionador	7	Criador	6
Feedly	Não conheço	15	Não conheço	11
Flipboard	Não conheço	14	Não conheço	8
GoConqr	Não conheço	16	Não conheço	7
Google	Colecionador	8	Colecionador	4
Google Drive	Colecionador	7	Colecionador/Criador	5
Instagram	Participante	8	Criador	7
Lino it	Não conheço	16	Não conheço	6
MindMeister	Não conheço	16	Não conheço	8
Padlet	Não conheço	16	Não conheço	9
Pearltrees	Não conheço	15	Não conheço	7
Piktochart	Não conheço	16	Não conheço	12
Pinterest	Colecionador	8	Criador	5
Pixton	Não conheço	15	Não conheço	12
Prezi	Não conheço	10	Inativo	7
Raw shorts	Não conheço	16	Não conheço	13
Scoop.it	Não conheço	16	Não conheço	12

Fonte: elaborado pela autora

No contexto explanado, os números não são os resultados considerados mais interessantes a partir do Quadro 12, mas, a verificação em geral da alteração em relação ao desconhecimento de alguns aplicativos que reduziu, considerando as respostas do 1º questionário. Neste sentido, por mais que alguns estudantes ainda não conheçam as tecnologias digitais mencionadas, foi despertado em uma parcela a curiosidade e o desejo de conhecê-las ou experimentá-las. Como efeito mais relevante, considera-se o reposicionamento dos alunos em relação à algumas tecnologias e acredita-se que motivada por um maior entendimento sobre o seu nível de engajamento e o papel que exercem na rede. Na turma 3M, a presença de *Colecionadores* dobrou, ampliando a presença de *Participantes*, *Espectadores*, *Inativos*, surgindo um *Criador*, ao mesmo tempo que a presença da resposta *Não Conheço* diminuiu. Na turma 5N, a presença de *Participantes* e *Colecionadores* diminuiu, no entanto a de *Criadores*, que não era existente, foi inserida, além do papel *Inativo*.

A próxima pergunta complementa a questão anterior, por solicitar que os estudantes citem as tecnologias que conheceram durante a prática e que pretendem continuar utilizando nas suas atividades, considerando a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida que permeia o PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). Por número de citações, na turma 3M, as tecnologias mais citadas são: *Pearltrees* (5 alunos), *Mindmeister* (4 alunos), *Canva* (3 alunos), *Fábrica de Aplicativos* (3 alunos), *GoConqr* (2 alunos) e *Wix* (1 aluno), ainda, um aluno respondeu 'Acredito que eu possa utilizar todos'. Na turma 5N, as indicações foram: *Fábrica de Aplicativos* (7 alunos), *Canva* (5 alunos), *GoConqr* (4 alunos), *Lino it* (4 alunos), *Mindmeister* (2 alunos), *Pearltrees* (2 alunos), *Prezi* (2 alunos), *Google Drive* (1 aluno), *Padlet* (1 aluno) e *Qr code* (1 aluno). Percebe-se que as tecnologias digitais citadas pelas duas turmas diferem, na turma 3M foram citadas 6 e na turma 5N 10 no total. Um fato interessante a ser observado, refere-se à turma da noite, em que foi citado o *Prezi*, que não foi utilizado por nenhum grupo, confirmando que ocorreu a motivação e a curiosidade por parte dos alunos em conhecer tecnologias digitais novas.

A pergunta seguinte indagou: o que os termos curador e Curadoria de Conteúdo Digital significam agora para você? Considera uma área importante a ser explorada pela moda? Em ambas as turmas se percebe o avanço na compreensão dos termos, pois, no 1º questionário, por volta de 50% da amostra desconheciam ou não compreendiam os termos, apesar da maioria das respostas compreender uma ou

outra pergunta. Na turma 3M, apenas 1 aluno destaca não saber explicar o que significa para ele, 2 relacionam especificamente com o trabalho da disciplina e 3 apresentam respostas incompletas para análise. Contudo, 7 apresentaram respostas coerentes com a teoria e práticas, as quais destacam-se: “significa pesquisar e compartilhar informações relevantes, para que outras pessoas tenham acesso, é uma maneira muito interessante de disseminar conhecimentos” (ALUN@ 12, 3M) e “Curadoria de Conteúdo Digital me remete a seleção e divulgação de dados e conteúdos relevantes para alguns propósitos. Sim, importante para qualquer área de estudo ou pesquisa nos dias de hoje” (ALUN@ 10, 3M). Nem todos os alunos mencionaram em suas respostas se consideram ou não pertinente a Curadoria de Conteúdo Digital para a área da moda, mas dos que se manifestaram a respeito, 8 alunos, todos afirmaram que sim.

Na turma 5N, as respostas também não se encontram completas, mas, apenas 4 delas não são compatíveis com o exposto no presente trabalho, por estarem relacionadas apenas com a criação de um projeto de produto ou com o simples uso de tecnologias. Outros 2 alunos não abordaram o significado dos termos, no entanto 10 participantes descreveram a sua compreensão, das quais destacam-se: “O curador seria o que coleta e organiza os dados e a Curadoria de Conteúdo Digital seria essa coleta e organização de modo digital, a partir de plataformas e ambientes on-line” (ALUN@ 10, 5N) e “Os termos se relacionam com a ideia de colecionar e organizar conteúdos no meio digital e acho muito relevante na área da moda, pois pode facilitar para achar conteúdo, referências e trabalhos já feitos sobre algum tema” (ALUN@ 17, 5N). Sobre considerarem a área importante de ser explorada pela moda, 10 alunos se manifestaram e todos afirmaram que sim.

Em continuação, os estudantes foram indagados sobre como consideram que exercitaram a Curadoria de Conteúdo Digital. Na turma 3M, a maioria dos alunos interpretou a pergunta como uma auto avaliação, e, neste contexto, 5 indicaram que não ficaram satisfeitos, que poderiam ter aprofundado ou dedicado mais, ou ainda que não foi compartilhado um material com a qualidade desejada. Neste sentido, retoma-se o exposto, que a insegurança é um dos fatores que inibe o compartilhamento de conteúdo autoral. Outros 4 participantes manifestaram satisfação com o seu desempenho, mesmo não sendo este o intuito da pergunta, e, também 4 responderam de forma literal, ou seja, que a exercitaram por meio do trabalho da disciplina. Na outra turma, a interpretação ocorreu de modo similar: 2 estudantes indicaram insatisfação

com o seu desempenho, relatando pouco uso ou falta de conhecimento, e 2 indicaram que ocorreu através do compartilhamento dos resultados nas redes sociais. Para além, 5 indicam que exercitaram de forma satisfatória ou bem, contudo, comentários de 2 alunos refletem uma interpretação diferente da pergunta e descrevem a sua experiência com a prática: “Acredito que não apenas academicamente, mas que crescemos pessoalmente vendo inúmeras possibilidades do que podemos fazer” (ALUN@ 5, 5N) e “tive a oportunidade de conhecer plataformas novas, e interagir com colegas na mesma plataforma, no mesmo arquivo e ao mesmo tempo, isso foi muito bom!” (ALUN@ 3, 5N). Mesmo que as respostas não tenham correspondido à intenção da pesquisadora com a pergunta, avalia-se que os alunos exercitaram o seu senso crítico, refletindo sobre a sua atuação durante o projeto.

A penúltima e a última perguntas obrigatórias, questionam: Você se sente motivado a ser um curador de conteúdo digital? A prática em aula lhe incentivou? E solicita: Justifique a resposta anterior. A primeira questão é fechada, com três opções de assinalar e a segunda aberta e, portanto, descritiva. No Quadro 13 são apresentadas as respostas combinadas, relativas à turma 3M.

Quadro 13 – Você se sente motivado a ser um curador de conteúdo digital?

TURMA 3M		
Resposta	%	Comentários
SIM	38,5%	Alun@ 1: Por poder gerar conteúdos novos para meus colegas em determinado assunto.
		Alun@ 4: Como trabalho na área digital, gosto de aprender sobre novas ferramentas e me senti sim motivada a estudar mais sobre o assunto.
		Alun@ 6: Talvez eu ainda use mais do que compartilhe.
		Alun@ 7: Pois me foram apresentadas diversas ferramentas interessantes.
		Alun@ 8: Acredito que sim, pois me apresentou novas maneiras de pensar um projeto e construir ele, seguindo etapas que podem proporcionar bons resultados.
		Alun@ 10: Acredito que todos que tenham envolvimento com áreas criativas, tecnológicas e científicas devam compartilhar suas informações, assim como organizá-las de forma a facilitar seu trabalho de pesquisa, principalmente em áreas acadêmicas e de pesquisa.
		Alun@ 11: Não acredito que todos meus trabalhos possam ser compartilhados com outras pessoas
		Alun@ 12: Não é a minha área de atuação, mas achei interessante e bem útil.
		Alun@ 14: Acredito que tenho mais facilidade na parte de curadoria preliminar e curadoria significativa, pois gosto da parte da pesquisa inicial, buscando artigos, textos, vídeos e imagens sobre determinado assunto, então a partir disso posso criar algo baseado nessa pesquisa.
		Alun@ 15: Depende muito das oportunidades profissionais que possam surgir, mas como autônoma não.
NÃO	23,1%	Alun@ 5: Não combina tanto comigo essa área, prefiro ser uma usuária comum.
		Alun@ 9: Embora tenha sido um trabalho de grande aprendizado, não me conectei muito com a parte de curadoria e tecnologias digitais.
		Alun@ 13: As aulas serviram para mostrar este ramo e conhecermos melhor, porém não é a área que pretendo seguir.

Fonte: elaborado pela autora

Com base no Quadro 13, observa-se que na turma da manhã o percentual que indica a motivação sobre a possibilidade de atuação como curador de conteúdo digital é de 38,5% para o sim e igual para o talvez. Ressalta-se que os alunos que assinalaram sim, indicam pontos positivos oriundos da prática realizada em aula, a citar: novas maneiras de pensar um projeto, a importância da pesquisa, da organização e do compartilhamento de informações, além da motivação sobre estudar mais o assunto. Dentre os estudantes que assinalaram a opção talvez, justificam: não ser a área de atuação apesar de interessante, que depende das oportunidades profissionais, a possibilidade de gerar conteúdos autorais, mas também a insegurança sobre o compartilhamento. Dentre os que optaram pelo não, a preferência por ser *Espectador* ou *Participante* – em analogia ao conceito de Tecnografia Social (LI, 2007), ou perfil voltado para atuação em outras áreas.

No Quadro 14, apresentam-se os resultados obtidos com a turma 5N:

Quadro 14 – Você se sente motivado a ser um curador de conteúdo digital?

TURMA 5N		
Resposta	%	Comentários
SIM	35,7%	Alun@ 2: Gostei muito do tema, e de todo o universo que ele me abriu.
		Alun@ 5: Acredito ser um ramo interessante.
		Alun@ 8: Já que eu não quero criar coisas que não sejam sustentáveis, o fazer de maneira digitais me motiva mais.
		Alun@ 10: A abordagem da Curadoria Digital me motivou, de certo modo, à prática de curadoria, com a probabilidade de atuação como curador, pois achei bastante interessante a possibilidade de poder coletar dados e reorganizá-los de modo digital, já que isso poderia ajudar várias pessoas em seus estudos e pesquisas.
		Alun@ 15: Criar conteúdo que possa ser útil para outros é uma forma de contribuir para um mundo melhor.
		Alun@ 3: Acredito que precisaria de mais conhecimento para me colocar como curadora.
		Alun@ 11: Falta de conhecimento.
		Alun@ 12: A proposta é interessante porém não me deu o "tesão" necessário para ir mais a fundo.
		Alun@ 13: No momento não acho que me considero porque requer muito estudo e tempo pra ser um bom curador.
		Alun@ 14: Acredito que se considerasse meu conteúdo significa mente bom, ou que fosse contribuir para outras pessoas, publicaria ...
		Alun@ 16: Se o conteúdo for de minha importância, talvez seja interessante.
		Alun@ 17: Pois nos possibilita a fazer relações e a "linkar" diversos assuntos e referências.
		Alun@ 18: Gostei do que é feito, porém, não sei se eu gostaria de fazer isso.
NÃO	7,1%	Alun@ 7: Não possuo muita aptidão com tecnologias.

Fonte: elaborado pela autora

A partir do Quadro 13, verifica-se que 35,7% dos respondentes consideram a possibilidade de atuar como curadores de conteúdo digital, por diferentes motivos: questões relacionadas à sustentabilidade, à possibilidade de contribuição ao gerar

conteúdos ou organizá-los, além do interesse acerca do tema e suas possibilidades. A resposta talvez foi indicada por 57,1% dos alunos, com justificativas que abordam, por exemplo, a probabilidade vinculada à qualidade e relevância do conteúdo gerado, mas, também relacionado às incertezas sobre o conhecimento necessário, intenção e habilidade. Apenas 1 aluno indicou não possuir motivação, por considerar não ter aptidão. Considera-se que os resultados são positivos, pois de um universo de 27 alunos que compõem a amostra, apenas 4 descartam totalmente a possibilidade de ser um curador de conteúdo digital. Neste cenário, sabe-se que a moda propicia inúmeras áreas de atuação, no entanto, o exercício da Curadoria de Conteúdo Digital ou a atuação como curador não é abordado neste estudo como uma profissão, mas como uma prática, que pode ser incorporada independente do caminho profissional escolhido pelos estudantes, relacionada, na opinião da pesquisadora, com um posicionamento perante a internet e uma forma de engajamento e de colaboração.

A última pergunta é facultativa e descritiva, consistindo em um espaço livre para os alunos escreverem opiniões que quisessem compartilhar. Apenas alunos da turma da noite se manifestaram: “parabéns pelas pesquisas e por todas as descobertas de plataformas” (ALUN@ 3, 5N), “Adorei este tipo da aula, que te “forçam” a criar coisas que sejam úteis” (ALUN@ 8, 5N) e “muito obrigada por dividir comigo este conhecimento, me descobri um pouco nesta cadeira, pois tenho muita dificuldade de me expressar, e até gravei um vídeo que compartilhei, coisa que jamais achei que ia conseguir” (ALUN@ 2, 5N). Tais depoimentos motivam a pesquisadora a se reinventar enquanto docente, buscando novas práticas como estratégias de ensino e aprendizagem, encerrando a exposição dos resultados do 2º questionário.

No subcapítulo a seguir, apresentam-se as considerações sobre o capítulo, tecendo uma avaliação com base nas *pistas* delimitadas no início do estudo e também nos *gestos* ou variedade atencional, que fazem parte do trabalho do cartógrafo: o *rastreo*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*, oriundos do método da cartografia adotado neste estudo.

8.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Ao longo do capítulo foram apresentados em detalhe os *dispositivos* de produção, considerados procedimentos concretos, e seus resultados, que envolveram 2 questionários estruturados realizados com os alunos na disciplina de Projeto de

Produto, no início e no término da atividade proposta, bem como os conteúdos digitais autorais, a partir da aplicação da proposta teórico-metodológica de Curadoria de Conteúdo Digital.

Para além do exposto anteriormente durante a análise, propõe-se a retomada das *pistas*, relacionando-as aos *gestos* (rastreio, toque, pouso e *reconhecimento atento*) aos resultados gerados pelos *dispositivos*, ancorados pelo método da cartografia e pelo próprio embasamento teórico construído, além das vivências da pesquisadora durante a pesquisa-intervenção.

A primeira *pista*, versa sobre o crescente uso das tecnologias, já incorporadas na rotina diária das pessoas, com amplo potencial de aplicação no ambiente de aula, gerando distintas formas de ensinar e aprender. Neste contexto, o gesto *rastreio*, a primeira variedade do funcionamento atencional do trabalho do cartógrafo, que indica uma varredura do campo, ocorreu a partir da aplicação do primeiro questionário, realizado antes da apresentação da proposta teórico-metodológica. Neste momento, construiu-se efetivamente o perfil da amostra selecionada e constatou-se o interesse dos estudantes pela área de estudo proposta, até então ancorada apenas em percepções oriundas da pesquisadora, ainda receosa quanto à receptividade das turmas. A identificação da constituição do PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) dos alunos foi propiciada durante o *rastreio*, em que os próprios alunos tiveram maior consciência sobre as potencialidades relacionadas a ensinar e aprender por meio das tecnologias.

Relembrando a segunda *pista*, indica a profusão de conteúdos disponibilizados diariamente na web, que torna desafiante o processo de seleção da informação, principalmente com o objetivo de produzir conhecimento e reflexão. Neste contexto, o gesto *toque*, aconteceu em diferentes graus de intensidade, garantindo ao mesmo tempo o rigor do método e sua imprevisibilidade no processo de produção do conhecimento, como previsto no método da cartografia. No cenário apresentado, avalia-se que alguns grupos sentiram dificuldades em construir o seu processo com autonomia, visto estarem habituados a receberem roteiros fechados para seus trabalhos, além de muitas vezes focarem mais no resultado que no processo. Também, por sentirem-se inseguros quanto ao uso das tecnologias digitais ou quanto à receptividade em relação às suas ideias. Estas imprevisibilidades, que fazem parte da rotina diária de um professor, foram revertidas por meio dos assessoramentos em aula, tanto demonstrando o uso das tecnologias aos grupos, quanto realizando

seminários informais ao longo do processo, em que os alunos trocavam informações com os próprios colegas. Neste sentido, os estudantes chegaram mais próximos do seu nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 1998; NOGUEIRA; LEAL, 2015) de modo mediado e colaborativo, constituindo um ambiente mútuo de incentivo e superação, não dominado apenas pela figura do professor.

O *gesto de pouso*, que indica a percepção quando o campo de fecha, relaciona-se com a terceira *pista*: a aproximação das funções do professor e do curador, na perspectiva da mediação e da seleção de conteúdo. Este, ocorre de fato a partir da aplicação da proposta teórica-metodológica, em que a pesquisadora assume o papel de *professora-propositora*, com base no conceito de Utuari (2012), exercendo a autoria transformadora e criadora (BACKES, 2012) simultaneamente aos seus alunos, ampliando o seu próprio PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e mediando a construção do conhecimento dos seus alunos. Conforme ressalta Demo (2009), o professor é um ‘eterno aprendiz’ e as novas tecnologias trazem grandes oportunidades, mas também ‘riscos e desacertos’. Em relação aos resultados dos trabalhos dos alunos, avalia-se que os resultados foram satisfatórios, observando que contribuíram para o exercício da autonomia, autoria e da própria curadoria de conteúdo-digital, ampliando a sua compreensão acerca do potencial da internet.

Finalizando, o *reconhecimento atento* é o quarto gesto ou variedade atencional, que determina a reconfiguração do território da observação. Relaciona-se à quarta pista, que reafirma o conceito do PLE e da aprendizagem ao longo da vida, perspectiva que pode aliar-se à curadoria de conteúdo digital, a ser realizada como exercício da autoria, voltada para a aprendizagem. Neste momento, a reconfiguração do território da observação é permeada pelo refinamento da proposta teórico-metodológica, com base na vivência e aula nos resultados do 2º questionário, considerando a necessidade de torná-la mais motivadora e atrativa visualmente aos olhos dos alunos, e, principalmente menos linear e mais intuitiva, a partir da avaliação do processo construído pelos grupos.

A partir da análise dos dados produzidos ao longo do processo de pesquisa, verificou-se a necessidade de alterar a imagem apresentada no capítulo 7 (Figura 28). Optou-se por criar uma figura circular, ao invés de manter a imagem linear, sintetizando as principais etapas da proposta, evidenciando as etapas de *Curadoria Preliminar*, *Curadoria Significativa* e *Curadoria Consolidada* e suas intenções principais, explicitando as *Práticas* sugeridas e as *Tecnologias Digitais* indicadas,

outras *Práticas* e *Etapas*, permitindo ainda mais a personalização e a customização, ou seja, o exercício da autonomia. As conexões entre as *Etapas*, indicam que o processo nem sempre possui uma linearidade e que a sobreposição das atividades, realizadas paralelamente, faz parte da construção do itinerário curatorial.

A partir da exposição da versão final da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, no capítulo a seguir apresentam-se as *Conclusões*, que arrematam o estudo e indicam as perspectivas futuras.

9 CONCLUSÕES

O presente estudo tem como tema principal a Curadoria de Conteúdo Digital, enfoque considerado pertinente pela crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas, tanto em ambientes escolares quanto não escolares. A avalanche de dados e informações presentes na rede, constituem tanto oportunidades quanto desafios, inerentes à Sociedade em Rede, em especial para o campo da educação, como aprofundado no decorrer do trabalho. A escolha do enfoque se deu através da observação e da inquietude da pesquisadora, que percebeu no dia a dia da sua prática profissional como professora, o fascínio e a interferência da internet no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, podendo influenciá-los de modo positivo ou negativo. De modo positivo, ao lerem criticamente os dados e as informações disponíveis, selecionando-as e remixando-as para aprender, e em contraponto, de modo negativo, ao incentivar a sua disseminação sem um julgamento crítico e sua aplicação sem avaliar a confiabilidade das fontes, citando alguns exemplos.

Se as tecnologias digitais e a internet são facilmente acessadas durante as aulas, e em muitos casos dispersam e retêm a atenção dos alunos para um universo ilimitado, que rompe barreiras temporais e geográficas, por qual motivo não as tornar aliadas? Cada vez mais as aulas tornam-se habitadas por residentes digitais, tanto alunos quanto professores, que aprendem na própria rede ou com seus pares. A partir desta realidade, como ampliar os seus conhecimentos para usufruir das potencialidades do mundo virtual, ou seja, por que não aprender com os professores durante as aulas com atividades que incorporem diferentes estratégias? O mote para este enfoque de estudo surgiu exatamente destes questionamentos. No entanto, ao refletir de maneira informal e de modo não sistematizado sobre estas questões, um misto de inquietação e hesitação permearam a aproximação com uma área de estudo ainda não explorada, que inicialmente parecia distante, mas desafiadora.

O desafio, inerente ao ingresso no programa de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social e à Linha de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, aos poucos foi se tornando palpável, principalmente por acreditar na interdisciplinaridade da área principal de estudos da pesquisadora: a Moda. Constata-se, pelo convívio com professores de diferentes intuições que ministram aulas em cursos superiores de Moda, que a maioria não possui inicialmente formação pedagógica, por serem

preparados principalmente para a atuação na cadeia têxtil e de confecção, mas que têm consciência da necessidade de buscar aprimoramento para desenvolver e aperfeiçoar a didática intrínseca à profissão de professor, pois esta atividade profissional ainda não é prevista pelos cursos de graduação em Moda. Neste sentido, a aproximação por meio do Doutorado com as áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Tecnológicas, não desenvolvida em profundidade durante as formações acadêmicas anteriormente realizadas, foi fundamental e ao mesmo tempo impulsionadora para a concretização do estudo.

Para além do exposto, torna-se relevante neste momento, o resgate das delimitações do estudo, expostas na *Introdução*, cujo problema de pesquisa questiona: como desenvolver práticas educativas no ensino superior de Moda, que fomentem os Ambientes Pessoais de Aprendizagem dos discentes na perspectiva da Curadoria de Conteúdo Digital? E também do objetivo geral, que consiste em compreender como a Curadoria de Conteúdo Digital pode fomentar o desenvolvimento do Ambiente Pessoal de Aprendizagem de alunos, possibilitando o exercício da autoria e a ampliação do engajamento na internet, por meio de uma proposta teórico-metodológica voltada para o ensino superior de Moda. A resposta ao problema, agora, parece poder ser sintetizada em dois pontos principais: o primeiro, a partir da atuação como um *professor-propositor* e aprendiz, ou seja, exercitando a autoria e a mediação, essenciais à prática docente, aprendendo a ensinar e a aprender continuamente. O segundo, incentivando os alunos a ampliar e gerir o seu PLE, incorporando as tecnologias digitais, durante o seu processo de ensino e aprendizagem nas aulas, para que possam incorporá-las ao longo da vida.

A escolha da metodologia da pesquisa-intervenção, selecionada a partir do método cartográfico propiciou maior liberdade para a construção do estudo, pela centralidade residir na processualidade e não no objeto em si, como se acredita que deva ser o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor. Conforme o método cartográfico, as *pistas* tornam-se importantes aliadas, pois conduziram o percurso da pesquisa, como evidenciado no decorrer dos capítulos. Durante a construção do estudo não foram acrescentadas novas pistas, mas neste encerramento, alguns questionamentos não solucionados poderão incentivar a sua criação, a citar: como incentivar o exercício do papel de *Críticos* durante a proposta? Como a *Curadoria Consolidada* pode ser efetivada de fato? São pontos que na avaliação da pesquisadora ainda não puderam neste momento ser respondidos.

As pistas, juntamente com os objetivos, guiaram a elaboração dos capítulos que apresentaram o referencial teórico, nomeadamente *A Sociedade Conectada*, *Ensinar e Aprender na Sociedade em Rede*, *Curadoria de Conteúdo Digital* e *Delineamento Metodológico*, que embasaram a *Ideação da Proposta Teórico-Metodológica*, que guiou a construção do capítulo *Itinerário Curatorial: Resultados e Discussão*. Todo o referencial teórico descrito, tornou-se importante para a pesquisadora, tanto para a apropriação quanto para a internalização do conteúdo, em função de inicialmente esta não ser sua área de formação, tornando o processo de construção moroso e por vezes complexo, mas dentro da necessidade de maturação do mesmo. Neste cenário, o crescimento pessoal e também profissional, se mostram externamente gratificantes, e vislumbra-se a continuidade de estudos com este enfoque, para a ampliação dos conhecimentos já adquiridos.

Assim sendo, neste momento é possível afirmar que três objetivos específicos foram atingidos por meio da revisão bibliográfica, sendo eles: contextualizar conceitos pertinentes à Sociedade em Rede, as alterações na relação tempo e espaço, evidenciando as potencialidades de produzir, distribuir e compartilhar que a web impulsiona, na perspectiva da cibercultura; compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem na Sociedade em Rede e o potencial dos Ambientes Pessoais de Aprendizagem, ponderando como as escolas, os alunos e os professores são influenciados pela evolução tecnológica; e, explicar os termos curadoria e curador, e sua evolução em associação ao ambiente digital, evidenciada na Curadoria de Conteúdo Digital, estabelecendo relações em associação aos Ambientes Pessoais de Aprendizagem e ao conceito de autoria.

O último objetivo específico, propor, aplicar e avaliar a proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, incorporando as tecnologias digitais no ensino superior de Moda, a partir do método da cartografia (pesquisa-intervenção), também foi alcançado, constituindo-se da principal contribuição do estudo. Ressalta-se que, inicialmente, o rumo determinado para aplicação da pesquisa-intervenção era voltado para outra disciplina, fato que exigiu flexibilidade e reorganização do cronograma, no entanto, esta alteração foi benéfica, pois, a partir da dificuldade encontrada ocorreu um novo *insight* para a ideação da proposta, que se tornou mais autoral em relação ao primeiro esboço.

É importante destacar, que se considera a proposta construída apropriada ao presente momento e contexto, no entanto, avaliando a velocidade com que surgem

novas tecnologias digitais, a mesma necessitará de constante aprimoramento, para manter-se atual, principalmente imaginando aplicações futuras. Não se almeja afirmar que é a única forma de exercer a curadoria de conteúdo digital, ou a única alternativa viável para o problema de pesquisa, mas cumpre com êxito o propósito firmado. Espera-se que outros professores possam se beneficiar dela, não apenas de cursos de Moda, mas de outros, principalmente voltados para a Indústria Criativa, exercitando a proposta com seus alunos ou inspirando-os a incorporarem as tecnologias digitais em suas aulas.

Acerca dos alunos participantes da pesquisa-intervenção ou que tenham acesso à proposta futuramente, anseia-se que cada vez mais exercitem a autoria, e desenvolvam criticamente a sua autonomia, aprendendo novas formas de aprender juntamente com seus professores e colegas, auxiliados pelas tecnologias, de forma recíproca. Ainda, que a ampliação e a gestão do seu PLE aconteçam de modo constante e gradativo, ao longo da vida, contribuindo para que fortaleçam o seu PLN na rede, de modo coletivo e colaborativo, ampliando a sua participação e engajamento, como o ensino contemporâneo, inerente à cibercultura, proporciona.

Outras questões ainda são pertinentes de serem destacadas, como a preocupação em relação a gestão e preservação de dados digitais a longo prazo, não contemplada neste estudo, mas que pode, por exemplo, dificultar o acesso aos *links* ou rastros, disponibilizados a partir do capítulo 4, em especial, aqueles gerados pelos alunos, a partir dos seus trabalhos. Em relação à própria produção da pesquisadora, um dos passos seguintes será avaliar a sua própria atuação e engajamento na rede.

Em relação aos questionários propostos, dois fatores dificultaram a realização de uma comparação mais eficaz entre os resultados oriundos da primeira e segunda aplicação, o primeiro, refere-se à amostra, que não foi exatamente igual nos dois momentos, em função da ausência de alguns alunos. O outro, a não realização do piloto para o 2º questionário, fato que ocasionou a verificação tardia que algumas perguntas, que pareciam claras quando formuladas, a partir das repostas mostraram-se muito abrangentes ou ambíguas, prejudicando a análise.

Muitas ideias surgiram no decorrer desta tese, a partir da proposta criada, e pretende-se avaliar quais serão colocadas em prática, como por exemplo, a construção de um aplicativo para a sua disseminação e compartilhamento, ou ainda uma versão física, que poderá estar associada futuramente à gameficação, como alternativa para a consolidação da *Curadoria Consolidada*, por exemplo, que ficou em

segundo plano na realização dos trabalhos dos alunos, por diferentes motivos, entre eles a insegurança ou a exposição. O incentivo ao papel de *Críticos*, talvez possa ser incorporado a partir de um *briefing* mais específico para o projeto, ou de uma maior motivação entre os alunos participantes, para exercerem este posicionamento perante os trabalhos da própria turma.

Outro fator relevante a ser descrito, neste momento de finalização, refere-se ao desafio que a realização de um Doutorado proporciona, principalmente levando em conta o gerenciamento do tempo necessário aos estudos, no caso específico da pesquisadora e também de outros tantos estudantes, conciliando uma jornada semanal de quarenta horas de trabalho e um negócio próprio, dentre outras questões pessoais, que interferem na sua concretização. Contudo, o investimento de tempo, além de financeiro, tornam ainda mais gratificantes os seus frutos, como por exemplo, o convite para a elaboração de uma disciplina optativa com foco na temática para o ano de 2019. Finalizando, como perspectiva futura, almeja-se participar efetivamente de um grupo de pesquisa, para trilhar uma carreira como professora pesquisadora, submetendo projetos para órgãos de fomento, contribuindo assim, com a construção do conhecimento na sua área de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Adriana. O. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 40 – 50. Disponível em: <<http://grupo-e-causp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-da-comunicacao/>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ABBOUT, Daisy. **What is digital curation?** Edinburgh, UK: Digital Curation Centre, 2008. Disponível em: <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/3362/3/Abbott%20What%20is%20digital%20curation_%20_%20Digital%20Curation%20Centre.doc>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BACKES, Luciana. **As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/608/700>>. Acesso em: 25/03/2018.

BARROS, Letícia Maria; BARROS, Maria Elizabeth. Pista da Análise: o problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, TEDESCO, Silvia. **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

BASSANI, Patricia Brandalise Scherer; NUNES, José da Silva. **Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem**. Jornada de Atualização em Informática na Educação, 5(1), 78-112, 2016. Disponível em: <<http://www.brie.org/pub/index.php/pie/article/view/6596/4507>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BASSANI, Patrícia Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo; WILBERT, Berta. **A curadoria digital on-line e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede**. Interfaces Científicas-Educação, 2017, 6.1: 93-106. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4437>>. Acesso em: 18 de abr. 2018).

BONADIO, Maria Claudia. **A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação Stricto Sensu no Brasil**. IARA: revista de Moda, Cultura e Arte. São Paulo, v.3, n.3, 2010.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second life, and Beyond**: from production to produsage. New York, NY: Peter Lang, 2008.

BRUNS, Axel. **Teaching the Producers**: Preparing Students for User-Led Content Production. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Snurb/teaching-the-producers-preparing-students-for-userled-content-production>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

CALDAS, Dário. **Observatório de sinais**: Teoria e prática da pesquisa de tendências. Rio de Janeiro: Senac, 2004.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Proposições e controvérsias no Conectivismo**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 16.2 (2013): 9-31. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46622989/PROPOSIES_E_CONTROVRSIAS_NO_CONECTIVISMO20160619-20875-dhmcpr.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475874987&Signature=vCdvXJiC9vIAwRnezC37doQGPCw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProposicoes_e_Controversias_No_Conectivi.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordi (eds.). **Entornos personales de aprendizaje**: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil, 2013. Disponível em: <http://www.um.es/ple/libro/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. [6. ed.]. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2012. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

CASTILHO, Kathia; MATTOS, Maria de Fátima. Apresentação. In: CASTILHO, Kathia; MATTOS, Maria de Fátima (Org.). **Colóquio de Moda**: 10 anos. São Paulo, SP: Estação das Letras e Cores, 2015 P. 10-21.

CÉZAR, Janaína; SILVA, Fábio da; BICALHO, Pedro de. Pesquisa quali-quantitativa: o lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, TEDESCO, Silvia. **Pistas do Método da Cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras **TIC educação 2015**. São Paulo: CGI.br., 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras **TIC educação 2016**. São Paulo: CGI.br., 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

CORREA, Elizabeth; BERTOCCHI, Daniela. **O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação**. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. Curadoria digital e o campo da comunicação. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 22 - 39. Disponível em: <<http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-da-comunicacao/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Editora 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Ambivalências da sociedade da informação**. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 29, n. 2 p. 37-42, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

DEMO, Pedro. **Aprendizagens e nova tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

DIGITAL CURATION CENTRE. **What is digital curation?** Edinburgh, UK. Disponível em: <<http://www.dcc.ac.uk/digital-curation/what-digital-curation>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

DIGITAL CURATION CENTRE. **The DCC Curation Lifecycle Model**. Edinburgh, UK. Disponível em: <<http://www.dcc.ac.uk/sites/default/files/documents/publications/DCCLifecycle.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DOWNES, Stephen. **Learning networks in practice**. 2007. Disponível em <http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf>. Acesso em: 1 fev 2017.

e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FEEVALE. **Moda**. Disponível <<http://www.feevale.br/graduacao/moda>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Computador/internet como instrumentos de aprendizagem**: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, anais eletrônicos, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Janela sobre a utopia**: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 2009, 32: 1-14. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GAMA, Agleice Marques. **Fundamentos da teoria vygotskiana para apropriação de novas tecnologias como instrumentos socioculturais de aprendizagem**. Travessias, 2012, 6.3: 1-15. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6819/6036>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GONSALES, Priscila. **Recursos educacionais abertos, formação de professores e o desafio de educar na cultura digital**. TIC Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2013/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal**: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HART, Jane. **Top tools for learning 2016**. Disponível em: <<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

JARCHE, Harold. **The Seek > Sense > Share Framework**. 2012. Disponível em: <http://www.jarche.com/wp-content/uploads/2012/09/seek_sense_share.pdf> Acesso em: 12 de nov. 2017.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo, SP: Aleph, 2014.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A.; HALL, C. **NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

KANTER, Beth. **Content curation primer**. 2011. Disponível em: <<http://jarche.com/2014/02/the-seek-sense-share-framework/>>. Acesso em: 12 de nov. 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia, BARROS, Regina. Movimentos-função do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-91.

KUMAR, Vijay. **101 design methods**: a structured approach for driving innovation in your organization. John Wiley & Sons, 2012.

LE MOS, André. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LE MOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4. ed. Porto Alegre, RS: Sulina Universitária, 2008.

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

LE MOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, André. **Ciberespaço e tecnologias móveis**: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 2007. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

LEMOS, André. **Cibercultura y movilidad**: una era de conexión. Razón y Palabra, [S.l.], v. 22, n. 1_100, p. 107-133, jun. 2018. ISSN 1605-4806. Disponível em: <<http://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1145/1123>>. Acesso em: 03 ago. 2018

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: por uma Antropologia do Ciberespaço. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **A emergência do Cyberspace e as mutações culturais**. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos; (Org.). Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000a.

LI, Charlene. **Social technographics**. [2007]. Disponível em: <http://miami.lgrace.com/documents/Li_Web_Demographics.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

LI, Charlene. **Forrester's new Social Technographics report**. [2007a]. Disponível em: <http://forrester.typepad.com/groundswell/2007/04/forresters_new_.html>. Acesso em: 18 de dez de 2015.

LINS RIBEIRO, Gustavo. **Internet e a comunidade transnacional imaginada-virtual**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie198empdf.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí Patricia. **Professor-propositor**: a curadoria como estratégia para a docência on-line. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, SP, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142559/000993876.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MAGNONI, Antonio Francisco; MIRANDA, Giovani Vieira. **Convergência midiática e cultura participativa**: possíveis interações entre novas tecnologias e agentes sociais no campo da comunicação. Parágrafo, 2018, 6.1: 185-198. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/603>>. Acesso em 28 de ago. 2018.

MAGNUS, Emanuele Biolo; BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. **Mapeamento de experiências educativas com o uso da web em cursos superiores de Moda**. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/11-Coloquio-de-Moda_2015/ARTIGOS-DE-GT/GT01-EDUCACAO-TEORIA-E-PRATICA-EM-MODA/GT-1-MAPEAMENTO-DE-EXPERIENCIAS-EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa**: inventando conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: <http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MATTAR, João. **Web 2.0 e as redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis On-line**. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 de mar. 2018.

MOTA, José. **Personal Learning Environments**: Contributos para uma discussão do conceito. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (2); pp. 5-21, Novembro de 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. **Educação além da escola**: acolhida a outros saberes. Cadernos de Pesquisa, 2013, p. 629-648. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/180>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

NAPOLI, Philip; CAPLAN, Robyn. **Por que empresas de mídia insistem que não são empresas de mídia, por que estão erradas e por que isso importa**. Parágrafo, 2018, 6.1: 143-163. Disponível em <<http://www.revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/724>>. Acesso em 28 de ago. 2018.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba, PR: InterSaberes, 2015.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: era das conexões, tempo dos relacionamentos.** São Paulo: Clube De Autores, 2009.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes.** São Paulo, Sp: Integrare Editora, 2010.

OLIVEIRA, Sidnei. **Gerações: encontros, desencontros e novas perspectivas.** São Paulo: Integrare Editora, 2016.

OLIVIER, Bill ; Liber, Oleg. **Lifelong Learning: The Need for Portable Personal Learning Environments and Supporting Interoperability Standards.** Bristol: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards, Bolton Institute, 2001. Disponível em: <<http://wiki.cetis.ac.uk/images/6/67/Olivierandliber2001.doc>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software,** 2005. Disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> >. Acesso em: 08 ago. 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina, ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAZMINO, Ana Verônica. **Como se Cria: 40 métodos para Design de Produtos.** São Paulo: Blucher, 2015.

PENNOCK, Maureen. **A Life-Cycle Approach to Managing and Preserving Usable Digital Information.** 2007. Disponível em: <http://www.ukoln.ac.uk/ukoln/staff/m.pennock/publications/docs/lib-arch_curation.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PIRES, Dorotéia Baduy. **A história dos cursos de design de moda no Brasil.** Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação. São Paulo, n.9, ano VI, 2002.

PLICKERS. Disponível em: <<https://www.plickers.com/>>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, RS Artmed, 2002.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **Teorias de Aprendizagem**. ScriniaLibris.com, 2012.

Disponível em:

<http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 1**. MCB University Press, Vol. 9 No. 6, October 2001. Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 2**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PRIMO, Alex. **Interação mútua e reativa**: uma proposta de estudo. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. E-Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Carlos. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:

<<http://www.feevale.br/cultura/editorafeevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2edicao>>. Acesso em: 20 out. 2013.

RAHIMI, Ebrahim. (2015). **A Design Framework for Personal Learning Environments**. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/287923092_A_design_framework_for_personal_learning_environments>. Acesso em: 15 mai. 2017.

RAMOS, D. O. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 11 – 21. Disponível em: <<http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-da-comunicacao/>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa Oliveira. Design Interativo Aberto: uma proposta metodológica para a formação de professores-autores na cibercultura. In: PORTO, Cristiane et al. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. Salvador: Edufba, 2015. p. 65 – 82.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre, RS: Sulina, 2013.

SANTAELLA, L cia. **A ecologia pluralista da educação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Janiene. **Sobre tendências e o espírito do tempo**. São Paulo: Estac  o das Letras e Cores, 2013.

SIEMENS, George. **Connectivism**: a learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 23 de set. 2016.

SILVA, T. Curadoria, M dias Sociais e Redes Profissionais: Reflexões sobre a prática. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 73 – 84. Disponível em: <<http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-da-comunicacao/>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SOLIS, Brian. **The Conversation Prism**. Disponível em: <<https://conversationprism.com/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUSA, Richard Perassi Luiz de; ROSA, Lucas da; LOPES, Luciana Dornbusch; SCHULTE, Neide K hler. **Moda**: ciência, arte e tecnologia. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/787967ad-800a-4176-bbd8-becdaabacc2d/MODA%20-%20CI%20C3%8ANCIA,%20ARTE%20E%20TECNOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro, RJ: Agir Negócios, 2010.

TORRES-KOMPEN, R., COSTA, C. Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs. In: CASTA EDA, Linda; ADELL, Jordi (Eds.), **Entornos Personales de Aprendizaje**: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil, 2013. p. 85-92.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.**

Brasília: Unesco, 2014. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

UTUARI, Solange. **O professor propositor.** Seminário Nacional de Arte e Educação, 2012, 23: p. 53-59. Disponível em:

<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/42/128>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

VELTE, Anthony. T.; VELTE, Toby. J.; ELSENPETER, Robert. **Computação em nuvem: uma abordagem prática.** Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

WEISGERBER, Corinne; BUTLER, Shannan. **Reenvisioning Modern Pedagogy: Educators as Curators** (2012). Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/corinnew/reenvisioning-modern-pedagogy-educators-as-curators-11879841/7-FINDFind_relevant_infocontent_Set_up>. Acesso em: 18 jun. 2017.

WHITE, David S.; LE CORNU, Alison. **Visitors and Residents: A new typology for online engagement.** First Monday, 2011. Disponível em:

<http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks201516169102/12985>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ZANETTI, D. **A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos.** Ciberlegenda, Rio de Janeiro, n. 25 2011. Disponível em: <

<https://search.proquest.com/docview/1645909330?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ZAPATA-ROS, Miguel. **Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos:** bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. Education in the Knowledge Society (EKS), Salamanca, v.

16, n. 1, p. 69-102, mar. 2015. Disponível em:

<http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks201516169102/12985>. Acesso em: 07 out. 2016.

ZAPATA-ROS, Miguel. **Internet y educación**. Contextos de educación, núm2, Año 1, pág. 27-43, Revista del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina, fevereiro de 1999. Disponível em: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h2.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *PLICKERS*

1. Qual a sua idade?
 - A. 17 a 20 anos
 - B. 21 a 25 anos
 - C. 26 a 30 anos
 - D. + de 30 anos

2. Qual o principal local de acesso à internet?
 - A. Casa
 - B. Universidade
 - C. Em deslocamento
 - D. Não acesso

3. Qual a sua frequência de acesso à internet?
 - A. Mais de uma vez ao dia
 - B. Pelo menos uma vez por dia
 - C. Pelo menos uma vez por semana
 - D. Não acesso

4. Como você aprendeu a usar os recursos disponíveis na internet?
 - A. Professores
 - B. Familiares
 - C. Amigos/colegas
 - D. Sozinho/ na própria internet

5. Qual o dispositivo que você mais usa para acessar a internet?
 - A. Celular
 - B. Tablet
 - C. Notebook
 - D. Computador de mesa

6. Qual a principal atividade que você realiza na internet, vinculada aos estudos?
 - A. Pesquisas em geral (textos, imagens, vídeos, etc)
 - B. Realização de trabalhos em sites ou aplicativos
 - C. Compartilhamento de trabalhos feitos por você
 - D. Nenhuma das opções

7. Sobre compartilhar:
 - A. Compartilho materiais de outras pessoas que considero interessantes
 - B. Compartilho trabalhos ou outras produções realizadas por mim
 - C. Compartilho meus trabalhos apenas presencialmente com colegas
 - D. Compartilho meus trabalhos apenas com o (a) professor (a)

8. Considero interessante quando o professor incentiva o uso da internet em trabalhos.
 - A. Sim
 - B. Não

9. Tenho interesse em realizar atividades que envolvem o uso da internet nos trabalhos de aula.

A.Sim

B.Não

10. Em qual degrau da escada de Tecnografia Social você se encontra?

A.Criador (produz conteúdos autorais, mantém páginas ativas na web)

B.Crítico (faz comentários, críticas, participa de discussões on line)

C.Colecionador (salvam e compartilham os materiais dos críticos e dos criadores)

D.Participante (mantém um perfil ativo nas redes sociais)

APÊNDICE B – MAPEAMENTO E SELEÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

ÍCONE	NOME	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
	BEHANCE	É uma rede de sites e serviços especializada na autopromoção, incluindo consultoria e sites de <u>portfólio online</u> .	https://www.behance.net/
	CANVA	É um serviço online que tem como objetivo a <u>criação descomplicada de peças de design</u> e edição de imagem.	https://www.canva.com/
	FÁBRICA DE APLICATIVOS	Plataforma online para <u>criação de aplicativos</u> para <i>smartphone</i> . Disponibiliza <i>templates</i> pré-definidos dos quais o usuário pode escolher qual se adapta melhor a sua proposta.	https://fabricadeaplicativos.com.br/
	FACEBOOK	É uma <u>mídia social e rede social virtual</u> onde o usuário conecta-se com amigos, familiares e outras pessoas. Possibilita <u>compartilhar fotos e vídeos, envio de mensagens</u> .	https://pt-br.facebook.com/
	FEEDLY	Tem como funcionalidade <u>reunir em um único endereço/espço todos os blogs e sites</u> que utilizam a tecnologia RSS para os leitores.	https://feedly.com/
	FLIPBOARD	Rede social que <u>simula uma revista digital reunindo as principais fontes de notícia e informação</u> do mundo, organizadas em tópicos e selecionados pelo usuário.	https://flipboard.com/
	GOCONQR	Funciona como uma <u>rede social de estudos</u> . É possível <u>criar mapas mentais, fluxogramas</u> , etc., de forma simples e intuitiva, incluindo recursos multimídia, como imagens, vídeos, documentos e etc.	https://www.goconqr.com/pt-BR/

	GOOGLE	Oferece a possibilidade de <u>busca de qualquer informação na internet</u> .	https://www.google.com.br/
	GOOGLE DRIVE	É um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. É possível <u>armazenar arquivos</u> , <u>abri-los</u> ou <u>editá-los</u> em qualquer dispositivo, além de compartilhar.	https://www.google.com.br/drive/apps.html
	INSTAGRAM	Rede social online de <u>compartilhamento de fotos e vídeos</u> entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.	https://www.instagram.com/
	LINO IT	É um <u>serviço de notas adesivas on-line</u> da Web que pode ser usado para postar memorandos, listas de tarefas, idéias e fotos em qualquer lugar em uma tela da web on-line.	https://en.linoit.com/
	MINDMEISTER	É uma ferramenta online de <u>mapeamento mental</u> que permite que você capture, desenvolva e compartilhe suas ideias visualmente.	https://www.mindmeister.com/pt/
	PADLET	É um <u>mural virtual</u> que permite ao utilizador expressar as suas ideias/opiniões sobre um determinado assunto e a colaboração com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos.	https://pt-br.padlet.com/
	PEARLTREES	Ferramenta de <u>armazenamento e organização</u> de sites/matérias da internet que se diferencia pela busca de assuntos e interesses.	https://www.pearltrees.com/

 PIKTOCHART Picture the Difference	PIKTOCHART	É um serviço online que oferece recursos para que os usuários criem seus próprios <u>infográficos</u> , <u>apresentações</u> , <u>flyers</u> e <u>cartazes</u> .	https://piktochart.com/
	PINTEREST	É uma rede social de compartilhamento de fotos. Assemelha-se a um <u>quadro de inspirações</u> , ofertando um <u>ambiente de pesquisa visual</u> .	https://br.pinterest.com/
 PIXTON	PIXTON	Serviço online que possibilita a criação de <u>quadrinhos online</u> . Com ele é possível criar desenhos, arrastando personagens e movendo-os para qualquer pose. Também dá para adicionar fotos, falas personalizadas, fundos dinâmicos, objetos e outros.	https://www.pixton.com/br/
 Prezi	PREZI	Ferramenta utilizada para a <u>criação de apresentações não lineares</u> .	https://prezi.com/pt/
	RAW SHORTS	Ferramenta de <u>criação de apresentações animadas</u> que possibilita de forma intuitiva a criação de <u>vídeos informativos</u> . É possível escolher temas pré-definidos e editar os elementos.	https://www.rawshorts.com/
	SCOOP.IT	Além da <u>curadoria e organização de conteúdo</u> interessante e relevante sobre os assuntos escolhidos pelo usuário, permite a criação e compartilhamento de conteúdo em redes sociais.	https://www.scoop.it/

	SYMBALOO	Permite ao seus utilizadores <u>gerenciar, organizar e compartilhar</u> sites e recursos educacionais favoritos on-line, em <u>uma única página</u> denominada webmix, facilitando o engajamento.	https://www.symbaloo.com/
	TIKI-TOKI	Possibilita criar <u>linhas do tempo interativas</u> , as Timelines, que podem ser compartilhadas na internet.	https://www.tiki-toki.com/
	TWITTER	É uma rede social e um servidor para microblogging, que <u>permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais</u> de outros contatos.	https://twitter.com/
	WEVIDEO	Possibilita a <u>criação e edição de vídeos</u> de forma fácil e intuitiva. O usuário pode inserir vídeos do seu computador ou telefone, podendo editá-los realizando cortes, efeitos e filtros, gravação de voz e música, inserção de legendas, entre outras funcionalidades.	https://www.wevideo.com/
	WORDPRESS	Criação de <u>blogs, sites e portfólios</u> . Disponibiliza uma série de layouts gratuitos na qual o usuário escolhe aquele que mais se encaixa na sua proposta.	https://br.wordpress.com/
	YOUTUBE	É uma plataforma de <u>compartilhamento de vídeos</u> . Além de buscar por diversos conteúdos como música em mp3, animações e gravações de vídeo, permite favoritar vídeos, criar um grupo, interagir com usuários e criar o próprio canal de TV online na Internet.	https://www.youtube.com/

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PILOTO

Curadoria de Conteúdo Digital

Piloto para questionário

***Obrigatório**

- 1. Nome completo (não será divulgado, apenas para o caso de eu ter alguma dúvida sobre as respostas) ***

- 2. Função no Centro de Design ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor
- ☐ Funcionário
- ☐ Estagiário (não curricular)
- ☐ Estagiário Curricular
- ☐ Voluntário

- 3. Curso de origem ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moda
- ☐ Design
- ☐ Outra: _____

- 4. Qual a sua idade? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 17 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ Outra: _____

- 5. Qual o principal local de acesso à internet? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Na Universidade
- ☐ Em deslocamento
- ☐ Todos os locais citados

6 Como você aprendeu a usar os recursos disponíveis na internet? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Professores
- ☐ Familiares
- ☐ Amigos/colegas
- ☐ Sozinho
- ☐ Vídeos ou tutoriais disponíveis na internet

7. Quais dispositivos você usa para acessar a internet? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Celular
- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Outro

8. Quais atividades que você realiza na internet, vinculadas aos estudos? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Acessar os materiais das aulas no Blackboard
- ☐ Procurar informações no Google ou outro buscador
- ☐ Assistir vídeos, filmes ou séries
- ☐ Seguir páginas no Facebook, Instagram ou outra rede social
- ☐ Usar o chat do Facebook ou o Whatsapp
- ☐ Participar de algum grupo no Facebook ou outra rede social
- ☐ Comparar informações da internet em sites diferentes
- ☐ Ler um livro ou um e-book
- ☐ Criar ou atualizar um perfil em redes sociais
- ☐ Postar em blogs ou páginas da Internet
- ☐ Editar um documento pela Internet, como pelo Google Drive
- ☐ Postar filmes ou vídeos que produziu no Youtube ou Vimeo
- ☐ Outra

9. Cite os 3 aplicativos mais usados por você na esfera pessoal: *

10 Sobre as tecnologias digitais (aplicativos e sites) indicadas a seguir, assinale o seu principal nível de engajamento, considerando: inativo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Inativo (conheço mas não utilizo)	Espectador (apenas observo)	Participante (comento ou curto conteúdos)	Colecionador (salvo, organizo e compartilho)	Crítico (emito a minha opinião sobre o conteúdo)	Criador (publico conteúdo de minha autoria)
Behance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canva	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fábrica de Aplicativos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Feedly	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Flipboard	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
GoConqr	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google Drive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Instagram	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lino it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MindMeister	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Padlet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pearltrees	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Piktochart	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pinterest	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prezi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Raw shorts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Scoop.it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Considera que as tecnologias digitais são importantes para aprender colaborativamente na sua área de atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ainda não tenho uma opinião formada

12. Justifique a resposta anterior

13. Você utiliza as tecnologias digitais (sites e aplicativos) para desenvolver trabalhos de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Uso quando há indicação do professor
- ☐ Uso por iniciativa própria
- ☐ Não uso

14 Cite os 3 aplicativos mais usados por você na esfera acadêmica: *

15. Sobre compartilhar conteúdos digitais: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Compartilho materiais de outras pessoas que considero interessantes
- ☐ Compartilho trabalhos ou outras produções realizadas por mim
- ☐ Compartilho meus trabalhos apenas presencialmente com colegas
- ☐ Compartilho meus trabalhos apenas com o (a) professor (a)
- ☐ Outra: _____

16. O que o termo curador significa para você? *

17. O que o termo Curadoria de Conteúdo Digital significa para você? *

18. Obrigad@ pela sua participação. Se quiser colaborar mais um pouco, escreva a sua sugestão para aprimorar este questionário:

APÊNDICE D – 1º QUESTIONÁRIO

Curadoria de Conteúdo Digital

Este questionário faz parte da Tese intitulada: CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR DE MODA: AMPLIAÇÃO DO AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DA AUTORIA NA SOCIEDADE EM REDE. O trabalho é realizado pela doutoranda Emanuele Biolo Magnus do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social, orientado pela pesquisadora responsável, professora Dr.^a Patrícia Brandalise Scherer Bassani.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder dois questionários (no início e no término da pesquisa) e exercitar a proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital na disciplina de Projeto de Produto, por meio de uma atividade em grupo, disponibilizando os materiais produzidos para análise.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para: a validação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, incorporando as tecnologias digitais no ensino superior de Moda. Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato.

*Obrigatório

1. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 17 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ Outra: _____

2. Qual o principal local de acesso à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Na Universidade
- ☐ Em deslocamento
- ☐ Todos os locais citados

3. Como você aprendeu a usar os recursos disponíveis na internet? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Professores
- ☐ Familiares
- ☐ Amigos/colegas
- ☐ Sozinho
- ☐ Vídeos ou tutoriais disponíveis na internet

4 Quais dispositivos você usa para acessar a internet? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Celular
- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Outra: _____

5. Quais atividades que você realiza na internet, vinculadas aos estudos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Acessar os materiais das aulas no Blackboard
- ☐ Procurar informações no Google ou outro buscador
- ☐ Assistir vídeos, filmes ou séries
- ☐ Seguir páginas no Facebook, Instagram ou outra rede social
- ☐ Usar o chat do Facebook ou o Whatsapp
- ☐ Participar de algum grupo no Facebook ou outra rede social
- ☐ Comparar informações da internet em sites diferentes
- ☐ Ler um livro ou um e-book
- ☐ Criar ou atualizar um perfil em redes sociais
- ☐ Postar em blogs ou páginas da Internet
- ☐ Editar um documento pela Internet, como pelo Google Drive
- ☐ Postar filmes ou vídeos que produziu no Youtube ou Vimeo
- ☐ Outra: _____

6. Cite os 3 aplicativos mais usados por você na esfera pessoal: *

7 Sobre as tecnologias digitais (aplicativos ou ambientes on-line) indicadas a seguir, assinale o seu principal nível de engajamento, considerando: inativo *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Não conheço	Inativo (conheço mas não utilizo)	Espectador (consumo conteúdo produzido por outros)	Participante (mantenho um perfil em redes sociais ou sites)	Colecionador (salvo, organizo e compartilho)	Crítico (emito a minha opinião sobre o conteúdo)	Criador (publico conteúdo de minha autoria)
Behance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canva	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fábrica de Aplicativos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Feedly	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Flipboard	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
GoConqr	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google Drive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Instagram	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lino it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MindMeister	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Padlet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pearltrees	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Piktochart	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pinterest	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pixon	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prezi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Raw shorts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Scoop.it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Considera que as tecnologias digitais são importantes para aprender colaborativamente na sua área de atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ainda não tenho uma opinião formada

9. Justifique a resposta anterior

10. Você utiliza as tecnologias digitais (aplicativos ou ambientes on-line) para desenvolver trabalhos de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Uso quando há indicação do professor
- ☐ Uso por iniciativa própria
- ☐ Não uso

11 Cite os 3 aplicativos mais usados por você na esfera acadêmica: *

12. Sobre compartilhar conteúdos digitais: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compartilho materiais de outras pessoas que considero interessantes
- ☐ Compartilho trabalhos ou outras produções realizadas por mim
- ☐ Compartilho meus trabalhos apenas presencialmente com colegas
- ☐ Compartilho meus trabalhos apenas com o (a) professor (a)
- ☐ Outra: _____

13. O que o termo curador significa para você? *

14. O que o termo Curadoria de Conteúdo Digital significa para você? *

15. Obrigad@ pela sua participação! Se quiser manifestar alguma opinião que considere importante use este espaço:

APÊNDICE E – TECNOLOGIAS DIGITAIS EMPREGADAS PELOS GRUPOS

ÍCONE	NOME	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
 Blackboard	BLACKBOARD *adotado pela Feevale	É uma <u>plataforma de ensino contratada</u> , que ajuda a reunir as interações presenciais e também virtuais.	https://www.blackboard.com/sites/international/brasil/index.html
 *depende da escolha do usuário	E-MAIL	<u>Correio eletrônico</u> , é um método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação.	Depende da escolha do usuário, por exemplo: https://gmail.com/mail/help/pt/pt/about.html
	GOOGLE DOCS	É um pacote de aplicativos do Google que funciona totalmente on-line. Atualmente é composto por <u>processador de texto, editor de apresentações, editor de planilhas e editor de formulários</u> .	https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/
 Lucidchart	LUCIDCHART	Aplicativo online para criar, esboçar e compartilhar <u>fluxogramas</u> . Apoia necessidades de comunicação, desde o <u>brainstorming</u> até o <u>gerenciamento de projetos</u> .	https://www.lucidchart.com/
Online Pesquisa 	ONLINE PESQUISA	Ferramenta de pesquisa rápida e intuitiva para <u>criação de questionário</u> , com exemplos de tipos de perguntas para escolher.	https://www.onlinepesquisa.com/
 POWTOON	POWTOOM	É um site que permite a criação de apresentações na forma de <u>slides e vídeos animados</u> .	https://www.powtoon.com/

	QR CODE GENERATOR	Site que <u>gera o código QR</u> gratuitamente, a partir de página web, texto, e-mail, música, entre outros.	https://br.qr-code-generator.com/
	WHATSAPP	É um aplicativo de <u>mensagens instantâneas</u> com versão desktop. Permite enviar e receber mensagens, chamadas, fotos, vídeos e documentos.	https://www.whatsapp.com/
	WIX	Plataforma online de <u>criação e edição de sites</u> , que permite aos usuários criar sites em HTML5 e sites Mobile	https://pt.wix.com/

APÊNDICE F – 2º QUESTIONÁRIO

Curadoria de Conteúdo Digital - 2ª etapa

Este questionário faz parte da Tese intitulada: CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR DE MODA: AMPLIAÇÃO DO AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM E EXERCÍCIO DA AUTORIA NA SOCIEDADE EM REDE. O trabalho é realizado pela doutoranda Emanuele Biolo Magnus do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social, orientado pela pesquisadora responsável, professora Dr.^a Patrícia Brandalise Scherer Bassani.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder dois questionários (no início e no término da pesquisa) e exercitar a proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital na disciplina de Projeto de Produto, por meio de uma atividade em grupo, disponibilizando os materiais produzidos para análise.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para: a validação da proposta teórico-metodológica para Curadoria de Conteúdo Digital, incorporando as tecnologias digitais no ensino superior de Moda. Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato.

***Obrigatório**

1. Quais são, na sua opinião, os pontos positivos da proposta de Curadoria de Conteúdo Digital? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Atuar coletivamente, em grupo
- ☐ Conhecer novas tecnologias digitais
- ☐ Explorar o potencial da internet para trabalhos acadêmicos
- ☐ Customizar a proposta e escolher as práticas e as tecnologias
- ☐ Outra: _____

2. Identifica pontos a serem melhorados na proposta de Curadoria de Conteúdo Digital? Quais? *

3. Qual etapa você sentiu maior dificuldade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Curadoria Preliminar
- ☐ Curadoria Significativa
- ☐ Curadoria Consolidada

4. Por quais motivos? *

5. Sobre as tecnologias digitais (aplicativos ou ambientes on-line) indicadas a seguir, assinale o seu principal nível de engajamento, considerando: inativo *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Não conheço	Inativo (conheço mas não utilizo)	Espectador (consumo conteúdo produzido por outros)	Participante (mantenho um perfil em redes sociais ou sites)	Colecionador (salvo, organizo e compartilho)	Crítico (emito a minha opinião sobre o conteúdo)	Criador (publico conteúdo de minha autoria)
Behance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canva	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fábrica de Aplicativos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Feedly	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Flipboard	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
GoConqr	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google Drive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Instagram	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lino it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
MindMeister	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Padlet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pearltrees	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Piktochart	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pinterest	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pixon	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prezi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Raw shorts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Scoop.it	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Cite os aplicativos que você conheceu durante esta prática e que pretende continuar utilizando nas suas atividades: *

7. O que os termos curador e Curadoria de Conteúdo Digital significam agora para você? Considera uma área importante a ser explorada pela moda? *

8. Como você considera que exercitou a Curadoria de Conteúdo Digital? *

9. Você se sente motivado a ser um curador de conteúdo digital? A prática em aula lhe incentivou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

10. Justifique a resposta anterior *

11. Obrigad@ pela sua participação! Se quiser manifestar alguma opinião que considere importante use este espaço:

APÊNDICE G – ALUNOS RESPONDENTES

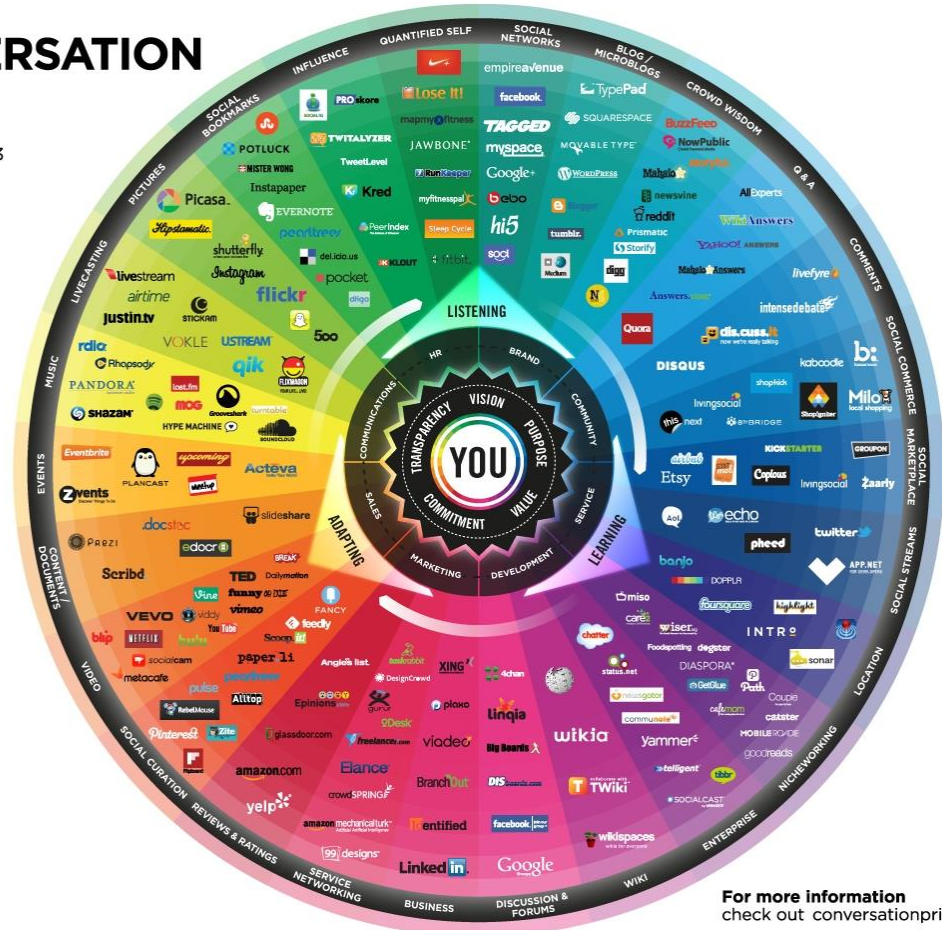
ALUN@S 3M	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
Alun@ 1		
Alun@ 2		
Alun@ 3		
Alun@ 4		
Alun@ 5		
Alun@ 6		
Alun@ 7		
Alun@ 8		
Alun@ 9		
Alun@ 10		
Alun@ 11		
Alun@ 12		
Alun@ 13		
Alun@ 14		
Alun@ 15		
TOTAL	11 ALUNOS	13 ALUNOS

ALUN@S 3M	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
Alun@ 1		
Alun@ 2		
Alun@ 3		
Alun@ 4		
Alun@ 5		
Alun@ 6		
Alun@ 7		
Alun@ 8		
Alun@ 9		
Alun@ 10		
Alun@ 11		
Alun@ 12		
Alun@ 13		
Alun@ 14		
Alun@ 15		
Alun@ 16		
Alun@ 17		
Alun@ 18		
TOTAL	16 ALUNOS	14 ALUNOS

ANEXO A – THE CONVERSATION PRISM

THE CONVERSATION PRISM

Brought to you by
Brian Solis & JESS3



ANEXO B – BEST OF BREED 2016

1 – INSTRUCTIONAL TOOLS

Course authoring tools (and related)	LMS and learning platforms	Portfolio platforms
• Camtasia (24) • Articulate (25) • Adobe Captivate (39) • iSpring (44) • EasyGenerator (51) • Udutu (61) • Lectora (83) • Branchtrack (113) • eXe (114) • Adapt (120) • Elucidat (135) • eLearning Brothers (140) • CourseLab (142) • Claro (167)	• Moodle (27) • Canvas (67) • Google Classroom (80) • Edmodo (86) • Blackboard (99) • Desire2Learn (D2L) (108) • Sakai (131) • Totara (133) • Cornerstone (148) • Schoolology (150) • aNewSpring (153) • ILIAS (159) • Showbie (162) • Curatr (176) • ClassCall (200)	• Mahara (100) • Pathbrite (196)

Webinar tools	Classroom and audience response tools	Educational tools
• WebEx (36) • Adobe Connect (62) • GoToMeeting (119) • Blackboard Collaborate (123) • BigBlueButton (146)	• Kahoot (15) • Socrative (55) • Poll Everywhere (68) • TodaysMeet (94) • Nearpod (110) • Mentimeter (122) • Zeetings (158)	• Quizlet (53) • Turnitin (126) • Grammarly (128) • Remind (160) • Doceri (181)

2 – CONTENT DEVELOPMENT TOOLS

Documentation tools	Presentation tools	Animated explainers
• Google Docs (5) • Word (16) • Adobe Acrobat Pro (87) • LibreOffice (Writer) (117) • Adobe InDesign (128) • Pixton (129) • Scrivener (141)	• PowerPoint (4) • Google Slides (5) • Prezi (14) • Slideshare (18) • Office Mix (42) • Sway (59) • Keynote (64)	• Powtoon (22) • Videoscribe (78) • GoAnimate (89) • Explain Everything (95) • Adobe Animate (127)

- [Pages](#) (145)
- [iBooks Author](#) (188)
- [Flipbuilder](#) (192)
- [LibreOffice \(Impress\)](#) (117)
- [Haiku Deck](#) (137)
- [emaze](#) (185)
- [Voicethread](#) (193)
- [Presenter Media](#) (194)
- [Moovly](#) (156)
- [Explaindio](#) (157)

Video mashup tools

- [TED Ed](#) (21)
- [EdPuzzle](#) (81)
- [ThingLink](#) (90)
- [PlayPosit](#) (163)

Video/Movie making/editing/platforms

- [YouTube \(1\)](#)
- [iMovie](#) (69)
- [Vimeo](#) (75)
- [Movie Maker](#) (77)
- [Animoto](#) (115)
- [Adobe Premiere Pro](#) (116)
- [Adobe AfterEffects](#) (121)
- [Kaltura](#) (155)
- [WeVideo](#) (161)
- [Periscope](#) (165)

Screen capture and screencasting tools

- [Snagit](#) (26)
- [Screencast-O-matic](#) (31)
- [Clarify](#) (92)
- [Jing](#) (109)

Photo/imaging tools

- [Adobe Photoshop](#) (48)
- [Adobe Illustrator](#) (107)
- [Paintshop Pro](#) (197)

Audio editing tools

- [Audacity](#) (28)
- [SoundCloud](#) (98)
- [Adobe Audition](#) (125)

Games editor

- [Construct 2](#) (179)

VR tools

- [Vrideo](#) (166)
- [YouVisit](#) (189)

Graphic and diagramming tools

- [Canva](#) (57)
- [Piktochart](#) (850)
- [Omnigraffle](#) (180)
- [Lucidchart](#) (190)
- [GIMP](#) (191)
- [Inkscape](#) (195)

Clipart library

- [Pixabay](#) (101)
- [Unsplash](#) (199)

Blogging and website tools

- [WordPress](#) (8)
- [Blogger](#) (56)
- [Weebly](#) (87)
- [Google Sites](#) (93)
- [Wix](#) (112)
- [Tumblr](#) (124)
- [Medium](#) (146)
- [Adobe Dreamweaver](#) (149)

Survey forms

- [Google Forms](#) (34)
- [SurveyMonkey](#) (70)

Spreadsheet tools

- [Google Sheets](#) (5)
- [Excel](#) (46)
- [LibreOffice \(Calc\)](#) (117)

3 – SOCIAL TOOLS

Team/group	Group Video tools	Enterprise
messaging apps		social platforms
• Skype (7) • WhatsApp (13)	• Skype (7) • Google Hangouts (45) • Zoom (66)	• Yammer (12) • SharePoint (38)

- [Slack](#) (20)
- [Trello](#) (43)
- [HipChat](#) (173)
- [Franz](#) (176)
- [Teamviewer](#) (97)
- [Appear.In](#) (138)
- [Join.Me](#) (170)
- [Google Apps](#) (40)
- [Confluence](#) (102)

Other collaboration tools

- [Google Docs](#) (5)
- [Padlet](#) (35)

File synchronisation and

sharing

- [Google Drive](#) (5)
- [Dropbox](#) (9)
- [OneDrive](#) (103)
- [ownCloud](#) (178)

Public social networks

- [Twitter](#) (3)
- [Facebook](#) (6)
- [LinkedIn](#) (8)
- [Google Plus](#) (45)
- [Instagram](#) (76)
- [Snapchat](#) (166)

4 – PERSONAL TOOLS

Online resource collections

- [YouTube](#) (1)
- [Slideshare](#) (18)
- [TED Talks](#) (21)
- [Vimeo](#) (75)
- [SoundCloud](#) (98)
- [Audible](#) (143)

Online courses/learning platforms

- [Coursera](#) (30)
- [Lynda](#) (37)
- [Khan Academy](#) (52)
- [iTunesU](#) (63)
- [Udemy](#) (73)
- [Duolingo](#) (74)
- [edX](#) (84)
- [FutureLearn](#) (105)
- [Degreed](#) (138)
- [Codecademy](#) (164)
- [Axonify](#) (172)

Bookmarking and curation tools

- [Pinterest](#) (29)
- [Diigo](#) (54)
- [Scoopit](#) (72)
- [Flipboard](#) (91)
- [Pearltrees](#) (136)
- [Delicious](#) (151)

Search research tools

- [Google Search](#) (2)
- [Wikipedia](#) (11)
- [Google Scholar](#) (60)
- [Bing](#) (154)
- [Wolfram Alpha](#) (198)

& Mindmapping tools

- [MindManager](#) (104)
- [XMind](#) (106)
- [FreeMind](#) (118)
- [MindMeister](#) (171)

Note-taking

- [Evernote](#) (17)
- [OneNote](#) (19)
- [Notability](#) (151)

Personal productivity tools

- [Pocket](#) (47)
- [Google Maps](#) (49)

Web browsers

- [Google Chrome](#) (33)
- [Firefox](#) (65)

Photo sharing

- [Instagram](#) (76)

Players, Apps & Dashboards

- [iTunes](#) (63)
- [Tweetdeck](#) (82)

- [Google Translate](#) (93)
- [Wordle](#) (110)
- [Google Calendar](#) (134)
- [RoboForm](#) (174)
- [Reflector](#) (186)

- [Snapchat](#) (166)
- [Flickr](#) (182)

- [Buffer](#) (132)
- [Pocket Casts](#) (175)
- [Overcast](#) (183)
- [Elevate](#) (184)

RSS/News

readers

- [Feedly](#) (23)
- [Inoreader](#) (168)

Email clients

- [Gmail](#) (32)
- [Outlook](#) (50)
- [Thunderbird](#) (187)

Devices

- [iPad & Apps](#) (58)
- [iPhone & Apps](#) (71)
- [Kindle & App](#) (79)
- [Apple Watch](#) (144)