



# VIDEOAPRENDIZAGEM

Uma metodologia ativa experimental  
para o Ensino Superior

MAYARA SANTOS MACIEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO  
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

MAYARA SANTOS MACIEL

**VIDEOAPRENDIZAGEM**

Uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior

Belém-PA  
2019

MAYARA SANTOS MACIEL

## **VIDEOAPRENDIZAGEM**

Uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientador(a): Profa. Dra. Guaciara Barbosa de Freitas

Belém-PA  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237v

Santos Maciel, Mayara.

Videoaprendizagem : uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior / Mayara Santos Maciel. . — 2019.  
xiv, 152 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Guaciara Barbosa de Freitas

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Metodologia Ativa. 2. Vídeo de Bolso. 3. Autonomia. 4. Aprendizagem Significativa. 5. Ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD 378.1733

---

MAYARA SANTOS MACIEL

## **VIDEOAPRENDIZAGEM**

Uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientador(a): Profa. Dra. Guaciara Barbosa de Freitas

RESULTADO: (  ) Aprovado      (  ) Não aprovado

DATA:

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Guaciara Barbosa de Freitas – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (UFPA)

---

Prof. Dr. Benedito Fialho Machado – Secretaria de Educação do Estado do Pará

---

Profa. Dra. Cristina Lúcia Dias Vaz – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (UFPA)

Belém-PA  
2019

*A meus pais, por mostrarem-me, desde de  
pequena, a importância dos estudos, por  
serem meus pilares e melhores exemplos. À  
memória de meu avô Emilio da Conceição.*

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas  
criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem busco força e alento espiritual para seguir em frente.

A meus pais, Maria do Socorro Santos e Ronivaldo Maciel, por ensinarem-me a perseverar, por terem oferecido condições para que eu concluísse o mestrado, fazendo possível o meu sonho. Obrigada por serem minhas bases, espelhos de força, humildade, caráter, honestidade e coragem.

À minha orientadora, professora Guaciara Barbosa de Freitas, pela parceria, pela paciência, pelas orientações, pela dedicação, atenção, cuidado e comprometimento ao longo do processo que resultou nesta dissertação.

Ao Bruno Andrade, companheiro de vida, obrigada pelo apoio durante a realização do mestrado e na materialização do site da Videoaprendizagem. À Jéssica Brigido, grande parceira de trabalho e amiga de todas as horas, obrigada pela cumplicidade e profissionalismo. À Rita Andrade, minha gratidão por todo o suporte a mim oferecido.

A todos os meus amigos que sempre me impulsionaram e me ofereceram ouvidos nos momentos mais felizes e nos mais delicados. Ao Paulo Henrique Gadelha, ao Phillippe Sendas, à Thiliane Regina, ao Victor Lopes e ao Uriel do Nascimento pela ajuda com revisões da dissertação, de artigos e do guia multimídia da Videoaprendizagem. Às queridas Juliardnas Rigamont, Ana Carolina Quaresma e Glenda Alves por toda ajuda e carinho.

Aos componentes do Painel de Especialistas pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho. Ao professor e aos alunos sujeitos da pesquisa, meu agradecimento especial por terem aceitado participar de uma experiência inédita. Sem dúvida, são importantes alicerces desta dissertação. À Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, e ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, meu agradecimento por terem aberto as suas portas, me acolhido e acreditado na proposta da Videoaprendizagem.

À mamãe Maria, à vó Lourdes, à tia Edna, à tia Marlene e a todas as mulheres que compõem a ancestralidade da minha família e que preservam a nossa força e a nossa resiliência, muito obrigada por tudo.

A elas e eles, minha imensa gratidão!

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar e analisar o processo de idealização, elaboração, experimentação, verificação e validação de uma metodologia ativa experimental voltada ao Ensino Superior, a qual chamamos Videoaprendizagem. Trata-se de uma proposta de prática pedagógica alinhada a princípios inovadores e criativos de educação, pois redesenha as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula ao possibilitar condições para construção de autonomia e aprendizagem significativa discente, a partir do uso crítico de tecnologias digitais, com foco nos processos de criação de vídeos de bolso. A construção teórica deste trabalho está apoiada nas considerações de Heidegger (1994) e Orozco-Gómez (2002, 1998) sobre a “Essência da Técnica” e “Racionalidade da Relevância”, nos preceitos de Martín-Barbero (2000) e Moran (2013, 2007, 2002, 1995, 1994) sobre cultura, educação e audiovisual, nos pressupostos de Moran (2018), Valente (2018), Althaus e Bagio (2017), Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) e Mitre *et al.* (2008) sobre metodologias ativas. Recorremos à Paulo Freire (1986) para falarmos de educação bancária e problematizadora, à Freire (2011) e Zatti (2007) para discutirmos autonomia e a Moreira (2012) e Moreira e Masini (1982) para tratarmos de aprendizagem significativa, além das indicações técnicas de confecção de vídeos apresentadas por Moletta (2009) e Alves *et al.* (1987). A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como metodologia principal a observação participante (YIN, 2016; MINAYO, 2009b; GIL, 2008). Como técnicas de apoio utilizamos a pesquisa da pesquisa (BONIN, 2011) e a pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Para coletar dados sobre os perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizamos o “jogo de dados”, uma adaptação lúdica do questionário feita por nós. A verificação e validação dos produtos resultantes desta investigação (guia da Videoaprendizagem, site e Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso) foi feita a partir da realização de um Painel de Especialistas (PINHEIRO, FARIAS, LIMA, 2013; STRUCHINER, RICCIARDI, VETROMILLE, 1998). Os resultados da pesquisa indicam o caráter criativo e inovador da Videoaprendizagem e dos produtos que dela derivam, assim como a relevância da proposta para a criação de espaços de exercício da autonomia e da construção de aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** Metodologia Ativa; Vídeo de Bolso; Autonomia; Aprendizagem Significativa; Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This work aims to present and analyze the process of idealization, elaboration, experimentation, selection and validation of a methodological proposal for higher education, a so - called Videoaprendizagem. It is a proposal of pedagogical practice with emphasis on innovative and creative disciplines of education, because it redesigns teaching and learning relations in the classroom, allowing structural conditions for a teaching and learning autônomo for students starting from the critical thinking about digital technologies, focusing on the processes of creating pocket videos. The theoretical construction of this work is supported by the considerations of Heidegger (1994) and Orozco-Gómez (2002, 1998) on the “Essence of the Technique” and “Rationality of Relevance”, in the precepts of Martín-Barbero (2000) and Moran (2013, 2007, 2002, 1995, 1994 ). (2018), Valente (2018), Althaus and Bagio (2017), Souza, Iglesias and Pazin-Filho (2014) and Miter *et al.* (2008) on active methodologies. We refer to Freire (2011) and Zatti (2007) to face the younger (2012) and Moreira and Masini (1982) in order to deal with a more important learning, besides Paulo Freire (1986). technical guidelines for making videos by Moletta (2009) and Alves *et al.* (1987). A qualitative research has as main script a participant examiner (YIN, 2016; MINAYO, 2009b; GIL, 2008). As support techniques use the research (BONIN, 2011) and a documentary research (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). To collect data on research changes, we use the data game, a playful adaptation of the world made by us. The selection and validation of consumer products (Videoaprendizagem guide, website and Basic Pocket Videos Production Manual) was carried out from a panel of Specialists (PINHEIRO, FARIAS, LIMA, 2013, STRUCHINER, RICCIARDI, VETROMILLE, 1998). The results of the research were developed and incorporated into the generation of videos and results of its derivatives, as well as the proposal for the creation of workspaces and the learning of meaningful learning.

**Key words:** Active Methodologies; Video of Pocket; Autonomy; Significant Learning; Teaching-Learning.

## FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Videoaprendizagem - Uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior

Autora: Mayara Santos Maciel

Orientadora: Prof. Dra. Guaciara Barbosa de Freitas

Tipo: Processo e produto educacional

Categoria: Mídias educacionais; Propostas de Ensino; Protótipos Educacionais e Materiais para Atividades Experimentais (documento de área da CAPES para a área de Ensino – Avaliação quadrienal 2013-2016 | Quadrienal 2017)

Link de acesso: <https://videoaprendizagem.netlify.com/>

### **Descrição**

O processo e os produtos descritos nesta dissertação referem-se, respectivamente, a uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem voltada ao Ensino Superior, chamada Videoaprendizagem, e a um guia multimídia elaborado para sistematizar e apresentar tal metodologia, disponibilizado em site próprio cujo domínio é [videoaprendizagem.netlify.com](https://videoaprendizagem.netlify.com).

A Videoaprendizagem constitui-se em 14 etapas de uma prática pedagógica que se apropria dos processos de produção de vídeos de bolso para viabilizar situações favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e autonomia a discentes de graduação, permitindo que sejam produtores de conteúdos educativos para a construção de seus próprios conhecimentos.

Trata-se do resultado de uma pesquisa desenvolvida pela discente Mayara Santos Maciel no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas em Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Histórico do audiovisual na educação brasileira. ....	20
<b>Imagem 2</b> - Reprodução da tela do vídeo Draw my research. ....	58
<b>Imagem 3</b> - Exemplo do storyboard utilizado na confecção do vídeo Draw my research. ....	59
<b>Imagem 4</b> - Produção do vídeo Draw my research. ....	60
<b>Imagem 5</b> - Jogo de dados. ....	64
<b>Imagem 6</b> - Discentes em atividade durante a Videoaprendizagem. Ao fundo, o professor mediador do tema RTP II. ....	85
<b>Imagem 7</b> - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Paid'Égua. ....	88
<b>Imagem 8</b> - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Intergatas. ....	89
<b>Imagem 9</b> - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe R2D2. ....	90
<b>Imagem 10</b> - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Melaninas. ....	90
<b>Imagem 11</b> - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Os Integrados. ....	91
<b>Imagem 12</b> - Registro do último dia de atividades da Videoaprendizagem. ....	92
<b>Imagem 13</b> - Reprodução da capa do guia multimídia da Videoaprendizagem. ....	105
<b>Imagem 14</b> - Infográfico “Produção de Vídeos de Bolso” – guia da Videoaprendizagem. ..	106
<b>Imagem 15</b> - Exemplo da Caixa de Ferramentas – guia da Videoaprendizagem. ....	107
<b>Imagem 16</b> - Exemplo da seção Aprendendo Técnicas de Produção de Vídeos - guia da Videoaprendizagem. ....	108
<b>Imagem 17</b> - Exemplo do uso da hashtag “#FicaDica” no guia da Videoaprendizagem. ....	110
<b>Imagem 18</b> - Exemplo da disposição gráfica das orientações para a realização das etapas da Videoaprendizagem – guia da Videoaprendizagem. ....	111
<b>Imagem 19</b> - Exemplo do quadro de avisos – guia da Videoaprendizagem. ....	113
<b>Imagem 20</b> - Reprodução gráfica da Reunião de Líderes - guia da Videoaprendizagem. ....	115
<b>Imagem 21</b> - Reprodução da Avaliação e Autoavaliação Docente – guia da Videoaprendizagem. ....	124
<b>Imagem 22</b> - Reprodução do espaço interativo “Fale com a gente” – guia da Videoaprendizagem. ....	125
<b>Imagem 23</b> - Reprodução da interface do site da Videoaprendizagem. ....	126
<b>Imagem 24</b> - Exemplo da exibição dos menus, submenus e menus terciários – site da Videoaprendizagem. ....	128
<b>Imagem 25</b> - Exemplo de visualização do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso – site da Videoaprendizagem. ....	129
<b>Imagem 26</b> - Reprodução do menu “Fale com a gente” - site da Videoaprendizagem. ....	130
<b>Imagem 27</b> - Exemplo da ilustração de ângulos e planos no site da Videoaprendizagem. ....	141
<b>Imagem 28</b> - Adaptações na paleta de cores da interface do site da Videoaprendizagem. ....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Tecnologias utilizadas pelos estudantes do tema RTP II (vespertino).....	65
<b>Gráfico 2</b> - Finalidades do uso de tecnologias por alunos do tema RTP 2 (vespertino).....	66
<b>Gráfico 3</b> - Itens utilizados por professores da LIEMCI para auxiliar o ensino, segundo os alunos.....	67
<b>Gráfico 4</b> - Recursos utilizados para estudo por estudantes do tema RTP II (vespertino). ....	68
<b>Gráfico 5</b> - Recursos utilizados na produção de vídeos.....	69
<b>Gráfico 6</b> - Gêneros de vídeos que os sujeitos da pesquisa mais gostam. ....	70
<b>Gráfico 7</b> - Porcentagem de alunos por turma. ....	93
<b>Gráfico 8</b> - Idade dos alunos participantes da pesquisa. ....	93
<b>Gráfico 9</b> - Habilidades desenvolvidas ao longo da Videoaprendizagem. ....	97
<b>Gráfico 10</b> - Credibilidade do conteúdo audiovisual. ....	134
<b>Gráfico 13</b> – Protagonismo, participação, desenvolvimento de habilidades discente, papel do professor e avaliação na Videoaprendizagem. ....	136
<b>Gráfico 14</b> - Avaliação do projeto gráfico do guia da Videoaprendizagem. ....	137
<b>Gráfico 15</b> - Escalabilidade, interatividade e extensibilidade da Videoaprendizagem. ....	139
<b>Gráfico 16</b> – Eficiência no uso do site da Videoaprendizagem.....	140
<b>Gráfico 17</b> - Avaliação da arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem. ....	143
<b>Gráfico 18</b> - Avaliação da navegabilidade do site da Videoaprendizagem. ....	144
<b>Gráfico 19</b> - Consistência e padronização do site da Videoaprendizagem.....	144

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisa da pesquisa. ....	29
<b>Quadro 2</b> - Assuntos/temáticas iniciais dos vídeos. ....	81
<b>Quadro 3</b> - Assuntos/temáticas definitivas dos vídeos. ....	86
<b>Quadro 4</b> - Entendimentos dos educandos sobre a Videoaprendizagem. ....	94
<b>Quadro 5</b> - Aprendizagem significativa no processo da Videoaprendizagem. ....	95
<b>Quadro 6</b> - Aprendizagens ao longo da Videoaprendizagem. ....	97
<b>Quadro 7</b> - Dificuldades ao longo da Videoaprendizagem. ....	98
<b>Quadro 8</b> - O que os estudantes mais gostaram ao longo da Videoaprendizagem. ....	99
<b>Quadro 9</b> - O que os estudantes menos gostaram ao longo da Videoaprendizagem. ....	101
<b>Quadro 10</b> - Quadro de requisitos. ....	132

## SUMÁRIO

1. CONTEXTUALIZANDO.....	16
1.1. Mergulhando no universo do objeto .....	18
1.2. Questão-foco .....	24
1.3. Objetivos .....	24
1.4. Justificativa .....	26
2. CONECTANDO SABERES, CONSTRUINDO REFLEXÕES: as bases teóricas da criação de uma metodologia ativa .....	39
2.1. As metodologias ativas e a pedagogia freiriana: diálogos possíveis .....	42
3. DESENHANDO CAMINHOS: o trajeto de descobertas metodológicas .....	49
3.1. Pesquisa exploratória .....	50
3.2. Trabalho de campo.....	52
3.2.1. Conhecendo-nos .....	56
3.2.2. Apresentação da proposta inicial da Videoaprendizagem.....	57
3.2.3. O desenvolvimento de um processo de cocriação .....	60
3.2.4. Jogo de dados: uma proposta lúdica para a coleta de informações .....	61
3.3. Análise de dados e perfil dos estudantes .....	64
4. DESENVOLVENDO E EXPERIMENTANDO UMA METODOLOGIA ATIVA .....	72
4.1. Caráter inovador da proposta.....	74
4.2. Da teoria à prática: a experimentação da Videoaprendizagem.....	76
4.3. Análise da experiência dos estudantes ao longo da Videoaprendizagem.....	92
5. MATERIALIZANDO IDEIAS: o guia multimídia da Videoaprendizagem .....	103
5.1. O site .....	125
5.2. Verificação e validação do guia multimídia da Videoaprendizagem .....	130
5.3. Análise das avaliações dos especialistas.....	134
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO.....	147
7. REFERÊNCIAS .....	152
8. APÊNDICES .....	158

## 1. CONTEXTUALIZANDO

Começar nem sempre será simples. Para mim, uma jornalista, iniciar um caminho na área do Ensino foi, antes de tudo, desafiador. Chegar em uma turma de mestrado profissional, composta essencialmente por educadores com longa trajetória em suas especialidades, que buscavam inovar as suas práticas de ensino, causou-me insegurança em alguns momentos por não estar inserida, até então, no campo da docência. Era quando me questionava: - o que vim fazer aqui? E logo voltava-me intimamente a todas as razões pelas quais busquei estar entre os educadores.

Há pelo menos sete anos eu tenho, assim como muitos dos meus colegas, um sonho de poder contribuir de forma positiva para a melhoria da educação, pois acredito fielmente no clichê mais honesto que conheci: a educação é transformadora.

Esse sonho me trouxe desafios. Como eu, uma jornalista, poderia aproximar-me da educação e colaborar de alguma maneira na formação de pessoas? Foi então que decidi, na graduação, abeirar o campo da Educação pelo viés da Comunicação, buscando entender detalhes nesse interstício. Assim descobri um (nem tão) recente campo de estudo e intervenção social chamado Educomunicação<sup>1</sup>. Foquei a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso na análise educ comunicativa do processo de produção de uma série de vídeos educativos do qual participei como estagiária na então Assessoria de Educação a Distância da Universidade Federal do Pará, atual Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>), onde hoje concluo o Mestrado Profissional.

Essa experiência inicial impulsionou-me a explorar práticas educ comunicativas e a discutir sobre elas. No curso de Comunicação Popular do Instituto Universidade Popular (UNIPOP), a partir de 2014 vivenciei diferentes contextos democráticos de apropriação dos meios de comunicação, trabalhando a Educomunicação como um campo de intervenção social.

Mais tarde, como profissional, tive a grande satisfação de iniciar um trabalho educ comunicativo na instituição científica mais antiga da Amazônia, o Museu Paraense Emílio Goeldi, onde, entre outras atividades, desenvolvi, enquanto bolsista do Programa de Capacitação Institucional (PCI/MPEG/MCTIC), uma pesquisa sobre os usos e apropriações

---

<sup>1</sup> De acordo com Soares (2011, p. 36), a educomunicação é identificada como “o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas”.

de multimídias na educação para a biodiversidade em escolas de ensino básico de Belém do Pará.

Essas experiências conduziram-se ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do NITAE<sup>2</sup>/UFPA, pois nele enxerguei a possibilidade de concretizar o sonho de contribuir positivamente com a Educação, aliando minhas habilidades desenvolvidas na Comunicação com os conceitos e as práticas de ensino, criatividade e inovação. A aproximação com tais campos possibilitou-me pensar, com maior propriedade e técnica, estratégias efetivas para pôr em prática a minha ambição.

Assim persegui tal objetivo, e agora apresento uma modesta contribuição para o ensino-aprendizagem, que explora a relação Comunicação-Educação-Tecnologias. Trata-se de uma metodologia ativa que se apropria das lógicas de produção de vídeos de bolso para gerar situações favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagem significativa e autonomia a discentes do Ensino Superior, assim como tem a intenção de auxiliar professores em suas mediações pedagógicas.

Convido o(a) leitor(a) a mergulhar nas próximas páginas para dialogarmos abertamente sobre esta que é uma proposta experimental e flexível para a diversificação da tradicional sala de aula, e que sempre poderá ser melhorada. Saliento que, a partir da próxima página, não sou apenas eu quem falo, mas sim todos aqueles que junto a mim construíram ativamente este trabalho. Falo de minha família, de minha orientadora, de meu namorado, de meus amigos, de todos os sujeitos que participaram deste experimento e também de todos os autores que me auxiliaram no pensamento crítico e analítico sobre os processos neste texto apresentados. Portanto, alerto que a partir de agora usarei a primeira pessoa do plural para contar os movimentos metodológicos que me trouxeram até aqui. Então, caro(a) leitora(a), não sou mais eu... Somos nós.

### 1.1. Mergulhando no universo do objeto

Nas últimas décadas, as experiências resultantes da relação entre comunicação, tecnologias e educação têm apresentado cenários cada vez mais interessantes. Um deles se refere às transformações que os meios tecnológicos, associados ao adequado fazer pedagógico,<sup>2</sup> podem proporcionar às realidades de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis.

O que antes era utilizado apenas para entretenimento, como os jogos eletrônicos, o cinema, a televisão e o audiovisual de forma geral, hoje pode representar uma possibilidade de dinamização do cotidiano escolar. De acordo com Telles e Alves (2015, p. 173), as primeiras produções intelectuais que sugerem o uso de jogos digitais como recursos facilitadores do ensino e da aprendizagem datam do final do século XX.

No Brasil, as potencialidades do uso da imagem em movimento no contexto educativo são discutidas desde a década de 1920. Esses debates culminaram na criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1936, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, como uma estratégia governamental do presidente Getúlio Vargas (CARVALHAL, 2009).

Até 1941, o INCE possuía cerca de 528 filmes, entre editados, adaptados e adquiridos. De produção própria, o instituto contabilizava 257 filmes, sendo que 216 eram de 16 milímetros (mm) e 41 de 35 mm. No entanto, Souza (1990 *apud* CARVALHAL, 2009) afirma que, até esta data, o instituto havia produzido cerca de 207 títulos. Carvalhal (2009) aponta que essa divergência mostra que muitos filmes se perderam ou não foram registrados no livro de tomo. Os filmes adquiridos eram fornecidos por produtoras e realizadores independentes, tanto do Brasil quanto do exterior, em forma de compra, oferta ou permuta (CARVALHAL, 2009).

Anos depois, em 1952, Roquette Pinto e José de Oliveira Reis apresentaram um plano de implantação daquela que seria a primeira televisão educativa do país. Apesar da outorga e da aquisição de equipamentos garantidas, o projeto não teve continuidade e a TV nunca funcionou (ROSA, 2015, p. 4).

---

<sup>2</sup> Entendemos pelo adequado fazer pedagógico a prática educativa que estimule o pensamento crítico e reflexivo e uma visão política de cidadania, que integre a cultura em suas diferentes expressões, os valores e interações, encaminhando os sujeitos envolvidos nestes processos aos trilhos da autonomia (GOMES *et al.*, 2006, p. 233).

Nos anos 1960, o Serviço de Recursos Audiovisuais surge como um centro para tradução, dublagem e adaptação de filmes educativos estrangeiros, com assuntos que contemplavam disciplinas como história, geografia, ciências, entre outras. A partir da década de 1970, a expansão da TV permitiu a difusão dos filmes educativos, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, quando os órgãos governamentais encerraram algumas das iniciativas voltadas para o cinema educativo brasileiro (MONTANARO, 2013, p. 27-28).

Na década de 1970, o audiovisual, por meio da televisão aberta, também foi utilizado com a finalidade educativa. Era o caso do Telecurso, projeto iniciado em 1978 com a proposta de formar pessoas por meio de cursos profissionalizantes a distância. O conteúdo audiovisual era produzido e transmitido pela TV Globo, inicialmente em parceria com a Fundação Padre Anchieta e, posteriormente, agregando a Fundação Bradesco e a Federação das Indústrias de São Paulo. Nos anos 1990, o projeto foi ampliado, tornando-se o Telecurso 2000, quando passou a incorporar telesalas estendidas, equipadas com aparelhos de TV, livros, mapas e outros materiais.<sup>3</sup>

De acordo com Simone Bortoliero (2014), a década de 1980 ficou marcada pelo “boom” da produção audiovisual no Brasil, com temáticas que envolviam ciência e tecnologia. Essa produção era realizada nos centros universitários, por grupos de produtores independentes da área da saúde e nas experiências televisivas dentro e fora do setor comercial, a exemplo do programa Globo Ciência<sup>4</sup>, que teve sua estreia em 1984.

Nos anos 1990, outras produções educativas e de popularização da ciência foram veiculadas em canais abertos de TV, abordando diferentes aspectos da biodiversidade brasileira, no mesmo período em que se delineavam as discussões sobre essa temática na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, a Rio 92. Programas como o ECO Repórter (TV Cultura) e o Globo Ecologia (Rede Globo) são exemplos desse tipo de produção televisiva (BORTOLIERO, 2014).

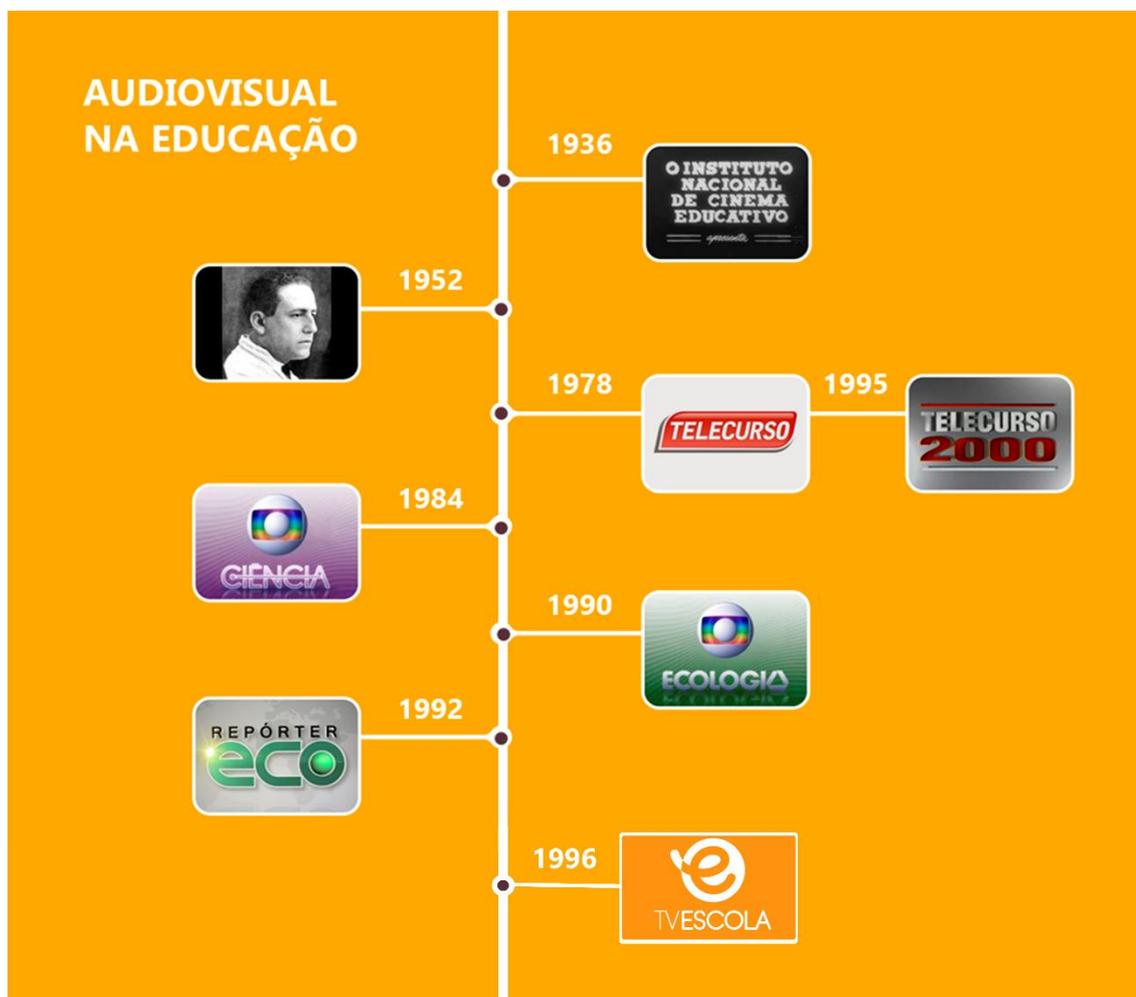
Em 1996, o Ministério da Educação deu início à TV Escola, uma emissora de TV pública que disponibiliza conteúdos audiovisuais com temas das grades curriculares brasileiras. Seu objetivo é dar apoio pedagógico e capacitação a professores de todo o país, além de auxiliar a aprendizagem dos alunos que têm acesso aos conteúdos da programação. A

<sup>3</sup> Informação disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/telecurso-ha-mais-de-30-anos-investindo-em-educacao-distancia.html>. Acesso em 19 de setembro de 2017.

<sup>4</sup> O programa Globo Ciência, veiculado na TV Globo nas manhãs de sábado, no período de 20 de outubro de 1984 a 02 de agosto de 2014, tinha a proposta de apresentar diferentes conceitos da ciência e da tecnologia com linguagem acessível a um público geral não especializado. A finalidade era contribuir para melhorar a vida cotidiana dos telespectadores. Informações disponíveis em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais-e-programas/globo-ciencia/globo-ciencia-formato.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

transmissão que inicialmente era feita de forma analógica, atualmente tem formato digital. Hoje em dia, a programação é adaptada para o site e mídias sociais da emissora, que também disponibiliza materiais educativos em diversos formatos, como jogos, hotspots, publicações etc.<sup>5</sup>

**Imagem 1** - Histórico do audiovisual na educação brasileira.



Fonte: autora, 2019.

Diante desse cenário, observamos que o uso de tecnologias digitais na educação, especialmente a TV e o cinema, consiste em uma estratégia empregada desde longa data para apoiar processos de ensino-aprendizagem. No entanto, quando nos detemos a analisar a associação entre o audiovisual e o ensino, identificamos, a partir de pesquisa documental e observações exploratórias, que de 1930 até os dias atuais, os audiovisuais, quando inseridos nos contextos educativos, costumam conferir ao aluno o papel de audiência.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <https://api.tvescola.org.br/tve/videoteca/todos>. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

Da maneira como está posta ainda hoje, a lógica da incorporação do audiovisual ao ensino responde a um modelo linear e unilateral de comunicação muito utilizado pelos meios de comunicação de massa (como a TV, o rádio e o cinema). Essa relação é pouco interativa – quando falamos do contato entre produtores e consumidores de conteúdos – e baseada na transmissão de mensagens de um emissor para um receptor. Nesse contexto da produção de massa, a audiência não interfere na construção da mensagem e as esferas de produção e recepção se separam completamente (SILVA, 2008).

Na visão de Thompson (1998, 2018), o termo “comunicação de massa” é enganoso. Ele então nos apresenta o conceito de “quase-interação mediada” que, assim como a interação mediada<sup>6</sup>, é um processo que envolve a extensão das relações sociais no espaço e no tempo e mostra “pistas simbólicas” restritas. A quase-interação mediada é predominantemente unidirecional (daí a quase interação) e conduzida a uma gama indefinida de destinatários (THOMPSON, 1998, 2018).

As formas simbólicas são produzidas em um contexto (que chamarei de “estrutura interativa de produção”) e recebidas numa multiplicidade de outros contextos (as estruturas interativas de recepção). Cada um destes contextos tem suas próprias regiões e demarcações regionais. Como o fluxo de comunicação é predominantemente de sentido único, a região frontal da estrutura de produção é acessível aos receptores e, conseqüentemente, é a região frontal relativa à estrutura da recepção. Mas o contrário não ocorre: isto é, as regiões na esfera de recepção não interferem diretamente na estrutura de produção e por isso não são, estritamente falando, regiões frontais de fundo relativas a estas estruturas (THOMPSON, 1998, p. 83).

O autor ressalta a importância de se destacar os tipos de relações sociais existentes na dinâmica da quase-interação mediada, pois ao contrário do que se pode imaginar, ao lermos um livro ou assistirmos TV, não estamos apenas recebendo ou consumindo conteúdos midiáticos, mas interagindo com pessoas nos mesmos ou em distintos espaços e tempos.

A estrutura interativa de recepção pode servir não somente como ambiente para a quase-interação mediada pela televisão ou outras formas técnicas, mas também como ambiente face a face que traga alguma afinidade com a atividade de recepção. Indivíduos que assistem à televisão ou ouvem música, por exemplo, podem interagir uns com os outros enquanto participam na atividade de recepção. (THOMPSON, 1998, p. 83).

---

<sup>6</sup> De acordo com Thompson (1998, 2018), a interação mediada tem caráter dialógico, mas, diferente da interação face a face, é mediada por uma estrutura que limita as possibilidades de sinalizações simbólicas, como expressões faciais, gestos etc. Um exemplo de interação mediada é aquela que acontece por meio do telefone.

Ao longo do tempo, vimos a internet emergir e se aperfeiçoar ao passo em que se modificaram os processos comunicacionais, econômicos e sociais. O hipertexto, as inúmeras possibilidades de conexões, a formação de redes on-line, as novas perspectivas de geração de conteúdos e mensagens diluem as demarcações entre as esferas de produção e recepção, fomentando processos de comunicação mais interativos. Baseado nos pressupostos de Marchand (1986), Silva (2008) nos ajuda a refletir sobre uma lógica comunicacional baseada em sistemas interativos.

O computador conectado à Internet permite ao interagente criação e controle dos processos de informação e comunicação mediante ferramentas e interfaces de gestão. Diferindo profundamente da TV, enquanto máquina restritiva e centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção (sistema broadcast), o computador on-line apresenta-se como sistema aberto aos interagentes permitindo autoria e co-criação na troca de informações e na construção do conhecimento. Nesse cenário sociotécnico ocorre a transição da lógica informacional baseada no modelo “um-todos” (transmissão) para a lógica comunicacional segundo a dinâmica “todos-todos” (interatividade). Uma modificação profunda no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor (SILVA, 2008, p. 70).

A esse novo modo de comunicação, inaugurado a partir da revolução digital e da popularização da internet, Thompson (2018) chamou “interação mediada on-line”. O conceito abarca “as novas formas de ação e interação que foram criadas pela comunicação mediada por computador que ocorre em ambientes on-line”.<sup>7</sup>

A interação mediada on-line assemelha-se em alguns aspectos à quase-interação mediada e à interação mediada, pois também abarca a extensão das relações sociais no espaço e no tempo, assim como apresenta limitação de pistas simbólicas. O diferencial da interação mediada on-line está em duas particularidades, como nos diz Thompson (2018): “diferentemente da quase-interação mediada, é de caráter dialógico; e, ao contrário da interação mediada (por exemplo, conversas telefônicas), é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos, e não de um para um” (THOMPSON, 2018, p. 20).

O grande espectro comunicativo que as novas tecnologias apresentam pode despertar no setor educativo uma esperança de emancipação cognitiva de seus atores que tende a ser ilusória. De acordo com Guillermo Orozco-Gómez (1998), deposita-se na tecnologia a extrema

---

<sup>7</sup> Ao se referir à comunicação mediada pelo computador, Thompson (2018) não se restringe ao *desktop* ou a *notebooks*. O autor capta a expressão em sentido amplo, pois mesmo os *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos móveis são computadores. Não se trata do meio físico, mas do tipo de comunicação estabelecida por meio do computador em ambientes on-line.

confiança de que ela, por si só, seja capaz de impulsionar o progresso no desempenho da aprendizagem dos alunos e revigorar as dinâmicas escolares já ultrapassadas.

Porém, apesar da inserção desses recursos na escola, ainda hoje o paradigma da educação formal está centrado em uma estrutura de ensino engessada, que distancia o aluno do centro da aprendizagem, valorizando métodos tradicionais baseados na transposição de conhecimentos do professor, centro da dinâmica educativa, para o aluno, elemento passivo que executa comandos, decora e reproduz conceitos. As tecnologias digitais, quando não alheias a esses processos, são empregadas de forma instrumental, na expectativa de que possam, dessa forma, salvar a educação.

[...] Na maneira como se está entendendo, há um suposto implícito de que a escola parou, está muito atrasada com relação aos aparelhos tecnológicos e que, então, a solução é trazer tecnologia para que a educação tenha êxito. Parece-me que existe um reducionismo, porque a educação não depende só das tecnologias e sim de muitas outras coisas. Em segundo lugar, crê-se que as tecnologias têm um poder enorme para resolver qualquer tipo de problema. E isso não é verdadeiro. Se alguém perguntasse o que há para se modificar na escola, a resposta seria: a filosofia e a metodologia educativas, só assim se poderá aproveitar as novas tecnologias (OROZCO-GÓMEZ, 1998, p. 80).

Corroborando essa ideia, Moran (2013, p. 12) afirma que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações e a gestão”. A partir das observações de Orozco-Gómez (1998) e de Moran (2013), percebemos que as respostas tão esperadas para a melhora na qualidade da educação não estão, necessariamente, na incorporação aleatória das tecnologias, como o audiovisual, nas práticas de ensino. É necessário que objetivos pedagógicos bem definidos orientem o planejamento da inclusão de tais recursos na estrutura escolar em diferentes níveis de ensino. Paralelo a isso, é desejável que a instituição, seus gestores e professores entendam a importância e a real necessidade de se trabalhar tecnologias no ensino e, juntamente aos seus alunos, tratem com criticidade a abordagem da técnica no planejamento e na execução das aulas.

A presença das tecnologias nas escolas não é discutida apenas nas comunidades escolares. Os gestores nacionais da educação debatem formas de inclusão de meios tecnológicos no cotidiano do sistema escolar. Trazendo o contexto educativo mexicano, que neste sentido consideramos semelhante ao brasileiro, Guillermo Orozco-Gómez (1998) comenta que a introdução de programas de ensino a distância, computadores, televisões e

outros recursos tecnológicos na escola atende muito mais a objetivos políticos do que verdadeiramente pedagógicos.

O principal equívoco é, pelo menos no México, cumprir este objetivo político e não o pedagógico. Não importa a qualidade, não importa se os professores sabem ou não usar as tecnologias. Os ministros importam-se com as estatísticas, de que se está cobrindo a demanda, porque entregaram ou distribuíram, por todo o país, tantos computadores, tantas televisões e programas de vídeo, pois o que interessa é cumprir um objetivo político; não há interesse de que aquilo realmente funcione ou sirva (OROZCO-GÓMEZ, 1998, p. 81).

Pensamos que a incorporação desses recursos tecnológicos para o ensino nas escolas brasileiras, sejam de nível básico ou superior, deva responder a um objetivo concreto de conduzir os estudantes em direção à autonomia e à cidadania e não os manter atrelados a uma posição passiva. Para tanto, é necessário que os debates sobre o tema sejam aprofundados tanto no âmbito da gestão nacional da educação, quanto nas comunidades escolares, com a participação de todos os sujeitos que as compõem (gestores, professores, alunos e sociedade), para que haja um entendimento do que a técnica pode, de fato, oferecer ao ensino e ao aprendizado.

## **1.2. Questão-foco**

Diante do que foi exposto e de nossas inquietações sobre o uso de tecnologias e do audiovisual na educação, formulamos a seguinte questão-foco: como incorporar as lógicas de produção audiovisual ao ensino, enquanto uma prática pedagógica sistematizada, mediada pelo professor, de modo a proporcionar situações favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e autonomia educativa a alunos de Ensino Superior?

## **1.3. Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver, em caráter experimental de prática pedagógica, uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se aproprie da lógica incorporada aos processos de produção de vídeos de bolso, a fim de gerar situações favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagem significativa e autonomia a estudantes no Ensino Superior.

*Objetivos específicos*

- a) Desenvolver e apresentar, em um guia multimídia para professores do Ensino Superior, uma proposta de metodologia ativa de ensino-aprendizagem que incorpore as lógicas de produção de vídeos de bolso;
- b) Gerar situações propícias ao desenvolvimento de aprendizagem significativa e autonomia a discentes de Ensino Superior a partir da experimentação da metodologia ativa proposta;
- c) Testar e validar a metodologia proposta junto a uma turma de Ensino Superior;
- d) Verificar e validar o guia elaborado junto a um painel de especialistas em educação, audiovisual e *design* gráfico.

Na tentativa de contribuir neste debate, e considerando as prerrogativas de Orozco-Gómez (1998, p.80) sobre a verdadeira mudança da qual carece a escola (mudança de filosofia e metodologia educativa), propomos o desenvolvimento de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem voltada ao Ensino Superior chamada Videoaprendizagem, a partir da utilização crítica de tecnologias nos processos educativos.

A Videoaprendizagem é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, desenvolvida em caráter experimental de prática pedagógica no âmbito do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Baseada nos novos paradigmas da comunicação, que nos permitem não apenas consumir, mas produzir conteúdos em diferentes linguagens, a Videoaprendizagem visa proporcionar situações de aprendizagem significativa e a autonomia discente, a partir da incorporação das lógicas da produção de vídeos de bolso aos processos de ensino-aprendizagem na educação superior.

Desenvolvemos uma metodologia ativa inovadora, sistematizada no formato de guia multimídia para professores do Ensino Superior e disponibilizada em site próprio<sup>8</sup>, para orientar a mediação pedagógica daqueles professores e professoras interessados em incorporar uma alternativa metodológica em seu cotidiano de ensino, bem como para auxiliar na construção de conhecimentos dos discentes por meio da produção de vídeos feitos no/pelo celular.

Esse guia explicita a importância da produção audiovisual para o ensino-aprendizagem, as etapas básicas para a confecção de um vídeo de bolso e os tipos de

---

<sup>8</sup> Para conferir a Videoaprendizagem, acesse o *link*: <https://videoaprendizagem.netlify.com/>

aprendizagem que cada uma dessas etapas pode gerar. Além disso, traz informações técnicas de como executar cada uma das fases de produção de vídeos, como a confecção de roteiros, a produção, as filmagens etc., por meio de mídias móveis.

Com esta metodologia, esperamos contribuir para a diversificação dos modelos de ensino-aprendizagem, a partir de uma proposta que motive o protagonismo discente e a construção de conhecimentos de forma significativa.

#### **1.4. Justificativa**

O que nos movimenta a pensar e pesquisar alternativas para a inserção crítica de tecnologias no Ensino Superior parte da consciência de que a educação é uma das molas que nos impulsionam à cidadania e que, diante do cenário contemporâneo, no qual as tecnologias estão intrínsecas à nossa existência, a educação não pode apartá-las de suas práticas pedagógicas, como se participassem de uma realidade paralela e sem nenhuma relação com os processos de aprendizagem. Sobre o distanciamento em que a escola se coloca em relação às dinâmicas do mundo atual, Moran (2013) diz que

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar das teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece riscos nem grandes tensões (MORAN, 2013, p. 12).

Entendemos que o tempo de agora é o campo da acelerada sofisticação das tecnologias, que permitem que os meios de comunicação de massa, como os jornais e rádios comunitários, os blogs, canais de vídeos entre outros, estejam ao alcance de um número muito maior de pessoas. Assim, acreditamos que as apropriações significativas dos meios de comunicação pela educação formal e informal, podem contribuir positivamente na construção de aprendizagens múltiplas e relevantes, bem como podem diversificar os métodos tradicionais de ensino, auxiliando professores em suas mediações pedagógicas.

O mergulho no universo das tecnologias audiovisuais nos proporcionou as primeiras leituras sobre as possibilidades e a importância desses elementos como recursos didáticos. Entre as principais referências, destacamos os escritos de José Manuel Moran (1994), que

evidenciam as vantagens e os modos de aprendizagem por meio do uso significativo do vídeo de forma pedagógica no ensino. O autor defende a utilização do vídeo em sala de aula por conta das ricas possibilidades de comunicação sensorial, emocional e racional apresentadas pelos meios de comunicação, especialmente a televisão, e aqui ampliamos para os meios audiovisuais em geral.

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORAN, 2006, p. 34).

Diante disso, o autor chama a atenção para a necessidade que a escola tem de compreender, dominar e incorporar diferentes linguagens, como o audiovisual e seus códigos, nos processos de ensino-aprendizagem. Moran (1995, p. 27-28) salienta que “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”. Portanto, indica que o professor deve aproveitar essa perspectiva positiva para chamar a atenção dos alunos para os assuntos previstos no planejamento pedagógico do curso, bem como para criar novas relações entre o vídeo e demais dinâmicas do contexto educativo escolar.

As leituras sobre os benefícios do uso crítico do audiovisual como um recurso pedagógico nos instigou a iniciar um movimento exploratório para conhecimento do atual cenário da produção audiovisual por estudantes de Ensino Superior do país. Nossa intenção era perceber como o audiovisual está sendo utilizado nas salas de aula das universidades brasileiras e qual o papel atribuído ao aluno nesse uso.

Nossos primeiros movimentos exploratórios, fundamentais para formatarmos o nosso objeto de pesquisa, foram no sentido de conhecer as pesquisas já realizadas sobre as experiências de produção de vídeos por estudantes do Ensino Superior no contexto brasileiro, como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem. Esta ação foi realizada com base no que Bonin (2006) chama de “pesquisa da pesquisa”. Também conhecida como pesquisa bibliográfica ou estado da arte, a pesquisa da pesquisa é “o revisitar, interessado e reflexivo, das pesquisas já realizadas sobre o tema/problema a ser investigado ou próximo a ele” (BONIN, 2006, p. 31).

Com base nisso, no segundo semestre de 2017 realizamos um levantamento de publicações no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), na plataforma de pesquisa Google Acadêmico e no Google, utilizando os termos-chaves “audiovisual no Ensino Superior”, “produção audiovisual no Ensino Superior” e “produção de vídeos no Ensino Superior”.

Encontramos 11 artigos<sup>9</sup> que relatavam experiências de produção audiovisual por estudantes no contexto universitário brasileiro. Os trabalhos coletados foram publicados nos últimos 10 anos (entre 2007 e 2017), sendo a maior parte deles (6) sobre experiências na área das Ciências Exatas, sobretudo no curso de Licenciatura em Física (2), como ilustra a tabela a seguir. Não foram encontrados teses, dissertações ou monografias com a temática.

---

<sup>9</sup> SARDELA, COSTA, GOMES (2017); ARAUJO *et al.* (2017); VARGAS, ROCHA, FREIRE (2007); BOTTENTUIT JUNIOR, COUTINHO (2009); SILVA, SILVA (2011); SILVA, PAULA, BONILLA (2016); MILITANI, OLIVEIRA, SANTOS (2012); MENDONÇA, FERREIRA, RODRIGUES (2014); BASTOS, REZENDE FILHO, PASTOR (2013); NERES *et al.* (2009); DIOGO *et al.* (2011).

**Quadro 1** - Pesquisa da pesquisa.

<b>Pesquisa da pesquisa</b>				
Categoria: artigos				
Local da pesquisa: Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico e Google				
Descritores: audiovisual no Ensino Superior; produção audiovisual no Ensino Superior; produção de vídeos no Ensino Superior.				
Artigos selecionados: 11   Período: 2007 a 2017				
Critérios de seleção: Relatos de experiências sobre a produção de vídeos por estudantes de Ensino Superior no Brasil.				
TÍTULO	ÁREA	CURSO	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional	Ciências Exatas	Ciências da Computação	2007	UNICAMP
Autoria em produção de vídeos: uma experiência com alunos dos projetos integradores do curso de física licenciatura da UFAL	Ciências Exatas	Licenciatura em Física	2011	UFAL
Desenvolvimento de Vídeos Educativos com o Windows Movie Maker e o YouTube: Uma Experiência no Ensino Superior	Ciências Exatas	Licenciatura em Matemática	2009	Universidade Virtual do Maranhão
Vídeo de física sem ficção: produção de vídeos sobre tópicos de mecânica clássica	Ciências Exatas	Licenciatura em Física	2009	UFU
Nas Vias do Vento: a produção de vídeo como estratégia pedagógica na formação profissional de psicólogos	Ciências da Saúde	Psicologia	2011	UFPI
Produção áudio/visual como suporte didático-pedagógico para o ensino de geografia no ensino fundamental	Ciências Humanas	Geografia	2012	UNIFAL
TÍTULO	ÁREA	CURSO	ANO DE	INSTITUIÇÃO

			<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>DE ENSINO</b>
Produção de vídeos educativos por licenciandos de Biologia: uma análise do endereçamento e do significado preferencial	Ciências Biológicas	Licenciatura em Biologia	2013	Não identificada
Produção de Audiovisual como Recurso Didático para o Ensino de Legislação em Curso de Graduação em Química	Ciências Exatas	Tecnologia em Química de Produtos Naturais	2013	IFRJ
O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo	Ciências da Educação	Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música	2016	UFT
Produção de vídeo educacional: modelo interativo usando o PBL	Ciências da saúde	Medicina	2017	UFRN
Teoria em Cena: a Produção de Vídeo como Instrumento no Ensino de Contabilidade	Ciências Exatas	Contabilidade	2017	Não identificada

Fonte: autora, 2019.

Apesar de utilizarmos “Ensino Superior” nos termos-chaves, entre os resultados apareceram, em maior volume, trabalhos descrevendo produções audiovisuais por estudantes do ensino básico, totalizando 22 publicações entre artigos, TCCs e dissertações. Do material selecionado, 11 artigos demonstram experiências de produção de vídeos no Ensino Médio (regular e profissionalizante)<sup>10</sup> e outros três no Ensino Fundamental.<sup>11</sup> Também foram contabilizadas cinco dissertações sobre experimentos no Ensino Médio<sup>12</sup> e outros dois TCCs, sendo um deles a respeito de vivências no Ensino Fundamental<sup>13</sup> e o outro no Ensino Médio.<sup>14</sup>

Em geral, as experiências relatadas nas publicações levantadas, tanto aquelas realizadas no Ensino Superior quanto as executadas nos Ensinos Fundamental e Médio, demonstram resultados positivos quanto ao envolvimento de educandos na produção de vídeos. As pesquisas mostram que, na condição de produtores de conteúdos, os educandos desenvolvem habilidades e conhecimentos de maneira significativa e flexível, correlacionando os conceitos apreendidos em âmbito escolar com os saberes que já possuíam, bem como com atitudes práticas e com as situações da vida, tornando mais compreensíveis os assuntos considerados abstratos.

Mendonça, Ferreira e Rodriguez (2014) relatam a experiência de produção de vídeos associados ao teatro entre os anos de 2007 e 2010 por estudantes do curso de Tecnologia em Química, no decorrer da disciplina Boas Práticas de Fabricação e Legislação. Os autores destacam várias potencialidades, dentre elas:

a) promover a ação de aprender pela pesquisa; b) permitir que os alunos, ao construírem os roteiros, façam suas próprias associações cognitivas com seus conceitos prévios; c) problematizar temas mais áridos de maneira prazerosa, aproximando o aluno de um conteúdo, por vezes, considerado difícil ou desinteressante; d) desenvolver a percepção e outras aptidões nos alunos que não são inerentes ao ambiente da disciplina; e) promover associações com outros assuntos que não façam parte direta da disciplina em questão (interdisciplinaridade); f) encontrar sentido prático em aprender algum assunto que, por vezes, parece desligado da vida real (contextualização) (MENDONÇA; FERREIRA; RODRIGUEZ, 2014, p. 5-6).

---

<sup>10</sup>ALMEIDA (2013); KHOURI, MIRANDA (2015); PEREIRA, FILHO, BEZERRA (2013); CHAMPANGNATTE, FORTUNA (2015); SOUZA, CUNHA, SANCHES (2014); MACIEL, CARDOSO (2014); ALMEIDA (2013), SILVA, LEITE, LEITE (2016); SOUTO *et al.* (2016), BENIGNO, JUNIOR (2013); BERNARDES (2012).

<sup>11</sup>CASTRO *et al.* (2016); CARDOSO, TEIXEIRA (2013), OLIVEIRA (2016).

<sup>12</sup>MENDES (2010); REZENDE (2014); BRITO (2010); PEREIRA (2013); MIRANDA (2008).

<sup>13</sup>SABANY (2013).

<sup>14</sup>HOHENFELD (2013).

Entre as principais conclusões do trabalho, os autores afirmam que há uma crescente renovação da pedagógica em sala de aula com a incorporação de novidades tecnológicas que causam fascínio entre os jovens.

Araújo *et al.* (2017) descrevem o processo de construção de uma videoaula na área de infectologia, associada à metodologia ativa conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas. A experiência, realizada por dois alunos e três professores da Faculdade de Medicina, da Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte, resultou, de acordo com a publicação, em ganhos cognitivos, autonomia no momento da escrita de um caso clínico e de um roteiro lógico e didático, além da conversão de conteúdos estáticos dos livros em conteúdos dinâmicos, com maior alcance de públicos e produtividade cognitiva, se comparado a outros materiais (ARAÚJO *et al.*, 2017).

Bottentuit Jr. e Coutinho (2009) narram a produção de vídeos sobre os principais matemáticos da história, desenvolvidos por estudantes da Licenciatura em Matemática da Universidade Virtual do Maranhão durante a realização da disciplina Informática nos processos de ensino-aprendizagem. Como resultados da experiência, os autores descrevem o despertar do interesse do aluno, a ludicidade, dinamicidade na aula, estímulo à curiosidade, aumento do nível intelectual, produtividade, flexibilidade, integração, motivação, entre outros aspectos.

A fim de discutir o desenvolvimento urbano da cidade de Parnaíba, Piauí, Diogo *et al.* (2011) relatam a experiência de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí no desenvolvimento de vídeos sobre a temática, relacionando os conceitos das disciplinas Psicologia Comunitária e Psicologia Ambiental com as suas vivências cotidianas, a partir do mote do transporte urbano. Eles concluem afirmando que a produção de vídeos é uma estratégia pedagógica relevante para a articulação de conceitos teóricos, assim como para a vivência cotidiana. Afirmam ainda que a construção coletiva e as reflexões sobre o processo foram essenciais para a riqueza da experiência em termos da formação profissional.

Do ponto de vista da arte, Silva, Paula e Bonilla (2016) contam o processo e resultados de uma experiência de produção de vídeos por alunos da turma pioneira da Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A partir do tema “comunidade”, os estudantes produziram 20 curtas-metragens, exibidos na I Mostra de Vídeos de 1 Minuto da UFT. O objetivo era articular diferentes saberes da arte, linguagem e música, bem como exercitar a proposta formativa da Pedagogia da Alternância. A experiência com a linguagem audiovisual foi importante no empoderamento de discentes na comunicação com outros contextos da

universidade, além de auxiliá-los na percepção do seu fazer artístico como manifestação da sua cultura.

Militani, Oliveira e Santos (2012) relatam a produção de três vídeos por 10 estudantes de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais, todos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O primeiro deles é um vídeo institucional do curso, o segundo uma videoaula sobre sensoriamento remoto e o terceiro um *making off* das atividades. Entre os objetivos, estavam o estímulo ao trabalho em equipe, à criatividade, à produção de material didático-pedagógico para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, à ampliação do contato com tecnologias digitais e equipamentos de produção audiovisual. Entre os resultados é destacado o trabalho em equipe.

Sardela, Costa e Gomes (2017) descrevem e analisam a percepção de 65 alunos da disciplina Teoria da Contabilidade, do curso de Contabilidade de uma universidade pública de Minas Gerais, a respeito da utilidade da produção de vídeos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, os resultados permitiram supor que os estudantes gostaram da prática de produção de vídeos, pois desenvolveram habilidades de leitura, interatividade, organização, trabalho em equipe, resolução de problemas inesperados, autoaprendizagem, diversificação na exposição de conteúdos, liderança, planejamento, entre outros fatores. A pesquisa mostra que mais de 70% dos alunos sugerem a continuidade da atividade na disciplina.

Na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, Neres *et al.* (2009) relatam a experiência de produção audiovisual de estudantes de ensino superior e médio sobre alguns tópicos essenciais de mecânica clássica. Os vídeos foram confeccionados inicialmente a partir de trechos de outras produções captadas na internet, porém, a produção dos roteiros envolveu professores e alunos em novos momentos de discussão sobre os conteúdos abordados nos filmes, o que produziu um ganho de aprendizagem, de acordo com a publicação. Do mesmo modo, os autores avaliam que a aprendizagem sobre técnicas de produção de vídeos pode contribuir na vida profissional dos futuros professores de Física que participaram da experiência, pois desenvolveram competências para produzir seu próprio material didático.

Silva e Silva (2011) realizaram observações e disponibilizaram formulários de coleta de dados a estudantes do curso de Física, da Universidade Federal de Alagoas, que produziram vídeos educativos durante as disciplinas de Projetos Integradores. A partir da análise das informações coletadas, os autores afirmam que tal atividade aumentaria o interesse de estudantes de Ensino Superior e do ensino básico pelas aulas de Física, assim como

chamam a atenção para a necessidade de produção de recursos didáticos que integrem as mídias ao currículo.

Consideramos também o trabalho de Bastos, Rezende Filho e Pastor (2013), que analisam o endereçamento e o significado preferencial de vídeos produzidos por alunos de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, assim como incorporamos o trabalho de Vargas, Rocha e Freire (2007), da Universidade Estadual de Campinas, que desenvolveram um *software* de suporte à produção de vídeos, onde é possível elaborar sinopses, roteiros, *storyboards*<sup>15</sup>, editar a produção e exibi-la.

Diante dos resultados da pesquisa por experiências na produção de vídeos por estudantes do Ensino Superior como estratégia pedagógica para ensino-aprendizagem, ficou evidente a potencialidade que essa prática tem para estimular o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades por estudantes desse nível de ensino. Também ficou nítida a baixa quantidade de publicações acadêmicas sobre o assunto. Do mesmo modo percebemos que, academicamente, se discute muito mais a presença do vídeo na sala de aula como um produto a ser consumido, discutido ou analisado (vídeo para sensibilização, para introdução de um assunto, como conteúdo de ensino, como simulação etc.) do que a sua produção em sala de aula com o envolvimento ativo dos estudantes nesses processos, o que confere ao aluno o papel de espectador e não de produtor de conteúdos audiovisuais autoeducativos.

Esse tipo de uso pode ser reflexo de um período da história no qual a produção e o consumo de vídeos se estabeleciam em pontas opostas, quando somente os especialistas dominavam os mecanismos de produção audiovisual. Sendo assim, quem não sabia produzir, consumia.

As culturas da TV, do cinema e da produção audiovisual em geral, colocavam em extremidades diferenciadas o produtor da mensagem e o consumidor de conteúdo. A forma mais tradicional de nos relacionarmos com os produtos audiovisuais, especialmente com a TV, nos distanciava de alcançar o outro lado da tela, dificultando a proposição de demandas ou a produção de mensagens na linguagem audiovisual.

Essa realidade começou a mudar no Brasil a partir do barateamento dos equipamentos de produção audiovisual de empresas concorrentes como Sony, Panasonic e JVC, permitindo que uma quantidade maior de pessoas tivesse acesso aos sistemas de produção de vídeos, ainda nos anos de 1980. Esse fenômeno possibilitou maior utilização de vídeos de divulgação

---

<sup>15</sup> De acordo com Alex Moletta, o *storyboard* é um rascunho da cena, semelhante a uma história em quadrinhos. Em uma produção audiovisual, serve como uma referência de visualização de planos, ângulos, proporções do objeto da cena etc.

científica por meio de experiências de Ensino a Distância e da divulgação em canais educativos. O acesso aos meios de produção de audiovisual se tornou ainda mais facilitado a partir de 2002, quando a empresa Sanyo acoplou câmeras aos celulares, reforçando o rompimento com um paradigma cultural na produção de conteúdo audiovisual (BORTOLIERO, 2014).

Com o passar dos anos, a distribuição desse conteúdo também se diversificou e se ampliou, por meio de sites de compartilhamento de vídeos e de redes sociais. De acordo com Bortoliero (2014, p. 107), “o usuário passou a ser produtor de seus vídeos e a manipular os sistemas de distribuição através de postagens em redes sociais, YouTube e outros espaços”.

O YouTube, site de distribuição de vídeos, permitiu às pessoas a oportunidade de compartilhar suas produções amadoras a um público amplo, aproximando-se à quantidade do público atingido pela mídia tradicional.

A possibilidade de publicação aberta abriu espaço a amadores e independentes, e a capacidade de distribuição em massa fez com que vídeos amadores acabassem muitas vezes sendo mais visualizados do que conteúdos audiovisuais distribuídos tradicionalmente e produzidos em contextos considerados profissionais. Conquistando cada vez mais usuários pelo mundo, gerando novas possibilidades, a rede se aproxima da hegemonia televisiva (JESUS; ZORTEA; ALMEIDA, 2014, p. 2).

Essa plataforma da internet possibilita interação entre os usuários, que ao mesmo tempo produzem e consomem audiovisual, mudando a maneira como nos relacionamos com esses meios de comunicação. Trata-se de um fenômeno incorporado ao que que Henry Jenkins chama de “Cultura da Convergência”, que não se resume a interação entre novas e antigas mídias, mas compreende um novo formato cultural no contato com os meios. Segundo o autor (2009, p. 30), “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas intenções sociais com os outros”.

A diluição das fronteiras que antes separavam os produtores dos consumidores de mensagens audiovisuais, e as ilimitadas possibilidades de distribuição desses conteúdos, ocasionadas pelo constante aperfeiçoamento das tecnologias digitais e da internet, nos instigam a questionar: o que ainda impede a escola, e especialmente a universidade, de permitir que seus alunos vivam o espírito de seu tempo também dentro das Instituições de Ensino Superior (IES)?

Tempo em que os meios de comunicação são, em geral, indissociáveis do cotidiano humano, especialmente quando falamos dos jovens, grupo com grande participação na constituição das comunidades acadêmicas, que possui uma relação íntima com os meios tecnológicos e estabelece associações diferenciadas ao perceber e sentir a realidade de seu tempo. De acordo com Valente (2018), os estudantes de graduação

Têm alguma familiaridade com as tecnologias digitais, já têm uma visão mais apurada dos interesses e do que esperam do processo de formação e, como afirma Paulo Freire, o que os impulsiona no ensino é justamente a superação de desafios, a resolução de problemas e a oportunidade de construir novos conhecimentos (VALENTE, 2018, p. 28).

Essa afinidade que os jovens mantêm com as tecnologias, nos diz Martín-Barbero (2000), está associada a uma nova realidade cultural.

Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou como chama Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Apesar disso, em alguns casos o Ensino Superior segue se afastando das práticas, das dinâmicas e do mercado da sociedade contemporânea, desmotivando os jovens nativos de uma comunidade conectada.

A maioria das instituições superiores se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento (MORAN, 2013, p. 12-13).

Uma pesquisa divulgada em 2013 mostra que as maiores dificuldades encontradas por professores universitários de Uberaba (MG) ao utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no desenvolvimento do trabalho docente, são a falta de domínio das tecnologias, a desproporcionalidade entre a quantidade de conteúdo a ser trabalhado e o número de aulas, e receio de não corresponderem às expectativas dos alunos (ROSA, 2013, p. 221). Talvez esses sejam alguns dos motivos que justifiquem o baixo índice de produções e publicações encontradas durante a nossa pesquisa da pesquisa sobre experiências de produção

audiovisual em ambientes de Ensino Superior, assim como o distanciamento que as IES cultivam em relação às demandas atuais da sociedade, como afirma Moran (2013).

A contextualização do nosso objeto de pesquisa, feita nesta primeira seção, é seguida de outras quatro que narram nossa experiência na construção desta pesquisa. Além de apresentarmos o nosso objeto, na presente seção exibimos brevemente nossa trajetória e a motivação pessoal que nos deslocaram até aqui, resgatamos o histórico da relação entre o audiovisual e a educação no Brasil, apresentamos nossa questão-foco e objetivos. Também justificamos a realização da pesquisa a partir da constatação, possibilitada por uma pesquisa da pesquisa, de que o modo de inserção do audiovisual na educação superior ainda dialoga com um modelo de comunicação que faz do discente um espectador de conteúdos, não produtor.

Na segunda seção apresentamos a discussão teórica que alicerça a nossa pesquisa. Destacamos um conceito central e fundamental ao nosso trabalho, que é a “Racionalidade da Relevância”, abordada por Guillermo Orozco-Gómez (2002) e, paralelo a esse preceito, trabalhamos a perspectiva de Heidegger (1994) sobre a verdadeira “Essência da Técnica”. Articulamos os conceitos dos dois pensadores ao de ludicidade apresentado por D’Ávila (2014) e D’Ávila e Leal (2013) e de metodologias ativas e autonomia, sob o fundamento de Paulo Freire (1986, 2011), educador que sustenta os primeiros debates acerca dos assuntos no Brasil. Consideramos ainda as visões de Moran (2018), Valente (2018), Althaus e Bagio (2017), Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) e Mitre *et al.* (2008).

Ainda na seção teórica recorreremos a Paulo Freire (1986) para falarmos de ensino bancário e problematizador, a Freire (2011) e Zatti (2007) para discutirmos autonomia, e a Moreira (2012) e Moreira e Masini (1982) para tratarmos de aprendizagem significativa. Encerramos a seção com as indicações técnicas de confecção de vídeos apresentadas por Moletta (2009) e Alves *et al.* (1987).

Na terceira seção, nos dedicamos a descrever os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa. Trata-se da construção inicial da nossa base metodológica, que consiste na identificação da abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa exploratória e documental, escolha e reconhecimento do *locus* no qual incidimos durante a investigação, o detalhamento do trabalho de campo, que nos permitiu conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nessa seção, falamos sobre as primeiras visitas à faculdade onde a Videoaprendizagem foi experimentada, as estratégias criadas para a aproximação e busca das primeiras informações sobre o público imediato do experimento (o que envolveu o

desenvolvimento de um jogo lúdico para coleta de dados). Por fim, analisamos os dados coletados e identificamos os perfis dos sujeitos em suas relações com o audiovisual.

Na seção de número quatro apresentamos, resumidamente, a primeira versão da Videoaprendizagem, elencando as suas etapas e processos. Em seguida narramos como foi colocar a metodologia em prática durante um processo de testagem e validação em uma turma de graduação da Universidade Federal do Pará e, por fim, analisamos as experiências dos alunos a partir das respostas a um questionário de pesquisa.

A última seção da dissertação é reservada à apresentação dos processos e produtos resultantes desta investigação – a versão final da Videoaprendizagem, o guia multimídia que apresenta a metodologia e o site dele derivado -, além do seu processo de verificação e validação junto a um Painel de Especialistas. Por fim, analisamos as considerações dos avaliadores e descrevemos algumas modificações realizadas nos produtos a partir da indicação dos especialistas.

## 2. CONECTANDO SABERES, CONSTRUINDO REFLEXÕES: as bases teóricas da criação de uma metodologia ativa

Guillermo Orozco-Gómez (2002) traz valiosas contribuições para entendermos a tecnologia para além de seu aporte ferramental. Ele nos apresenta duas perspectivas dicotômicas para visualizarmos a mesma questão: a “Racionalidade Eficientista” e a “Racionalidade da Relevância”.

Para o autor (2002, p. 64), a “Racionalidade Eficientista” é a lógica hegemônica que se constitui em “incorporar, simplesmente agregando ao já estabelecido, as novas tecnologias informáticas ao processo educativo, sem modificar o próprio processo, seus componentes nem a instituição educativa que o realiza”. Orozco-Gómez elucida que essa racionalidade atende às demandas de modernização do sistema educativo, porém, tem como foco a melhora e expansão do ensino, enquanto que a aprendizagem “continua uma dúvida” (idem). Ainda nas palavras do autor (2002, p. 65): “isto me leva a concluir que o tecnicismo da oferta educativa por si só não garante melhor educação”.

Por outro lado, o teórico contrapõe a “Racionalidade Eficientista” a outro tipo de lógica alternativa à incorporação das novas tecnologias no ambiente formal da educação. É o que ele chama de “Racionalidade da Relevância”, que

[...] parte de tomar explicitamente o meio ou a tecnologia aplicada como objeto de estudo e análise, proporcionando uma orientação específica para seu uso como tal e não somente como transmissor (*carrier*), e também uma orientação para uma adequada interação com os formatos e códigos técnicos e linguísticos dos quais se compõe, na perspectiva de estimular a aprendizagem e não a diversão (OROZCO-GÓMEZ, 2002, p. 66).

Embora o autor não relacione a “Racionalidade da Relevância” à diversão, supomos que a sua visão se contraponha ao sentido de diversão como algo que serve para desviar a atenção, não ao seu sentido lúdico, pois acreditamos, apoiadas em D’Ávila (2014) e D’Ávila e Leal (2013), que a ludicidade se apresenta como um importante princípio formativo em todos os níveis de ensino. Esses autores discutem a ludicidade em três dimensões: do ponto de vista das ações sociais; a partir da perspectiva da subjetividade; e como princípio formativo que direciona os sujeitos à aprendizagem significativa. As dimensões que definem o conceito de ludicidade, tratado pelos autores, dizem respeito

[...] a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 51).

“E quem disse que na educação universitária não se pode trabalhar ludicamente?”, questiona-se D’Ávila (2014, p. 96). O engessamento da academia, herança do pensamento positivista, distancia o lúdico das práticas acadêmicas e, para que a ludicidade seja incorporada a esse universo, primeiramente é necessário desmitificar a ideia de que está associada unicamente à ação recreativa ou ao lazer. “Ludicidade é um estado interno, uma atitude de quem vivencia uma experiência lúdica plenamente [...]. Como estado de ânimo, ludicidade é da ordem subjetiva do sujeito” (D’ÁVILA, 2014, p. 96).

A ludicidade, como item desencadeador da aprendizagem significativa, dialoga com o princípio da “Racionalidade da Relevância”, que estrutura seu eixo na aprendizagem, não como um resultado final, mas como processo contextualizado na vida e cultura dos educandos, considerando ainda seus prévios hábitos de aprendizagem e comunicação, bem como suas habilidades em sintetizar, relacionar, formular hipóteses, inferir, explorar etc. “Destrezas que, por sua vez, requerem desenvolvimento paralelo à sua interação com os novos meios e tecnologias” (OROZCO-GÓMEZ, 2002, p. 67).

Assim, para que a aprendizagem por meio da tecnologia seja relevante, é necessário que a sua inserção na escola esteja sempre contextualizada à realidade e às vivências de quem faz o exercício do aprender. Orozco-Gómez (1998) reflete sobre os modos descontextualizados de inclusão de tecnologias em ambientes educativos na América Latina, onde há o imaginário implícito de que a porta de entrada para a inovação escolar é a adoção dos meios tecnológicos, “[...] uma posição ingênua, uma posição tecnocrítica e muito reducionista [...]” (OROZCO-GÓMEZ, 1998, p. 80).

Partimos então da reflexão que “Racionalidade da Relevância” pode encontrar sua *práxis* nas maneiras de se estabelecer as relações entre a tecnologia, a escola e os sujeitos da educação. Ou seja, refletimos que as transformações proporcionadas pela técnica estão muito mais nas assimilações e usos que dela são feitos, do que nos meios propriamente ditos. Do

mesmo modo, consideramos, a partir das referências levantadas, que é possível de forma crítica relacionar a ludicidade à tecnologia para enriquecer as ações pedagógicas de ensino e aprendizado na educação superior. Neste contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) devem ser incorporadas aos sistemas de ensino a partir da superação do mero tecnicismo alienador, sendo exploradas com criticidade.

Dialogando com o princípio da “Racionalidade da Relevância”, Heidegger (1994) afirma que a “Essência da Técnica” não está na ordem do instrumento e que nela há uma racionalidade própria que a distancia de sua esfera instrumental. O filósofo discute a representação mais corrente da técnica, que a considera como um meio e um fazer do homem. Em uma perspectiva instrumental, a técnica é encarada como um meio para se chegar a fins, e seu vínculo ao homem é baseado em uma relação de domínio: “[...] queremos dominarla. El querer dominarla se hace tanto más urgente cuanto mayor es la amenaza de la técnica de escapar al dominio del hombre” (HEIDEGGER, 1994, p. 3).

Apesar de considerar certa a concepção de que a técnica é um caminho para chegar a um fim, Heidegger (1994, p. 3) afirma que o correto nem sempre é o verdadeiro e traça um debate sobre a “Essência da Técnica”, que se encontra no “desocultar”.

La técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo del salir de lo oculto. Si prestamos atención a esto se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica. Es la región del desocultamiento, es decir, de la verdad (HEIDEGGER, 1994, p. 3).

As discussões sobre a “Essência da Técnica”, trazidas por Heidegger (1994), e as considerações de Orozco-Gómez (2002) sobre a “Racionalidade da Relevância”, são necessárias e urgentes para que se reflita o atual contexto do ensino diante da acelerada e inevitável presença das tecnologias no mundo ambientado para o viver e o ser contemporâneo, inclusive no âmbito educativo. Nesse aspecto, é indispensável reconhecer a real importância da formação teórica e prática sobre o uso crítico da técnica na escola, buscando seu verdadeiro sentido (“desocultamento”), não apenas o sentido correto (meio para um fim).

Dessa forma, ao apropriarmo-nos da técnica, que no âmbito deste trabalho está presente de forma significativa na elaboração de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, preocupamo-nos em contextualizá-la de forma crítica no processo de idealização de tal metodologia, para que não cumpra apenas uma atribuição funcional, mas que, sobretudo, seja enxergada a partir do seu potencial pedagógico e para o incentivo ao

pensamento crítico em relação ao seu uso, numa tentativa de aproximarmos do seu real sentido de desocultamento. Isto porque acreditamos que, dentro de uma proposta metodológica ativa de ensino-aprendizagem, a técnica deva ser um elemento que venha a somar no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## **2.1. As metodologias ativas e a pedagogia freiriana: diálogos possíveis**

Nesse contexto, trabalhamos o conceito de metodologias ativas sob a perspectiva de que são experiências pedagógicas inovadoras,<sup>16</sup> com potencialidade para promover a aprendizagem significativa e a autonomia na construção dos conhecimentos por parte dos educandos, protagonistas desses processos.

De modo geral, a aprendizagem significativa, na visão de Moreira (2012, p. 2), “é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Já a autonomia, de acordo com Paulo Freire (2011), é um princípio relacionado à liberdade para a tomada de decisões e ao amadurecimento humano. Esses assuntos serão debatidos mais adiante neste trabalho. Por ora, atemo-nos ao conceito de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que está diretamente associado aos conceitos de autonomia e aprendizagem significativa.

Em um exercício de busca por uma origem do conceito de metodologias ativas, reportamo-nos à filosofia da Nova Escola, de John Dewey, que desde o início do século XX discutia nos Estados Unidos uma aprendizagem mais efetiva pela ação do aprendiz, em um processo ativo e de descobertas, orientado por uma proposta conhecida como *learning by doing* (aprender fazendo). Autores como Valente (2018) destacam a importância desse modelo educativo para a formação de cidadãos criativos, competentes e capazes de gerenciar a sua liberdade.

Em um contexto brasileiro, voltamo-nos aos escritos de Freire (1986) para discutirmos as raízes das metodologias ativas. O autor nos fala sobre a dicotomia entre o modelo educativo que identificou como “bancário” e uma pedagogia proposta pelo educador chamada de “educação problematizadora”.

O que caracteriza, essencialmente, o paradigma da educação bancária, diz o autor, são as relações entre professores e alunos marcadas pela narração ou pela dissertação de um

---

<sup>16</sup> Apoiadas em Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p. 285), entendemos a inovação como “a ruptura com o paradigma dominante, o avanço em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional”. Também entendemos a inovação como o melhoramento de um processo ou produto já estabelecido.

sujeito narrador – o professor – a “objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1986, p 65). Nessa relação, a palavra e o conhecimento são poderes e, tendo esse privilégio na sala de aula, o professor conforma-se como o principal sujeito nesse cenário. Ao aluno, resta a posição de depósito de conteúdos de tais narrações, que devem ser memorizados, reproduzidos mecanicamente e, posteriormente, arquivados.

Nesse processo, a narração é unicamente sonora e vazia, uma vez que desassociada da vivência do educando, não produz sentido algum a este sujeito. Neste caso, a narração perde sua força transformadora para tornar-se apenas sonoridade.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1986, p. 79).

Na perspectiva bancária da educação, quem detém o saber é o professor. Ele, num ato quase que caridoso, doa conhecimentos àqueles a quem considera ignorantes, fazendo comunicados e não buscando estabelecer comunicação com seus alunos. Essa prática caracteriza o que Freire chama de ideologia da ignorância. Isto “constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1986, p. 67). Esse é o cenário da educação tradicional brasileira, quiçá de boa parte dos países do mundo, caracterizada pela centralidade do processo educativo na figura do professor.

Enquanto a educação bancária está a serviço do opressor e da dominação, por outro lado, a educação problematizadora serve à libertação, portanto, estimula o ato cognoscente dos reais sujeitos da sala de aula: os educandos, que nesta prática são, também, educadores dos seus educadores. Isto porque, neste método, a contradição educador-educando é superada.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. [...] O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e de seus educandos (FREIRE, 1986, p. 78-79).

Bacich e Moran (2018) relacionam a pedagogia de Freire à Nova Escola de Dewey, evidenciando pontos confluentes entre as duas posturas.

O pensamento da Nova Escola converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Desse modo, podemos dizer que a pedagogia problematizadora de Paulo Freire dialoga, se não fundamenta, as práticas ativas de ensino-aprendizagem. Para Manuel Moran (2018, p. 4), as metodologias são “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Já as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). São experiências pedagógicas focadas no protagonismo do aluno, no seu envolvimento participativo e reflexivo com a aprendizagem, na sua capacidade criativa e na experimentação, com a orientação do professor.

Na visão de Althaus e Bagio (2017, p. 84), o processo de ensino nas metodologias ativas “é concebido como processo de mediação, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva”. Apoiadas em Anastasiou (2006), as autoras afirmam que a apreensão do conhecimento depende, também, da ação do aprendiz sobre o conteúdo que é objeto de sua aprendizagem.

Para Anastasiou e Alves (2006), a opção pelo uso da metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando-lhe enfrentá-lo, inicialmente no nível de compreensão em que este aprendiz se encontra, sempre mediado pela ação docente. E que essa ação seja cercada do processo reflexivo. Segundo as autoras, um pressuposto na metodologia ativa é que o conhecimento supera a simples informação, possibilitando que seu processamento seja significativo e inteligente (ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 84).

Em concordância com os pensamentos dos autores citados, Valente (2018) diz que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que focam o processo de ensino-aprendizagem no aprendiz. Nesse contexto, o aluno é envolvido em aprendizagem por descoberta, por projetos, investigação, problemas, entre outros. O autor resume as metodologias ativas da seguinte forma:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

No cenário das metodologias inovadoras de ensino, o professor assume uma nova posição, diferente da que observamos nas metodologias tradicionais de ensino, onde ele é o centro do processo e transportador de informações aos seus alunos numa perspectiva autoritária, assumindo a posição de detentor do conhecimento. No modelo de educação ativa, o professor passa a enxergar-se como mediador ou facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente deve envolver um conjunto de pessoas na construção de saberes e possibilitar que mais operações mentais sejam ativadas para a apreensão de um conteúdo. Apoiada em Bordenave (1999; 2005), Mitre *et al.* (2008) afirmam que

O docente nessa perspectiva, denominado tutor - aquele que defende, ampara e protege -, necessita desenvolver novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Como facilitador do processo ensino-aprendizagem, deve se perguntar: (1) como, por que e quando se aprende; (2) como se vive e se sente a aprendizagem; e (3) quais as suas consequências sobre a vida. A disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender, se lhe for permitido um ambiente de liberdade e apoio, são essenciais nesta nova postura (MITRE *et al.*, 2008, p. 2137).

Na visão de Moran (2018), no contexto das metodologias ativas, as atividades do professor são mais complexas do que a transmissão de conteúdos. Ele desenha roteiros personalizados e coletivos de ensino, e orienta projetos profissionais e de vida dos seus alunos. A partir de uma construção aberta, criativa e empreendedora, o professor ativo torna-se *designer*, gestor e orientador de trilhas grupais ou individuais.

Neste contexto de construção de conhecimentos, o aluno é estimulado a reconhecer e assumir seu protagonismo como sujeito mais importante de sua própria experiência de aprendizagem, e passa a realizar diferentes exercícios mentais que variam em níveis de complexidade: imaginação, planejamento de projetos e pesquisas, observação, organização de

dados, comparação, classificação, interpretação, crítica, elaboração e confirmação de hipóteses, construção de sínteses, tomada de decisões, entre outros (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 289).

Esses princípios das metodologias ativas, que envolvem a assimilação de novas posturas tanto para o professor quanto para o aluno, já eram discutidos muito antes na pedagogia da problematização freiriana.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, agora são investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1983, p. 80).

De acordo com Mitre *et al.* (2008, p. 2.135), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem também estão alicerçadas no princípio da autonomia, do qual trata Paulo Freire (2011). Etimologicamente, a autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALAND, 1995, p. 115 *apud* ZATTI, 2007, p. 12).

Paulo Freire (2011, p. 12) discute uma pedagogia da autonomia, “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Para o autor, a autonomia é um princípio pedagógico fundamental para uma educação libertadora e sua construção é fruto de uma relação dialógica entre docentes e discentes. Ela não é constituída da noite para o dia e tão pouco é dada de um sujeito a outro. A autonomia é uma construção associada ao amadurecimento do sujeito ao longo dos processos da vida, ao reconhecimento da liberdade, da própria cidadania, das responsabilidades nas tomadas de decisões.

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

Entendemos, apoiadas em Freire (2011), que a autonomia pode ser estimulada a partir de exercícios que desencadeiem a necessidade de decidir algo e que, quanto mais decisões importantes o sujeito tiver de tomar, talvez maior sejam as possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Diz Freire (2011, p. 125) que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois

decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Zatti (2007) defende uma “educação para a autonomia” no que argumenta que a ela é construída, conquistada a partir das vivências, das decisões e da própria liberdade. “[...] Embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada”, afirma o autor (2007, p. 53).

Para Freire, a educação libertadora preexiste na possibilidade de o sujeito criar suas próprias representações do mundo, entender-se como sujeito da história e tenha capacidade para elaborar mecanismos para a resolução de problemas (SILVA, 2009). Nesse sentido, a educação contemporânea deve oferecer condições para que o educando desenvolva o seu amadurecimento e possa fazer-se autônomo, apresentando cenários facilitadores deste processo e estimulando os aprendizes ao gerenciamento de seus próprios processos de aprendizagem.

Já a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2012), tem como característica a interação que acontece entre os conhecimentos prévios que o aluno possui com aqueles novos que são construídos. De acordo com o autor, “essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p. 2). Em outro trabalho, Moreira e Masini (1982) discutem a aprendizagem significativa a partir da teoria cognitivista de David Ausubel e afirmam que

É um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimentos do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (submers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA; MASINI 1982, p. 7).

Para Pinto *et al.* (2013),

Promover a aprendizagem significativa exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real (PINTO *et al.*, 2013, p. 78).

Dentro desse cenário, Pinto *et al.* (2013, p. 3) afirmam que “a tecnologia pode desempenhar um importante papel no ensino, garantindo que a aprendizagem seja o resultado do diálogo e da produção de novos conhecimentos através das novas mídias, tornando o conteúdo mais relevante”. Desse modo, acreditamos que quando as tecnologias são incorporadas nos processos educativos de modo a provocar a investigação, a interação, a construção coletiva de conhecimentos, torna-se cada vez mais possível que os educandos estabeleçam relações significativas para a sua aprendizagem e alcancem sua autonomia. Para isso, é fundamental a assimilação do papel da tecnologia não como simples instrumental, mas como recurso viabilizador de processos de ensino-aprendizagem significativos e libertadores.

No caso desta pesquisa, apostamos nas vantagens da produção audiovisual, especificamente do vídeo de bolso, para o fomento da aprendizagem. De acordo com Oliveira (2013, p. 38), vídeos de bolso “são vídeos produzidos, editados e distribuídos com telefones celulares”. Também chamado de micrometragem, esse formato de vídeo pode ter duração de até três minutos e ser produzido com uso de tecnologias digitais, sendo considerado uma nova linguagem do cinema.

### **3. DESENHANDO CAMINHOS: o trajeto de descobertas metodológicas**

Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2016, p. 235), metodologia é o “conjunto ou estudo dos métodos, em especial dos métodos científicos”. Partindo do conceito de metodologia da pesquisa científica proposto pela socióloga e antropóloga Cecília Minayo (2009a, p. 14), entendemos este processo como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Apoiada em Lenin (1965), a autora afirma que a metodologia da pesquisa ocupa um lugar central no interior das teorias, sendo o método a sua alma. “Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2009a, p. 14-15).

A autora afirma que três fatores compõem simultaneamente a metodologia da pesquisa: o método, que compreende a teoria utilizada na abordagem da pesquisa; as técnicas, ferramentas utilizadas para a operacionalização do conhecimento; e a criatividade do pesquisador, que inclui suas vivências, capacidade pessoal e sua sensibilidade (MINAYO, 2009a, p. 14).

Da maneira como foram construídos o objeto e os objetivos desta pesquisa, percebemos a necessidade de uma orientação metodológica de origem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2009a, p. 21), nas Ciências Sociais a pesquisa qualitativa se ocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Foi com base nessa ideia que construímos nossa trajetória de pesquisa, pois entendemos que a proposição de um processo – em nosso caso, o desenvolvimento de uma metodologia ativa experimental –, com objetivo principal de gerar situações de aprendizagem significativa, demanda procedimentos de testagem, coleta de dados e de análise de informações que considerem a subjetividade e o olhar avaliativo do público imediato do processo, ou seja, os sujeitos que participaram do primeiro teste da metodologia.

Essa vertente metodológica responde a uma corrente teórica chamada “Sociologia Compreensiva”, que entende que a compreensão da realidade humana vivida socialmente é a função mais relevante das Ciências Sociais (MINAYO, 2009a). Opondo-se ao positivismo, a Sociologia Compreensiva “propõe a subjetividade como o fundamento do sentido de vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente a construção da objetividade nas Ciências Sociais” (MINAYO, 2009a, p. 22).

Os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em *compreender*: este é o verbo da pesquisa qualitativa. *Compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como a ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana (MINAYO, 2009a, p. 23).

Dessa forma, com a experimentação pretendíamos entender se a metodologia de ensino que propusemos traria contribuições positivas para a aprendizagem dos alunos envolvidos, bem como se ajudaria o professor a diversificar ou melhorar suas práticas pedagógicas para o ensino dos mais variados conteúdos.

A intenção desta pesquisa também foi de compreender a realidade das práticas educativas no Ensino Superior para, a partir de então, adaptar as estratégias do desenvolvimento da metodologia ativa elaborada às demandas desse público. Para tanto, orientamo-nos metodologicamente a partir das três etapas do processo do trabalho científico propostas por Minayo (2009a), a saber: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

### **3.1. Pesquisa exploratória**

Para Minayo (2009a, p. 26), a fase exploratória compreende a “produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”. Esse momento carece de muita dedicação, pois é nessa etapa que se deve construir teórica e metodologicamente o objeto, as hipóteses, pressupostos e cronograma de pesquisa, bem como deve-se selecionar e construir os instrumentos para viabilização da pesquisa em campo, além

de operacionalizar os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Após a construção do projeto e da realização da pesquisa da pesquisa apresentada na seção anterior, demos continuidade aos movimentos exploratórios iniciando a busca pelo *locus* de realização da testagem da metodologia desenvolvida. Nossa procura era por cursos de graduação da Universidade Federal do Pará que tivessem em sua grade curricular disciplinas que contemplassem o uso de TDICs no cotidiano educacional ou que discutissem o tema de forma transversal. Para tanto, iniciamos pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) em Projetos Pedagógicos de dois cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), e Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), sendo essa última selecionada para a realização desta pesquisa.

A escolha por tal licenciatura (modalidade presencial) partiu da análise do Projeto Pedagógico do Curso, que nos indica a iniciativa do trabalho pedagógico por meio de tecnologias, de forma transversal. Durante a consulta ao documento, notamos que o curso tem sua matriz curricular organizada em eixos que se integram relacionando temas e assuntos tratados no curso. Entre os quesitos considerados para a definição dos eixos temáticos que constituem a proposta curricular do curso, nos chamou a atenção os seguintes: ênfase no aprender e no ensinar utilizando ferramentas de informática, de modo a preparar professores para lidar com as tecnologias atuais de contato com o mundo globalizado, tal como os alunos em sua vivência social já o fazem, sempre que têm acesso; tratamento interdisciplinar dos conceitos integradores das Ciências e da Matemática.

Os aspectos destacados nos indicaram que na licenciatura em questão prevê a sensibilização dos docentes e discentes para o trabalho com tecnologias, buscando a diversificação da formação inicial docente para a o uso de diferentes meios tecnológicos e técnicas de ensino. Essa percepção é corroborada quando observamos os assuntos abordados no Tema 3 (Recursos Tecnológicos Pedagógicos), componente do Eixo 4 (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) da matriz curricular do curso: 1) Tecnologia educacional: recursos audiovisuais e informática; 2) Alfabetização digital e tecnológica; 3) Utilização de diferentes mídias (p. 44). Entre os assuntos indicados para o estudo estão as tecnologias educacionais e os recursos audiovisuais, o que familiariza nossa proposta aos interesses curriculares do curso.

A construção metodológica preliminar deste trabalho, o esforço para conhecimento das práticas e pesquisas que envolvem o nosso objeto, bem como a análise documental de

cunho exploratório para chegarmos a um ambiente propício ao desenvolvimento e experimentação da Videoaprendizagem, nos permitiram iniciar com maior segurança a nossa pesquisa em campo. O intuito inicial foi de conhecermos o ambiente e os sujeitos da pesquisa e, posteriormente, de colocar a metodologia ativa em prática, fazendo observações e coletando dados.

### **3.2. Trabalho de campo**

Dando continuidade à pesquisa exploratória e à busca por informações referentes à Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, bem como por conhecer suas práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias e do audiovisual, fomos a campo conhecer o local onde realizaríamos a pesquisa e o teste do nosso processo educacional.

De acordo com Yin (2016), os dados de campo formam grande parte das evidências utilizadas em uma pesquisa qualitativa. Diz o autor que as atividades em campo ocorrem em ambientes com pessoas da vida real e estão focadas em quaisquer grupos de pessoas, independentemente do ambiente físico. Yin (2016) ressalta ainda que o trabalho de campo exige o desenvolvimento de relações genuínas que permitam o diálogo com outras pessoas em seus ambientes. Isso, afirma o autor, é um grande desafio.

Ele alerta que no trabalho de campo nos estudos qualitativos, o pesquisador entra em um espaço social com dinâmica própria estabelecida, no qual as pessoas realizam suas rotinas no tempo e no espaço delas. A adequação do pesquisador a essa dinâmica é essencial.

Já Minayo (2009a) afirma que o trabalho de campo consolida, na prática, a construção teórica desenvolvida na primeira etapa da pesquisa, combinando instrumentos de investigação como a observação, o levantamento documental, entrevistas ou outras formas de comunicação e interlocução entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Para a autora, o trabalho de campo “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (MINAYO, 2009a, p. 26).

Para a autora (2009b), a riqueza dessa etapa da pesquisa depende da fase exploratória, isto é, o trabalho de campo será realizado com maior êxito se a questão da pesquisa for tangível, se os conceitos forem bem trabalhados, se as hipóteses estiverem bem formuladas e se o levantamento bibliográfico for bem executado, de modo a permitir que o pesquisador

parta dos conhecimentos já existentes sobre o tema da pesquisa, evitando esforços de investigação e repetições daqueles saberes já estabelecidos. Uma das características que consideramos relevantes no trabalho do campo é a possibilidade de aproximação com a realidade sobre a qual se formulou a pergunta de pesquisa, além da interação com os sujeitos que compõem essa realidade, pois neste contato é possível construir conhecimento empírico, o que é importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2009b).

Compreendendo a importância de conhecer e criar aproximação com a realidade e os atores da graduação na qual intervimos, realizamos algumas visitas iniciais à Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, com o propósito de nos ambientarmos com o curso. Em uma das primeiras visitas, no dia 6 de dezembro de 2017, tivemos a oportunidade de conversar com a diretora da faculdade, que nos forneceu valiosas informações sobre o uso de tecnologias na licenciatura, o que nos ajudou a conhecer melhor o ambiente pesquisado e a nos prepararmos para a entrada em sala de aula.

Nos primeiros encontros com a diretora da faculdade durante a fase da pesquisa de campo, também de caráter exploratório, solicitamos nossa entrada na disciplina Recursos Tecnológicos Pedagógicos II (RTP II)<sup>17</sup>, tanto no papel de pesquisadoras para a experimentação da Videoaprendizagem, como também para a realização de uma etapa fundamental do nosso processo formativo acadêmico-curricular no mestrado do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (UFPA), que é o estágio supervisionado. Entendemos o estágio também como uma oportunidade para que os alunos do Programa coloquem em prática ou experimentem os processos e produtos desenvolvidos em suas pesquisas.

A autorização para realização da pesquisa e do estágio supervisionado partiu da faculdade e, também, do professor que ministrou o tema durante o primeiro semestre de 2018. Com esse docente, realizamos algumas reuniões que antecederam o início das atividades letivas, a fim de apresentarmos a nossa proposta metodológica, sensibilizá-lo a experimentar, bem como para planejar as aulas do semestre, com a execução da Videoaprendizagem.

A escolha por realizar não somente a pesquisa, mas também por desenvolver essa importante etapa formativa durante o tema RTP II, se deu, especialmente, pelo diálogo da ementa do curso com os objetivos desta investigação, bem como pela oportunidade fértil para ampliar as reflexões que viemos construindo ao passo em que amadurecemos nossa

---

<sup>17</sup> De acordo com a ementa do tema, prevista no Projeto Pedagógico do Curso, “neste tema incluem-se estudos sobre recursos tecnológicos para o ensino de Ciências, Matemáticas e Linguagem, destacando-se o acesso à internet como recurso de busca de informações e as orientações necessárias para o uso pedagógico de multimídias” (p. 45). Dentre os assuntos sugeridos para estudo estão os recursos audiovisuais e informática.

orientação teórica a respeito das reais e importantes contribuições que o uso crítico das tecnologias pode conferir ao ensino e, portanto, à educação.

O estágio nos proporcionou maior proximidade com os sujeitos da pesquisa, que entenderam a nossa participação na turma não apenas como pesquisadoras, mas sobretudo como pessoas em formação que experimentavam as mesmas aprendizagens que eles, portanto, criando uma horizontalidade nas nossas relações.

Como técnica prioritária de pesquisa optamos por utilizar a observação participante tanto com objetivo exploratório quanto com objetivo de acompanhar a realização e andamento do experimento da Videoaprendizagem.

Yin (2016) afirma que a antropologia utiliza a observação participante há mais de 100 anos. Para Minayo (2009b), essa técnica pode ser considerada parte essencial da pesquisa qualitativa, ao ponto de alguns autores julgarem-na não apenas como uma estratégia de investigação dentre as técnicas de pesquisa, mas sim como um método que permite a compreensão da realidade. A autora define a observação participante como

[...] Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2009b, p. 70).

Um dos fatores importantes da observação participante levantados por Minayo (2009b) é o desprendimento a prejulgamentos, já que essa estratégia de pesquisa não permite que o pesquisador seja imobilizado por um instrumento rígido de coleta de dados ou por hipóteses testadas antes e não durante o desenvolvimento de pesquisa. Ao longo do processo exploratório, o observador pode retirar do seu roteiro as questões que notar irrelevantes do ponto de vista dos sujeitos, ou ainda perceber as nuances que surgem aos poucos, durante a trajetória de observação, “situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados” (MINAYO, 2009b, p. 71).

A partir da leitura de Emerson (2001), Yin (2016) afirma que a observação participante evidencia o envolvimento íntimo e ativo do pesquisador com o ambiente da pesquisa e que está associado a um objetivo de estudar as culturas de outras pessoas. Para Gil (2008), a observação participante

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo

menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir a observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

O autor categoriza a observação participante em dois tipos: a natural e a artificial. A primeira ocorre quando o pesquisador pertence à mesma comunidade ou grupo ao qual investiga, já a segunda, a artificial, acontece quando o observador se integra a um grupo para realizar a sua investigação. Foi a partir dessa orientação que realizamos nossa inserção na turma de Recursos Tecnológicos Pedagógicos II.

Iniciamos a observação na turma do tema RTP II no dia 06 de abril de 2018. O início das aulas do primeiro semestre letivo de 2018 da graduação na UFPA estava programado para o dia 19 de março, no entanto, a primeira aula do tema RTP II foi realizada somente no dia 06 de abril por conta de situações pessoais do professor do tema e, na semana seguinte, por conta de um feriado.

No primeiro dia de aula realizamos algumas atividades a fim de nos apresentarmos, bem como a proposta da Videoaprendizagem. Realizamos, também, dinâmicas com o objetivo de conhecer melhor os participantes do tema RTP II, sujeitos desta pesquisa. Ao tempo em que executávamos tais exercícios, nós atuávamos como pesquisadoras, observando cuidadosamente as interações da turma. Tal exercício, ao longo de todo o semestre letivo, nos deu subsídios para adequarmos a Videoaprendizagem às reais necessidades do contexto educativo dos alunos sujeitos da investigação. Nós registramos e coletamos dados para esta pesquisa a partir da gravação de áudios e vídeos das interações dos participantes<sup>18</sup>, bem como a partir da utilização de diário de campo<sup>19</sup> e, eventualmente, da disponibilização de questionários ou realização de jogos lúdicos.

Consideramos as atividades realizadas na primeira aula fundamentais para que os estudantes conhecessem e iniciassem um envolvimento com a metodologia de ensino-aprendizagem que propusemos, portanto, julgamos importante que os detalhes desse encontro sejam ressaltados, especialmente por ter nos fornecido significativas informações sobre a relação dos sujeitos com o audiovisual.

---

<sup>18</sup> As autorizações para as gravações foram concedidas pelos participantes a pesquisa mediante a assinatura de um termo de autorização de uso de imagem e voz para fins únicos de pesquisa e divulgação deste projeto.

<sup>19</sup> Para (Minayo, 2009b) esta ferramenta “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (MINAYO, 2009b, p. 71).

### 3.2.1. *Conhecendo-nos*

Ainda como etapa exploratória da pesquisa, iniciamos um movimento para conhecermos melhor os perfis do público imediato da metodologia ativa que desenvolvemos. Ao longo desta seção apresentamos os dados sistematizados sobre os perfis dos alunos sujeitos da pesquisa.

No primeiro semestre de 2018, o tema Recursos Tecnológico Pedagógico II foi ofertado em duas turmas da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, da UFPA. As aulas da primeira turma aconteceram no turno vespertino, de 15h10 às 18h, já na segunda os encontros aconteceram no período noturno, de 18h30 às 21h20. Por motivos logísticos, optamos por atuar na primeira turma (01A), a fim de experimentarmos, testarmos e validarmos a Videoaprendizagem. Porém, a metodologia também foi desenvolvida pelo professor junto à turma do período noturno. Do mesmo modo acompanhamos esse segundo grupo, auxiliando na realização de etapas importantes da Videoaprendizagem, no entanto, a observação participante e a coleta de dados de perfil foram realizadas apenas na turma do turno vespertino.

Com o começo das atividades do tema no dia 06 de abril de 2018, iniciamos, também, nosso processo de intervenção e investigação na turma escolhida. Nossas primeiras atividades foram de cunho exploratório e de sensibilização dos alunos, a fim de que compreendessem nossas intenções, participassem e colaborassem com processo metodológico de ensino-aprendizagem proposto.

O objetivo do primeiro encontro foi de apresentar aos alunos a proposta da Videoaprendizagem, a pesquisa e o seu contexto de desenvolvimento, bem como de abrir espaço para a cocriação e construção colaborativa da metodologia, onde os alunos puderam fazer críticas e dar sugestões para o aperfeiçoamento da metodologia proposta. Outro ponto relevante desse primeiro encontro foi o momento planejado para coletar dados sobre o perfil dos alunos e suas relações com o vídeo, a fim de conhecermos melhor o público imediato ao qual a Videoaprendizagem foi pretendida.

O exercício de coleta de dados nos permitiu conhecer o perfil da turma em suas relações com o audiovisual e traçar algumas conexões com o contexto teórico no qual este trabalho está ancorado. Antes de nos determos a descrever e analisar os dados de perfil obtidos na primeira aula, nos dedicaremos ao relato dos demais movimentos metodológicos importantes estabelecidos nesta ocasião e as etapas do seu planejamento.

### 3.2.2. Apresentação da proposta inicial da Videoaprendizagem

Acompanhadas pelo professor da turma, também supervisor do estágio, tivemos o primeiro contato com os alunos no dia 06 de abril de 2018, durante a primeira aula do tema RTP II no semestre. Na ocasião apresentamos um vídeo de bolso<sup>20</sup> que produzimos para explicar, em linhas gerais, a metodologia ativa Videoaprendizagem. Nosso objetivo com isso era de estimular a curiosidade e o interesse dos alunos sobre a metodologia desde o primeiro contato, fazendo isso de forma diferenciada e interessante.

A concepção do vídeo carrega o conceito *draw my life*<sup>21</sup>, uma modalidade de audiovisual cuja proposta é descrever a vida de um personagem por meio de desenhos grafados em uma lousa ou folha de papel. Este tipo de vídeo se popularizou na internet a partir de 2013, ano em que o pioneiro Sam Pepper, Youtuber norte-americano, lançou o primeiro vídeo nesse gênero<sup>22</sup>.

Criamos um vídeo de bolso com base nessa referência, porém, o denominamos *Draw my research*<sup>23</sup>. A narrativa apresenta brevemente o contexto de surgimento da proposta da Videoaprendizagem, algumas relações existentes entre as tecnologias, o audiovisual e o ensino, a sistematização das etapas da metodologia, além de nos apresentar enquanto pesquisadoras. Ao invés de desenhar, utilizamos como recurso principal a colagem de *emojis*<sup>24</sup> presentes na mídia social *WhatsApp*, um aplicativo para o compartilhamento de mensagens instantâneas que tem mais de 1 bilhão de *downloads* na plataforma *Google Play Store*<sup>25</sup>.

Segundo pesquisa<sup>26</sup> realizada pelo Conectaí, um portal de pesquisas on-line de iniciativa do IBOPE, o *WhatsApp* é a mídia social mais utilizada no Brasil. Os dados apontam que o aplicativo está presente nos celulares de 91% dos brasileiros entrevistados. Diante da popularidade do aplicativo, o uso dos ícones nele presentes pretendia a identificação dos

<sup>20</sup> O vídeo de bolso de apresentação da proposta da Videoaprendizagem está disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=o0ebyeDSp-U&t=1s>.

<sup>21</sup> Desenhar minha vida, em tradução literal.

<sup>22</sup> Informação disponíveis em: <http://surtocriativo.com.br/o-que-e-draw-my-life-como-fazer-draw-my-life/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

<sup>23</sup> Desenhar minha pesquisa, em tradução literal.

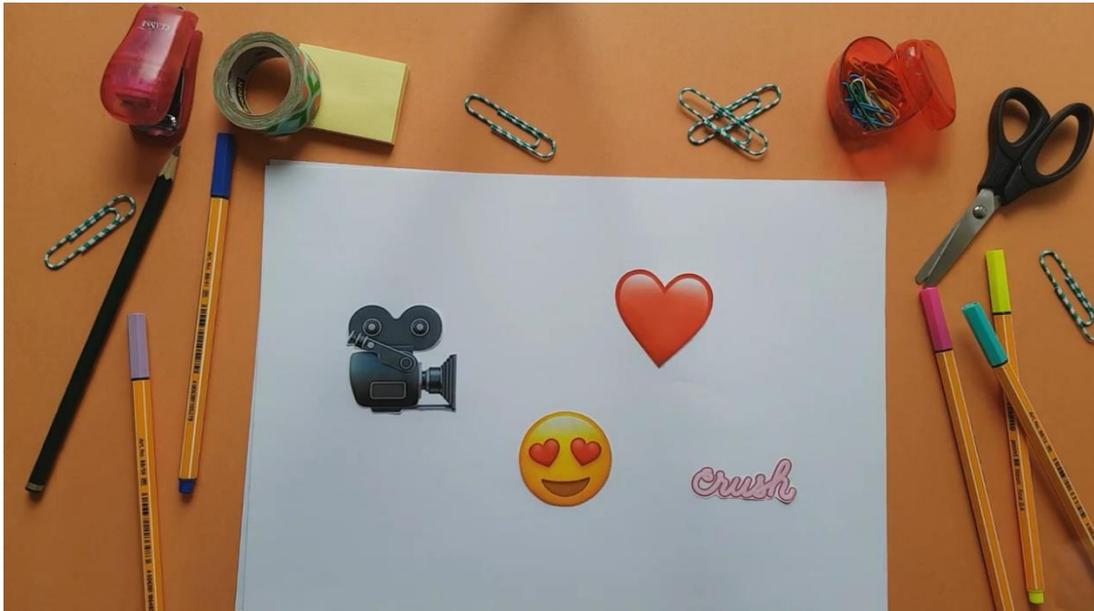
<sup>24</sup> De acordo com Raquel Freire (2014), os *emojis* surgiram no Japão nos anos 1990 e se caracterizam por “pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Eles foram concebidos por Shigetaka Kurita, que elaborou a palavra a partir das expressões japonesas ‘e’ (imagem) e ‘moji’ (personagem), significando em português ‘pictograma’”. Informação disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoji-e-emoji.html>. Acesso em: 16 fev. 2018.

<sup>25</sup> Loja virtual do Google para celulares com o sistema Android. Nela é possível encontrar todos os aplicativos, jogos, músicas, filmes e livros destinados à plataforma. Informação disponíveis em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-play.html>. Acesso em: 09 abr. 2018.

<sup>26</sup> Resumo da pesquisa disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/whatsapp-e-o-app-de-rede-social-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

alunos com a mídia social e uma possível sensibilização para a nossa proposta, também por esse viés. Na tentativa de atrair os alunos desde o primeiro momento com o uso de vídeos, utilizamos os *emojis*, linguagem coloquial e algumas padronizações linguísticas utilizadas atualmente na internet, como “crush” e “#Partiu”.

**Imagem 2** - Reprodução da tela do vídeo *Draw my research*.



Fonte: autora, 2018.

Além de apresentar a pesquisa, a exibição do vídeo também pretendia demonstrar como foi possível produzir um audiovisual criativo e de baixo custo utilizando recursos de uso cotidiano, como o *smartphone*. Além disso, pretendíamos estimular os alunos a pensarem sua atuação também como produtores de conteúdo e contadores de histórias em audiovisual.

A opção por utilizar um vídeo para abrir os trabalhos na turma surge das reflexões acerca do que nos diz Moran (1995, 2013) sobre o uso do vídeo para sensibilizar e motivar os alunos. Para o autor, este tipo de utilização de audiovisuais é

[...] o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria (MORAN, 1995, p. 30).

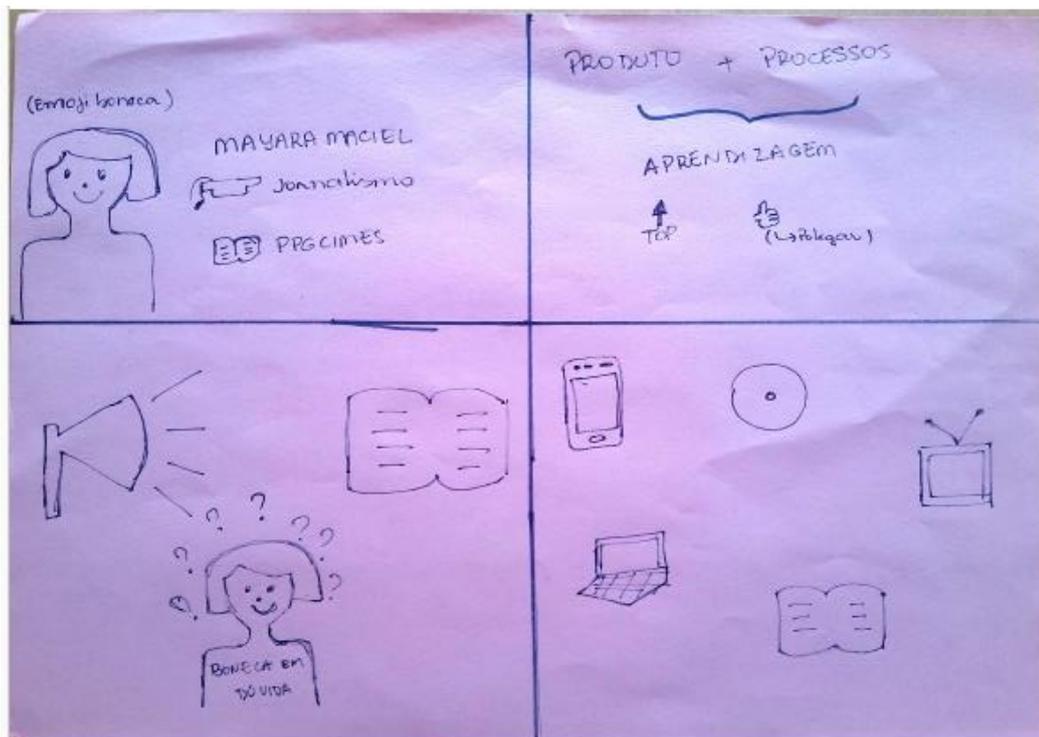
Desse modo, por se tratar de um assunto novo para os alunos da turma de RTP II, produzimos e exibimos o vídeo também com a finalidade de gerar curiosidade e estimular, de forma criativa, os discentes a participarem do experimento.

A construção desse vídeo considerou algumas premissas da confecção de curtas-metragens apontadas por Moletta (2009) e Alves *et al.* (1987), a saber: definição de objetivos, análise da audiência, criação, escolha dos recursos técnicos, roteiro, produção, direção (construção de *storyboard*), filmagens, montagem e finalização.

Após definirmos os objetivos do vídeo, revisitamos as informações obtidas na análise exploratória do curso a fim de visualizarmos um perfil preliminar da audiência. Os processos de criação e geração de ideias resultaram na escolha do modelo de vídeos *draw my life* e de pesquisas de referências sobre o gênero.

A escolha dos recursos técnicos dialoga com o formato de vídeos que os alunos desenvolveriam durante a Videoaprendizagem, que é o vídeo de bolso. Desse modo, utilizamos o *smartphone* como recurso principal. O roteiro foi construído a partir de uma adaptação do modelo de roteiro disponibilizado por Alves *et al.* (1987). A direção contou com um elemento fundamental para a realização deste vídeo, que foi o *storyboard*. De acordo com Moletta (2009, p. 55), trata-se, basicamente de “uma história em quadrinhos”, uma referência visual dos planos, ângulos da câmera, dimensões e proporções do objeto da imagem. É “um rascunho da cena” (p. 55), portanto, não necessita de maior elaboração.

**Imagem 3** - Exemplo do *storyboard* utilizado na confecção do vídeo *Draw my research*.



Fonte: autora, 2018.

Entre as atividades de produção, fizemos a montagem de folhas de papel A4 com *emojis* impressos e recorte das imagens, escolha dos materiais para compor o cenário, entre outras ações. A gravação das imagens foi feita com *smartphone Samsung Galaxy S7*. A gravação dos OFFs do roteiro foi feita com *smartphone Zenfone Asus 3 Max*.

**Imagem 4** - Produção do vídeo *Draw my research*.



Fonte: autora, 2018.

Para aprofundar a apresentação da Videoaprendizagem, fornecendo maiores informações contextuais, teóricas e metodológicas sobre a pesquisa, complementamos as informações do vídeo com uma apresentação oral utilizando slides.

### 3.2.3. O desenvolvimento de um processo de cocriação

O vídeo e a apresentação expositiva deram início a uma fase de cocriação da metodologia ativa até então em desenvolvimento. A intenção era a de fomentar um processo de construção colaborativa da metodologia, oportunizando aos estudantes um papel ativo no processo de elaboração final da Videoaprendizagem, na tentativa de proporcionar um ambiente no qual se sentissem protagonistas desde o primeiro momento, gerentes e responsáveis pelos caminhos da própria aprendizagem. De acordo com Torres *et al.* (s/d, p. 7),

“para que a colaboração se efetive e resulte em um processo de cocriação é necessário que haja um planejamento metodológico que estimule o inter-relacionamento dos participantes para a produção de conhecimento”. Diante dessa premissa, utilizamos uma dinâmica lúdica como técnica metodológica para estimular o processo de cocriação.

A proposta que chamamos de “dinâmica dos personagens” consistiu em dividir a turma em grupos e, a partir da analogia com as funções dos profissionais da produção audiovisual (produtor, diretor, editor, iluminador, etc), cada equipe contribuiu criticamente para o aperfeiçoamento da metodologia ativa proposta, indicando pontos positivos e negativos, dando sugestões de mudança e ideias. Para a distribuição dos “personagens” entre os grupos, um representante de cada equipe escolheu um envelope que continha o personagem e a descrição de sua função.

As recomendações dos alunos renderam uma discussão espontânea com o grupo, especialmente sobre a acessibilidade da Videoaprendizagem a pessoas com deficiência e às diferenças contextuais de acesso à informação na região amazônica, especialmente à internet. Os estudantes apontaram esses fatores como pontos para a reflexão e como possíveis dificuldades na aplicação da metodologia em localidades específicas, como as regiões afastadas dos centros urbanos ou ribeirinhas. Embora tenhamos consciência da importância de tal discussão na elaboração de uma metodologia ativa, e de pensarmos maneiras de efetivar a acessibilidade a pessoas com deficiências na Videoaprendizagem, esbarramos na enorme variedade de especificidades que cada deficiência ou situação apresentam e, para não correremos o risco de, na tentativa de incluir, acabarmos por excluir certos grupos de pessoas, optamos por não abrir a discussão neste momento para que, num futuro trabalho, estas lacunas sejam superadas com qualidade e com a devida atenção que a diversidade necessita.

#### *3.2.4. Jogo de dados: uma proposta lúdica para a coleta de informações*

Por fim, a atividade final do primeiro encontro consistiu na coleta de dados para conhecimento do perfil dos alunos do tema RTP II a respeito de suas relações com o vídeo. Na tentativa de tornar esse processo dinâmico, interativo e agradável para os participantes da pesquisa, elaboramos e utilizamos um jogo lúdico como técnica para coleta de dados, o qual chamamos de “Jogo de dados”.

Sendo a nossa proposta de pesquisa uma tentativa de processo inovador, estruturamos este trabalho obedecendo a uma linha de coerência que, na medida do possível, também apresente traços inovadores nos processos de metodologia da pesquisa, ou que pelo menos

traga uma perspectiva diferenciada aos processos científicos tradicionais. De frente a essa inquietação, questionamo-nos sobre como ser criativas no processo de coleta de dados iniciais sobre os sujeitos deste trabalho. Dessa forma, buscamos algumas referências que nos orientassem para um processo criativo de pesquisa.

Os paradigmas da ciência, construídos por métodos validados e legitimados de pesquisa, são verdadeiros desafios à criatividade do pesquisador. Apoiadas em Ribeiro (2015), acreditamos que ao assumir um desses paradigmas, em nosso caso a pesquisa qualitativa, carregamos conosco uma linha de pensamento inerente a esse método, o que pode garantir caminhos seguros para a construção da pesquisa e do diálogo com outros campos. É neste diálogo com outros campos e conhecimentos que são construídos movimentos que instigam

[...] A abertura da visão acadêmica para a busca de caminhos não percorridos. Assim, abrindo portas para a construção de conhecimentos inovadores, criamos estratégias que, por sua vez, tendem a “desfossilizar” o que está consolidado como certezas e verdades absolutas na área de estudo sobre a qual nos debruçamos para investigar o objeto em questão (RIBEIRO, 2015, p. 194).

Ainda de acordo com a autora, para construir novos caminhos e apostar na criatividade na pesquisa é necessário ter ousadia, o que pode significar, por vezes, a abdicação do foco no instrumentalismo para a adoção de uma postura reflexiva.

Ao elaborarmos uma metodologia de ensino-aprendizagem que se propõe criativa e inovadora, opondo-se ao tradicionalismo da sala de aula, percebemos que poderíamos também tornar mais criativos alguns aspectos do processo metodológico de construção da pesquisa.

Ades (1994, p. 27) questiona-se: “em que medida pode ser incentivada a criatividade em pesquisa?”. O autor fala que a criatividade não pode ter resultados previsíveis e nem ser programada, porém, também não é um “dom” que vem sem esforços. Apoiado em Alencar (1991), o autor fala que é necessário pensar contextos apropriados para que as ideias sejam irrigadas e cresçam. Ele cita diferentes exemplos de contextos propícios para o florescimento da criatividade, como as discussões informais, simpósios, seminário ou mesmo “lugares menos acadêmicos como uma mesa de bar” (ADES, 1994, p. 28).

Desse modo, empenhamos um esforço no sentido de estimular nossa criatividade também no processo de pesquisa, por meio de conversas nos momentos de orientação do nosso trabalho. Foi nesse contexto que criamos o “Jogo de dados”. Trata-se de uma maneira lúdica e interativa de coleta de dados que visa estimular os sujeitos a responderem ao maior

número de questões propostas na ficha de pesquisa, sem que essa atividade se torne desinteressante ou enfadonha. Ao contrário, a técnica visa tornar esse processo mais divertido.

A realização dessa dinâmica foi possível por estarmos diante de um grupo social controlado. Tínhamos a relação dos alunos matriculados no tema (32 discentes), o que proporcionou o planejamento das ações e a previsão de algumas situações favoráveis ou adversas, como a ausência de alguns alunos.

Elaboramos uma ficha com 10 questões, entre perguntas e atividades referentes à relação dos estudantes com o vídeo. Em seguida, enumeramos cada uma com números de 1 a 10. Essa numeração também foi impressa em dois cubos de papel utilizados como dados. O primeiro dado continha as questões de 1 a 5 e foi confeccionado na cor azul. Já o segundo dado foi enumerado com as questões de 6 a 10, sendo confeccionado na cor verde. Os números impressos nos dois dados totalizavam a quantidade de perguntas da ficha (10 perguntas).

Cada dado ficou com uma face sem numeração, já que tínhamos apenas 10 questões no instrumento. Sendo assim, preenchemos as faces em branco com ícones que indicavam “atividades curingas”. No dado azul (questões de 1 a 5), imprimimos a figura de um sol, já no dado verde (questões de 6 a 10) imprimimos a figura de uma lua. As atividades curingas foram descritas em dois papéis e distribuídas em dois envelopes, um deles com o desenho do sol, indicando o dado azul, e o outro envelope com a representação da lua, relacionado ao dado verde. A atividade correspondente ao sol (dado azul) era a seguinte: “você deve escolher um colega para indicar um canal de vídeos ao grupo”. Já a atividade no contida no envelope da lua (dado verde) tinha o seguinte comando: “você foi o escolhido para fazer uma *selfie* com o seu grupo. Se quiser, poste em suas mídias sociais”. Dessa forma montamos o kit do “Jogo de dados”, composto por dois dados, dois envelopes com atividades curingas e fichas com as perguntas da pesquisa, distribuídas de acordo com a quantidade de integrantes de cada equipe.

**Imagem 5** - Jogo de dados.

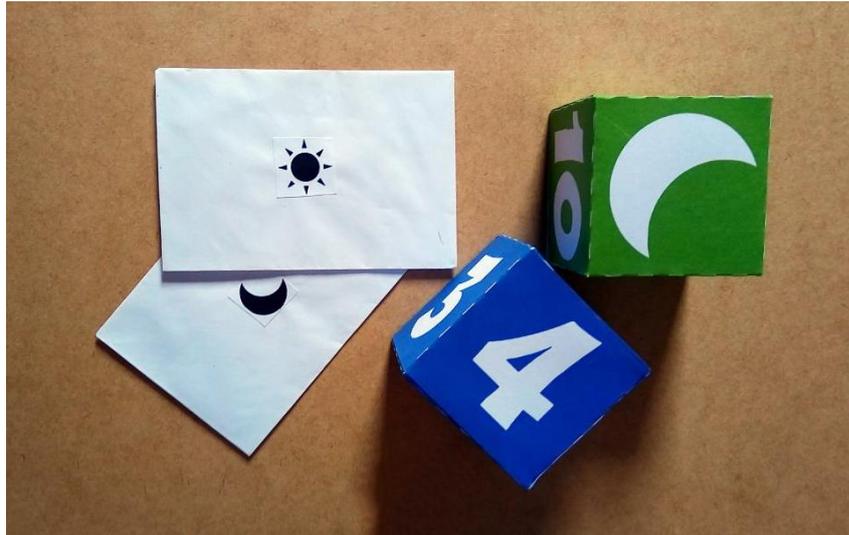


Foto: autora, 2018.

O jogo era simples. Uma pessoa de cada equipe era elencada como “líder” e deveria jogar os dados. Ao atirá-los para o alto, a face que caísse voltada para cima correspondia à questão que deveria ser respondida pelos integrantes do grupo. Se, por exemplo, o líder arremessasse um dado e a face voltada para cima fosse a do número três, todos os integrantes da equipe deveriam responder, individualmente em suas fichas, à questão de número três, e assim por diante. Se a face voltada para cima fosse um dos ícones, o líder deveria ler e realizar a atividade indicada no envelope correspondente ao ícone. Quando as questões do dado azul fossem todas respondidas, o líder passaria a arremessar o dado verde, ou vice-versa.

### **3.3. Análise de dados e perfil dos estudantes**

Sabendo que a turma de RTP II do turno vespertino era formada por 32 alunos matriculados, planejamos a atividade com a formação de seis grupos, sendo quatro equipes compostas por cinco integrantes e duas equipes por seis pessoas. Por conta disso, montamos seis kits, um por equipe prevista. No entanto, apenas 20 alunos compareceram à aula na qual realizamos a atividade, a primeira do semestre realizada no dia 06 de abril de 2018. Sendo assim, foram formados quatro grupos de cinco pessoas. Os grupos realizaram a atividade em 45 minutos, fazendo a devolutiva de todos os questionários disponibilizados.

As fichas foram elaboradas com o intuito de conhecermos os hábitos e relações dos participantes da pesquisa com o vídeo, suas práticas de consumo e de produção no ensino.

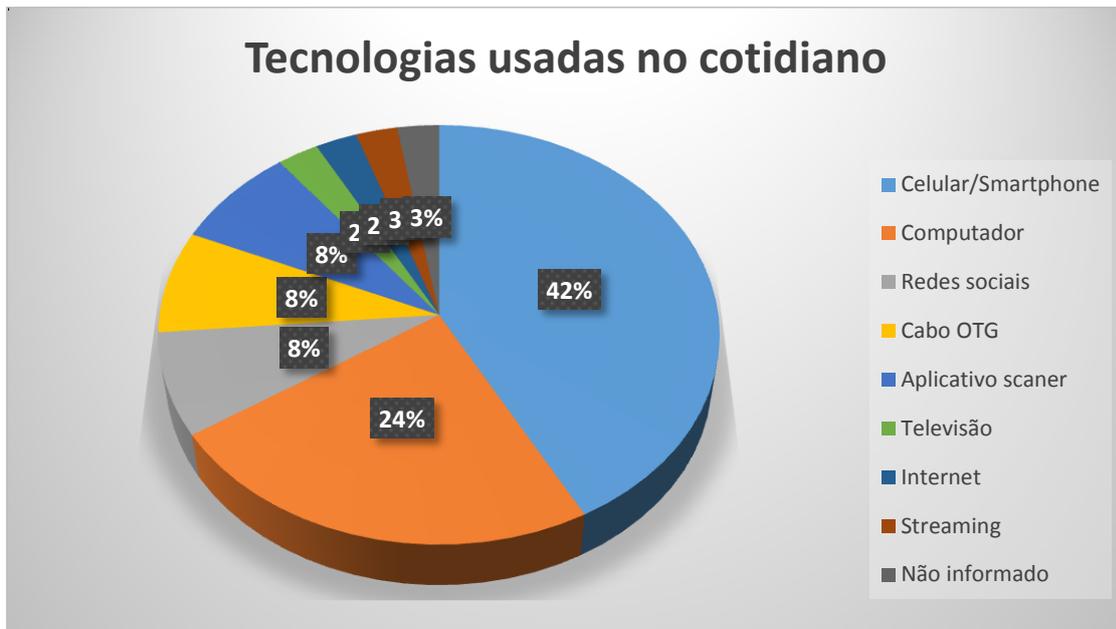
Desse modo, distribuímos as questões em três eixos que correspondiam, respectivamente ao uso de TIDCs no ensino-aprendizagem, à produção de vídeos e ao consumo de audiovisual.

Com as fichas respondidas em mãos, passamos a sistematizar as informações nelas contidas na tentativa de visualizar os perfis dos alunos da disciplina, a fim de traçar possíveis estratégias para a aplicação da Videoaprendizagem.

Tínhamos, como primeira informação relevante, que o público imediato do nosso experimento era composto por pessoas de 18 a 42 anos que cursavam o terceiro semestre da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA.

Entre os principais dados levantados com as fichas de pesquisa está a utilização de tecnologias no cotidiano: 100% dos alunos afirmaram utilizar uma ou mais tecnologias no dia a dia, sendo que 42% usam celular e 24% usam computador, como mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** - Tecnologias utilizadas pelos estudantes do tema RTP II (vespertino).



Fonte: autora, 2018.

Entre os alunos consultados, 33% utilizam as tecnologias com finalidade acadêmica, 29% para interação e uso de redes sociais e 14% para se informar e obter conhecimentos.

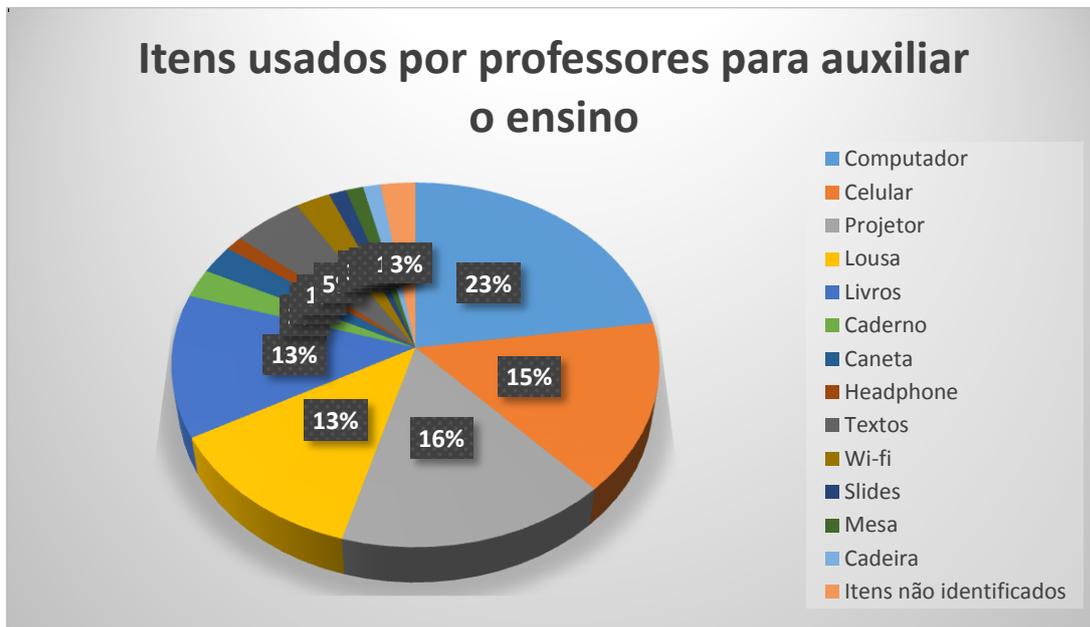
**Gráfico 2** - Finalidades do uso de tecnologias por alunos do tema RTP 2 (vespertino).



Fonte: autora, 2018.

Entre as atividades elencadas na ficha, solicitávamos que os alunos desenhassem, como pudessem, os itens que seus professores costumavam utilizar para auxiliar o ensino em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas: 23% desenharam o computador como o recurso mais utilizado pelos professores em sala de aula, 16% representaram o projetor de imagens, 15% o celular e 13% a lousa, como indica o gráfico.

**Gráfico 3** - Itens utilizados por professores da LIEMCI para auxiliar o ensino, segundo os alunos.



Fonte: autora, 2018.

Sobre esse resultado podemos inferir, diante das observações sobre o ambiente pesquisado, que as condições apresentadas na licenciatura favorecem o uso de tais tecnologias, visto que todas as salas de aula do instituto onde a faculdade está inserida possuem um computador e um projetor de imagens. O Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação (LabTic), local onde desenvolvemos as atividades do tema RTP II, é equipado com cerca de 25 notebooks conectados à internet para acesso de alunos, especialmente. Também possui projetor, TV e lousa inteligente para o desenvolvimento das atividades. Da mesma forma, a UFPA disponibiliza acesso à internet via wi-fi à comunidade acadêmica e visitantes.

Quando perguntados sobre os recursos que mais utilizam para auxiliar nos estudos, todos os estudantes afirmaram usar mais de uma ferramenta. Fazendo uma sistematização individual do uso de cada um dos recursos apontados, temos que 25% dos estudantes usam o celular, 25% usam livros, 23% utilizam o computador, 22% utilizam vídeos e 5% usam a televisão.

**Gráfico 4** - Recursos utilizados para estudo por estudantes do tema RTP II (vespertino).



Fonte: autora, 2018.

Essas informações apontam realidades importantes que refletiram na condução da Videoaprendizagem, como, por exemplo, o fato de que todos os 20 estudantes do tema RTP II consultados terem informado utilizar o celular e livros para auxiliar nos estudos, conferindo às duas mídias a mesma porcentagem de utilização.

Isso pode indicar que o celular passa a ser tão importante para auxiliar na aquisição de informações quanto um livro. Porém, não significa que será mais importante na construção de saberes do que um livro, pois não estamos tratando da substituição de uma mídia mais tradicional por uma emergente. Falamos, sim, do diálogo que ocorre entre elas em nosso atual contexto comunicacional, afinal, hoje ao passo de um clique no *smatphone* podemos acessar um livro que fisicamente está distante, ou ainda consumir um conteúdo específico para o aprendizado em um site ou blog na internet, também por meio do celular.

A construção dessa afirmativa encontra apoio teórico no pressuposto de Jenkins (2009) sobre a cultura que se estabelece a partir das mudanças nas formas de nos comunicarmos e interagirmos. Segundo o autor, “se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de forma cada vez mais complexas” (JENKINS, 2009, p. 32-33). Essa informação sobre o uso frequente do celular é importante porque nos mostrou que a turma já era ambientada ao uso do aparelho com finalidade pedagógica, o que aparentemente seria favorável ao desenvolvimento da

Videoaprendizagem, que utiliza primordialmente o celular como ferramenta para a confecção de vídeos.

Outra informação importante levantada nesta pesquisa exploratória é a predisposição que os alunos têm para estudar com auxílio de vídeos. Dos vinte alunos que responderam às perguntas da ficha durante o jogo de dados, 17 (85%) afirmaram ser adeptos dessa prática. Isso também apontava uma característica interessante para a aplicação do processo metodológico que propomos à turma, pois indicava um nível de aproximação deste público com o objeto do nosso estudo. Além do mais, destacamos mais uma vez a relevância dos diferentes usos de vídeos em ambientes de ensino-aprendizagem. Nos diz Moran (1995, 2013), que o vídeo ilustra, conta, mostra e torna próximos os temas complicados. Esse tipo de uso é feito para materializar o que se fala em aula, ajudando a demonstrar cenários desconhecidos dos educandos.

Configurando-se, talvez, como a informação mais importante extraída da análise das fichas, temos que 75% dos sujeitos da pesquisa já passaram por experiências de produção de vídeos na faculdade, porém, sem distribuição externa do material. Durante uma breve conversa após a resposta aos questionários, os estudantes relataram que no primeiro semestre de 2017, uma professora propôs à turma a realização de vídeos no formato de entrevistas para tratar de alfabetização, leitura e escrita de crianças, como atividade formativa e avaliativa dos alunos. Para a confecção desses vídeos, os educandos utilizaram prioritariamente celulares (94%), como mostra o gráfico.

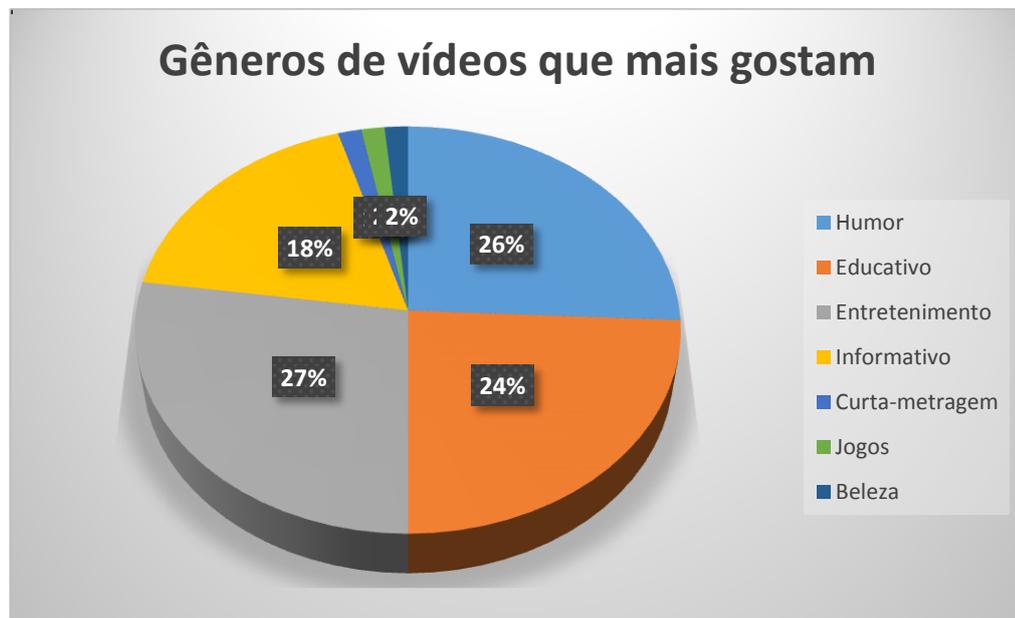
**Gráfico 5** - Recursos utilizados na produção de vídeos



Fonte: autora, 2018.

Esse indicativo demonstra a iniciativa de professores em utilizar diferentes linguagens no ensino. Outra informação relevante observada é que 95% dos alunos consultados assiste vídeos na internet. Quando perguntados sobre os gêneros que mais gostam, 27% responderam entretenimento, 26% responderam gostar de humor, 24% gostam de vídeos educativos, 18% gostam do gênero informativo, 2% citaram beleza, outros 2% mencionaram jogos e 1% citou curta-metragem.

**Gráfico 6** - Gêneros de vídeos que os sujeitos da pesquisa mais gostam.



Fonte: autora, 2018.

Destacamos, também, como aspecto relevante o fato de que 65% dos respondentes indicaria um canal de vídeos a um amigo. Entre as indicações estão os canais Nostalgia (43% das respostas), Nerdologia (15%), Manual do Mundo (14%), Me Salva (7%), Ei, Nerd! (7%), Caio Mesquita (7%), Rezendeevil (7%) e The Voice (7%). A informação que nos chama a atenção é a de que 50% dos canais indicados são de caráter híbrido, onde prevalecem os gêneros educativo, informativo e entretenimento.

Outras informações que conformam o perfil do público imediato da Videoaprendizagem são: 85% dos alunos assistem TV, sendo que destes, a maioria gosta de assistir filmes (24%). 40% assiste à programação da TV pela internet e, destes, 55% o faz porque perdeu a edição original na TV. 80% costuma ir ao cinema e 5% nunca teve esta experiência.

Analisando os dados, de forma resumida podemos inferir que nosso público imediato era formado por estudantes de graduação do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará, na faixa etária dos 18 aos 42 anos, habituado ao uso de tecnologias no cotidiano, tendo o uso prioritário do celular e do computador com finalidades acadêmicas, interação/comunicação, obtenção de informação e construção de conhecimentos.

De acordo com os alunos que compuseram nosso público imediato, seus professores costumam utilizar computadores, projetores, celulares e lousa nas atividades de ensino na sala de aula. Observamos que o uso destes recursos é facilitado na faculdade em que incidimos, pois esta é munida dos equipamentos apontados pelos alunos.

Celulares, livros, computadores e vídeos são os recursos que este público costuma utilizar para auxiliar os estudos. No mesmo patamar, o celular e o livro são os itens que aparecem igualmente em primeiro lugar.

A turma já produziu vídeos na faculdade, tendo experimentado o formato entrevista e desenvolvido o assunto “alfabetização de crianças em espaços não formais de educação”. Para confeccionar o produto, utilizaram prioritariamente o celular, porém, os vídeos não foram distribuídos ao público externo.

Quase que a totalidade de alunos costuma assistir vídeos na internet. Em escala decrescente, a maioria dos estudantes gosta de assistir vídeos dos gêneros entretenimento, humor e educativo. Entre os canais de vídeos que indicariam a um amigo, 50% é de caráter híbrido (educativo, informativo e entretenimento).

Essas informações nos mostram que a maior parte do público imediato da Videoaprendizagem tem uma relação mais próxima com a tecnologia e o audiovisual no dia a dia, seja com finalidades acadêmicas, de entretenimento ou ainda na assistência e produção de vídeos, o que pode indicar uma possível facilidade na realização das atividades previstas na Videoaprendizagem e a aderência desse grupo à metodologia.

#### 4. DESENVOLVENDO E EXPERIMENTANDO UMA METODOLOGIA ATIVA

Diante das informações sobre os perfis dos estudantes da turma, iniciamos o trabalho ao longo das primeiras aulas a partir da apresentação do conceito de metodologias ativas, com a realização de leituras e atividades coletivas, buscando com que os discentes entendessem o processo que viveriam a partir daquele momento e que será descrito nas próximas páginas.

Desenvolvemos uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem vislumbrando uma educação libertadora, a aprendizagem significativa e a autonomia discente por meio da agregação de algumas diretrizes básicas da produção audiovisual no cotidiano do ensino de graduação.

A ideia era de estimular o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos do tema RTP II por meio da produção de vídeos de bolso de baixo custo que abordassem os conteúdos disciplinares previstos naquele curso. A metodologia Videoaprendizagem inicialmente era composta por 16 etapas que sistematizavam os processos básicos da produção de vídeos. A construção dessas etapas considerou algumas diretrizes propostas por Alves *et al.* (1987) para a confecção de vídeos, bem como algumas das orientações oferecidas por Alex Moletta (2009) para a criação de curta metragens.

Tais etapas foram articuladas de modo que em cada uma delas os alunos participantes pudessem desenvolver um ou mais tipos de aprendizagens e/ou habilidades, indicadas na metodologia e/ou observadas pelo professor a cada nova experiência ou situação de aplicação da Videoaprendizagem. Planejamos a avaliação final em dois vieses: tanto pelas percepções do professor, numa perspectiva somativa, quanto pelo ponto de vista discente, por meio de avaliação por pares e autoavaliação. De forma resumida, apresentamos a primeira proposta de metodologia que continha as seguintes etapas:

- 01) **Movimentos prévios**, consiste em uma curadoria de conteúdos sobre TDICs feita pelo docente e a disponibilização do material à turma;

- 02) **Roda de conversa**, cujo objetivo é discutir em sala a importância do uso crítico das tecnologias para a construção de aprendizagens, a partir do acesso ao conteúdo da curadoria;
- 03) **Divisão de grupos**, atividade que define as equipes de trabalho;
- 04) **Escolha dos temas e avisos**, exercício dialógico para a demarcação dos temas a serem abordados nos vídeos de bolso a serem produzidos pelos alunos;
- 05) **Pesquisa e divisão de funções**, momento reservado para a imersão no objeto de conhecimento e para definir as funções de cada membro das equipes;
- 06) **Elucidação de dúvidas**, etapa em que a turma realiza uma rodada para elucidar questões emergentes do processo de pesquisa;
- 07) **Geração de ideias**, momento em que as primeiras ideias de roteiros são concebidas;
- 08) **Confecção de roteiro**, para representar e sistematizar as ideias em um roteiro de vídeo;
- 09) **Reunião de produção**, oportunidade extraclasse para que os alunos definam tudo o que for necessário para materializar o vídeo;
- 10) **Filmagens, decupagem de imagens e pesquisa de aplicativos de edição**, processo de gravação e organização de imagens e pesquisa de aplicativos de edição de vídeos;
- 11) **Socialização dos aplicativos de edição**, etapa para os alunos dividirem com a turma seus aprendizados técnicos sobre edição no *software* escolhido;
- 12) **Edição e finalização**, etapa em que os alunos podem editar e refinar o vídeo;
- 13) **Cineclube**, momento para a socialização e discussão das produções dos alunos;
- 14) **Reunião de avaliação por pares**, para planejamento da avaliação dos trabalhos entre as equipes;
- 15) **Avaliação por pares**, efetivação da avaliação dos trabalhos entre as equipes e;
- 16) **Autoavaliação**, momento de autorreflexão dos alunos sobre suas atuações durante a Videoaprendizagem.

As etapas descritas são o esboço inicial da metodologia ativa, portanto, passaram por algumas modificações ao longo do processo de experimentação em sala de aula, feitas a partir de nossas percepções no decorrer do processo e das colocações do professor e dos alunos. As modificações foram realizadas com o intuito de aperfeiçoarmos o processo e consideraram as práticas que funcionaram bem e aquelas que necessitavam de adequações, resultando na

proposta final da Videoaprendizagem. A partir da reorganização, feita após a experimentação em sala de aula, algumas diretrizes foram adaptadas e a metodologia passou a apresentar 14 etapas, com atividades extraclasse.

As atividades propostas inicialmente na metodologia deveriam ser realizadas em seis aulas, com prazos para serem concluídas. No entanto, a realidade da sala de aula nos mostrou que esse tempo inicial proposto era curto para a realização das atividades. Sendo assim, na proposta final da Videoaprendizagem incluímos uma aula a mais e exercícios em momentos extraclasse, como veremos na próxima seção. Ainda assim, em sua prática o professor/mediador deverá observar e considerar os contextos, ritmos, facilidades e dificuldades de aprendizagem de cada um de seus alunos, e assim relativizar o tempo disposto para cada atividade, quando julgar necessário.

A metodologia é adaptável a variados temas, dependendo do interesse da turma, podendo alguns terem maior êxito do que outros. É necessário que o professor e os educandos tenham sensibilidade para avaliar os assuntos que podem ser trabalhados no vídeo, tendo em vista os recursos disponíveis.

Para desenvolver os vídeos, os grupos de alunos que experimentarem a metodologia precisarão basicamente dos seguintes equipamentos e itens: celulares com câmeras, programa ou aplicativo para edição de vídeos por meio do celular, fones de ouvido, papéis, lápis ou canetas.

#### **4.1. Caráter inovador da proposta**

Neste trabalho, entendemos por inovação, “a ruptura com o paradigma dominante, o avanço em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285). Dialogando com este pensamento, Alencar e Fleith (2009) afirmam que inovar “significa, como o próprio termo sugere, introduzir novidades, e a inovação envolve geração, aceitação e implementação de novas ideias, processos, produtos ou serviços” (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 162).

Em concordância com Souza, Iglesias e Pazin-filho (2014), cremos que a Videoaprendizagem é uma metodologia que se apresenta como alternativa ao paradigma tradicional de ensino, no qual o aluno não é estimulado a ser participativo e ativo, sendo uma peça na estrutura bancária da educação (FREIRE, 1986). Dialogando com o conceito de Alencar e Fleith (2009), podemos dizer que a proposta metodológica de ensino-aprendizagem neste texto apresentada é a introdução de uma ideia nova a esse contexto tradicional de

ensino. Ambientando o conceito de inovação à educação superior Masetto (2004, p. 197) afirma que ela é entendida como um

[...] conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior. (MASETTO, 2004, p. 197).

Entre tais eixos constitutivos do ensino universitário apresentados por Masetto (2004), destacamos como pontos que podem ser tocados a partir das interferências da Videoaprendizagem: os objetivos educacionais, a reorganização e flexibilização curricular, a exploração das novas tecnologias, a revisão do conceito de avaliação, a preparação dos professores para assumirem projetos inovadores e a ressignificação do papel do professor.

Assim, consideramos a metodologia da Videoaprendizagem uma proposta inovadora, porque se apresenta como uma ideia diferenciada para a implementação do audiovisual no Ensino Superior, a partir da produção sistematizada como metodologia de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, julgamos a proposição inovadora ao passo em que interrompe o modelo dominante de ensino tradicional que se faz aquém da realidade do aluno do século XXI, constantemente conectado às tecnologias digitais e com grande facilidade de acesso à informação.

Também podemos considerar nossa proposta inovadora por tocar alguns pontos cruciais da conformação do sistema de ensino superior brasileiro, como a substituição da metodologia tradicional e do papel do professor, a flexibilização do currículo para adaptar-se a um novo modo de ensinar e aprender conteúdos, o aproveitamento das tecnologias digitais, a nova maneira de pensar a avaliação e a alteração dos objetivos educacionais.

Sobretudo, consideramos ser uma proposta inovadora porque promove uma relação do aluno com o audiovisual em contexto de ensino, deslocando-o de uma posição de espectador de audiovisuais confeccionados por produtores de mensagens nessa linguagem, para uma posição mais ativa e de protagonismo, enquanto produtor e distribuidor de conteúdos e conhecimentos criados em ambiente de ensino-aprendizagem, por meio de mídias móveis como o celular.

Destacamos ainda que nesse processo, a metodologia ativa aqui referida, trabalha simultaneamente os conteúdos das disciplinas e os aprendizados decorrentes da prática da produção de audiovisual, como a organização, o trabalho em equipe, o processo de pesquisa e a incorporação de uma dinâmica que faz parte da vivência de boa parte dos jovens conectados com uma ambiência de mídias digitais.

#### **4.2. Da teoria à prática: a experimentação da Videoaprendizagem**

As 16 etapas previstas na primeira versão da Videoaprendizagem foram sistematizadas em seis roteiros de aula e entregues semanalmente ao professor do tema Recursos Tecnológicos Pedagógicos II. Tais roteiros eram adaptados sempre que necessário, visto que em algumas situações do experimento, o educador precisava adiar uma ou mais atividades para a aula da semana seguinte, visando o alcance do objetivo da aprendizagem.

Ao longo de quatro meses de estágio supervisionado operamos as primeiras experimentações da Videoaprendizagem, a fim de verificarmos quais práticas planejadas na metodologia ativa consolidavam-se como atividades relevantes de ensino. Do mesmo modo, a experimentação nos permitiu observarmos quais estratégias poderiam ser mantidas, adaptadas, repensadas ou mesmo removidas do processo educativo projetado, de modo a nos aproximarmos de nosso objetivo maior: efetivar e oferecer processos significativos e dialógicos de ensino-aprendizagem.

Disponibilizamos ao professor do tema RTP II, seis roteiros pilotos de orientação para a execução da Videoaprendizagem, com indicações e encaminhamentos para a mediação pedagógica. Tais roteiros foram construídos e postos em prática de forma experimental, com o propósito de serem o embrião do guia da metodologia ativa proposta, após as nossas observações e análises do exercício em sala de aula. A seguir, descrevemos os conteúdos dos roteiros e a experiência de execução de cada um deles.

O primeiro roteiro disponibilizado ao professor equivalia às etapas de 01 a 04 da Videoaprendizagem, que correspondiam, respectivamente, aos “momentos prévios”, “roda de conversa”, “divisão de grupos” e “escolha de temas e avisos”.

A etapa 01 (momentos prévios) sugere uma sensibilização do aluno para o uso crítico e pedagógico das tecnologias no ambiente de sala de aula. Esta preparação fez-se necessária para que o estudante entendesse que, por trás da prática metodológica a qual seria submetido, havia um esforço teórico que fundamenta e orienta o fazer. Trata-se de um exercício relevante do ponto de vista da formação discente, pois permite o pensamento e a reflexão crítica sobre a experiência com o uso educacional de tecnologias como o audiovisual, numa tentativa de articulação consoante entre teoria e prática. No roteiro disponibilizado ao professor, explicamos a importância desse trabalho de sensibilização, destacamos as principais aprendizagens do aluno nessa etapa e oferecemos alguns indicativos para nortear sua mediação pedagógica.

Salientamos que após um diálogo inicial com o educador sujeito da pesquisa, fomos orientados por ele a utilizar uma linguagem mais amigável no texto dos roteiros que futuramente dariam origem ao guia da Videoaprendizagem, para deixá-los mais aberto à criatividade dos professores, como forma de envolver demais educadores interessados em utilizar a metodologia, e não os prender a um passo a passo limitador. A partir de então, a construção dos demais roteiros seguiu essa indicação, considerada por nós muito relevante, especialmente por surgir de uma observação e necessidade de um dos principais atores da pesquisa, o professor.

Dito isso, a primeira etapa da Videoaprendizagem sugere que o educador inicie a sensibilização de seus alunos para o uso crítico das tecnologias, antes mesmo da primeira aula presencial. Portanto, no roteiro recomendamos ao professor que mantivesse um canal de comunicação digital com seus alunos, como um grupo de e-mails, por exemplo, para cada turma em que a metodologia fosse experimentada.

Por meio desse canal, o professor poderia enviar aos seus alunos alguns conteúdos sobre tecnologias, vídeos de bolso e seu uso pedagógico, de modo que pudessem acessá-los previamente, antes da primeira aula presencial de experimentação da Videoaprendizagem. O acesso prévio ao conteúdo estimula o exercício da autonomia no aluno, por meio da busca por conhecimentos para a sua formação, bem como permite um diálogo mais qualificado na aula presencial, durante a etapa 02 da metodologia que, no planejamento inicial, consistia em uma roda de conversa sobre essas temáticas.

A seleção do conteúdo, sugerimos ser feita por meio de curadoria de materiais como artigos, vídeos, livros, jogos, matérias jornalísticas, entre outros. O professor também poderia criar seu próprio conteúdo e compartilhá-lo com a turma. Para auxiliá-lo em seu processo de triagem de conteúdos, disponibilizamos, ao final do roteiro, alguns referenciais sobre o uso educativo de tecnologias, que poderiam ser utilizados pelo professor nessa atividade. Os materiais listados versam sobre ensino-aprendizagem inovadores com auxílio de tecnologias audiovisuais e telemáticas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000), o uso do vídeo em sala e aula (MORAN, 1995), novas tecnologias e ensino-aprendizagem (AGUIAR, 2008) e vídeos de bolso (VALLE, 2013).

Durante a experimentação, em diálogo com o professor, recomendamos para a leitura da turma de RTP II o primeiro capítulo do livro “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, de Moran, Masetto e Behrens (2000), além da entrevista “Vídeo de bolso: novas maneiras de ver o mundo”, concedida pelo fotógrafo e documentarista Marcelo Valle à Rede Mobilizadores, em 2013. Ressaltamos que a escolha desses textos, sobretudo aquele que

aborda de maneira mais ampla o uso das tecnologias em sala de aula, buscou o diálogo com a origem do curso, que se tratava de uma licenciatura.

A proposta de incentivar e realizar a leitura prévia dos textos fora do ambiente da sala de aula tem como inspiração a metodologia ativa conhecida como *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida, descrita pelo educador Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aaron Sams em 2007 (RODRIGUES; SPINASSE; VOSGUERAU, 2015). Essa metodologia parte do princípio de que a aprendizagem de conteúdos teóricos, geralmente transmitidos em aulas tradicionais, pode acontecer por meio do acesso prévio a esses conteúdos, em horário extraclasse. Dessa forma, o tempo em sala de aula pode ser melhor aproveitado com exercícios sobre a teoria, bem como para tirar as dúvidas no momento em que elas surgem, durante a realização das atividades.

Os textos selecionados para leitura prévia foram disponibilizados pelo professor do tema RTP II por meio de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. Esse grupo foi criado em outra ocasião, durante uma disciplina ministrada pelo educador na mesma turma.

Em outras atividades de leitura prévia de conteúdos, anteriores à primeira aula presencial da Videoaprendizagem, detectamos um problema na turma que poderia comprometer o andamento da metodologia: a não leitura dos textos. Fato preocupante que nos fez questionar e tentar entender o porquê disso acontecer, além de nos desafiar a pensar e elaborar estratégias criativas para que o conteúdo proposto fosse apreendido pelos estudantes.

O desinteresse dos alunos pela leitura prévia do conteúdo fornecido nos proporcionou a reflexão sobre os possíveis motivos de tais ocorrências. Apoiadas em Mizukami (1986), entendemos que esse fato pode estar umbilicalmente associado a uma abordagem tradicional de ensino, baseada na comunicação de informações prontas, partindo do professor para os alunos. Nessa interação, “privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos” (MIZUKAMI, 1986 p. 8).

Esse modelo não demanda grande esforço do sujeito aprendiz na construção de seu próprio conhecimento. Essa tarefa cabe ao professor, que organiza e processa o saber, deixando-o pronto e acabado para transmiti-lo ao seu aluno, que tem como obrigação fundante o ato de memorizar e armazenar as informações passadas. Em diálogo com aquilo que nos diz Freire (1986) sobre a educação bancária, Mizukami (1986) afirma que

[...] atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e na aquisição de conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento, compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses de resumos que

lhes são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1996, p. 11).

Nessa perspectiva, espera-se muito do professor, pois a ele é dada historicamente a missão de ser a fonte principal de conhecimento, o fornecedor de informações, um ser quase que inquestionável. Acostumados ao sistema tradicional de ensino, acreditamos que assimilar uma nova postura enquanto alunos, pode ter sido um desafio aos educandos da turma de RTP II da licenciatura na qual incidimos.

Diante disso avaliamos que, mesmo com a contextualização de uma abordagem inovadora nas práticas de ensino no semestre letivo, a expectativa dos alunos ainda estava ancorada no aspecto tradicional. Para criar um ambiente no qual os alunos fossem os reais protagonistas na construção da aprendizagem, junto com o professor da turma, elaboramos estratégias de leitura coletiva do texto.

Durante a primeira aula presencial de realização da Videoaprendizagem, no dia 04 de maio de 2018, ao detectar que os alunos não haviam lido os textos recomendados previamente, o professor sugeriu uma dinâmica de leitura e exposição dos textos em conjunto. Tratava-se de uma atividade chamada “dinâmica das tarjetas”.

O educador imprimiu o texto mais extenso<sup>27</sup> e o levou para a sala de aula, dividindo-o em 23 fragmentos menores e atribuindo uma “tarjeta” a cada um deles, enumeradas de 1 a 23. Em seguida, subdividiu a turma em duplas, responsáveis pela leitura e exposição de fragmentos específicos do texto, de modo que todo o conteúdo fosse explorado. Após a exposição de cada uma das tarjetas, a orientação dada foi para que os alunos colaborassem na discussão do tema abordado, socializando suas impressões e seus conhecimentos construídos com base na análise dos textos fornecidos. A leitura coletiva e a exposição crítica dos fragmentos do texto abriram espaço para a reflexão sobre o conteúdo abordado naquela literatura, de modo que o aprendizado fosse construído com a contribuição de toda a turma.

A dinâmica também se deu de forma virtual, pois o tempo de uma única aula não foi suficiente para que todas as tarjetas fossem trabalhadas. A tarefa on-line aconteceu em horário extraclasse, ao longo da semana, no grupo de interação criado pelo professor no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. As duplas que não tiveram a oportunidade de apresentar os seus fragmentos de texto na sala de aula, o fizeram pelo grupo de *WhatsApp*, enviando, em formato

---

<sup>27</sup> MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000 – Coleção Papirus Educação.

de pequenos textos, suas compreensões acerca do conteúdo, com constante *feedback* do professor da turma, bem como os nossos comentários.

Na aula seguinte, dia 11 de maio, o professor mediou o fechamento das discussões sobre o texto, dando continuidade à então segunda etapa da Videoaprendizagem (roda de conversa). Seu método para facilitar esse momento contou com a leitura das inserções dos alunos no *WhatsApp* em sala de aula, solicitando, após cada leitura, que as duplas fizessem seus comentários a respeito de sua tarjeta.

Após as apresentações e os nossos comentários a respeito do texto, iniciamos a leitura e debate da entrevista sobre vídeos de bolso, concedida em 2013 pelo fotógrafo e documentarista Marcelo Valle à Rede Mobilizadores.

A compreensão do conceito e da utilização de vídeos de bolso, tanto como proposta educacional quanto cidadã, como nos foi apresentado no texto, proporcionou uma discussão ampla na turma. Dessa vez, a participação ativa e a interação entre os alunos no momento da atividade foi maior.

Acreditamos que o diálogo se deu com maior empenho por conta do formato (entrevista), tamanho (três páginas) e assunto do texto. Ao fim da aula presencial, após dois dias de diálogos acerca dos conteúdos e as inserções virtuais no *WhatsApp*, sinalizamos para a realização da etapa 03, de divisão das equipes de trabalho, e alertamos sobre o envio de novos materiais para a consulta, que dessa vez estavam focados na produção técnica de vídeos de bolso. Esse conteúdo seria a base para a próxima aula, realizada no dia 18 de maio, bem como funcionaria como um manual para orientar a turma sobre a produção um vídeo curto, com poucos recursos, sendo um norte para o trabalho até o final da experiência. Esse material tornou-se um Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, que acompanha o guia multimídia da Videoaprendizagem, elaborado para disponibilizar a metodologia. O manual foi pensado como aporte fundamental para o aprendizado de técnicas básicas de confecção de vídeos, como veremos na seção subsequente desta dissertação.

Organizamos o encontro do dia 18 de maio em dois momentos: a) formação de equipes de trabalho e escolha do tema dos vídeos de bolso (etapas 03 e 04) e b) aula expositivo-dialogada sobre técnicas de produção de vídeos a partir do manual de produção elaborado por nós (etapa incluída na experimentação a partir da necessidade da turma).

Para a divisão das equipes de trabalho, sugerimos uma atividade lúdica no roteiro de aula, porém, a escolha da técnica mais adequada fica à critério do educador, que pode mediar essa etapa utilizando a técnica que considerar mais interessante para a sua turma.

O professor do tema RTP II utilizou o aplicativo *WhatsApp*, de forma presencial. À medida em que os alunos formavam suas equipes, foram orientados pelo docente a fazer a relatoria no grupo de *WhatsApp* utilizado pela turma, fornecendo os nomes das equipes e de seus componentes, os temas a serem trabalhados e a função que cada integrante das equipes assumiriam a partir de então (produtores, cinegrafistas, roteiristas e editores).

No roteiro da aula, sugerimos ao professor que orientasse as equipes de modo a terem pelo menos 5 integrantes, garantindo que todos os componentes atuassem como roteiristas, dois fossem produtores, dois cinegrafistas e um editor. A ideia de que todos os alunos das equipes participassem do roteiro foi pensada para que todos investigassem e manipulassem informações sobre os temas a serem tratados nos vídeos de forma colaborativa, para que dessa maneira a aprendizagem dos conteúdos fosse geral, entre todos os membros das equipes.

O roteiro da aula também indicava que os temas selecionados deveriam dialogar com os assuntos presentes na ementa da disciplina ofertada, ou ainda algum outro tema de interesse da classe, desde que estivesse relacionado com o planejamento do curso. Do mesmo modo, sugerimos no roteiro da aula o desenvolvimento de um assunto geral, para que cada equipe imprimisse uma abordagem diferenciada sobre ele, ou ainda temáticas diferenciadas para cada equipe, a fim de que fossem compartilhados mais assuntos com a turma.

O professor optou pela segunda opção, porém, deixou a escolha do assunto a ser abordado a critério dos alunos, abrindo um espaço para que a aprendizagem acontecesse a partir das necessidades e das demandas dos educandos. Desse modo, as temáticas foram plurais, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 2** - Assuntos/temáticas iniciais dos vídeos.

<b>Equipe</b>	<b>Assunto/temática inicial</b>	<b>Abordagem inicial</b>
R2D2	Vivências	Retratar o cotidiano de uma pessoa em situação de rua a partir da perspectiva desse personagem.
Melaninas	Raça e etnia	Apresentação dos conceitos de raça e etnia a partir das vozes de pessoas que pensam o assunto na UFPA e das experiências de estudantes negros, indígenas e quilombolas.
Paid'égua	Quilombolas na UFPA ou Tratamento do lixo	Mostrar o cotidiano e permanência de estudantes quilombolas na UFPA ou o tratamento e destino do lixo produzido em Belém do Pará.
Intergatas	A evolução da tecnologia	Apresentação da evolução da tecnologia ao longo da evolução humana.

Os integrados	Dificuldades na aprendizagem no ensino básico	A partir do depoimento de professores de uma determinada escola, mostrar as principais dificuldades de aprendizagem no ensino básico e infantil.
---------------	---	--

Fonte: autora, 2018.

A segunda parte da aula do dia 18 de maio foi dedicada à exposição dialogada das técnicas de produção de vídeos de bolso, planejada e executada a partir do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso que elaboramos e disponibilizamos à turma.

Esse manual (disponível no site da Videoaprendizagem) foi construído com informações adaptadas de textos de especialistas como Alex Moletta (2009), Gerbase (s/d), Alves *et al.* (1987), entre outros. Esse pequeno manual apresenta um conceito para vídeo de bolso (OLIVEIRA, 2013), as fases da produção audiovisual, dicas de criação de roteiros, de produção, filmagens, além de apresentar um aplicativo de edição de vídeos, com *hiperlinks* para tutoriais de edição em tal aplicativo. Esse manual, bem como os *hiperlinks* que nele constam, com dicas para ângulos e planos do cinema e audiovisual foram enviados pelo professor no grupo de *WhatsApp* para que fossem discutidos em sala de aula, durante o encontro presencial do dia 18 de maio.

A aula expositiva sobre técnicas de produção de vídeos foi conduzida pelo professor da turma com as nossas intervenções. Antes de apresentar os conceitos que disponibilizamos no manual, o professor solicitou à turma que expusesse suas impressões sobre o conteúdo de tal material. Alguns alunos manifestaram suas opiniões durante a aula, destacando a qualidade do conteúdo.

O texto como um todo é muito bom. Na verdade, ele fala das partes [da confecção de vídeos]: ele divide sobre o público, sobre o lugar, sobre a pesquisa e sobre a ideia. Eu acho legal porque quando ele fala da pesquisa, ele fala da parte didática. Escolher o tema, beleza, mas tem que estudar sobre esse tema para ter propriedade porque o vídeo como um todo não é só o conteúdo que fala, mas o modo como filma, os ângulos, a iluminação, tudo reforça a ideia. Então quando ele fala sobre pesquisa, ele fala a parte conteudista e tudo mais: beleza, a gente tem que estudar! Aí quando ele fala da ideia, é muito legal porque ele dissocia tudo o que ensina para representar aquela ideia, tipo, apresentar isso para o público, não só pegar o conteúdo, mas tudo ali conversa para transmitir isso. É legal porque vai vindo de um jeito tão passo a passo e quando chega na parte do texto que ele fala da ideia é bem legal essa dissociação que faz. (Aluno 01).

A fala transcrita acima é de um dos alunos que consultou previamente o Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso que elaboramos. Sua impressão foi positiva, o que nos permite interpretar uma boa aceitação do material. Já o professor do tema nos deu alguns

indicativos para a melhoria de tal manual, especialmente no que diz respeito às etapas de construção de roteiros.

Tomamos como literatura principal para a confecção do manual, o texto “Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo”, de Alex Moletta (2009), que nos orientou na organização das técnicas de produção de vídeos. O autor nos fala de algumas fases da construção de roteiro, como a fábula e o enredo, que antecedem a criação do argumento.

No contexto do livro de Alex Moletta, a fábula é entendida de forma diferente do que se conhece convencionalmente. Baseando-se em Aristóteles, Moletta (2009) afirma que a fábula é a alma de uma história e tem como característica o fato de permitir a construção cronológica das ações. Apoiamo-nos na interpretação de Moletta para falar de fábula no contexto da produção de vídeos de bolso, enquanto uma das etapas de construção de roteiros. No entanto, fomos alertadas pelo professor do tema RTP II de que essa diferença de conceito poderia confundir a quem acessasse o manual, pois convencionalmente, a fábula é entendida como um gênero literário no qual, em contexto fictício, os animais ganham características humanas, a exemplo da fala. São narrativas alegóricas que podem ser escritas em prosa ou verso e que geralmente apresentam uma lição moral ao final da história.

Do mesmo modo, o professor alertou para o conceito usual de enredo, que difere daquele apresentado por Alex Moletta (2009) no contexto da produção audiovisual. Tradicionalmente, dentro do contexto narrativo, conhecemos o enredo como a estrutura de uma narrativa, o encadeamento dos fatos. Já para Moletta (2009), enredo é a forma como a história é contada pelo narrador, não importando a ordem dos fatos. “O enredo tem a liberdade de não seguir a ordem cronológica da fábula”, diz Moletta (2009, p. 22).

O conselho do professor foi para que na versão final do manual, removêssemos estes conceitos e apresentássemos apenas o conceito de “argumento”, que é o texto que detalha e apresenta todos os elementos do enredo. Ou seja, é o detalhamento minucioso de tudo o que irá aparecer nas cenas. Entendendo a relevância dessas observações, consideramos importante acatá-la na construção da versão final do manual, descrito na próxima seção desta dissertação.

Durante a aula, o professor ateve-se à explanação acerca do conceito e fases de construção de roteiros, portanto, o diálogo sobre as demais etapas de confecção de vídeo teve que ser adiado para a aula seguinte. Ao fim do encontro do dia 18 de maio, o professor solicitou aos alunos que, em horário extraclasse, dessem início à pesquisa sobre as temáticas escolhidas por cada grupo para trabalharem nos vídeos. Essa atividade correspondia à então

etapa 05 da Videoaprendizagem, da qual espera-se que o aluno desenvolva autonomia para estudos, aprendizagem por meio da pesquisa, síntese, entre outras habilidades.

Além da pesquisa, os alunos foram orientados pelo professor a construir o argumento do roteiro para serem apresentados na próxima aula, que deveria ser realizada no dia 25 de maio, porém, o encontro foi cancelado por conta de uma greve nacional que afetou o transporte de alunos que residiam próximo às vias interditadas. A aula presencial, então, seria adiada para o dia 01 de junho, porém, este foi um dia de ponto facultativo na faculdade devido ao feriado nacional de Corpus Christi, que aconteceu no dia 31 de maio de 2018. Desse modo, para não perdermos mais uma semana de aula, adiantamos algumas atividades que seriam realizadas presencialmente por meio do grupo de *WhatsApp*.

Como não foi possível a finalização da explanação sobre as técnicas de produção de vídeos durante a aula do dia 18 de maio, a sugestão do docente foi de exercitarmos, virtualmente, os principais ângulos e planos da fotografia e do audiovisual. Desse modo, nós enviamos o conceito de cada um dos planos e ângulos juntamente com uma fotografia que os exemplificavam. Solicitamos que as equipes, representadas por um aluno, enviassem uma foto semelhante, de modo a exercitar a construção do plano.

Assim, discutimos os conceitos e elucidamos as dúvidas dos alunos de forma virtual, por meio do *WhatsApp*. Também reenviamos o *hiperlink* do site [primeirofilme.com.br](http://primeirofilme.com.br), utilizado como base para a discussão dos ângulos e planos e que consta em nosso Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso.

A aula presencial seguinte, realizada no dia 08 de junho, foi iniciada pelo professor a partir da elucidação de dúvidas acerca do assunto estudado virtualmente: os ângulos e planos (etapa 06). Um dos alunos relatou dificuldade com a linguagem técnica referente aos ângulos e, juntamente ao professor, dialogamos sobre as suas dúvidas.

**Imagem 6** - Discentes em atividade durante a Videoaprendizagem. Ao fundo, o professor mediador do tema RTP II.



Fonte: autora, 2018.

Em seguida, o professor continuou a execução da etapa 06 da Videoaprendizagem, elucidando as dúvidas acerca dos temas dos vídeos pesquisados pelas equipes. O roteiro de aula que entregamos ao professor sugeria que os alunos expusessem aos colegas o resultado das pesquisas, bem como as suas dúvidas, caso houvesse alguma. Durante uma roda de conversa, as equipes falaram dos aspectos da pesquisa, das abordagens dos seus vídeos e de suas dúvidas. Essa atividade perdurou a aula inteira, portanto, as demais atividades previstas para aquela tarde foram adiadas para a semana seguinte. Ao final do encontro, o professor solicitou aos alunos, como atividade extraclasse, que construíssem o argumento do vídeo.

Na aula do dia 15 de junho, o professor notou que os alunos não organizaram a construção dos argumentos de seus vídeos durante o horário extraclasse, como solicitado, portanto, abriu o espaço da aula, que seria reservada para a construção dos roteiros finais, para a construção do argumento, cumprindo a etapa 07 da Videoaprendizagem em sala de aula.

Quando perguntamos o motivo da não realização da atividade extraclasse, alguns alunos mencionaram a dificuldade de organização do tempo para realizar o exercício, visto que, paralelo ao tema RTP II, eles realizavam outros temas que lhes demandavam bastante tempo para o cumprimento das atividades.

Portanto, na aula do dia 15 de junho, o professor aprofundou a discussão sobre roteiros e solicitou que os alunos fizessem os argumentos em sala de aula. Exercitando a confecção de roteiros, produzimos, juntamente com a turma, um roteiro coletivo, a partir de uma situação específica que ocorreu na sala de aula. Os alunos produziram o texto e indicaram os planos,

ângulos, tempo e demais recursos necessários ao roteiro. Nessa mesma aula, os discentes iniciaram a confecção dos roteiros de seus vídeos de bolso, realizando a etapa 08 da metodologia. O grupo Pai D'égua finalizou o seu roteiro nesse mesmo encontro, já os demais finalizaram a atividade em horário extraclasse ou durante a aula presencial subsequente.

O encontro presencial do dia 29 de junho foi reservado para que as equipes concluíssem a etapa 08 da metodologia, ou seja, para que finalizassem a construção de seus roteiros em sala. Todas os demais grupos entregaram seus trabalhos nessa oportunidade, com exceção da equipe R2D2, que teve dificuldades em organizar seu argumento em um roteiro. Em momento extraclasse, em conjunto com o professor da turma, nós realizamos a validação e o *feedback* dos roteiros dos alunos, atentando-nos especialmente ao conteúdo tratado nas produções, assim como aos detalhes técnicos, oferecendo sugestões às equipes.

Ao longo do processo, as abordagens das temáticas escolhidas pelos grupos foram amadurecidas e, em algumas situações, substituídas por outros assuntos. Foi o caso do grupo R2D2, que decidiu falar sobre a manifestação cultural paraense conhecida como Arraial do Pavulagem<sup>28</sup>.

Do mesmo modo, o grupo Os integrados, que havia optado por trabalhar inicialmente as dificuldades de aprendizagem no ensino básico, ao longo do tempo mudou o foco e passou a trabalhar a divulgação de um dos projetos da faculdade, que é o Clube de Ciências<sup>29</sup>, a partir da fala do atual coordenador do projeto.

A equipe Paid'égua optou, ao longo dos dias, pela temática “Tratamento do lixo”, retratando as dificuldades enfrentadas por pessoas que moram às proximidades do aterro sanitário de Marituba, no Pará, a partir de uma entrevista com uma comunitária. Dessa forma, configurou-se o seguinte quadro.

**Quadro 3** - Assuntos/temáticas definitivas dos vídeos.

<b>Equipe</b>	<b>Assunto/Temática final</b>	<b>Abordagem final</b>
R2D2	Arraial do Pavulagem	Clipe da manifestação da cultura popular paraense conhecida como “Arraial do Pavulagem”.

<sup>28</sup> Considerado Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial de Belém do Pará, o Arraial do Pavulagem é uma um grupo musical da cidade que todos os anos, em meio ao período de festas juninas, realiza manifestações culturais na cidade, realizando cortejos pelas ruas da capital paraense, sendo conduzidos pelo boi pavulagem e acompanhados por multidões.

<sup>29</sup> O Clube de Ciências da UFPA é um espaço não formal de educação científica do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Ambiente de antecipação da docência, experimentada pelos graduandos dos cursos de Licenciatura da Universidade, que têm a oportunidade de abordar o “Ensino de Ciências por Investigação” junto às crianças participantes do projeto. Informações disponíveis em: <http://www.iemci.ufpa.br/index.php/cciufpa>. Acesso em: 18 out. 2018.

Melaninas	Raça e etnia	Apresentação dos conceitos de raça e etnia a partir das vozes de pessoas que pensam o assunto na UFPA e das experiências de estudantes negros, indígenas e quilombolas.
Paid'égua	Tratamento do lixo	Exposição das dificuldades dos moradores do entorno do aterro sanitário de Marituba, PA, a partir do depoimento de uma comunitária.
Intergatas	A evolução da tecnologia	Apresentação da evolução da tecnologia ao longo da história humana.
Os integrados	Clube de Ciências	Divulgação dos serviços e da história do projeto Clube de Ciências, da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, por meio da fala de seu coordenador.

Fonte: autora, 2018.

No dia 06 de julho, realizamos uma aula expositivo-dialogada sobre produção de vídeos, filmagens e edição no aplicativo FilmoraGo. Tal aplicativo foi escolhido por conta da simplicidade e da eficiência no momento da edição e pode ser adquirido de forma gratuita em lojas de aplicativos. Ressaltamos que a utilização do FilmoraGo foi uma sugestão à turma, mas fomos pontuais ao deixar a escolha do aplicativo de edição à critério de cada equipe, visto que alguns dos jovens da turma já estavam familiarizados com outros *softwares*.

Em momento extraclasse, os alunos colocaram em prática as etapas 09, 10, 11 e 12, que equivalem, respectivamente, à produção, filmagens, decupagem e edição do material. Sugerimos a releitura do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso para auxiliar a execução dessas etapas.

Em seguida, no encontro presencial do dia 13 de julho, último dia de aula da turma no semestre, demos seguimento à Videoaprendizagem colocando em prática a etapa 13 da metodologia: o “Cineclub”. Organizamos a exibição dos filmes a partir de uma ordem definida com a turma, a saber:

- Grupo 01: Paid'égua.  
Tema: Tratamento do lixo.
- Grupo 02: Intergatas.  
Tema: A evolução da tecnologia.
- Grupo 03: R2D2.  
Tema: Arraial do Pavulagem.

- Grupo 04: Os integrados.  
Tema: Projeto Clube de Ciências.
- Grupo 05: Melaninas.  
Tema: Raça e etnia.

Ao final de cada exibição, estimulávamos pequenos diálogos na turma sobre o tema abordado no vídeo, além de apresentarmos nossas considerações. Os educandos participaram ativamente da roda de conversa, fazendo colocações a respeito dos assuntos dos vídeos.

Na ocasião, perguntamos a cada uma das equipes sobre que tipos de aprendizagens tiveram ao longo do processo, as dificuldades enfrentadas, habilidades desenvolvidas, detalhes do trabalho em equipe e se haviam conseguido relacionar a temática trabalhada com a vida e o cotidiano.

O grupo Paid'égua, de forma geral, destacou as aprendizagens técnicas e a descoberta da diferença entre aterro sanitário e lixão, além do destaque a uma problemática social. As habilidades desenvolvidas pela equipe foram, principalmente, de organização e trabalho em equipe. Na conversa, os alunos destacaram que, ao associarem a temática do lixo com o cotidiano, passaram a refletir sobre suas práticas em relação ao destino do próprio lixo.

**Imagem 7** - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Paid'Égua.



**Fonte:** equipe Paid'Égua, 2018.

Já a equipe Intergatas, que trabalhou a evolução da tecnologia, destacou a aprendizagem sobre tecnologias, a história de desenvolvimento das ferramentas tecnológicas ao longo dos séculos até os dias atuais. O grupo apontou, como habilidades desenvolvidas, a

criatividade e o trabalho em equipe colaborativo. As dificuldades apontadas também foram em relação à inexperiência com a confecção de vídeos, especialmente na produção de roteiros e edição, além dos imprevistos de produção.

**Imagem 8** - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Intergatas.



**Fonte:** equipe Intergatas, 2018.

O grupo R2D2, que trouxe o Arraial do Pavulagem como temática, destacou as aprendizagens em meio às adversidades. Como habilidades desenvolvidas destacaram o olhar diferenciado aos eventos do cotidiano e a habilidade de filmar. Apontaram como principais dificuldades o trabalho em equipe, que inicialmente não funcionou por falta de envolvimento dos integrantes, porém, relataram ter superado esse problema.

**Imagem 9** - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe R2D2.



**Fonte:** equipe R2D2, 2018.

O grupo Melaninas, que apresentou um vídeo em formato de entrevista abordando o assunto “raça e etnia”, destacou os aprendizados ao longo da pesquisa para a construção do vídeo, bem como com as vivências dos entrevistados. A equipe salientou o desenvolvimento de habilidades técnicas de produção de vídeo, o trabalho em equipe e as dificuldades com a edição.

**Imagem 10** - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Melaninas.



**Fonte:** equipe Melaninas, 2018.

A equipe Os Integrados compartilhou a vivência na elaboração de um vídeo de bolso sobre o projeto Clube de Ciências da UFPA, na qual puderam aprender sobre o histórico do projeto e seus serviços. O trabalho colaborativo foi mencionado como uma das habilidades desenvolvidas.

**Imagem 11** - Reprodução do vídeo apresentado pela equipe Os Integrados.



**Fonte:** equipe Os Integrados, 2018.

O cronograma de atividades da turma não permitiu a realização das etapas finais da Videoaprendizagem, que indicavam a avaliação por pares e a autoavaliação discente. No entanto, houve um exercício de avaliação somativa por parte do professor da turma.

**Imagem 12** - Registro do último dia de atividades da Videoaprendizagem.



**Fonte:** autora, 2018.

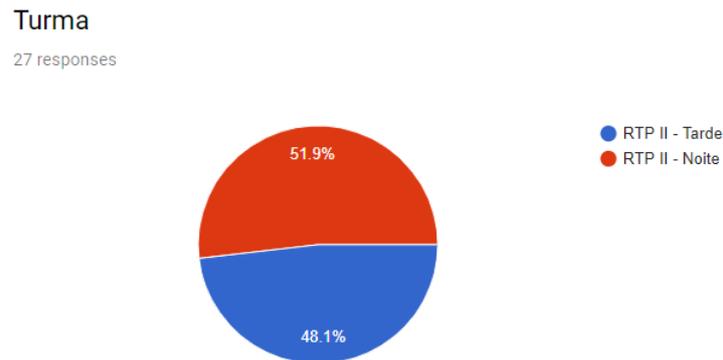
O trabalho desenvolvido na turma em questão foi, antes de tudo, a superação de um desafio de implementar uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que envolve a produção de vídeos. Esse processo nos permitiu aprofundar nossos olhares sobre as questões do cotidiano de uma sala de aula, a partir do ponto de vista docente, tendo em vista a nossa iniciação na docência e na pesquisa. Também nos proporcionou uma reflexão sobre as relações docente-discente despertadora de empatia, compreensão e de afetos.

#### **4.3. Análise da experiência dos estudantes ao longo da Videoaprendizagem**

Dando continuidade ao trabalho, enxergamos a necessidade de entender, de forma sistematizada, como foi a experiência da Videoaprendizagem do ponto de vista individual do aluno. Por conta disso, ao final da vivência no estágio e experimentação da Videoaprendizagem, disponibilizamos aos estudantes um questionário virtual para coleta de dados sobre suas impressões acerca do processo metodológico vivenciado. Salientamos que fizemos a documentação e descrição das atividades realizadas pela turma de RTP II do turno da tarde, porém, a metodologia também foi aplicada pelo professor na sua turma de RTP II no turno da noite. Nessa turma nosso acompanhamento foi menor, fizemos algumas entradas em

momentos estratégicos e colaboramos no desenvolvimento dos produtos, portanto, consideramos relevante coletar informações também com essa turma. No total, 27 alunos dos dois turnos responderam ao formulário, sendo 51,9% estudantes do turno da noite e 48,1% da turma da tarde, acompanhada por nós com maior proximidade.

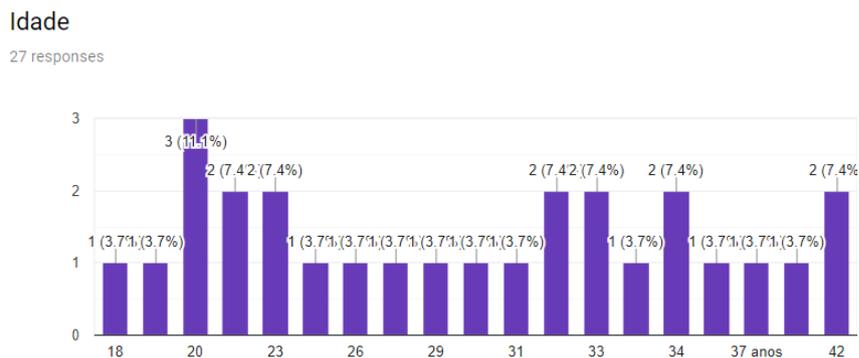
**Gráfico 7** - Porcentagem de alunos por turma.



Fonte: autora, 2018.

Destes alunos, 70,37% identificam-se com o gênero feminino e 29,63% com o gênero masculino. A idade dos alunos varia de 18 a 42 anos, como exhibe o gráfico.

**Gráfico 8** - Idade dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: autora, 2018.

Com a intenção de perceber se ao final da execução da metodologia ainda havia dúvidas sobre o processo pelo qual os estudantes passaram, nós elaboramos a seguinte questão: “se perguntassem a você o que é a Videoaprendizagem, o que diria?”. A partir da interpretação das respostas, notamos que pouco mais da metade dos alunos (15) compreendeu do que se tratava a Videoaprendizagem.

**Quadro 4 - Entendimentos dos educandos sobre a Videoaprendizagem.**

<b>Se perguntassem a você o que é a Videoaprendizagem, o que diria?</b>
Uma inovação no processo ensino aprendizagem
Uso da tecnologia de vídeo visando proporcionar a aprendizagem com maior facilidade
Um vídeo que te passa uma informação de boa qualidade.
Acredito ser o uso do vídeo em uma aprendizagem nova, usar a tecnologia em favor da docência.
Que é uma forma de ensinar algum conteúdo, utilizando o recurso vídeo, e esse vídeo pode ser produzido pelo professor, ou mesmo retirado de outras fontes!
Uma aula com vídeos de forma simples e com objetivo de determinado assunto.
E um vídeo que tem por objetivo a aprendizagem, onde através do mesmo adquirimos conhecimento através do material que iremos abordar dentro da sala. É uma ferramenta de suma importância para as escolas utilizarem com seus alunos.
É uma ferramenta que utilizamos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Que fornece meios de ensinar de uma forma diferente e que proporciona autonomia e criatividade para desenvolver diversos tipos de atividade.
Aprender qualquer assunto através de tecnologias
Uma proposta didática que mescla o conhecimento pessoal (cultura e vivências) com conhecimentos específicos (técnicas de filmagem, áudio e vídeo)
Que é através da atividade criar e assistir vídeos que um conceito pode ser ensinado.
uma ferramenta que utiliza o campo visual e auditivo ,através de videos com áudio para ensinar.
Aprender através de vídeos
Vídeo que foi feito pra ser usado como metodologia de ensino
Uma forma muito interessante e interativa de aprender
Uma nova inovação tecnológica que torna o aprendizado significativo.
Videoaprendizagem é o ensino através dos vídeos.É aprender através dos vídeos de forma eficaz , principalmente quando bem planejados e bem executados.
É a utilização dos recursos audiovisuais, como instrumento de ensino-aprendizagem.
É uma forma inovadora de repassar o conteúdo que se quer trabalhar.
Nova abordagem de ensino usando da melhor forma alguns recursos tecnológicos
É tudo que podemos desenvolver através de um vídeo sobre assuntos para a aprendizagem para determinado grupo.
ver um vídeo e abstrair algo de relevante para nossa vida.
Ensinar e aprender através de vídeos
Que é um vídeo que ensina em um curto tempo.
É quando você usa do recurso dos vídeos para o aprendizado em aula, possibilitando ao aluno o desenvolvimento mais detalhado de cada ação que vai compôr a mensagem a ser transmitida ao indivíduo que veja o produto.
Um vídeo em que certo conteúdo é ministrado de forma clara, objetiva e que o telespectador esclareça todas as suas dúvidas.
Um pequeno vídeo que trás algum tema, conteúdo, notícia etc para ser tratado dentro e fora de aula.

Fonte: autora, 2018.

Perguntamos aos discentes se conseguiram relacionar o conteúdo do vídeo que produziram ao seu cotidiano e vida. A questão, talvez a mais importante do formulário, foi elaborada para que pudéssemos perceber a presença de aprendizagem significativa, a partir da associação dos temas trabalhados nos vídeos com os saberes prévios, o cotidiano e a vida dos estudantes. A interpretação das respostas mostra que 26 (96,3%) dos 27 estudantes conseguem relacionar os conteúdos que estudaram durante a construção dos vídeos com algum aspecto do seu dia a dia, portanto, podemos dizer que houve aprendizagem significativa durante o processo de realização da Videoaprendizagem pois, de acordo com Moreira (2012), a aprendizagem significativa ocorre quando há a relação entre os conhecimentos prévios que o aluno possui sobre determinados temas com aqueles que adquire em suas experiências.

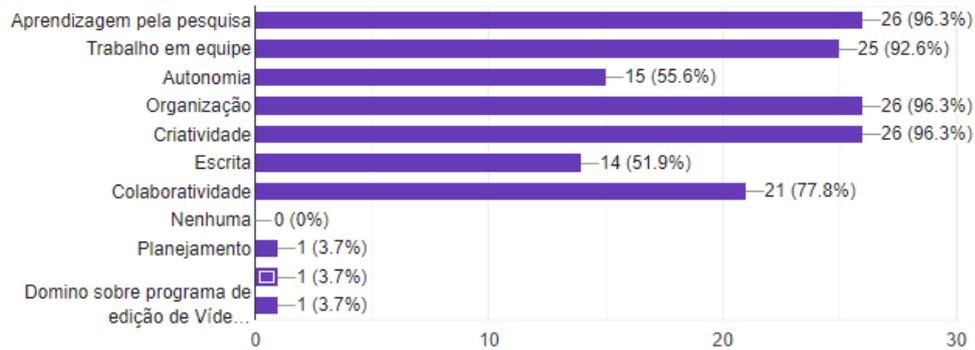
**Quadro 5 - Aprendizagem significativa no processo da Videoaprendizagem.**

<b>Você consegue relacionar o conteúdo do vídeo que produziu ao seu cotidiano e vida? Se sim, como?</b>
Sim, a dependência na questão da internet e a péssima qualidade no serviço de fornecido por parte das operadoras de Internet
Sim. O conteúdo está relacionado com algo que acontece todo dia é de certeza forma pode ajudar nessa problemática.
Sim, a necessidade que temos da internet.
Sim, pois o lixo que produzimos e algo de muita importância e onde ele depositado interfere na vida de muitas pessoas; então precisamos ser consciente!
Sim, porque todos nós produzimos lixo diariamente, e muitas das vezes, não nos damos conta da destinação desse lixo, por outro lado, muitas famílias sobrevivem nos lixões, catando algo que tenha sido descartado e que possa servir para reciclagem ou para seu proveito, enquanto outras vivem próximo, e se incomodam com o cheiro, os insetos, entre outras coisas típicas desse tipo de ambiente!
Sim. Pois, nós estamos imersos na tecnologia e dessa forma é passada uma reportagem em que as filmagens, gravações, celulares são uma tecnologia que estão ao nosso redor sem percebermos.
Sim. Pois um vídeo sobre a origem e importância do clube de ciência é de fundamental importância para o nosso curso.
Sim. No vídeo produzido pela minha equipe, falamos sobre a evolução tecnológica. É algo que está presente sempre em nosso dia a dia. O maior exemplo que posso citar é o aparelho celular que faz parte do meu cotidiano e de várias pessoas.
Sim, meu vídeo foi sobre o racismo na UFPA. É um assunto bastante emblemático na vida de qualquer pessoa nos dias de hoje, acho q o ponto principal é aprender a respeitar o outro.
Sim. Sempre fui imerso e preocupado com a cucultura regional. Registrar sobre o Arrastão do Pavulagem me fez pensar sobre práticas que valorizem a cultura em sala de aula
Sim. Pois o tema que produzi foi racismo e isso, infelizmente, ainda está presente na sociedade e somente debatendo e discutindo conseguiremos mudar algumas situações.
Sim o vídeo de bolso e um recurso que se aproxima do meu cotidiano devido ao seu

formato que utiliza coisas simples do cotidiano sem regras e restrições.
Sim, o cuidar do meio ambiente é um conteúdo trabalhado no ensino fundamental.
<b>Você consegue relacionar o conteúdo do vídeo que produziu ao seu cotidiano e vida? Se sim, como?</b>
Sim, eu não saberia distinguir os diversos gêneros que existem, com o vídeo ficou mais claro
Sim.
Formas de pensar o racismo dentro e fora da universidade.
Tecnologias estão muito presentes no nosso cotidiano facilitando nossa vida.
Sim... o conteúdo que trabalhamos em nosso vídeo retrata muito o nosso cotidiano. Interfere muito em nossas vidas, pois estamos imersos completamente no mundo da tecnologia e o problema do mal funcionamento do wi fi interfere muito em nossas vidas.
Sim, pois o vídeo está relacionado com o processo de contratação do conhecimento, ou seja, o vídeo auxilia na elaborações das respostas.
Sim, posso tirar a dúvida é abrir a mente de pessoas que têm uma visão diferente
Sim , pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade que parte dela busca aliar o conhecimento em detrimento de um bem maior..
Sim. Abordar questões sociais presente no nosso cotidiano, de modo que tenha como objetivo educar e conscientizar.
Sim! Todos os dias temos que tomar decisões que as vezes não são as mais acertadas ou muitas vezes negligenciamos por diversos motivos. O vídeo me mostrou que coisas simples podem ser resovidas de forma simples.
Sim, pois dependo do wifi para muitas coisas.
Consgo, pois em minha vida trabalho com criança e minha graduação também é voltada para trabalhar com crianças e o que passamos em nosso video, retrata um pouco do desenvolvimento da criança.
Consegui perceber como o Arraiá do pavulagem é uma parte singular da identidade de Belém que deve ser valorizada.
O nosso produto final influencia bastante no cotidiano por estar diretamente ligado ao nosso curso de licenciatura Integrada.
Não

Fonte: autora, 2018.

Sobre as habilidades desenvolvidas na execução das atividades da Videoaprendizagem, os alunos destacaram as seguintes:

**Gráfico 9 - Habilidades desenvolvidas ao longo da Videoaprendizagem.**

Fonte: autora, 2018.

De acordo com as respostas dos educandos, as habilidades desenvolvidas pela maioria foram a aprendizagem pela pesquisa, organização, criatividade (96,3%), trabalho em equipe (92,6%), colaboratividade (77,8%) e autonomia (55,6%). Outras habilidades foram mencionadas, como paciência, empatia, senso democrático e domínio sobre programa de edição de vídeos (3,7%).

Quando perguntados sobre novas aprendizagens, 100% dos alunos afirmaram ter aprendido algo novo. A maioria dos aprendizados está relacionado à produção de vídeos, como mostra o quadro 6.

**Quadro 6 - Aprendizagens ao longo da Videoaprendizagem.**

<b>Você aprendeu algo novo durante a experiência da Videoaprendizagem? Se sim, descreva abaixo.</b>
O uso de uma nova tecnologia como recurso de ensino
Sim. O uso de aplicativo de edição de vídeo e alguns conceitos sobre planos e agilidade de filmagens.
Sim, como produzir um vídeo, noção de ângulos e planos. Não entendia nada.
Sim, aprendi que pode ser dinâmico trazer um assunto em forma de vídeo para sala de aula
Sim, como produzir e organizar, editar, sendo que tudo isso precisa ainda de mais treinamento, para tornar isso viável para uso em sala de aula
A editar um vídeo, com um objetivo específico, explicado no roteiro.
Sim. Aprendi a editar, a elaborar perguntas eficazes para montar o roteiro.
Sim. Aprendi muito sobre planos e ângulos, a usar melhor a câmera de um simples aparelho celular. A editar vídeo. E principalmente a trabalhar mais em equipe.
Sim, produzir vídeo não estava no meu cotidiano. Aprender sobre as técnicas valorizou muito meu conhecimento e ver essas atividades de uma maneira diferente.
Os nomes específicos de ângulos e planos
Sim, não relativamente novo, mas uma confirmação de que é no ensino básico que deve-se começar a desconstruir certos pensamentos.
Sim aprendi ao manuseio do aplicativo de edição de vídeos.
Utilizar o vídeo para elaborar uma aula.

Os gêneros que eu nem sabia q existiam
Edição, fotografia, cores, audiovisual, racismo religioso, racismo institucional, gêneros de vídeo.
Mas uma maneira de tornar o ensino mas criativo.
Sim...principalmente sobre os ângulos e planos...quando bem executados e planejados facilitam a aprendizagem
Sim, a importância de posicionar uma câmera.
Sim, como mesmo com uma mensagem Simões, podemos dar grandes informações.
Sim, muito bom obter novos conhecimentos através de recursos que estar só nosso alcance.
Sim. É preciso produzir para o grupo destinado de maneira que chame atenção, não esquecendo do principal foco.
<b>Você aprendeu algo novo durante a experiência da Videoaprendizagem? Se sim, descreva abaixo.</b>
Sim! Com o aprendizado dos planos, luz, imagens, videos e a oficina do filmora podemos construir muitos trabalhos de ensino-aprendizagem.
Sim, aprendi que podemos levar esse método para sala de aula ,para nossos alunos desenvolverem trabalhos expositivos envolvidos com a tecnologia ou seja algo que envolve muito eles nessa era.
É um evento que reúne todas as gerações para viver a cultura paraense, na música, roupa, comida , linguagem e vivências compartilhadas.
A maior aprendizagem foi como planejar a criação de um roteiro, ângulos e como pensar o que produzir.

Fonte: autora, 2018.

O quadro seguinte mostra as dificuldades que os educandos tiveram ao longo do processo da Videoaprendizagem. Pouco mais da metade dos estudantes (15) relataram ter alguma dificuldade, sendo todas relacionadas às técnicas de produção de vídeos. 12 dos educandos não tiveram dificuldades no processo de produção de vídeos.

**Quadro 7 - Dificuldades ao longo da Videoaprendizagem.**

<b>Você teve alguma dificuldade de aprendizagem ao longo da realização da Videoaprendizagem? Se sim, descreva abaixo.</b>
Não
Não
Sim, os ângulos
Não.
A compreender e analisar os ângulos para as gravações.
Sim na edição, pois nosso video ficou muito longo.
Sim. O roteiro do vídeo. Por ser a primeira experiência, tivemos que pensar bastante de que forma íamos trabalhar.
Não, mas acho q editar é mais trabalhoso.
Sim, a edição, principalmente cortar os vídeos.
Não tudo foi exposto de maneira clara.

Sim, como gravar, como juntar tudo para virar um conteúdo uniforme.
Sim, em relação aos ângulos, fiquei meio perdida
Edição.
Roteiro.
Sim, primordialmente na edição do vídeo
Sim. No áudio.
Sim! Em colocar teoria e a prática. Principalmente, no roteiro, mas depois da oficina FICOU bem mais claro em minha cabeça.
Sim, somente na parte de estudar os ângulos.
Qualidade do áudio e vídeo, trabalho em equipe etc.
Não por incrível que pareça, não tive problemas.
Apenas de editar o vídeo no celular

Fonte: autora, 2018.

Quando perguntados sobre o que mais gostaram durante a experiência da Videoaprendizagem, os alunos responderam de forma variada, citando as técnicas de produção de vídeos, o produto final construído a partir do que foi estudado em sala de aula, o processo de produção, a experiência com entrevistados, o entendimento sobre como funciona a produção de vídeos, a atuação teatral no próprio filme, o ensino integral, a colaboratividade, entre outros.

**Quadro 8** - O que os estudantes mais gostaram ao longo da Videoaprendizagem.

O que mais gostou durante a experiência?
A descoberta dos ângulos nos resultados ... técnicas para tirar fotos
Explorar as diversas técnicas de edição de vídeo.
O produto, ver o produto pronto.
A filmagem e a montagem do vídeo
Aprender novos recursos para, produção, edição, descobrir ângulos e planos, tudo muito bom
O vídeo como produto final do trabalho estudado em sala de aula.
Foi muito interessante todo o processo para fazer o vídeo. Portanto a experiência foi ótima.
Gostei de tudo. Principalmente da gravação. Foi bem divertida e produtiva.
Conhecer as técnicas.
A construção do roteiro
De ouvir pessoas falando que acreditam em uma sociedade melhor através da educação básica.
de viajar nas idéias com a elaboração do roteiro
O aprendizado trabalhar com o outro.
De toda a preparação que precisou, desde o lugar até maquiar a entrevistada
Tudo.
Os passos para se chegar ao vídeo final.
Trabalhar os ângulos e planos..entender como funciona toda a produção de um vídeo

como produção, edição, roteiro...a oportunidade de poder sermos atores de nosso próprio vídeo valorizando todos os e ângulos..foi muito gratificante!
Gostei de ver o trabalho finalizado, e saber o que devemos aprimorar.
Com coisas simples da pra fazer muitas coisas..
Das inovações em que essa ferramenta tecnológica nos ofereceu
Conhecer a ferramenta sugerida
De saber que podemos produzir um trabalho, o qual, aparentemente esta "fora" da nossa área de atuação profissional. No entanto a prática de vídeo-aprendizado nos mostrou que o ensino pode ser integral. Assim como o nosso curso.
De editar o vídeo , de montar o nosso trabalho e vê o quanto é legal app que possa fazer um vídeo rápido e de bastante importância,como. Por exemplo os videos q foram expostos pelos nossos colegas.
Saber como se estrutura as partes de um bom vídeo, com objetivo claro da mensagem, como se passar claramente a mensagem e a quem passar essa mensagem.
<b>O que mais gostou durante a experiência?</b>
O clima de estúdio, e várias mentes pensando e colocando seus pensamentos e assim conseguirmos chegar a um produto que ficou muito bom.
Poder editar e filmar, algo que gosto muito. Além de mexer com o celular de uma maneira diferente

Fonte: autora, 2018.

Dentre as respostas, destacamos algumas que consideramos significativas do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades e de competências. Primeiramente ressaltamos os ganhos com a construção de roteiros, como indicam as seguintes falas: “ [sic] de viajar nas idéias comais a elaboração do roteiro” e “ [sic] A construção do roteiro”. Para tal atividade, os alunos precisaram pesquisar o tema elencado pela equipe, gerar e trocar ideias para a elaboração de uma narrativa, exercitar a síntese e escrita do texto para então dar vida ao filme.

Destacamos, também, o trabalho colaborativo em equipe e a aprendizagem entre pares, aspectos mencionados por alguns alunos nas seguintes respostas: “ [sic] O aprendizado trabalhar com o outro”, “[sic] De editar o vídeo, de montar o nosso trabalho e vê o quanto é legal app que possa fazer um vídeo rápido e de bastante importância,como. Por exemplo os videos q foram expostos pelos nossos colegas”, “ [sic] O clima de estúdio, e várias mentes pensando e colocando seus pensamentos e assim conseguirmos chegar a um produto que ficou muito bom”.

Entre as respostas do quadro anterior, visualizamos algumas que nos indicam o desenvolvimento de habilidades que podem complementar, por exemplo, a atividade do professor em sala de aula, visto que o curso no qual atuamos era uma licenciatura que prepara novos professores para incidirem na educação básica. As respostas a seguir nos deram margem para tal interpretação: “[sic] De saber que podemos produzir um trabalho, o qual,

aparentemente esta “fora” da nossa área de atuação profissional. No entanto a prática de vídeo-aprendizado nos mostrou que o ensino pode ser integral. Assim como o nosso curso” e “[sic] Poder editar e filmar, algo que gosto muito. Além de mexer com o celular de uma maneira diferente”.

Quando perguntados sobre o que menos gostaram durante a experimentação da Videoaprendizagem, alguns estudantes citaram as dificuldades com a técnica, outros não gostaram da edição dos vídeos, das limitações do aplicativo utilizado para a edição, do trabalho com a tecnologia, entre outros aspectos. Sete dos estudantes disseram ter gostado de tudo durante o processo, como mostra o quadro seguinte.

**Quadro 9** - O que os estudantes menos gostaram ao longo da Videoaprendizagem.

O que menos gostou durante a experiência?
Os ângulos... rrsrs
Limitação do aplicativo filmora.
O tempo para realizar outras atividades e aprender com mais detalhes.
Ter que editar
Os nomes dos ângulos para filmagens, muito complicado.
Gostei de todo o processo.
Edição. Porque dá um pouco de trabalho.
Tive que trabalhar bastante a minha paciência, mídias, tecnologias, não faziam parte do meu cotidiano. Preferia pedir para os meus filhos fazerem (típico da minha geração), mas estou cada vez interagindo com essas tecnologias.
Acho que nada
Editar os vídeos.
do tempo curato da oficina com o tempo maior o aprendizado seria expandido
O tema ser curto
Os imprevistos, mas foram superados
Organização da equipe
Deixamos para fazer em última hora.
Gostei de todo o processo...
Que foi muito rápida..
Creio q nada me desagradou
Como experiência e aprendizado gostei de tudo.
Acredito queria teu de tudo, ainda mais na parte dos ângulos pois não tinha conhecimento em relação a eles.
Trabalho em equipe. Mas acredito ser um trabalho contínuo de crescimento pessoal para toda a sociedade.
Gostei de tudo

Fonte: autora, 2018.

Dentre os comentários apresentados no quadro 9, nos chama a atenção o seguinte: “[sic] tive que trabalhar bastante a minha paciência, mídias, tecnologias, não faziam parte do meu cotidiano. Preferia pedir para os meus filhos fazerem (típico da minha geração), mas estou cada vez interagindo com essas tecnologias”. Esse comentário nos indica a percepção que o(a) discente teve em relação ao seu papel ativo na busca de autonomia para a construção do seu conhecimento. Nos indica também, a superação de um desafio, visto a falta de intimidade com tecnologias, pelo menos até a realização da metodologia Videoaprendizagem.

De modo geral, podemos inferir que boa parte dos estudantes compreenderam do que se trata a Videoaprendizagem, desenvolvendo aprendizagens significativas visto as conexões que fizeram entre o conhecimento que produziram ao longo do experimento com as suas vivências cotidianas e seu conhecimento prévio sobre os assuntos. Eles desenvolveram ou aperfeiçoaram habilidades de aprendizagem pela pesquisa, criatividade, trabalho em equipe, organização, colaboratividade e autonomia.

Todos os alunos relataram ter aprendido algo novo durante a realização da Videoaprendizagem, especialmente relacionado às técnicas de produção de vídeos. Do mesmo modo, os alunos que disseram ter dificuldades ao longo do processo também as relacionaram à operacionalização técnica no momento da produção, como a execução dos ângulos de filmagem e da edição. Ao relatarem o que mais gostaram, as respostas foram variadas e relacionadas à produção, à geração de ideias e construção de roteiros, à aprendizagem entre pares, entre outros.

## **5. MATERIALIZANDO IDEIAS: o guia multimídia da Videoaprendizagem**

A partir da vivência com o desenvolvimento e experimentação inicial da Videoaprendizagem em uma turma de graduação, e da posterior análise das respostas dos alunos em relação ao processo, partimos para uma fase de reorganização das etapas da metodologia, considerando as observações do professor e a nossa experiência no tema RTP II em uma turma da Licenciatura Integrada em Educação Científica, Matemática e Linguagens da UFPA.

Com as observações, avaliações e *feedbacks*, tínhamos os apontamentos do que ainda precisaria ser readequado, adaptado ou mantido na metodologia, para que o processo fosse intuitivo para o professor e, principalmente, para que fosse constituído de forma participativa, colaborativa e de modo a possibilitar situações em que o aluno pudesse ser o protagonista da aprendizagem.

Algumas etapas da Videoaprendizagem foram condensadas em uma única, como é o caso da autoavaliação e a avaliação por pares; outras aprimoradas de modo a atribuir maior autonomia ao aluno, como é o caso do “Cineclube”; outros momentos não previstos inicialmente foram incluídos para facilitar o diálogo entre as equipes e o professor, como é o caso da reunião de líderes; já outros processos, como o de edição, foram repensados para permitir que o professor tivesse maior segurança no desenvolvimento da atividade com seus alunos.

Retrabalhamos os textos do guia na tentativa de tornar o produto mais aberto à criatividade do professor e de evitar que tivesse um caráter “prescritivo”, dando liberdade ao

docente para reorganizar ou adaptar aspectos da metodologia de acordo com as suas experiências.

A partir das modificações necessárias, a metodologia ficou definida em 14 etapas que permitem ao aluno produzir conteúdos e construir saberes sobre temas curriculares, bem como conhecer os processos de produção de vídeos de bolso.

As etapas da metodologia foram materializadas e dispostas graficamente em um guia multimídia composto por 42 páginas em formato A4, que têm como proposta i) fornecer bases teóricas para a reflexão em sala de aula (ou em outros ambientes) sobre a introdução pedagógica da tecnologia nos espaços de educação; ii) destacar a importância que a linguagem audiovisual pode ter nos processos de ensino-aprendizagem; iii) sistematizar as etapas de produção audiovisual em um processo de ensino-aprendizagem; iv) fornecer informações técnicas sobre como produzir um vídeo de bolso.

O planejamento editorial de tal guia foi pensando para proporcionar uma leitura agradável, combinando de forma equilibrada a tipografia sem serifa *Gotham* com a paleta de cores em tonalidades de azul, laranja, branco e preto, além dos ícones que remetem a elementos do audiovisual, utilizados tanto na capa quanto ao longo do guia.

**Imagem 13** - Reprodução da capa do guia multimídia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

O guia, disponível no site [videoaprendizagem.netlify.com](http://videoaprendizagem.netlify.com), é iniciado com um convite ao educador para a experimentação da Videoaprendizagem e uma breve explanação sobre alguns dos princípios que ancoram a proposta: metodologias ativas e o uso crítico das TDICs no ensino-aprendizagem. Também apresentamos um infográfico simples que mostra, de forma global, as três principais fases da produção de um vídeo de bolso, como mostra a reprodução.

**Imagem 14** - Infográfico “Produção de Vídeos de Bolso” – guia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

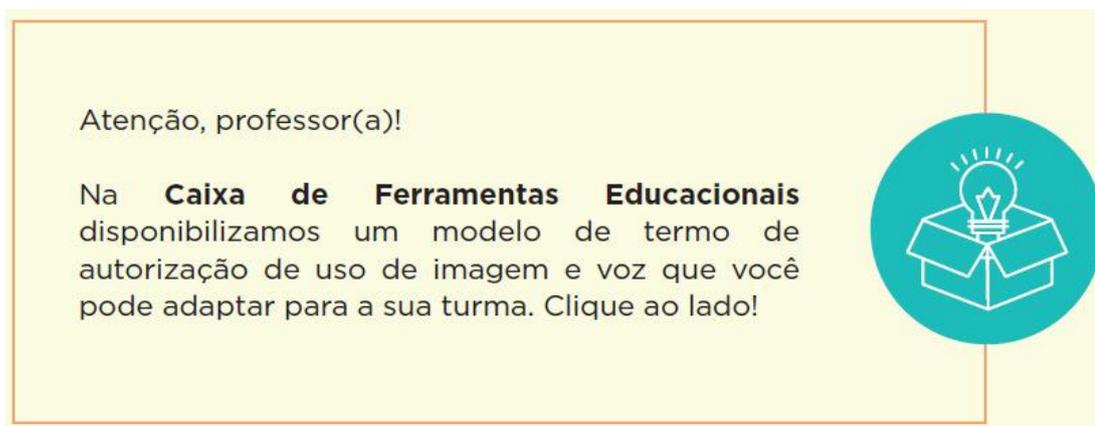
Antes de descrevermos o atual arranjo da Videoaprendizagem, é necessário pontuar que ao longo da metodologia, alguns elementos são apresentados com conteúdos extras, informações importantes, dicas e orientações. Tratam-se da “Caixa de Ferramentas Educacionais”, do espaço “#FicaDica”, do quadro de “Avisos”, da “Reunião de Líderes” e das seções “Aprendendo técnicas de produção de vídeos” e “Tarefas de casa para o(a) professor(a)”, descritos abaixo.

- Caixa de Ferramentas Educacionais: é um espaço do guia da Videoaprendizagem que traz conteúdos complementares sempre que necessário a uma atividade, como artigos, vídeos, áudios, dinâmicas, documentos etc.
- #FicaDica: é um espaço com dicas interessantes para o educador conduzir a mediação pedagógica.

- c) Quadro de Avisos: espaço que exibe avisos importantes para as etapas subsequentes da Videoaprendizagem.
- d) Reunião de Líderes: sempre que necessário, a reunião de líderes de equipes com o docente é indicada em um quadro no guia multimídia da Videoaprendizagem.
- e) Aprendendo técnicas de produção de vídeos: é uma seção dedicada à apresentação do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, elaborado para que o professor e os alunos possam conhecer algumas técnicas simples, porém fundamentais na construção de pequenos vídeos com o celular. Essa seção pode ser acionada no guia sempre que for necessário realizar leituras e obter conhecimentos acerca de técnicas audiovisuais específicas para a viabilização de algumas das etapas da metodologia.
- f) Tarefas de casa para o(a) professor(a): nesse espaço são apresentadas as atividades que o professor pode desenvolver para se preparar para uma aula presencial.
- g) Extraclasse: nessa seção são apresentadas as etapas e atividades sugeridas para serem realizadas fora do ambiente da sala de aula.

Ao clicar em alguns dos componentes do guia supracitados, o usuário é conduzido a páginas específicas do site<sup>30</sup> da Videoaprendizagem que disponibilizam conteúdos complementares. É o caso da “Caixa de Ferramentas Educacionais”, que apresenta *hiperlinks* do site com conteúdos suplementares, como dinâmicas, materiais multimídia sobre TDICs e documentos.

**Imagem 15** - Exemplo da Caixa de Ferramentas – guia da Videoaprendizagem.

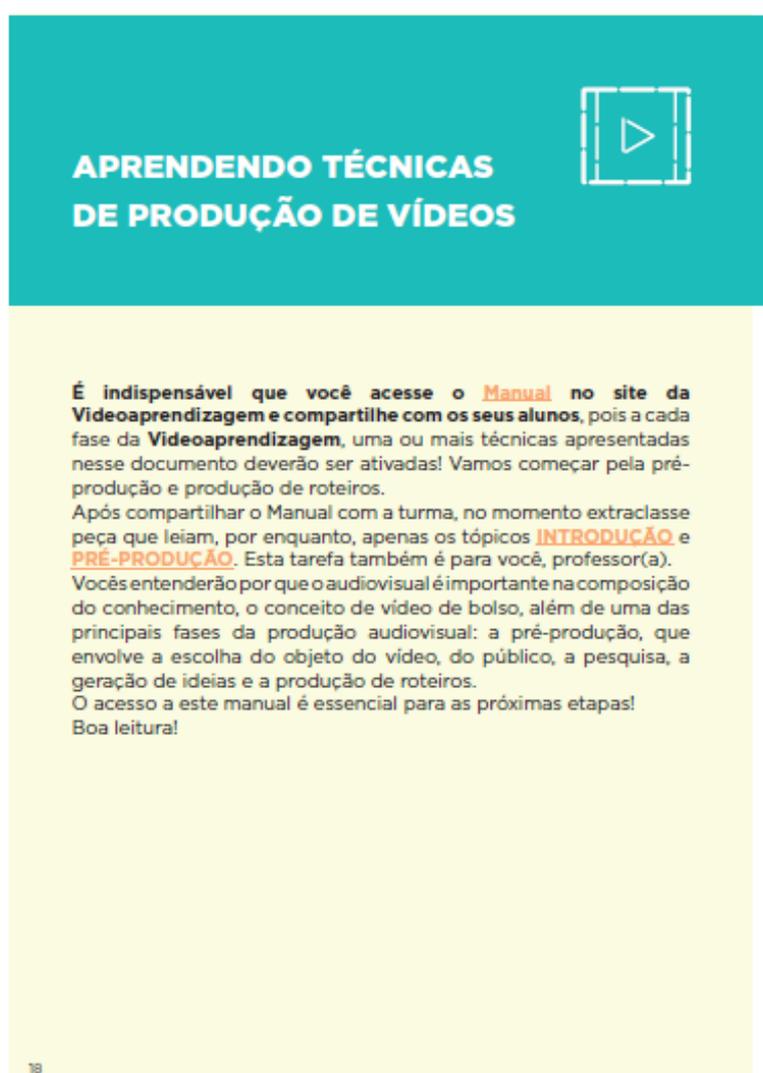


Fonte: autora, 2019.

<sup>30</sup> O site da Videoaprendizagem está hospedado no domínio <https://videoaprendizagem.netlify.com/> e é descrito em detalhes no tópico “O site” deste trabalho.

Do mesmo modo, ao clicar em alguns *links* indicados na seção “Aprendendo técnicas de produção de vídeos”, o usuário é direcionado ao Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso<sup>31</sup>, hospedado no site da Videoaprendizagem. Criamos esse manual a partir de uma necessidade observada no momento da experimentação da Videoaprendizagem na turma de RTP II, como uma solução viável para que os alunos e o professor pudessem conhecer técnicas essenciais da produção de um vídeo de bolso. Ele é estruturado em quatro capítulos: introdução, pré-produção, produção e pós-produção.

**Imagem 16** - Exemplo da seção Aprendendo Técnicas de Produção de Vídeos - guia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

<sup>31</sup> O Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso está disponível no endereço: <https://videoaprendizagem.netlify.com/introducao>.

Em sua nova configuração, algumas fases da Videoaprendizagem foram reorganizadas e, agora, a metodologia é iniciada por uma atividade direcionada ao docente. Trata-se dos “Movimentos Prévios”, uma curadoria de conteúdos, que sugerimos ser feita pelo educador, sobre a relação entre Ensino, Educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nesse momento, o professor pode pesquisar, reunir e organizar conteúdos que já existem sobre tal assunto, ou ainda pode produzir novos conteúdos para disponibilizar aos alunos.

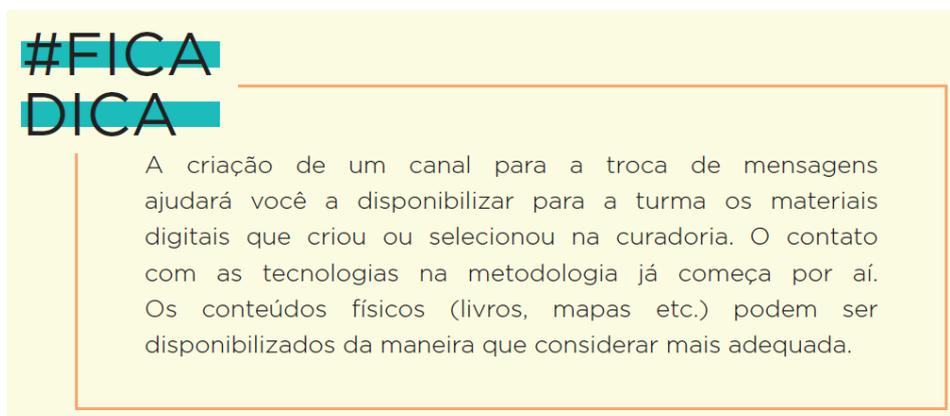
Essa temática foi escolhida com a finalidade de iniciar um processo de sensibilização dos educandos em relação ao uso crítico das TDICs associadas ao ensino-aprendizagem, para que elas não sejam inseridas de forma arbitrária no contexto da metodologia ou como simples instrumentos. A proposta é que, por meio das TDICs, o aluno possa encontrar caminhos interessantes para a construção da autonomia ao costurar saberes significativos para a sua vida acadêmica e profissional.

Essa atividade de curadoria é indicada na “Caixas de Ferramentas Educacionais”, que apresenta *links* direcionados à página do site da Videoaprendizagem que oferece materiais multimídia sobre TDICs e educação (artigos, áudios e vídeos) que podem auxiliar o educador nessa tarefa.

Os “Movimentos Prévios”, previstos desde a idealização preliminar da Videoaprendizagem, eram apresentados como a primeira etapa da metodologia. Nessa nova organização, eles são indicados como uma preparação do docente para a aula, um primeiro passo na metodologia que ainda não inclui diretamente o aluno. O discente começa a ser envolvido quando sugerimos ao professor, ainda como uma operação antecipatória, que distribua os conteúdos da curadoria aos discentes antes da primeira aula presencial de realização da Videoaprendizagem, com uma antecedência que permita o acesso prévio. Nesse contato, sugerimos ao professor que contextualize a Videoaprendizagem de modo que os alunos compreendam o processo pelo qual irão passar.

A disponibilização dos conteúdos digitais selecionados pelo professor poderá ser feita por meio de um canal de comunicação digital, como um grupo de e-mails ou um grupo em aplicativos de mensagens instantâneas criado pelo docente para a comunicação a distância com a turma ao longo da experiência. Essa indicação é sinalizada no guia a partir da utilização da *hashtag* “#FicaDica”, exibida ao longo da metodologia sempre que há alguma informação ou orientação importante a ser destacada.

**Imagem 17** - Exemplo do uso da *hashtag* “#FicaDica” no guia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

A *hashtag* “#FicaDica” não fazia parte da estrutura inicial da Videoaprendizagem apresentada ao docente durante a experimentação da Videoaprendizagem na turma que participava do tema Recursos Tecnológicos Pedagógico II, na Licenciatura Integrada em Educação Científica, Matemática e Linguagens, da UFPA. Porém, percebemos a necessidade de inserir, em alguns momentos, dicas importantes que podem facilitar a mediação pedagógica ao longo da metodologia.

## **Nova proposta da Videoaprendizagem**

### **1ª Aula Presencial**

#### **Etapa 01 – Roda de conversa**

No novo arranjo da Videoaprendizagem, a primeira etapa é, então, uma roda de conversa presencial sobre o tema TDICs e Educação. Sugerimos que o diálogo seja orientado pelos conteúdos que o professor enviou sobre o assunto referido. Também recomendamos que a atividade ocorra em sala de aula ou local adequado.

A proposta de mediação pedagógica nesta e em todas as outras etapas da Videoaprendizagem é de valorizar o protagonismo do aluno. Nesse caso da roda de conversa, os estudantes devem conduzir o diálogo, sendo o centro da atividade. Ao professor, cabe o papel de mediador e orientador do debate, estimulando a conversação, fazendo intervenções (como perguntas) em casos necessários, focando sempre no objetivo da aprendizagem. Junto aos pares, o aluno poderá aprofundar os seus conhecimentos sobre a relação entre TDICs e Educação, compreendendo a importância delas em seus processos de aprendizagem.

Espera-se que nessa etapa da metodologia, os alunos construam conhecimentos sobre TDICs e sua relação com a aprendizagem, bem como que desenvolvam habilidades como organização, síntese, capacidade de fazer colocações em grupo e de ouvir seus pares.

Buscando facilitar o desenvolvimento das habilidades citadas e adoção desta abordagem metodológica, o guia traz, em todas as etapas da metodologia, orientações aos docentes sobre os recursos necessários para a realização de cada uma das fases, assim como apresenta as principais aprendizagens que o aluno pode desenvolver em cada etapa, além das orientações para a mediação pedagógica nos estágios da metodologia. A imagem abaixo reproduz um exemplo da disposição gráfica das etapas no guia.

**Imagem 18** - Exemplo da disposição gráfica das orientações para a realização das etapas da Videoaprendizagem – guia da Videoaprendizagem.

**1ª AULA PRESENCIAL**

**ETAPA 01: RODA DE CONVERSA**

**O que vai precisar?** Para mediar esta etapa, você precisará de uma sala de aula ou outro espaço adequado para realizar uma roda de conversa.

**Principais aprendizagens** O aluno desenvolverá conhecimentos sobre a relação entre tecnologias e aprendizagem, habilidades de elaboração, organização e síntese, além de ampliar a capacidade de ouvir e fazer colocações em grupo.

**Orientações para a mediação**

Supondo que todos os alunos acessaram o material para estudo que você enviou com antecedência, em sala de aula você iniciará uma roda de conversa com a turma a respeito do tema elencado: o uso de tecnologias no mundo contemporâneo, na vida de cada um.

8

Fonte: autora, 2019.

Na primeira etapa da metodologia e ao longo de todo o processo, a Caixa de Ferramentas Educacionais se faz presente, oferecendo ao professor opções de dinâmicas para incentivar a interação dos discentes na roda de conversa, bem como estratégias de leitura coletiva para casos em que o docente perceba que a turma não se apropriou dos conteúdos enviados.

## **Etapa 02 – Formação de equipes de trabalho e divisão de funções**

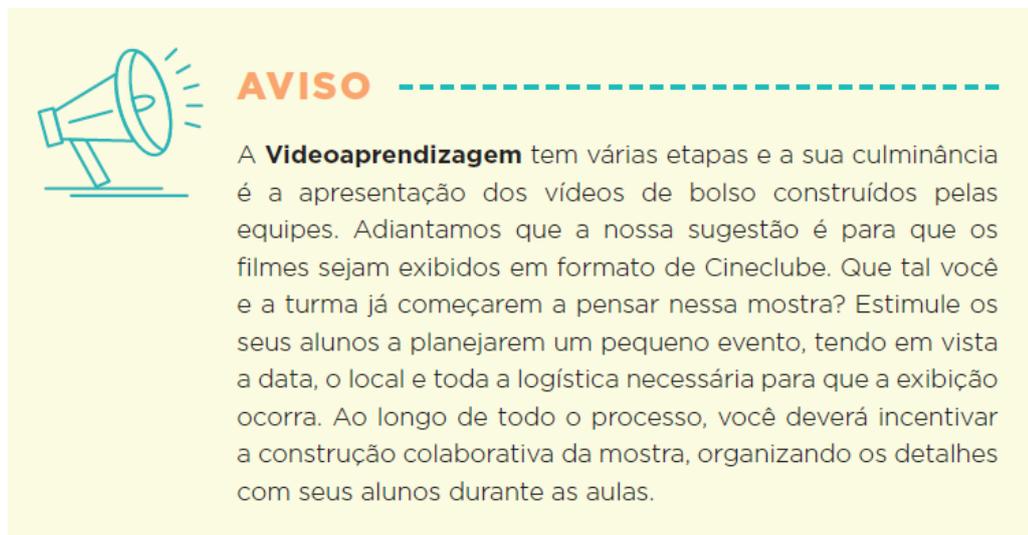
Ainda na primeira aula presencial da Videoaprendizagem, os grupos de trabalho para a confecção dos vídeos de bolso são definidos. Para a realização dessa atividade, sugerimos como locação a sala de aula ou outro lugar propício para a prática.

Para a mediação dessa etapa, sugerimos ao professor que, juntamente com os alunos, elenque um critério de divisão da turma em equipes, de modo que cada educando assuma uma função diferente ao longo do trabalho (produtores, editores, cinegrafistas etc.). Uma orientação importante é para que todos os integrantes das equipes ocupem a função de roteiristas, pois a construção de roteiros é uma atividade essencial para o desenvolvimento de saberes acerca do objeto da aprendizagem. Nessa etapa, a organização é a principal habilidade que esperamos ser desenvolvida ou aperfeiçoada pelo aluno.

Na etapa 02 apresentamos, na “Caixa de Ferramentas Educacionais”, uma dinâmica que pode auxiliar o professor na divisão da turma em grupos. Caso queira conhecer ou experimentar a dinâmica, em um clique o professor é direcionado à página correspondente no site da Videoaprendizagem e poderá ter acesso ao passo a passo da atividade.

Nessa fase um novo elemento é exibido: o quadro de “Avisos”. No decorrer das etapas da metodologia alguns avisos importantes são destacados. Nesse caso específico, alertamos que a culminância da Videoaprendizagem será a realização de um “Cineclube” para a exibição dos vídeos produzidos pelas equipes de alunos. Sendo assim, a idealização desse momento pode ser iniciada desde as primeiras etapas da metodologia, a partir do incentivo do professor para o planejamento e viabilização dos detalhes necessários para o evento, como mostra a imagem.

**Imagem 19** - Exemplo do quadro de avisos – guia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

### **Etapa 03 – Escolha dos temas de conhecimento**

Essa etapa é uma das mais importantes da Videoaprendizagem, pois serão determinados os temas a serem desenvolvidos nos vídeos de bolso das equipes. É um momento em que os alunos podem tomar decisões em conjunto para elencar um ou mais temas que desejam explorar, a partir dos assuntos presentes na ementa da disciplina.

Recomendamos ao docente que sugira à turma aqueles temas mais complexos de serem desenvolvidos em uma aula tradicional, pois acreditamos que as atividades que envolvem a produção de vídeos, como a pesquisa, estudo e diálogo sobre os temas, desenvolvimento de ideias, criação de roteiros, entre outras ações, podem envolver muito mais o aluno que, motivado pela curiosidade natural das descobertas, conhecerá muito melhor os detalhes do assunto proposto, muito mais do que o fariam em uma aula no modelo tradicional, especialmente quando o assunto é “chato” às vistas de quem tenta aprendê-lo. Após a definição do(s) tema(s), o professor, em acordo com a turma, pode fazer a distribuição dos assuntos a serem exercitados nos vídeos entre as equipes.

Assinalamos, por meio do quadro de “Avisos”, que ao final da aula o professor pode fazer as indicações de algumas tarefas extraclasse, quem compreendem à etapa 04 da Videoaprendizagem.

## **Extraclasse**

### **Etapa 04 – Pesquisa e escolha de liderança**

Essa etapa envolve atividades que podem ser realizadas em momentos extraclasse. Recomendamos ao professor que, ao final da primeira aula de realização da Videoaprendizagem, oriente as equipes a efetuarem pesquisas sobre o(s) tema(s) estabelecido(s) para cada grupo.

Na etapa 04, espera-se que os alunos desenvolvam conhecimentos acerca dos assuntos que abordarão em seus vídeos, além de autonomia nos estudos, aprendizagem por meio de investigação, habilidade de pesquisar e selecionar conteúdos adequados e relevantes ao objetivo da aprendizagem, além de desenvolverem habilidades de síntese e de tomada de decisões.

Isso porque os alunos são estimulados a aproveitar o tempo extraclasse para investigar a temática de seus grupos, explorando-o em sites, bibliotecas, bancos de dados, em campo e em outros meios que permitam conhecer melhor o seu objeto de conhecimento. Tal pesquisa deverá ser sistematizada e apresentada de forma criativa pelas equipes na aula presencial seguinte, dentro de um tempo estipulado pelo docente. A criatividade das equipes será essencial no momento das apresentações. Os alunos podem fazer exposições por meio de seminário, peça teatral, música, entre outros formatos.

Outra atividade extraclasse é a eleição de uma liderança para cada equipe. Os grupos devem se organizar para escolherem semanalmente um representante, que participará das reuniões de líderes com o docente sempre que necessário. A comunicação dos novos líderes pode ser feita por meio do canal de comunicação digital da turma, criado pelo docente, ou ainda na aula presencial seguinte.

## **2ª aula presencial**

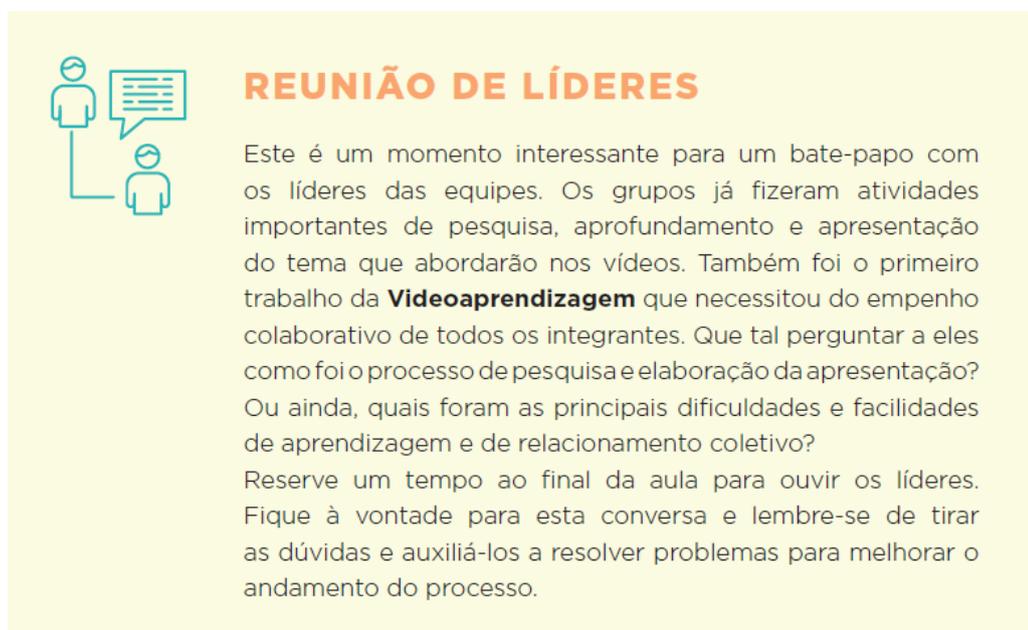
### **Etapa 05: Compartilhamento de conhecimentos e experiências**

Essa etapa é para que os alunos compartilhem as sínteses de suas pesquisas com seus pares. Ela pode ser realizada em sala de aula ou outro local escolhido pela turma em conjunto com o professor. Nesse processo, o discente pode exercitar a sua autonomia e a criatividade para apresentar o conteúdo.

Em um período estipulado pelo professor e de forma criativa, as equipes exibirão suas pesquisas sobre o tema elencado, estabelecendo um processo de troca de saberes com os pares. O educador poderá assistir as apresentações, comentá-las e tirar as dúvidas dos alunos.

Ao final das apresentações, o professor pode organizar a primeira “Reunião de Líderes”, pois os discentes já passaram pelo primeiro trabalho em equipe, no qual tiveram de investigar, sintetizar informações e apresentá-las em conjunto. A “Reunião de Líderes” é apontada no Guia Multimídia da Vídeoaprendizagem por meio de um ícone específico, como ilustra a reprodução.

**Imagem 20** - Reprodução gráfica da Reunião de Líderes - guia da Vídeoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

A “Reunião de Líderes” não estava prevista na estrutura inicial da Vídeoaprendizagem, porém, julgamos relevante a sua inserção na metodologia por considerá-la uma estratégia simplificadora do diálogo entre o professor e as equipes de trabalho. As reuniões são para que o docente acompanhe melhor cada uma das equipes, auxilie nas dificuldades, oriente para possíveis caminhos, ajude a solucionar problemas, entre outros.

### **Aprendendo técnicas de produção de vídeos**

Após a imersão nas pesquisas e apresentações sobre as temáticas elencadas, espera-se que os alunos tenham construído e se apropriado de saberes sobre elas de maneira aprofundada. Somente assim pode-se dar seguimento às próximas etapas da

Videoaprendizagem, que exigem alguns conhecimentos técnicos sobre produção de vídeos de bolso, como por exemplo, os processos de confecção de roteiros, de produção, filmagens e edição. Para auxiliar alunos e professores na execução de tais atividades de forma autônoma, elaboramos um Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso<sup>32</sup>, disponível no site da Videoaprendizagem.

Nas etapas da Videoaprendizagem em que algum conhecimento técnico específico se faz necessário, indicamos a leitura dos capítulos correspondentes no Manual. As indicações são feitas por meio da seção “Aprendendo técnicas de produção de vídeos”. É importante ressaltar que a criação do manual surgiu de uma necessidade observada ao longo da experimentação da Videoaprendizagem na turma que realizava o tema RTP II, na Licenciatura Integrada em Educação Científica, Matemática e Linguagens, da UFPA.

Num primeiro momento, as leituras necessárias do manual são para dar subsídios à aula presencial subsequente, na qual sugerimos que o processo de confecção de roteiros seja iniciado a partir da geração de ideias. Portanto, as leituras recomendadas do manual, tanto para o professor quanto para os alunos, são dos capítulos Introdução e Pré-Produção. Nesses capítulos, os leitores poderão perceber a importância do audiovisual para a composição do conhecimento, além dos elementos básicos da pré-produção.

### **3ª aula presencial**

#### **Etapa 06: Geração de ideias e criação de roteiros**

Para a realização dessa etapa é necessário um espaço adequado, como a sala de aula, computadores ou celulares com editor de texto, ou ainda lápis/caneta e papel para a construção de roteiros.

Antes de iniciar a execução dessa etapa, sugerimos que haja um momento para uma breve conversa e elucidação de dúvidas sobre o conteúdo de pré-produção consultado no Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso. Tanto o professor quanto os alunos podem compartilhar suas compreensões sobre o tema técnico estudado e assim construir saberes coletivamente.

Em seguida sugerimos que as equipes se reúnam para discutirem ideias para os roteiros de seus vídeos, materializando-as em um roteiro de até três minutos. No manual, disponibilizamos um modelo de roteiro técnico que o professor e as equipes podem adaptar

---

<sup>32</sup> O Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso da Videoaprendizagem encontra-se disponível no *link* <https://videoaprendizagem.netlify.com/introducao>.

para uso, contextualizado nas narrativas que criarem a partir dos temas escolhidos para serem desenvolvidos em seus vídeos. É importante que todos os integrantes das equipes participem ativamente dos diálogos e das trocas de opiniões para a construção dos roteiros, pois é nessa etapa que os conceitos acerca dos objetos de conhecimento são revisitados e rediscutidos em grupo, oportunizando o aprofundamento nos temas.

Esse processo pode ser longo, portanto, a aula deve ser reservada unicamente para essa atividade. Sugerimos que o professor acompanhe os processos das equipes de perto e que ao final da aula, solicite e receba as primeiras versões dos roteiros. Nessa etapa, as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes são o trabalho em equipe, a organização e geração de ideias, a escrita, a criatividade, a elaboração e síntese e a revisão do conteúdo. No espaço “#FicaDica”, relembramos o professor das etapas de pré-produção, recomendando a leitura do capítulo correspondente do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso.

### **Tarefas de casa para o(a) professor(a)**

Após a produção dos roteiros pelas equipes, eles serão validados pelo docente. Sugerimos que essa atividade seja feita em um momento extraclasse, quando o professor terá a oportunidade de revisar os conteúdos apresentados pelas equipes, atentando-se para possíveis informações equivocadas que prejudicariam a aprendizagem. Em casos em que o docente perceba informações incoerentes nos roteiros, sugerimos que indique as falhas aos alunos na próxima aula presencial e os estimule a pesquisar um pouco mais, para que a aprendizagem aconteça de forma plena, bem como para evitar que os vídeos sejam produzidos com conteúdos incorretos.

Também como tarefa extraclasse para o professor, sugerimos a construção de um modelo de termo de autorização de uso de imagem e voz para disponibilizar às equipes que queiram exibir pessoas em seus vídeos. Para auxiliar com essa atividade, na “Caixa de Ferramentas Educacionais” disponibilizamos um modelo de termo de cessão de imagem e voz, que o docente poderá adaptar aos contextos das equipes.

## **4ª aula presencial**

### **Etapa 07: *Feedback* dos roteiros**

Após a avaliação, o professor poderá falar aos alunos sobre suas impressões acerca dos roteiros de cada uma das equipes. É importante que o docente dialogue com os grupos, indicando e valorizando os aspectos positivos dos trabalhos, elogiando, fazendo sugestões

para melhoria, assim como é importante que destaque os pontos negativos ou incoerências nas informações, orientando as equipes a aprofundarem as investigações para que a aprendizagem aconteça. Os apontamentos sobre os pontos negativos podem ser feitos de maneira construtiva, estimulando os docentes a melhorarem seus trabalhos. O *feedback* pode ser feito abertamente em sala de aula, ou se o docente preferir, pode conversar com as equipes individualmente.

Ao final do *feedback*, sugerimos que o docente leia e indique a leitura dos capítulos Produção e Pós-Produção do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, para que as equipes possam ter as informações técnicas necessárias para dar início às etapas 08, 09 e 10 da Videoaprendizagem, que correspondem, respectivamente, à produção, filmagens e decupagem de imagens, organização de arquivos e pesquisa de trilhas.

Para fechar a aula, sugerimos mais uma “Reunião de Líderes” para que o docente acompanhe os processos de cada uma das equipes na construção de seus vídeos e auxilie na resolução de eventuais problemas. Também é um momento para que os detalhes do “Cineclube” sejam planejados.

### **Aprendendo técnicas de produção de vídeos**

As próximas etapas da construção dos vídeos envolvem atividades que necessitam de conhecimentos técnicos, por isso, antes de seguir para as etapas 08, 09 e 10, recomendamos ao docente que leia e indique a leitura aos alunos dos capítulos Produção e Pós-produção do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso. Esse exercício pode ser feito em momento extraclasse.

Com a leitura desses capítulos, o professor e os educandos terão orientações para realizarem filmagens com maior qualidade, para lidar com direitos autorais, para organizarem arquivos e se prepararem para a edição, que recomendamos ser feita por meio do aplicativo de edição de imagens FilmoraGo<sup>33</sup>.

Tal *software* foi escolhido pela simplicidade do uso, o que pode ser um fator importante para conferir maior segurança ao professor e aos alunos no momento de executar a atividade de edição. Apesar de indicarmos o uso FilmoraGo, a metodologia é flexível e permite que outros aplicativos sugeridos pelo professor ou pelos alunos sejam utilizados. No Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, disponibilizamos *links* para *download* do FilmoraGo em dois sistemas operacionais diferentes (Android e IOS), além de vídeos tutoriais

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre o aplicativo FilmoraGo, acessar o site <https://filmora.wondershare.com/>.

para o manuseio do aplicativo. Na “Caixa de Ferramentas Educacionais”, que também aparece nesta etapa, disponibilizamos o Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso.

## **Extraclasse**

### **Etapa 08: Produção**

Para essa etapa será necessário que os alunos estejam apropriados dos conteúdos dos capítulos Produção e Pós-produção do manual, além de um local adequado para os alunos realizarem reuniões de produção em momento extraclasse.

Nessa etapa, é indicado que os alunos se reúnam no contraturno e definam tudo o que será necessário para que o filme transponha o roteiro e seja materializado. A produção deve ser pensada em detalhes, portanto, sugerimos ao professor que questione seus alunos sobre como viabilizarão os acessos a possíveis locações, a aquisição de equipamentos (celulares, câmeras etc.), a convocação de atores (caso previsto no roteiro), a elaboração de figurinos, entre outros pormenores.

Ao final do processo, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de organização, tomada de decisões, logística, trabalho em equipe, autonomia e familiarização com os processos de produção audiovisual.

### **Etapa 09: Filmagens**

Ainda em momento extraclasse, as equipes deverão pôr em prática as filmagens de seus vídeos. Recomendamos ao professor que oriente os grupos a fazerem as imagens de acordo com as indicações planejadas nos roteiros e seguindo as orientações técnicas do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, indicadas no capítulo “Produção”. É importante que todos os integrantes das equipes acompanhem o processo de filmagens para que também possam extrair aprendizados.

Para viabilizar essa etapa, os alunos precisarão estar apropriados das técnicas de filmagens presentes no Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, além de equipamentos como celulares com câmera e captura de áudio, fones de ouvido e a logística preparada para este momento de gravações, que depende dos roteiros e processos de produção de cada uma das equipes.

Após essa experiência de planejamento e elaboração do vídeo, espera-se que os discentes desenvolvam, como principais aprendizagens, habilidades técnicas sobre filmagens

e produção, além dos conhecimentos extraídos do contato com possíveis entrevistados e com a experiência vivenciada.

### **Etapa 10: Decupagem de imagens, organização de arquivos e pesquisa de trilhas**

Essa etapa, que pode ser realizada no contraturno, é essencialmente de preparação para a edição das imagens que se transformarão em uma narrativa em vídeo. Para executá-la com maior propriedade, os alunos precisarão conhecer um processo chamado “decupagem”, descrito no capítulo “Pós-produção” do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, além de um celular para organização de arquivos.

O professor poderá indicar aos discentes que, ao término das filmagens, os alunos responsáveis pela edição iniciem um processo de decupagem, ou seja, a análise, seleção e organização das imagens que entrarão nos vídeos. Esse trabalho simplificará a edição.

O professor também poderá solicitar aos alunos que pesquisem e façam *download* de imagens de apoio, trilhas e efeitos sonoros que utilizarão em suas produções. Recomendamos que essa busca seja feita em bancos licenciados e gratuitos na internet. No manual disponibilizamos *links* de alguns desses acervos. Após a sistematização de todo material, é possível iniciar a edição. Os principais conhecimentos a serem adquiridos nessa etapa são de organização, direitos autorais e decupagem.

## **5ª aula presencial**

### **Etapa 11: Edição e finalização**

Para realizar essa etapa, os alunos deverão ter conhecimento da operacionalização de algum aplicativo ou programa de edição de vídeos. Os discentes podem utilizar *softwares* com os quais já estão familiarizados ou editarem por meio do aplicativo FilmoraGo, sugerido no guia multimídia da Videoaprendizagem. Para auxiliar no uso desse aplicativo, disponibilizamos vídeos tutoriais no capítulo “Pós-produção” do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso. Além dos conhecimentos técnicos, os editores precisarão de celulares e fones de ouvido para realizarem a tarefa.

Sugerimos que as edições dos filmes sejam feitas em sala de aula, permitindo que o professor acompanhe e possa auxiliar nesse processo. Antes, porém, recomendamos que o educador reserve os primeiros momentos da aula para que converse com a turma e juntos

elucidem possíveis dúvidas sobre o aplicativo FilmoraGo ou sobre os processos de produção, filmagens e decupagem, realizados extraclasse.

Após esse momento, as equipes podem iniciar a edição de seus vídeos utilizando as imagens e demais recursos previamente organizados, tendo o roteiro como orientador do processo. Alertamos que é natural que algumas mudanças não previstas nos roteiros ocorram na edição. Isso porque os roteiros são documentos de orientação, passíveis de alterações motivadas pela criatividade. É interessante que todos os integrantes das equipes acompanhem o processo de edição para absorverem os saberes e habilidades que essa vivência pode proporcionar.

O processo de edição pode possibilitar aprendizagens técnicas, mas também pode ser uma atividade interessante para a socialização, trabalho em equipe e para a tomada de decisões.

Ao final da edição de vídeos, sugerimos uma “Reunião de Líderes” para ajustes dos últimos detalhes da exibição dos curtas produzidos pelas equipes, portanto, toda a turma pode ser convocada, não apenas os líderes.

Durante a conversa, o professor pode pedir a um voluntário que recolha todos os filmes e os organize para a exibição do “Cineclube”. Na ocasião, o educador também pode lembrar os alunos de planejarem e executarem a logística necessária para a mostra (reserva de sala, equipamentos de reprodução de vídeos, etc.), estimulando o protagonismo e o senso de responsabilidade dos discentes sobre o evento. No espaço “#FicaDica” damos algumas dicas para de ambientação da sala de aula.

### **Tarefas de casa para o(a) professor(a)**

A 12ª etapa da Videoaprendizagem é de realização do “Cineclube”, fase sucedida por uma etapa de autoavaliação discente e avaliação por pares. Para viabilizar essa fase de avaliação, o professor terá de oferecer subsídios para que ela ocorra, elaborando matrizes de avaliação. Desse modo, sugerimos ao professor a tarefa extraclasse de produzir tais modelos avaliativos, tanto de autoavaliação quanto de avaliação por pares, para disponibilizar aos seus alunos. Esse material pode ser entregue aos discentes em formato digital ou impresso, ao final do “Cineclube” que ocorrerá na aula presencial seguinte. Para auxiliar o docente em sua tarefa extraclasse, disponibilizamos na “Caixa de Ferramentas Educacionais” fichas modelos de avaliação por pares e de autoavaliação, que o educador poderá adaptar ao contexto da turma. Ao clicar no ícone que representa a “Caixa de Ferramentas”, o usuário é direcionado à página do site da Videoaprendizagem que disponibiliza as matrizes para *download*.

Os critérios da avaliação docente ficam a cargo do educador, apenas sugerimos que ela considere todo o processo de aprendizagem do aluno, não apenas o vídeo final.

## **6ª aula presencial**

### **Etapa 12: Cineclube**

A 6ª aula presencial será para a realização do “Cineclube”. Sugerimos que a turma seja disposta de modo que todos possam assistir aos filmes e dialogar. Para realizar essa etapa, será necessário utilizar a logística planejada para o “Cineclube”, o que inclui a viabilização de um espaço adequado para a atividade, projetor ou TV, caixa de som, cabos de áudio, entre outros elementos.

Juntamente com os alunos, o professor pode definir uma ordem de apresentação dos vídeos e iniciar a exibição, garantindo aos líderes das equipes um espaço de fala antecedente a cada apresentação, para a contextualização dos curtas.

Após as exposições, um diálogo deve ser iniciado com a mediação do docente. A discussão pode ser em torno dos objetos de aprendizagem abordados nos vídeos. É importante que os discentes protagonizem o debate.

Ao fim da conversa, o docente poderá disponibilizar as fichas de avaliação por pares (uma por equipe) e de autoavaliação (uma por aluno), digitais ou impressas, e fazer um sorteio simples para definir as equipes que serão avaliadas e as que avaliarão, de modo que todas as equipes façam avaliação e também sejam avaliadas. As aprendizagens decorrentes dessa etapa serão, especialmente, acerca dos conteúdos abordados nos vídeos produzidos pelas equipes.

No espaço “#FicaDica” sugerimos ao professor que faça a mediação do “Cineclube” de forma imparcial, evitando emitir pareceres sobre os vídeos, para que a avaliação por pares não tenha a interferência do olhar do docente, pois é um momento de troca de experiências entre os alunos.

No quadro de “Avisos”, sugerimos que o docente oriente as equipes para a realização da etapa 13 de autoavaliação e avaliação por pares, que será executada em momento extraclasse.

### **Extraclasse**

### **Etapa 13: avaliação por pares e autoavaliação**

Em momento extraclasse, os grupos devem se reunir para realizarem a avaliação do trabalho das equipes sorteadas no último encontro presencial.

Cabe ao professor lembrar aos alunos de que a avaliação por pares é um processo colaborativo, solidário e que o seu objetivo é contribuir de forma significativa com os trabalhos dos colegas. Essa avaliação deve ser feita no momento extraclasse e apresentada de forma criativa (peça teatral, música, poesia etc.) na aula presencial seguinte.

Já a autoavaliação deve ser um momento de autorreflexão do aluno em relação à sua conduta ao longo da Videoaprendizagem. É a oportunidade que o aluno terá para pensar em suas aprendizagens, em sua participação nas atividades, nas habilidades desenvolvidas ao longo de sua trajetória na metodologia. Esse processo deverá ser realizado em momento extraclasse e entregue ao professor na aula seguinte, no formato de ficha definido pelo professor: digital ou impressa.

Nesses processos, espera-se que os alunos exercitem a colaboratividade, o trabalho em equipe, a autorreflexão e a aprendizagem horizontal com seus pares.

### **7ª aula presencial**

#### **Etapa 14: Apresentação das avaliações por pares e entrega das autoavaliações**

A última etapa de realização da Videoaprendizagem é de apresentação das avaliações. Para realizá-la será necessário um espaço adequado, como a sala de aula. Os alunos poderão exercer a colaboratividade, a solidariedade, além de aprenderem com os pares. Sugerimos ao professor que assista às apresentações das avaliações por pares para que também possa fazer a sua avaliação sobre esse processo.

Com o final da 7ª aula presencial também se consolida o fim da metodologia ativa Videoaprendizagem. Sugerimos que ao fim das exposições seja estabelecido um momento de reflexão com os alunos sobre o processo pelo qual passaram, buscando reconhecer as aprendizagens construídas e as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do processo, efetivando uma breve avaliação geral da metodologia e do ciclo vivenciado.

Por fim, indicamos uma avaliação docente somativa sobre os processos das equipes, considerando a evolução dos alunos, suas aprendizagens, organização, colaboratividade, entre outros critérios que o educador julgar necessário. Além disso, sugerimos uma autoavaliação docente, momento em que o professor poderá refletir sobre sua postura ao longo da

Videoaprendizagem, percebendo se sua atuação foi como parceiro e orientador dos alunos ou se teve papel central na metodologia. No guia multimídia, a avaliação e a autoavaliação docente são apresentadas em boxes, como mostra a reprodução.

**Imagem 21** - Reprodução da Avaliação e Autoavaliação Docente – guia da Videoaprendizagem.



### AVALIAÇÃO DOCENTE

---

Neste processo, recomendamos que a avaliação docente seja somativa. Você poderá acompanhar e avaliar todas as etapas, observando, entre outras coisas, a evolução de cada aluno ao longo do processo, a assimilação do conteúdo durante as etapas, a organização, a colaboratividade e a proatividade, a capacidade de elaboração e síntese e demais aspectos que considerar relevantes para a avaliação das atividades.



### AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

---

Professor(a), a Videoaprendizagem deve ter sido uma experiência interessante para você. Que tal refletir sobre este processo, pensar nas dificuldades, nas habilidades desenvolvidas, nos momentos de troca, nas aprendizagens com a turma? Avalie a sua postura, perceba se você foi o protagonista do processo ou se foi um orientador e parceiro na construção de aprendizagens. Pense sobre você.

Fonte: autora, 2019.

Fechando a metodologia, disponibilizamos um espaço interativo no guia para que o professor relate a sua experiência com a Videoaprendizagem ou ainda para que envie suas sugestões sobre o processo. O espaço chamado “Fale com a gente” é representado da seguinte forma.

**Imagem 22** - Reprodução do espaço interativo “Fale com a gente” – guia da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

Ao clicar no *link* indicado, o usuário é encaminhado a um formulário de contato presente no site da Videoaprendizagem.

### 5.1. O site

As etapas da Videoaprendizagem, apresentadas anteriormente, foram sistematizadas em um guia pensado e desenvolvido em uma perspectiva multimídia, com a inserção de recursos complementares à realização da metodologia. São conteúdos extras disponíveis nas linguagens audiovisual, escrita e em áudio, elaborados por nós ou resultantes de curadoria realizada em plataformas digitais, como websites.

A partir da necessidade de reunir e disponibilizar tais conteúdos, iniciamos a idealização e o planejamento de um site que pudesse concentrar esses produtos. A intenção era de proporcionar uma experiência interessante de usabilidade ao educador, permitindo que tenha acesso aos conteúdos sugeridos no guia multimídia, sem que precise sair do ambiente da Videoaprendizagem. A interface do site foi pensada de modo que destacasse o guia multimídia e ao mesmo tempo tivesse composição visual simples, com poucos recursos iconográficos.

O site foi desenvolvido a partir de uma plataforma de hospedagem de websites conhecida como Netlify. Disponibilizada gratuitamente, a plataforma permite a criação de sites a partir da linguagem de marcação HTML5 e da linguagem de programação Javascript. Essa plataforma apresenta vantagens como a simplicidade de configuração para

funcionamento e disponibilização aos usuários. O domínio do site é [videoaprendizagem.netlify.com](http://videoaprendizagem.netlify.com).

**Imagem 23** - Reprodução da interface inicial do site da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

Apresentando o guia multimídia da metodologia e seus conteúdos derivados, o site da Videoaprendizagem exibe cinco menus principais: 01) Home; 02) O Guia; 03) Caixa de Ferramentas; 04) Manual de produção de vídeos de bolso e; 05) Fale com a gente.

### *Menu “Home”*

O menu “Home” apresenta um cabeçalho com o título “Videoaprendizagem – Uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior”. Abaixo recebe destaque um banner que, em um clique, permite o acesso on-line ao guia multimídia da Videoaprendizagem, seguido de um texto introdutório, que mostra mais um *link* de acesso ao guia multimídia, na versão para *download* na extensão PDF. A versão on-line do guia também permite que o usuário faça *download* do guia em PDF a qualquer momento.

### *Menu “O Guia”*

Esse menu mostra o guia da metodologia, disposto em formato de livro digital, por meio de *flipbook* que permite ao leitor folheá-lo on-line. O *flipbook* escolhido foi o *plugin* “*dFlip*”, que possibilita a inserção de recursos multimídias como vídeos, fotografias, *hiperlinks*, documentos em PDF, entre outros. O guia da Videoaprendizagem contém *links* de

apoio que permitem ao usuário acessar os conteúdos conexos hospedados no site, como artigos, vídeos, dinâmicas, documentos e o Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso. Esses conteúdos buscam auxiliar o educador em sua mediação pedagógica ao longo do desenvolvimento da Videoaprendizagem.

Além disso, o *flipbook* oferece algumas possibilidades de visualização de páginas, como em miniatura, páginas duplas, página simples, zoom regulado e modo tela cheia. Outro recurso interessante é o compartilhamento do guia via mídias sociais, como o Facebook, Google Plus, Twitter e e-mail, além do *download* em PDF e a possibilidade de ir à primeira e a última página do guia em um clique. O leitor também tem a possibilidade de habilitar ou desabilitar o som da página.

#### *Menu “Caixa de Ferramentas”*

O menu “Caixa de Ferramentas” corresponde ao item homônimo presente no guia multimídia e apresenta os conteúdos complementares da metodologia. Esse botão possui quatro submenus que, em alguns casos, possuem menus terciários. Tratam-se dos submenus “Conteúdos sobre TDICs”, “Dinâmicas”, “Uso de imagem e voz” e “Avaliação participativa”.

O espaço “Conteúdos sobre TDICs” apresenta materiais sobre essa temática, que podem auxiliar o professor na atividade de curadoria de conteúdos prevista nos “Movimentos Prévios” da Videoaprendizagem. O submenu “Conteúdos sobre TDICs” possui outros dois menus terciários, sendo que o primeiro abriga os artigos e o segundo, conteúdos multimídia sobre o assunto.

**Imagem 24** - Exemplo da exibição dos menus, submenus e menus terciários – site da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

O submenu “Dinâmicas” oferece três menus terciários que dispõem de opções de atividades que podem auxiliar o docente na mediação de algumas etapas da Videoaprendizagem. O menu terciário “Estratégias de leitura” traz duas dinâmicas de leitura em grupo que se apresentam como alternativas caso o professor note que a turma não se apropriou dos conteúdos sobre TDICs previstos na etapa 01 da metodologia (roda de conversa). São as dinâmicas intituladas “leitura coletiva” e “tarjetas de leitura”.

Já o menu terciário chamado “Roda de conversa” apresenta duas dinâmicas de interação e socialização do conhecimento durante a roda de conversa prevista na primeira etapa da Videoaprendizagem. Tratam-se das dinâmicas “bilhete surpresa” e “batata quente”.

O menu terciário “Formação de grupos” traz uma atividade que o educador pode utilizar para auxiliar na formação de equipes de trabalho para o desenvolvimento dos vídeos de bolso ao longo da Videoaprendizagem. A dinâmica “Encontre a sua turma” está situada na etapa 02 da Videoaprendizagem - formação de equipes de trabalho e divisão de funções.

O submenu “Uso de imagem e voz” disponibiliza para *download* um modelo de autorização de uso de imagem e voz que o docente pode adaptar e disponibilizar às equipes caso necessitem filmar pessoas durante a etapa 09 da Videoaprendizagem (filmagens). Já o submenu “Avaliação participativa” fornece matrizes de avaliação por pares e autoavaliação que o professor pode dispor à turma para a efetivação da etapa 13 da Videoaprendizagem.

*Menu “Manual de produção de vídeos de bolso”*

Esse menu contém o Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso que auxilia na maioria dos processos da Videoaprendizagem. O manual apresenta três capítulos dispostos em submenus com informações essenciais sobre as três grandes etapas da produção audiovisual: pré-produção, produção e pós-produção.

**Imagem 25** - Exemplo de visualização do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso – site da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

Além dos capítulos, esse menu disponibiliza uma introdução que contextualiza brevemente a relação entre o audiovisual e a educação, assim como traz um conceito para vídeo de bolso. As referências utilizadas no manual também estão presentes em um submenu. Ao acessar qualquer capítulo, os demais ficam visíveis para acesso no lado direito da tela.

### *Menu “Fale com a gente”*

Esse espaço é reservado para que o usuário entre em contato conosco, dando sugestões, fazendo relatos e compartilhando experiências com o desenvolvimento da Videoaprendizagem.

**Imagem 26** - Reprodução do menu “Fale com a gente” - site da Videoaprendizagem.

The image shows a contact form titled "Fale com a gente" on the Videoaprendizagem website. The form is centered on a light gray background. At the top, there is a navigation bar with links: "Home", "O Guia", "Caixa de ferramentas", "Manual de produção de vídeos de bolso", and "Fale com a gente". Below the navigation bar, the text reads: "Queremos ouvir você! Divida conosco a sua experiência com a Videoaprendizagem." The form itself consists of several input fields: "Nome", "Email", and "Assunto" (Subject). Below these is a large text area for the message, with the placeholder text "Digite sua mensagem...". At the bottom of the form, there is a CAPTCHA section with a checkbox labeled "Não sou um robô" and a CAPTCHA image. A dark gray button labeled "Enviar mensagem!" is positioned at the bottom center of the form.

Fonte: autora, 2019.

As mensagens enviadas por meio do formulário de contato são direcionadas ao correio eletrônico da Videoaprendizagem, criado no provedor Gmail, cujo endereço é [videoaprendizagem.ufpa@gmail.com](mailto:videoaprendizagem.ufpa@gmail.com).

## 5.2. Verificação e validação do guia multimídia da Videoaprendizagem

Após a consolidação do guia, do site e do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso da Videoaprendizagem, iniciamos mais uma etapa de verificação para a validação de tais produtos.

Para viabilizar esse processo, lançamos mão de um procedimento conhecido como Painel de Especialistas, uma técnica de validação que apresenta caráter coletivo e é formado por um grupo de pessoas consideradas capacitadas ao tratamento das questões que emergem do objeto da pesquisa. De acordo com Pinheiro, Farias e Lima (2013, p. 185), “é justamente essa competência de seus membros o que caracteriza o painel de especialistas como técnica de pesquisa”. De acordo com os autores, as competências, habilidades e conhecimentos dos integrantes do painel de especialistas podem ser referentes aos ambientes pesquisados, aos sujeitos da pesquisa ou aos fenômenos tratados.

Contextualizando a efetivação do Painel de Especialistas no desenvolvimento de produtos educacionais, sobretudo aqueles informatizados, Struchiner, Ricciardi e Vetromille (1998) dizem que

A realização do painel de especialistas em estágio avançado do desenvolvimento de um material educativo, especialmente de sistemas informatizados, permite a interação entre os diferentes conhecimentos envolvidos neste processo. Isto porque trata-se de um método onde profissionais experientes em diferentes aspectos relevantes ao programa (conteúdo, funcionamento, enfoque pedagógico/linguagem) colocam-se na posição de usuários, interagindo, analisando e julgando a sua qualidade e validade (STRUCHINER; RICCIARDI; VETROMILLE, 1998).

Apoiadas em Leveridge (1986), Struchiner, Ricciardi e Vetromille (1998) sugerem que a pertinência e relevância de um produto educacional informatizado podem ser avaliadas por um grupo de três a seis especialistas.

Dessa forma, reunimos um total de três especialistas com competências, habilidades e conhecimentos específicos em educação - para avaliar o guia proposto do ponto de vista da proposta metodológica -, em audiovisual - para qualificar os processos de produção de vídeo sistematizados no guia e no site da Videoaprendizagem -, e em *design* gráfico e editoração - para examinar a forma tanto do guia quanto do site. Além destas dimensões, os especialistas também puderam avaliar a interatividade, a extensibilidade, escalabilidade, navegabilidade e usabilidade do site da Videoaprendizagem.

O painel foi composto por um profissional com mestrado em Ciências da Educação e formação em Comunicação Social e dois mestres em Ciências da Comunicação, sendo um deles bacharel em Jornalismo e especialista em formação em audiovisual e cinema, e a segunda profissional formada em Publicidade e Propaganda, com experiência em *web design*, *design* editorial e gráfico.

A estes profissionais enviamos o *hiperlink* do site da Videoaprendizagem e orientamos para que realizassem a avaliação dos produtos seguida da resposta a um formulário de validação disponibilizado on-line.

No questionário estabelecemos um espaço para a identificação dos especialistas, aonde solicitávamos o nome, a instituição de vínculo, o endereço de e-mail e uma breve descrição da formação/especialidade. Do mesmo modo, estipulamos seis dimensões para a avaliação dos produtos, totalizando 28 questões com espaços para comentários opcionais. Ao final do formulário apresentamos um campo para o parecer final dos avaliadores.

As dimensões especificadas no formulário foram: a) conteúdo audiovisual; b) proposta pedagógica; c) forma; d) escalabilidade, interatividade e extensibilidade; e) usabilidade; f) navegabilidade. O quadro de requisitos a seguir resume a estrutura do questionário de verificação e validação do guia e do site da Videoaprendizagem.

**Quadro 10** - Quadro de requisitos.

<b>Dimensão</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Requisito</b>	<b>Questão</b>
Conteúdo audiovisual	Avaliar o conteúdo audiovisual do guia.	Precisão e credibilidade do conteúdo	Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é incorreto e 5 é totalmente correto, como você avalia o conteúdo audiovisual do guia multimídia da Videoaprendizagem?
		Sistematização do processo	Em sua avaliação, o processo de confecção de vídeos está organizado de forma lógica e coerente?
			A forma de apresentação do conteúdo facilita a compreensão da metodologia?
Autonomia na aprendizagem	O conteúdo do guia estimula a autonomia do educando na produção de vídeos?		
Proposta pedagógica	Avaliar a proposta pedagógica, seu caráter criativo e inovador.	Participação e protagonismo discente	Na Videoaprendizagem o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento?
			Na Videoaprendizagem o aluno é o protagonista no desenvolvimento dos processos?
			Na Videoaprendizagem o aluno é estimulado a ser participativo?
		Desenvolvimento de habilidades	Na Videoaprendizagem o aluno é estimulado ao desenvolvimento de habilidades?
		Atuação docente	Na Videoaprendizagem o professor é mediador/incentivador da aprendizagem de seus alunos?
Avaliação	Na Videoaprendizagem a avaliação é participativa?		
Forma	Avaliar o conteúdo gráfico do guia da Videoaprendizagem.	Estética/Apresentação	Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável, como você avalia o projeto gráfico do guia multimídia da Videoaprendizagem?
			A tipologia utilizada no guia multimídia da Videoaprendizagem é adequada e facilita a leitura?
			Os ícones utilizados no guia multimídia da Videoaprendizagem são adequados ao tema e visualmente agradáveis?

Dimensão	Objetivo	Requisito	Questão
Escalabilidade, interatividade e extensibilidade	Avaliar o caráter replicável, interativo e extensivo do produto.	Replicabilidade	A Videoaprendizagem pode ser replicável em diferentes contextos?
		Interatividade	A Videoaprendizagem promove espaços de interação entre os participantes?
		Etensividade	A Videoaprendizagem permite acrescentar conteúdos durante o uso?
Usabilidade	Avaliar a experiência do usuário do site da Videoaprendizagem. A usabilidade refere-se ao nível de facilidade que um usuário tem ao interagir com uma interface.	Eficiência no uso	O site da Videoaprendizagem permite ao usuário realizar tarefas de forma rápida e eficiente?
		Aprendizagem, reconhecimento e memorização do uso	A navegação no site é de fácil aprendizagem?
			A navegação no site da Videoaprendizagem é de fácil reconhecimento ou memorização?
		Recursos de navegação	O site da Videoaprendizagem oferece recursos para facilitar a navegação?
		<i>Design</i> da informação	O <i>design</i> do site da Videoaprendizagem facilita a navegação?
		Estética	Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável, como você avalia a estética do site da Videoaprendizagem?
Satisfação no uso	Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é insatisfeito e 5 é muito satisfeito, qual foi o seu grau de satisfação na experiência com o site da Videoaprendizagem?		
Navegabilidade	Avaliar a experiência do usuário do site da Videoaprendizagem. A navegabilidade está relacionada à organização das informações no site, de modo que permita ao usuário movimentar-se de forma intuitiva e sem dificuldades.	Clareza na arquitetura da informação	A arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem é clara e permite ao usuário distinguir informações prioritárias e secundárias?
		Navegabilidade	O site da Videoaprendizagem é de fácil navegação, e permite ao usuário chegar à informação em até três cliques?
		Padronização	O site da Videoaprendizagem apresenta consistência e padronização das páginas?
		Relevância	O conteúdo do site da Videoaprendizagem é relevante?
		Objetividade	As informações do site da Videoaprendizagem são objetivas?

Fonte: autora, 2019.

### 5.3. Análise das avaliações dos especialistas

A avaliação dos especialistas foi feita de forma on-line, a partir da análise dos conteúdos do guia multimídia e do site da Videoaprendizagem. As questões foram disponibilizadas em um formulário virtual, organizado na plataforma *Google Forms*<sup>34</sup>.

#### *Dimensão: conteúdo audiovisual*

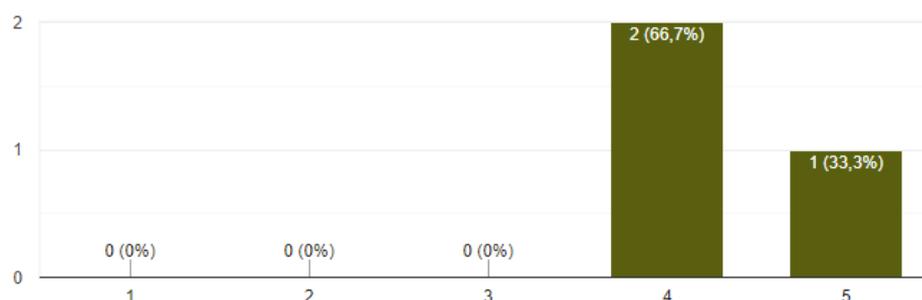
A dimensão de conteúdo audiovisual buscava a verificação dos processos de produção audiovisual e a coerência de sua organização no guia da Videoaprendizagem.

A credibilidade do conteúdo audiovisual pôde ser avaliada na questão “Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é incorreto e 5 é totalmente correto, como você avalia o conteúdo audiovisual do guia multimídia da Videoaprendizagem?”. Como respostas, um dos avaliadores atribuiu a nota cinco e dois avaliadores atribuíram nota quatro, configurando o seguinte gráfico.

**Gráfico 10** - Credibilidade do conteúdo audiovisual.

Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é incorreto e 5 é totalmente correto, como você avalia o conteúdo audiovisual do Guia Multimídia da Videoaprendizagem?

3 respostas



Fonte: autora, 2019.

Os dois especialistas que atribuíram nota quatro fizeram comentários a respeito de suas avaliações. Em geral elogiaram o conteúdo audiovisual e a proposta, porém, apontaram fragilidades de navegação no site e no volume de textos.

<sup>34</sup> O Google Forms é uma plataforma gratuita da Google para a criação de formulários personalizados para pesquisas e questionários. A plataforma possibilita a criação de diferentes tipos de questões (múltipla escolha, discursiva, escala linear e outras) que geram diversos tipos de gráficos elaborados a partir das respostas.

O conteúdo, no aspecto informativo e formativo, está muito bem elaborado. No entanto, percebo que as estratégias de interatividade adotadas podem deixar o leitor um pouco confuso. Além disso, a interface não é muito intuitiva, principalmente se partirmos da apostila como conteúdo principal (Avaliador 2).

A proposta do guia é interessante, pois estimula uma prática inovadora de envolvimento da aprendizagem entre os discentes e docentes envolvidos. Porém, a explicação do processo é longa e em alguns momentos repetitiva, o que torna a leitura cansativa, em alguns trechos o texto poderia ser mais objetivo e dividido em pequenos blocos (Avaliador 3).

Sobre a questão “Em sua avaliação, o processo de confecção de vídeos está organizado de forma lógica e coerente?”, todos os avaliadores responderam “sim”. Ao justificarem suas respostas, dois dos avaliadores comentaram a coerência da organização do guia, bem como deram sugestões para a melhoria da proposta.

O processo segue todas as etapas de uma produção audiovisual de baixo custo e para pessoas sem formação técnica na área (Avaliador 2).

Minha sugestão para enriquecer o trabalho seria acrescentar outros modelos vídeos, como por exemplo, os vídeos compostos apenas por fotografias e locução ou stop motion. Esse é o ponto importante do processo dessa metodologia, ele poderia ganhar mais destaque no guia (Avaliador 3).

Para a pergunta “A forma de apresentação do conteúdo facilita a compreensão da metodologia?”, dois dos avaliadores responderam “sim” e um respondeu “parcialmente”. O avaliador que deu a última resposta, comentou a respeito da quantidade excessiva de *hiperlinks*, que poderia prejudicar o acesso. Por outro lado, um dos avaliadores que respondeu “sim”, elogiou a parte gráfica do guia.

Observei que a quantidade de vezes em que o leitor precisa clicar em um link para algum conteúdo é um tanto excessiva e pode confundir em algum ponto. Além disso, em algumas caixas de informação, o conteúdo está repetido (Avaliador 2).

Sim, o cuidado com a parte gráfica do guia, a coerência da paleta de cores e a disposição do texto na página, tornam o ambiente agradável e atraente, facilitando a leitura (Avaliador 3).

Quando perguntados se “o conteúdo do guia estimula a autonomia do educando na produção de vídeos”, com unanimidade, os avaliadores responderam “sim”. Um dos avaliadores fez um comentário ressaltando características do guia para além da autonomia.

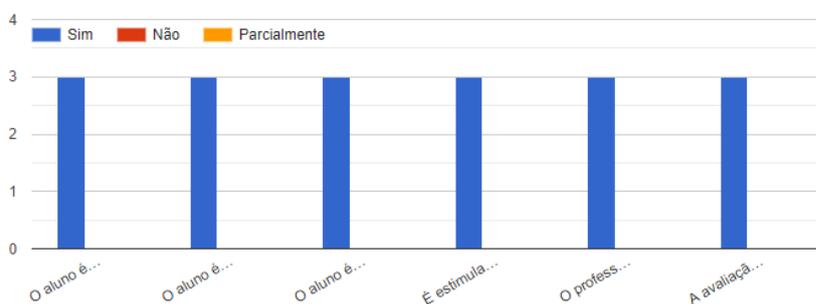
Sim, a proposta do guia além de fomentar a autonomia do educando fornece uma nova ferramenta de afinidade no processo de aprendizagem, estimulando novas percepções do conhecimento (Avaliador 3).

### *Dimensão: proposta pedagógica*

Esta dimensão tinha o objetivo de avaliar a proposta pedagógica da Videoaprendizagem, seus traços criativos e inovadores. Para tanto, formulamos uma única questão com seis perguntas de múltipla escolha, que permitiam aos avaliadores escolher entre “sim”, “não” e “parcialmente”, a saber: a) o aluno é estimulado a construir o seu próprio conhecimento?; b) o aluno é o protagonista no desenvolvimento dos processos?; c) o aluno é estimulado a ser participativo?; d) o aluno é estimulado ao desenvolvimento de habilidades?; e) o professor é mediador/incentivador da aprendizagem de seus alunos?; f) a avaliação é participativa? Os três avaliadores responderam “sim” a todas as perguntas, configurando o gráfico abaixo.

**Gráfico 11** – Protagonismo, participação, desenvolvimento de habilidades discente, papel do professor e avaliação na Videoaprendizagem.

Na Videoaprendizagem...



Fonte: autora, 2019.

No espaço para comentários, um dos avaliadores destacou o diálogo da proposta da Videoapredizagem com as tendências e necessidades de inovação na área do ensino-aprendizagem.

Acredito, que essa metodologia, seja uma importante contribuição pedagógica que fomenta um processo de ensino-aprendizagem, alinhada às novas tendências e necessidades de inovação, em que, o próprio aluno desenvolve novas perspectivas de mundo. Nesse processo, o professor, além de mediador, recebe uma valiosa ferramenta, em que ele possa também, refletir sobre essas novas interpretações do conhecimento (Avaliador 3).

A unanimidade nas respostas e o comentário positivo do Avaliador 3 nos indicam que a Videoaprendizagem pode ser caracterizada como uma metodologia ativa de caráter inovador e criativo.

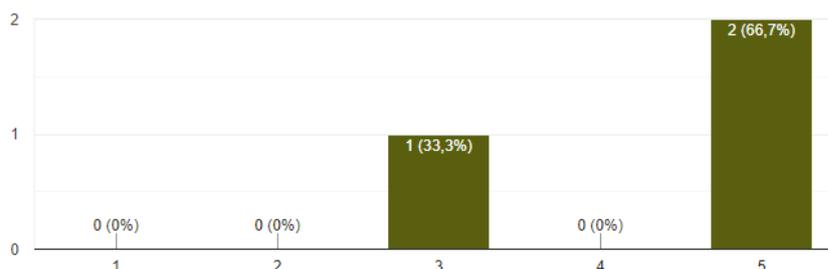
#### *Dimensão: forma*

A dimensão “forma” buscava avaliar a proposta gráfica da Videoaprendizagem, a interface do guia e do site. Ao serem solicitados a atribuir notas de um a cinco para o projeto gráfico do guia, sendo um equivalente a desagradável e cinco, muito agradável, temos que dois avaliadores julgaram o conteúdo gráfico com nota cinco e um com nota três.

#### **Gráfico 12** - Avaliação do projeto gráfico do guia da Videoaprendizagem.

Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável, como você avalia o projeto gráfico do Guia Multimídia da Videoaprendizagem?

3 respostas



Fonte: autora, 2019.

Os comentários acerca do projeto gráfico divergiram, sendo que um dos avaliadores considerou o guia moderno, eficiente e dinâmico. Já um outro avaliador destacou a insuficiência, do seu ponto de vista, de ilustrações e o excesso de textos, além de uma inadequação na disposição do material.

A falta de imagens e ilustrações torna a leitura um pouco cansativa. Além disso, a quantidade de texto por página é excessiva, principalmente por ser um conteúdo para ser consumido primeiramente, em tese, em um browser. Neste ponto, eu convido à reflexão os produtores para observar se não seria mais adequado dispor o conteúdo do guia nas páginas como forma de facilitar a leitura e permitir o download do material completo como complemento ou até mesmo pensando em docentes que carecem de acesso de qualidade à Internet (Avaliador 2). O cuidado com o projeto gráfico se apresenta dinâmico, agradável e moderno, auxiliando na eficiência e fixação da informação (Avaliador 3).

A respeito do comentário do Avaliador 2 sobre a disponibilidade do produto para acesso off-line, reiteramos que o guia multimídia da Videoaprendizagem está disponível para *download* em PDF no site desde a primeira proposta, como explicitado no tópico “O site” desta seção.

Para medir a adequação da paleta de cores do guia da Videoaprendizagem, formulamos a seguinte questão: “em uma escala de 1 a 5, onde 1 é inadequada e 5 é totalmente adequada, como você avalia a paleta de cores do guia multimídia da Videoaprendizagem?”. Em consonância, os três avaliadores atribuíram nota cinco ao aspecto da paleta de cores. Um dos avaliadores fez o seguinte comentário: “o projeto apresenta uma paleta de cores coerente e não prejudica a leitura do texto, tornando o ambiente visualmente equilibrado” (Avaliador 3).

Do mesmo modo, a tipologia do guia, apreciada na questão “a tipologia utilizada no guia multimídia da Videoaprendizagem é adequada e facilita a leitura?”, recebeu a resposta “sim” de todos os avaliadores, sendo que o avaliador 3 destacou a necessidade de adaptar as cores das fontes tipográficas do site para facilitar a leitura.

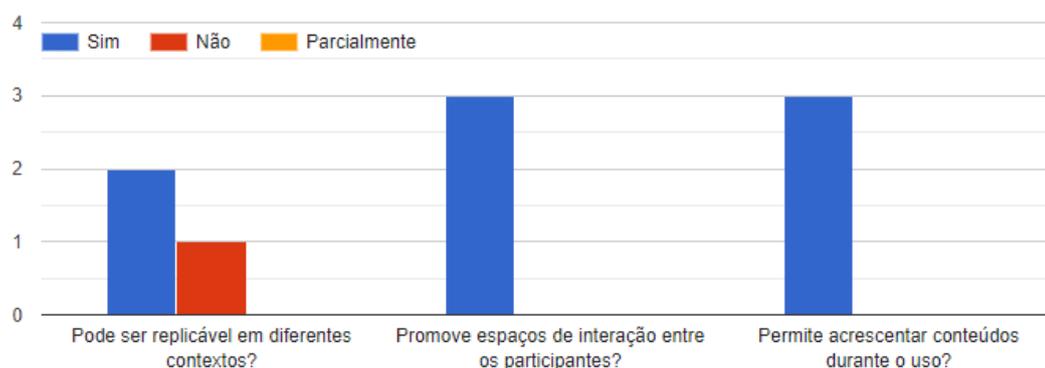
Os ícones passaram pela verificação do painel de especialistas a partir da pergunta “os ícones utilizados no guia multimídia da Videoaprendizagem são adequados ao tema e visualmente agradáveis?”. Dois avaliadores responderam “sim” e um outro avaliador respondeu “parcialmente”. Em seu comentário, o parecerista 3 considerou os ícones “modernos e dinâmicos”.

#### *Dimensão: escalabilidade, interatividade e extensibilidade*

Essa dimensão pretendia avaliar o caráter replicável, interativo e extensivo da metodologia. Em uma única questão organizamos a avaliação das três variáveis, perguntando se a Videoaprendizagem a) pode ser replicável em diferentes contextos?; b) promove espaços de interação entre os participantes? e c) permite acrescentar conteúdos durante o uso? As respostas podem ser visualizadas no gráfico seguinte.

**Gráfico 13** - Escalabilidade, interatividade e extensibilidade da Videoaprendizagem.

## A Videoaprendizagem...



Fonte: autora, 2019.

Ao responder que a Videoaprendizagem não é replicável em diferentes contextos, o Avaliador 2 considerou possíveis limitações de conexão à internet e de recursos necessários à realização da metodologia, como explicita em seu comentário: “avalio que esta metodologia só é viável para espaços com acesso adequado aos equipamentos e à conexão de qualidade com a Internet, pois depende muito do conteúdo do site para ser executado (Avaliador 2).

O terceiro avaliador considerou que a metodologia pode ser replicável em cenários diversos: “acredito que a metodologia seja flexível, e se ajuste a vários contextos. Sempre possibilitando diferentes inovações” (Avaliador 3).

#### *Dimensão: Usabilidade*

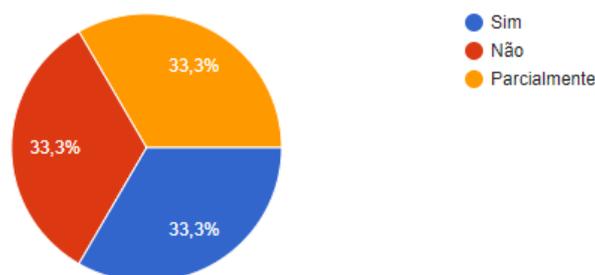
Essa dimensão tinha intuito de qualificar a vivência do usuário no site da Videoaprendizagem, a partir das facilidades ou dificuldades encontradas em sua interação com a interface.

A pergunta “o site da Videoaprendizagem permite ao usuário realizar tarefas de forma rápida e eficiente?” tinha três opções para resposta: sim, não e parcialmente. Como *feedback* dos especialistas temos uma divergência demonstrada no gráfico a seguir.

**Gráfico 14** – Eficiência no uso do site da Videoaprendizagem.

O site da Videoaprendizagem permite ao usuário realizar tarefas de forma rápida e eficiente?

3 respostas



Fonte: autora, 2019.

A essa pergunta, o apreciador número 1 respondeu “sim”, mas, em seu comentário transcrito a seguir, alertou sobre os obstáculos encontrados na região amazônica em relação ao acesso à internet: “Na Amazônia, temos ainda temos uma barreira para transpor: a qualidade do sinal de internet”.

Já o parecerista número 2 respondeu “não” e mais uma vez destacou a quantidade de *hiperlinks* que, segundo ele, é excessiva e pode desorientar o usuário, como demonstra o seu comentário: “Há a utilização de muitos *links* para o acesso de conteúdo e isso pode confundir”. O Avaliador 3 respondeu “parcialmente” e apontou alguns fatores que prejudicam a usabilidade e podem ser aperfeiçoados, como a objetividade do site, opções de retorno a um ponto de acesso, a diminuição de submenus, a harmonização e padronização das cores das fontes utilizadas e do plano de fundo do site.

A proposta do site poderia ser mais direta e objetiva, reorganizada para que o professor não se perca durante a visita. Por exemplo, ao entrar no item “Festival primeiro filme”, não existem janelas que dê a opção de retornar ao anterior ou avançar, existem muitas páginas dentro de páginas. Isso dificulta a procura e o acesso rápido as informações. Afinal é uma metodologia para facilitar e ajudar o professor e não fazer com que ele fique mais tempo do que o necessário tentando entender a busca pelas informações. Ao entrar nas subpastas através do guia não encontrei o link de acesso para retornar ao ponto que estava. O estilo e a cor da fonte no fundo branco prejudica a leitura. A disposição do texto na página e a unidade na apresentação das informações (cito como exemplo a página “Festival primeiro filme”) sugiro o mesmo cuidado gráfico que foi aplicado ao guia (Avaliador 3).

Destacamos que o site Primeiro Filme, ao qual o avaliador se refere, é disponibilizado ao usuário no site da Videoaprendizagem, especificamente no capítulo “Pré-produção” do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso. No contexto da metodologia ativa em questão, o *link* do site Primeiro Filme era ofertado como uma opção para conhecimento de alguns dos principais ângulos e planos utilizados no cinema e na televisão, além de ser fonte confiável de outras inúmeras informações a respeito da produção audiovisual. O site, disponibilizado por nós após criteriosa curadoria de conteúdos, faz parte de um projeto criado pelo cineasta Carlos Gerbase, com o objetivo central de gerar material didático e outras ferramentas para subsidiar o ensino de cinema em escolas de Ensino Médio. Além do site, cujo domínio é [www.primeirofilme.com.br](http://www.primeirofilme.com.br), o projeto concebeu um livro e um DVD didático.

O comentário da avaliadora número 3 nos fez perceber que não fica claro ao usuário que o site Primeiro Filme é inserido no âmbito da Videoaprendizagem como um material complementar de apoio técnico aos docentes e discentes. Na tentativa de evitar possíveis desorientações ao usuário, removemos o *hiperlink* do site Primeiro Filme e incluímos a descrição de alguns dos principais ângulos e planos utilizados em produções audiovisuais, como o plano geral, o plano aberto, o close, o plano médio, o plano americano, entre outros, citando o projeto Primeiro Filme como fonte de referência para a produção do conteúdo, juntamente com um *link* para acesso ao site. As imagens utilizadas para representar os ângulos e planos foram adquiridas gratuitamente no site *Freepik*, um agregador de conteúdos como vetores, imagens etc.

**Imagem 27** - Exemplo da ilustração de ângulos e planos no site da Videoaprendizagem.



**Fonte:** autora, 2019.

A questão seguinte da dimensão “usabilidade” consistia em verificar se a navegação no site era de fácil aprendizagem. Dois dos pareceristas responderam “parcialmente” e um deles

respondeu “sim”. Os avaliadores comentaram alguns aspectos que tornam a navegação confusa e deram sugestões para a melhoria, como exibem as seguintes análises: “talvez se houver a diminuição nos *links* ou o conteúdo do PDF for disposto em abas, a navegabilidade se torne mais fluida” (Avaliador 2) e “o usuário pode facilmente se perder nas subpastas” (Avaliador 3).

A pergunta “a navegação no site da Videoaprendizagem é de fácil reconhecimento ou memorização?”, trouxe resultados divergentes nas respostas dos três avaliadores. O primeiro respondeu “sim”, o segundo “não” e o terceiro “parcialmente”. Em seu comentário, o Avaliador 3 mais uma vez reforçou a dispersão causada pela quantidade de submenus do site: “o usuário ao se perder nas subpastas, não consegue visualizar o retorno para o ponto de partida e precisa voltar para o início do site, não conseguindo memorizar todos os caminhos possíveis de acesso” (Avaliador 3).

Sobre a questão “o site da Videoaprendizagem oferece recursos para facilitar a navegação?”, as respostas mais uma vez diferiram. Os avaliadores 1, 2 e 3 responderam, respectivamente, “sim”, “não” e “parcialmente”. O Avaliador 3 reafirmou a necessidade de revisão de *links* e da navegação nos submenus.

Quando perguntados se o *design* do site da Videoaprendizagem facilita a navegação, a discordância nas respostas permaneceu na apreciação dos analistas. O parecerista número 1 respondeu “sim”, o avaliador número 2 respondeu “não” e o terceiro membro da banca de especialistas respondeu “parcialmente”. Para essa questão não houve nenhum comentário.

Em relação à estética do site, solicitamos aos especialistas que atribuíssem um valor de avaliação para a composição estética do site da Videoaprendizagem, obedecendo uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável. O avaliador 1 atribuiu nota cinco, o parecerista 2 atribuiu nota três e o avaliador 3 deu nota quatro. Apenas um avaliador fez observações sobre esse aspecto do site da Videoaprendizagem, dando sugestões para melhoria do produto: “a proposta pode ser melhorada, obtendo critérios gráficos apropriados para organizar o conteúdo e promover uma unidade visual, facilitar a leitura tanto no acesso ao computador quanto no celular” (Avaliador 3).

Sobre a satisfação no uso do site da Videoaprendizagem, elaboramos a seguinte questão: “em uma escala de 1 a 5, onde 1 é insatisfeito e 5 é muito satisfeito, qual foi o seu grau de satisfação na experiência com o site da Videoaprendizagem?”. As respostas variaram nas notas três, quatro e cinco. Os comentários dos pareceristas flutuaram novamente sobre a questão da navegação no site: “reforço que é necessário repensar a utilização de *links* e disposição dos conteúdos propostos” (Avaliador 2) e “gostei muito da proposta da metodologia, o guia se mostra

uma ferramenta inovadora. Porém, senti um certo grau de dificuldade na navegação do site” (Avaliador 3).

### *Dimensão: navegabilidade*

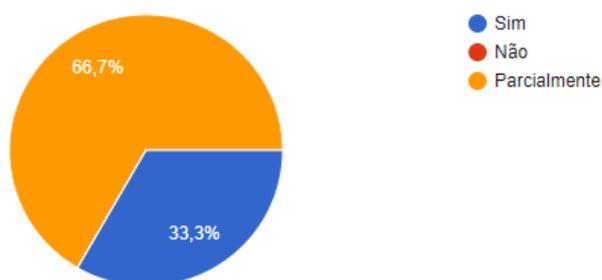
Passando à avaliação da navegabilidade, pretendíamos avaliar a experiência do usuário em relação à organização das informações no site da Videoaprendizagem, percebendo as dificuldades e facilidades na movimentação dentro da plataforma.

A primeira questão feita aos avaliadores nessa dimensão foi: “a arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem é clara e permite ao usuário distinguir informações prioritárias e secundárias?”. O gráfico seguinte demonstra o resumo das respostas.

**Gráfico 15** - Avaliação da arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem.

A arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem é clara e permite ao usuário distinguir informações prioritárias e secundárias?

3 respostas



Fonte: autora, 2019.

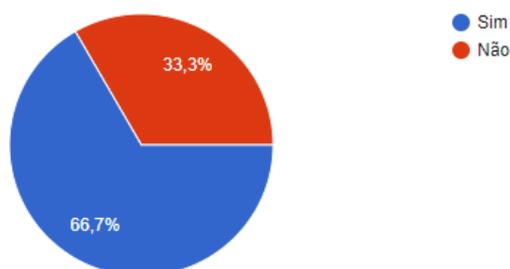
Os comentários dos pareceristas trouxeram sugestões para o aperfeiçoamento da proposta: “eu sugiro que a seção guia seja dispostas em submenus como as outras seções. Isso facilitará bastante a leitura e a localização das informações” (Avaliador 2) e “a organização das informações nas páginas não deixa muito clara essa distinção de prioridades” (Avaliador 3).

A segunda pergunta contida na dimensão “navegabilidade” foi: “o site da Videoaprendizagem é de fácil navegação, e permite ao usuário chegar à informação em até três cliques?”. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

**Gráfico 16** - Avaliação da navegabilidade do site da Videoaprendizagem.

O site da Videoaprendizagem é de fácil navegação, e permite ao usuário chegar à informação em até três cliques?

3 respostas



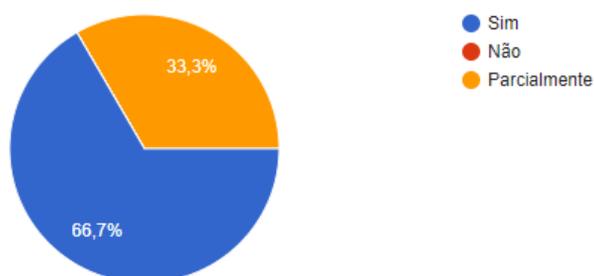
Fonte: autora, 2019.

Sobre a consistência e padronização do site da Videoaprendizagem, temos o seguinte quadro de avaliação.

**Gráfico 17** - Consistência e padronização do site da Videoaprendizagem.

O site da Videoaprendizagem apresenta consistência e padronização das páginas?

3 respostas



Fonte: autora, 2019.

Sobre a relevância do conteúdo presente no site da Videoaprendizagem, os analistas, de forma geral, concordaram que se trata de um objeto pertinente. Ao analisarem a objetividade das informações contidas no site da metodologia, os avaliadores também foram unânimes ao assentir que as informações do site são objetivas. Por fim, abrimos espaço para que os críticos

outorgassem o parecer final de apreciação dos produtos decorrentes dos processos da Videoaprendizagem, sobre os quais tivemos as seguintes análises.

Esta metodologia vai ao encontro do alunado atual, que na grande maioria, já é nativo digital. E quanto mais o educador estiver sintonizado com as TDICs, maior a probabilidade de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Este Guia de Videoaprendizagem cumpre muito bem esse papel (Avaliador 1).

Avalio que o conteúdo e a propostas são muito relevantes. No entanto, ressalto que a navegação no site é confusa e a forma como as ligações entre as partes da metodologia foram elaboradas tornam, possivelmente, a aplicação desta metodologia inviável para contextos com pouco acesso à Internet (Avaliador 2).

De modo geral, essa é uma proposta interessante e inovadora, necessária aos novos tempos de ajustes educacionais, e que possam estimular novos olhares para o conhecimento, proporcionando para o aluno e para o professor uma reflexão coerente na busca por novos desafios, desmistificando paradigmas e tornando o ensino-aprendizagem uma experiência estimulante.

As ferramentas responsáveis para tornar possível esse processo, estão aqui! Precisam de ajustes, eles são necessários para fortalecer e aprimorar essa atitude. Espero que esses comentários tenham de alguma maneira contribuído com a jornada (Avaliador 3).

Os pareceres finais dos componentes do Painel de Especialistas nos indicam a relevância, o caráter criativo e inovador da Videoaprendizagem e dos produtos dela decorrentes, como o guia multimídia onde a metodologia é sistematizada, bem como do site onde a metodologia é hospedada e do Manual Básico de Produção de Vídeos de Bolso, auxiliar técnico nos processos da metodologia, também disponibilizado no site. Os comentários apontam que a proposta pode ser um importante encaminhamento para a adequação do ensino e da aprendizagem aos novos paradigmas educacionais que vêm se estabelecendo com as novas tecnologias digitais, mas, sobretudo, nos mostram que a Videoaprendizagem pode ser um fator relevante na reconfiguração da estrutura de uma sala de aula no que diz respeito às mudanças de pensamento e de práticas docentes e discentes.

No entanto, ajustes necessitam ser efetuados para que o projeto seja disponibilizado ao pleno uso do público para o qual foi elaborado. Dentre as observações feitas pelos especialistas, os aspectos mais pontuados como fatores para melhorias se relacionam, primeiramente, à usabilidade e navegabilidade do site. As principais sugestões para o aperfeiçoamento, nesse sentido, são em relação à quantidade excessiva de *hiperlinks* e de submenus, o que na avaliação dos especialistas pode confundir o usuário.

Com o propósito de mitigar possíveis contratemplos e desorientações na navegação do site, e considerando o exame dos especialistas, retiramos os *links* excedentes do guia multimídia da

Videoaprendizagem, sem prejuízos no uso, bem como removemos os menus terciários “artigos” e “multimídia” do submenu “conteúdos sobre TDICs”, localizado na “Caixa de Ferramentas Educacionais”. Os conteúdos presentes nos submenus excluídos foram concentrados no menu da “Caixa de Ferramentas”. Apesar da avaliação dos especialistas, consideramos pertinente a permanência dos menus terciários do submenu “dinâmicas” da “Caixa de Ferramentas”.

Outro ponto recorrentemente citado para revisão, especialmente pelo avaliador número 3, foi a padronização dos aspectos visuais do site, de modo que dialogassem melhor com o guia e que facilitassem a leitura do usuário. A partir dessas observações, revisamos com maior cuidado a padronização das fontes tipográficas do site, utilizando as mesmas presentes no guia e com a cor grafite. Também alteramos a cor de fundo do site, reproduzindo a mesma tonalidade do plano de fundo do guia, e modificamos a cor da barra de menus, utilizando a tonalidade azul presente no guia, como mostra a imagem.

### Imagem 28 - Adaptações na paleta de cores da interface do site da Videoaprendizagem.



Fonte: autora, 2019.

A realização do painel de especialistas foi de grandiosa importância visto as valiosas contribuições para o aperfeiçoamento da proposta, sobretudo em relação à navegabilidade no site e aos aspectos que podem proporcionar melhor experiência tanto ao professor quanto aos alunos que futuramente se envolverem na Videoaprendizagem. Como explicitado, avaliamos as sugestões dos especialistas e consideramos a realização de ajustes especialmente sobre aquelas questões apontadas com maior frequência.

## 6. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO

Esta dissertação descreveu analiticamente os processos metodológicos de idealização, desenvolvimento, experimentação, verificação e validação de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem experimental chamada Videoaprendizagem. Tal metodologia, orientada à graduação, tem o objetivo de possibilitar cenários favoráveis ao desenvolvimento de competências, habilidades e saberes a partir de uma prática de ensino-aprendizagem baseada nos processos de produção de vídeos de bolso, tendo a perspectiva de estimular a autonomia e a aprendizagem significativa de estudantes de Ensino Superior.

Nossa intenção com a criação da Videoaprendizagem é de ofertar a docentes e discentes uma proposta de ação pedagógica que reestruturasse a sala de aula, afastando o aluno de uma tradicional zona de espectador do conhecimento transmitido pelo docente, que, nessa nova proposta, tem as suas funções ressignificadas dentro do ambiente de ensino.

Na Videoaprendizagem, o educador é parceiro do aluno e oferece subsídios para que exercitem a autonomia ao buscar informações para construir seu próprio conhecimento. Nesse processo, o professor é um incentivador e orientador de caminhos, sendo um agente fundamental da educação problematizadora da qual Paulo Freire é o propositor.

A concepção da Videoaprendizagem foca na flexibilidade, na criatividade e na inovação das práticas de ensino e de aprendizagem, sendo uma alternativa para a diversificação de currículos do Ensino Superior. Encontrando apoio teórico nos dizeres de Heidegger (1994) e Orozco-Gómez (2002, 1998), apostamos no aproveitamento crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como importantes objetos moderadores da busca e da construção de saberes, de competências e de habilidades. Em especial, acreditamos que o audiovisual, particularmente a elaboração de vídeos de bolso, pode despertar no discente o senso de responsabilidade pela construção do próprio conhecimento, a criatividade, a colaboratividade, a aprendizagem pela pesquisa, a curiosidade, o exercício da leitura e da escrita, entre tantos outros fatores.

Desse modo, idealizamos um processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno é o centro das dinâmicas e pode, de forma autônoma, desenvolver a sua aprendizagem durante as etapas da elaboração de vídeos de bolsos, articulando conhecimentos novos com aqueles que já fazem parte de seu repertório cognitivo e com situações de sua vida cotidiana.

A elaboração da Videoaprendizagem foi uma das pontas finais desta pesquisa que se desdobrou em um processo rico de descobertas e de construção metodológica ao longo dos dois

anos de nossa passagem no mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, da Universidade Federal do Pará.

Esse percurso foi iniciado com a definição do objeto de pesquisa, dos objetivos pretendidos com o trabalho, do mergulho exploratório no universo do objeto, processo no qual percebemos, por meio de pesquisa da pesquisa (BONIN, 2006), que a inserção do audiovisual no Ensino Superior ainda está ancorada, predominantemente, em uma lógica comunicativa unidirecional, que confere ao aluno um papel de espectador de conteúdos. Embora reconheçamos o importante papel do vídeo expositivo nos processos de ensino-aprendizagem, observamos que atualmente um novo modelo comunicativo se estabeleceu com o auxílio fundante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nessa nova perspectiva de comunicação, baseada no modelo “todos-todos”, o aluno e quaisquer pessoas podem também serem produtores de conteúdos, não apenas consumidores.

Essa percepção nos deu a motivação inicial para pensarmos artifícios para utilização de vídeos em ambientes de ensino-aprendizagem a nível superior, de modo a possibilitar que as relações em sala de aula também refletissem o modelo de comunicação vivenciada fora dela, no qual as tecnologias e aparelhos digitais são amplamente explorados. Assim, pensamos em uma estratégia de ensino que tentasse suavizar a linha que separa a escola/universidade - cujo modelo comunicacional adotado ainda é unidirecional -, da vida além de seus muros, na qual prevalece um modelo comunicacional baseado na interatividade, no uso de TDICs e nas variadas e facilitadas formas de produção de conteúdos digitais.

Por acreditar no papel transformador das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e tendo em vista as suas premissas, elaboramos a primeira proposta da Videoaprendizagem, enfatizando o aluno como centro dos processos educativos. Nossa construção baseou-se nos ditos de autores como Moran (2018), Valente (2018), Althaus e Bagio (2017), Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) e Mitre *et al.* (2008) sobre metodologias inovadoras. Assim, a proposta piloto foi idealizada com 16 etapas para serem executadas ao longo de seis aulas presenciais com atividades em momentos extraclasse.

Esse plano inicial foi colocado em prática em uma turma da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, durante o tema Recursos Tecnológicos Pedagógicos II, ofertado no primeiro semestre do ano letivo de 2018.

A escolha desse *locus* para a realização da pesquisa foi feita a partir de mais um movimento exploratório, de pesquisa documental, em dois projetos pedagógicos de cursos da universidade em questão. Nossa busca, que resultou na escolha do curso supracitado para

experimentação, era por um ambiente pedagógico já familiarizado com o uso de tecnologias digitais ou que discutisse o tema de forma transversal.

Entramos em um contexto de testagem que não estava habituado ou que pelo menos não conhecia o termo “metodologias ativas”, portanto, contextualizamos o docente do tema e seus alunos sobre tal conceito e iniciamos o processo de experimentação com a apresentação da proposta de pesquisa, abrindo espaço para um processo integrador de cocriação, no qual os alunos, por meio de uma atividade que chamamos “dinâmica dos personagens”, puderam dar sugestões para o aperfeiçoamento da proposta apresentada.

Ainda como exercício contextual, praticamos uma atividade para aquisição de informações de perfil dos estudantes da turma a respeito de suas relações com o audiovisual. A técnica de coleta utilizada foi o “Jogo de dados”, uma adaptação do questionário feita por nós para tornar o processo de fornecimento de informações mais interessante e lúdico aos sujeitos.

Durante a análise das informações obtidas sobre o perfil dos estudantes, observamos que o nosso público imediato tinha idade entre 18 e 42 anos, sendo familiarizado com o uso de tecnologias no cotidiano e para estudos, tendo o celular e o computador como meios tecnológicos principais para comunicação, interação, estudos e construção de conhecimentos. Por meio da análise dos dados percebemos, entre outros fatores, que os professores da turma costumavam empregar tecnologias durante suas aulas e que esse uso era facilitado pela estrutura física que a licenciatura em questão oferece. Também notamos que os alunos costumavam utilizar computadores, vídeos, celulares e livros para auxiliar os estudos, sendo que os dois últimos itens foram apontados na mesma frequência. Outros dados importantes são que a turma já havia produzido audiovisuais na faculdade e que a maioria dos estudantes costumava assistir vídeos na internet.

Após a coleta dos dados, partimos para a realização da Videoaprendizagem. Semanalmente oferecíamos planos de aulas para o professor, nos quais estavam distribuídas as etapas da metodologia. Espontaneamente, o educador fazia suas observações ou pontuações sobre as nossas propostas, indicando falhas e acertos. Assim, tivemos a oportunidade de perceber pontos a serem discutidos e repensados, bem como de notarmos aqueles que se afirmaram como eixos essenciais para metodologia ativa que propusemos.

Ao final do primeiro semestre letivo de 2018, período no qual a experimentação ocorreu tendo como culminância a exposição dos vídeos produzidos pelos alunos, nós disponibilizamos um formulário on-line com questões que permitiam aos discentes expressar suas vivências sobre os seus processos. Os dados obtidos com o questionário mostraram que os alunos desenvolveram aprendizagens significativas ao longo da Videoaprendizagem, bem como desenvolveram ou

aperfeiçoaram habilidades como a aprendizagem pela pesquisa, a criatividade, o trabalho em equipe, a organização, a colaboratividade e a autonomia.

Todos os discentes que responderam ao questionário relataram ter o contato com alguns temas pela primeira vez durante a Videoaprendizagem, sobretudo com aqueles assuntos relacionados à produção de vídeos de bolso.

Algumas Dificuldades foram apontadas pelos alunos, em particular com as técnicas de elaboração audiovisual. Os discentes também disseram ter gostado de vários processos, como o de geração de ideias e de construção de roteiros, o de aprendizagem entre pares, entre outros.

A testagem do processo, bem como as pontuações do docente e dos discentes nos auxiliaram no ajuste da proposta às reais necessidades dos alunos e na construção da atual versão da metodologia apresentada nesta dissertação, a qual passou a ter 14 etapas e demais elementos complementares não previstos na primeira versão, como a “Reunião de Líderes”, a “Caixa de Ferramentas Educacionais”, o espaço “#FicaDica” e outros.

Para disponibilizar a Videoaprendizagem, elaboramos um guia multimídia que apresenta a estrutura da metodologia. Ele está acessível em site próprio, que também hospeda recursos complementares à realização das atividades previstas na Videoaprendizagem, como as dinâmicas de mediação, os conteúdos em vídeo, áudio e texto presentes na Caixa de Ferramentas, alguns documentos que podem ser utilizados em etapas de avaliação e de filmagem, além de um manual básico para produção de vídeos de bolso elaborado por nós a partir de uma necessidade percebida ao longo da experimentação. O domínio do site é [videoaprendizagem.netlify.com](http://videoaprendizagem.netlify.com).

Após a finalização da atual versão do processo e do produto, os submetemos a um criterioso processo de verificação e validação por um painel de especialistas composto por profissionais com experiência em educação, comunicação, audiovisual, *design* gráfico e editoração gráfica. A avaliação foi feita a partir da análise de aspectos importantes, pontuados em seis dimensões: 1) conteúdo audiovisual; 2) proposta pedagógica; 3) forma; 4) escalabilidade, interatividade e extensibilidade; 5) usabilidade e 6) navegabilidade.

Em suas análises, os avaliadores sugeriram algumas alterações na proposta, sobretudo referentes à navegabilidade do site da Videoaprendizagem, de modo a oportunizar uma melhor experiência ao usuário. As alterações mais enfatizadas pelos especialistas foram acatadas na composição do trabalho final.

Os pareceres finais dos especialistas consideraram a Videoaprendizagem uma proposta relevante e alinhada aos atuais processos comunicacionais, que incorporam as tecnologias digitais como importantes suportes. Além disso, os especialistas destacaram as marcas criativas e inovadoras do processo metodológico, do guia e do site nos quais se apresenta. Isso nos indica que

a Videoaprendizagem pode ser uma interessante proposta para a diversificação das práticas de ensino-aprendizagem e que pode motivar o aluno ao engajamento no desenvolvimento de seus interesses, suas percepções e aprendizagens acerca de variados assuntos. Também pode ser uma importante contribuição para adensar uma postura pedagógica criativa e inovadora no ensino de graduação.

Percebemos a necessidade de adaptação do guia multimídia e do site da Videoaprendizagem à diversidade, portanto, os próximos passos para o aperfeiçoamento da metodologia serão em direção à acessibilidade desses produtos a pessoas com deficiência, objetivo que norteará nossos futuros trabalhos.

De modo pessoal, a vivência de elaboração e experimentação de uma prática de ensino foi enriquecedora por motivar nosso deslocamento para além de nossa zona de comodidade. Lançamo-nos em uma experiência nova e diferente das oportunidades que geralmente nos oferece o mercado do jornalismo, nossa área profissional de origem. Apesar dos riscos, especialmente a respeito da credibilidade que poderíamos engendrar por não estarmos atuando até então na área do ensino, encorajamo-nos a seguir em frente para mergulharmos e nos embebermos teórica e empiricamente nos campos do ensino e da educação.

Do nosso ponto de vista, com muita cautela e respeito, ousamos ao propor uma prática didática que busca inovar o ensino e otimizar a aprendizagem, especialmente se considerarmos nossa inexperiência na docência formal, em uma instituição de Ensino Superior. Também como discentes pudemos observar as dinâmicas de sala de aula e perceber o que poderíamos propor para potencializar os resultados vindos das relações que se estabelecem nesse ambiente.

Assim, integramos em um exercício de ensino-aprendizagem, conceitos e técnicas de comunicação, nossa área de origem, à educação. Essas áreas sempre caminharam lado a lado, porém, em nossa experiência fizemos a intercessão entre os campos vislumbrando o atual cenário social e suas dinâmicas comunicativas, que reconfiguram inúmeros aspectos da vida em sociedade. Portanto, respondendo à questão que nos impulsionou a realizar esta pesquisa, acreditamos que os processos de produção audiovisual podem ser incorporados ao Ensino Superior de modo a provocar nos alunos o desenvolvimento de autonomia e aprendizagem significativa, a partir de seu uso crítico, reflexivo e criativo, dialogando com as dinâmicas e tecnologias presentes no cotidiano dos educandos.

Porém, destacamos ser essencial que professores e alunos percebam e compreendam o verdadeiro sentido da utilização da técnica para poderem edificar suas relações de ensino e de aprendizagem. Nesse aspecto, as metodologias ativas podem utilizar-se ou mesmo estarem

diretamente associadas ao uso das tecnologias digitais para incentivar a construção individual e coletiva de aprendizagens e de cidadania.

Chegando ao fim desta escrita, observamos que este trabalho, na verdade, não termina aqui. Ele sempre poderá ser aperfeiçoado a partir de nossas vivências, da construção de novos conhecimentos e do olhar propositivo das pessoas que nos cercam e, assim, abrir perspectivas para novos começos e novos sonhos a serem realizados.

## 7. REFERÊNCIAS

ADES, Cesar. *Notas sobre a criatividade em pesquisa*. In: Temas em Psicologia. v. n. 3, 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300004). Acesso em: 18 nov. 2018.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3.ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. BAGIO, Viviane Aparecida. *As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária*. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

ALVES *et al.* *Como fazer um audiovisual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigações. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* (Org.). *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006. P. 21-40.

BORTOLIERO, Simone. A Produção de vídeos científicos pela juventude no Youtube: inquietações e desafios. In: *Mídias e Divulgação Científica: desafios e experimentações em meio à popularização da ciência*. Denise Tavares, Renata Rezende (Orgs). Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2014.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de A. *Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada – um novo olhar*. 2009. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/2017-03-19-18-18-46/historia-e-cinema/113-fernanda-caroline-de-a-carvalhal>. Acesso em: 10 jul. 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria. *Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior*. Revista Entre ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível

em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9164/8968>. Acesso em: 08 nov. 2017.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BASTOS, Antônio (Orgs). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo, 2ª Edição: Atlas, 2009. p. 63-83.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulinas, 2016.

Freire Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed. 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Raquel. *Entenda a diferença entre smiley, emoticon e emoji*. TechTudo, 2014. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>. Acesso em: 16 fev. 2018.

GERBASE, Carlos. *Primeiro filme*. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES *et al.* *Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

HEIDEGGER, Martin. *La pregunta por la técnica*. Tradução de Eustaquio Barjau. Conferencias y artículos, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994, pp. 9-37. Disponível em: <http://www.bolivare.unam.mx/cursos/TextosCurso10-1/HEIDEGGER-%20LA%20PREGUNTA%20POR%20LA%20T%C9CNICA.pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2017.

IBOPE INTELIGÊNCIA. *WhatsApp é o app de rede social mais usado pelos internautas brasileiros*. 2018. Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/whatsapp-e-o-app-de-rede-social-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA. *Clube de Ciências*. Disponível em: <http://www.iemci.ufpa.br/index.php/cciuropa>. Acesso em: 18 out. 2018.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Erick Vieira de; ZORTEA, James; ALMEIDA, Gabriela. *Websérie Seis: convergência midiática e consumo de audiovisual na internet*. In. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2014, Santa Catarina. Santa Catarina: 2014. p. 1-9. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sul2014/expocom/EX40-0984-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

JUNIOR, Ronaldo. *O que é Draw my life? Como fazer Draw my Life?* (s/d). Disponível em: <http://surtocriativo.com.br/o-que-e-draw-my-life-como-fazer-draw-my-life/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. *A ludicidade como princípio formativo*. Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, V.1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/395/236>. Acesso em: 09 nov. 2017.

LUCENA *et al.* *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará*. Belém-PA, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Desafios culturais: da comunicação à educomunicação*. Comunicação & Educação, Brasil, v. 6, nº 18, 2000, p. 51-61. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>. Acesso em: 7 set. 2017.

MASETTO, Marcos. *Inovação na Educação Superior*. Interface - Comunicação Saúde, Educação, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev.2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2009. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2009. p. 61-77.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciência & Saúde Coletiva, 13 (Sup 2): 2133-2144, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018). Acesso em: 05 jun. 2017.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLETTA, Alex. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2009.

MONTANARO, Paulo Roberto. *A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para a educação superior a distância na UFSCAR*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som, UFSCAR. São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5603/4812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

\_\_\_\_\_. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: p. 27-35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36131>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2006, 2013 – Coleção Papirus Educação.

MOREIRA, Marco Antonio. *O que é afinal aprendizagem significativa*. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículo,

La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elsie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, Rosana Alves de. *A produção de vídeo por celular e a representação de identidades juvenis: estudo com estudantes participantes do projeto Telinha de Cinema*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Uma pedagogia para os meios de Comunicação*. [1998] São Paulo: Comunicação & Educação. Entrevista concedida a Roseli Aparecida Fígaro Paulino. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36360>. Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*. Comunicação & Educação, Brasil, v. 8, nº 23, 2002, p. 57-70. Disponível em: <http://www.revistas.univciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4520/4243>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PINHEIRO, José de Queiroz; FARIAS, Tadeu Mattos; LIMA, July Yukie Abe. *Painel de Especialistas e Estratégia Multimétodos: Reflexões, Exemplos, Perspectivas*. Psico, Porto Alegre, v. 44, n. 2, pp. 184-192, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/about/contact>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PINTO, Antonio Sávio da Silva *et al.* *O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula*. Revista de Ciência e Educação, Americana, ano XV, v. 02, n. 29, p. 67-79, jun-dez 2013. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288>. Acesso em: 20 mai. 2017.

REDE GLOGO. Memória Globo. *Globo Ciência*. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais-e-programas/globo-ciencia/globo-ciencia-formato.htm>>. Acesso em: 26 set. 2017.

RIBEIRO, Olzeni Costa. *Criatividade na pesquisa acadêmica: método-caminho na perspectiva de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar*. NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 189-215. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/viewFile/36356/18709>. Acesso em: 17 nov. 2018.

RODRIGUES, Carolina Stancati; SPINASSE, Jéssica Fernanda; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. *Sala de aula invertida - Uma revisão sistemática*. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015.

ROSA, Rosemar. *Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias*. Revista Encontro de Pesquisa. Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em < <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/710> >. Acesso em: 10 jan. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano 1, n. 1, julho de 2009.

SILVA, Luiz Etevaldo. *Autonomia como princípio educativo*. Revista Espaço Acadêmico, n. 101, outubro de 2009.

SILVA, Marco. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, núm. 37, pp. 69-74, dez-2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550193011>. Acesso em: 09 out. 2017.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; PAZIN-FILHO, Antônio. *Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais*. Medicina. Ribeirão Preto, 2014;47(3):284-92.

STRUCHINER, Miriam; RICCIARDI, Regina Maria Vieira; VETROMILLO, Vanise Paraíso. *Painel de Especialistas no processo de apreciação analítica de sistemas hipermídia para o ensino de graduação*. In: Anais do IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

TECHTUDO. *A loja de apps do Android*, 2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-play.html>. Acesso em: 09 abr. 2018.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. *Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado*. In: Anais do XI Seminário SJEEC - Jogos eletrônicos, Educação, Comunicação. 2015, p. 172-181. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

THOMPSON, John B. *A interação mediada na era digital*. Matrizes, v.12, n.3, set.-dez. p. 14-44, 2018.

\_\_\_\_\_. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion *et al.* *Construção coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade*. Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional, s/d. p. 1-17. Disponível em: [https://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap01\\_kmi.pdf](https://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap01_kmi.pdf). Acesso em: 01 abr. 2018.

VALENTE, José Armando. *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

WONDERSHARE. Página inicial. Disponível em: <https://filmora.wondershare.com/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## REFERÊNCIAS DA PESQUISA DA PESQUISA

ARAÚJO *et al.* *Produção de vídeo educacional: modelo interativo usando o PBL*. Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais, Fortaleza, CE, v. 2, n. 3, p. 51-58, jan./ago. 2017.

BASTOS, Wagner Gonçalves; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PASTOR, Américo de Araujo. *Produção de vídeos educativos por licenciandos de Biologia: uma análise do endereçamento e do significado preferencial*. In. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. *Desenvolvimento de Vídeos Educativos com o Windows Movie Maker e o YouTube: Uma Experiência no Ensino Superior*. In VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. p.1052–1070, 2009.

DIOGO, Nara Maria Forte *et al.* *Nas Vias do Vento: a produção de vídeo como estratégia pedagógica na formação profissional de psicólogos*. Psicologia: Ensino e Formação, São Paulo (SP), v. 2, n. 1, p. 21-32, 2011.

MENDONÇA, Lêda Glicério; FERREIRA, Francisco Romão; RODRIGUES, Lúcia de La Rocque. *Produção de Audiovisual como Recurso Didático para o Ensino de Legislação em Curso de Graduação em Química*. Quím. nova esc. – São Paulo-SP, v. 36, n. 3, agosto de 2014.

MILITANI, Wesley Fernandes. OLIVEIRA, Josias de; SANTOS, Clibson Alves dos. *Produção áudio/visual como suporte didático-pedagógico para o ensino de geografia no ensino fundamental*. In. 3ª Jornada científica da geografia - A universidade chega à periferia: A geografia diante das complexidades contemporâneas. Alfenas, Minas gerais: Universidade Federal de Alfenas-MG. p. 1-4, 2012.

NERES, João Marcus *et al.* *Vídeo de física sem ficção: produção de vídeos sobre tópicos de mecânica clássica*. In. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, Vitória, ES, 2009.

SARDELA, Ana Maria Beatriz; COSTA, Patrícia de Souza; GOMES, Gilvania de Sousa. *Teoria em Cena: a Produção de Vídeo como Instrumento no Ensino de Contabilidade*. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 11, n. 2, art. 3, p. 168-190, abr./jun. 2017.

SILVA, Cícero da; PAULA, Leon de; BONILLA, Marcus Facchin. *O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo*. Revista Nupeart, Santa Catarina, PR, v. 15, p. 16-32, 2016.

SILVA, Ícaro Douglas da C.; SILVA, Ivanderson P. da. *Autoria em produção de vídeos: uma experiência com alunos dos projetos integradores do curso de física licenciatura da ufal*. Revista Científica do IFAL, v. 1, n. 3, jul./dez. 2011.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, Rs, v. 5 n. 2, Dezembro, 2007.

## 8. APÊNDICES

### Apêndice I – Ficha do Jogo de Dados



**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
**Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>)**  
**Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES)**

**Título da pesquisa:** Videoaprendizagem: uma proposta experimental de metodologia ativa de ensino e aprendizagem para o Ensino Superior.

**Pesquisadora:** Mayara Santos Maciel

**Objetivos da pesquisa:** Desenvolver, em caráter experimental de prática pedagógica, uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se aproprie da lógica incorporada aos processos de produção de vídeos de bolso, a fim de gerar situações de aprendizagem significativa e autonomia a estudantes no Ensino Superior.

Nome: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Identidade de Gênero \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

#### **Eixo 01: USO DE TICs no Ensino-Aprendizagem**

01 – Você costuma utilizar novas tecnologias no dia a dia? Quais? Com quais finalidades?

---

---

---

02 - No quadro abaixo desenhe (como conseguir) os itens que seus professores costumam usar para auxiliar no ensino em sala de aula.

03 - Entre os itens abaixo, circule aqueles que você utiliza para auxiliar seus estudos.



Informe outros, se houver \_\_\_\_\_

### EIXO 02: PRODUÇÃO DE VÍDEOS

04 - Você já fez algum vídeo educativo na faculdade?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, circule o(s) recurso(s) que utilizou.



Informe outros, se houver \_\_\_\_\_

Qual(is) o(s) assunto(s) abordado(s) no(s) vídeo(s) que você produziu na faculdade?

---



---

Caso tenha produzido vídeos na faculdade, onde foram distribuídos?

---



---

### EIXO 03: CONSUMO DE AUDIOVISUAL

05 - Você costuma assistir TV? Sim ( ) Não ( )

Se sim, marque os tipos de programação que mais gosta.

Programas de TV ( ) Filmes ( ) Novelas ( ) Reality Shows ( ) Séries e/ou Seriados ( )

Programação educativa ( ) Outros \_\_\_\_\_

06 - Você gosta de assistir vídeos na internet? Sim ( ) Não ( )

07 – Marque abaixo os gêneros de vídeos que você mais gosta.

Humor ( ) Educativo ( ) Entretenimento ( ) Informativo ( ) Outros

\_\_\_\_\_

08 – Tem algum canal de vídeos que você recomendaria a um amigo? Em caso afirmativo, qual seria?

\_\_\_\_\_

09 - Você costuma assistir a programação da TV pela internet? Sim ( ) Não ( )

Se sim, por que?

\_\_\_\_\_

10 - Você costuma ir ao cinema? Sim ( ) Não ( )

Se sim, com qual frequência?

Uma vez por semana ( ) Uma vez por mês ( ) Outro

\_\_\_\_\_

## **Apêndice II – Formulário de avaliação final da Videoaprendizagem**

## Videoaprendizagem: uma proposta experimental de metodologia ativa de ensino e aprendizagem para o Ensino Superior

Este formulário é uma ferramenta de coleta de dados de pesquisa e busca conhecer a experiência dos sujeitos envolvidos na experimentação da Videoaprendizagem.

\* Required

### 1. Turma \*

Mark only one oval.

RTP II - Tarde

RTP II - Noite

### 2. Idade \*

---

### 3. Sexo

---

### 4. Se perguntassem a você o que é a Videoaprendizagem, o que diria? \*

---

---

---

---

---

### 5. Você consegue relacionar o conteúdo do vídeo que produziu ao seu cotidiano e vida? Se sim, como? \*

---

---

---

---

---

**6. Marque abaixo as habilidades que você precisou utilizar para desenvolver as atividades da Videoaprendizagem. \***

*Check all that apply.*

- Aprendizagem pela pesquisa
- Trabalho em equipe
- Autonomia
- Organização
- Criatividade
- Escrita
- Colaboratividade
- Nenhuma
- Other: \_\_\_\_\_

**7. Você aprendeu algo novo durante a experiência da Videoaprendizagem? Se sim, descreva abaixo.**

---

---

---

---

---

**8. Você teve alguma dificuldade de aprendizagem ao longo da realização da Videoaprendizagem? Se sim, descreva abaixo.**

---

---

---

---

---

**9. O que mais gostou durante a experiência?**

---

---

---

---

---

**10. O que menos gostou durante a experiência?**

---

---

---

---

---

## Apêndice III – Formulário do painel de especialistas

### Formulário de Validação da Videoaprendizagem

Prezado avaliador, este formulário é um instrumento para a verificação e validação do Guia Multimídia da Videoaprendizagem, uma metodologia ativa experimental de ensino e aprendizagem para o Ensino Superior, desenvolvida pela mestranda Mayara Santos Maciel, com orientação da Profª. Drª. Guaciara Barbosa de Freitas, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará. As respostas de sua avaliação serão utilizadas unicamente no contexto desta pesquisa e nos produtos dela derivados, como artigos científicos/acadêmicos. Suas contribuições são fundamentais para o aperfeiçoamento da proposta, portanto agradecemos imensamente o seu interesse em colaborar.

\*Obrigatório

#### Identificação

1. Nome do(a) avaliador(a). \*

---

---

---

---

---

2. Instituição a qual é vinculado(a) \*

---

---

---

---

---

3. E-mail \*

---

4. Formação/Especialidade. \*

---

---

---

---

---

#### Dimensão: conteúdo audiovisual

Refere-se à avaliação do conteúdo audiovisual do guia.

5. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é incorreto e 5 é totalmente correto, como você avalia o conteúdo audiovisual do Guia Multimídia da Videoaprendizagem? \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Incorreto	<input type="radio"/>	Totalmente correto				

6. Comentários.

---

---

---

---

---

7. Em sua avaliação, o processo de confecção de vídeos está organizado de forma lógica e coerente? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

8. Comentários.

---

---

---

---

---

9. A forma de apresentação do conteúdo facilita a compreensão da metodologia? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

10. Comentários.

---

---

---

---

---

11. O conteúdo do Guia estimula a autonomia do educando na produção de vídeos? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

12. Comentários.

---



---



---



---



---

### Dimensão: proposta pedagógica

O objetivo é avaliar a proposta pedagógica, seu caráter criativo e inovador.

13. Na Videoaprendizagem... \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Parcialmente
O aluno é estimulado a construir o seu próprio conhecimento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aluno é o protagonista no desenvolvimento dos processos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aluno é estimulado a ser participativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É estimulado ao desenvolvimento de habilidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor é mediador/incentivador da aprendizagem de seus alunos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação é participativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Comentários.

---



---



---



---



---

### Dimensão: forma

Esta dimensão se propõe a avaliar o conteúdo gráfico do Guia da Videoaprendizagem.

15. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável, como você avalia o projeto gráfico do Guia Multimídia da Videoaprendizagem? \*

Material da sessão e de pré-leitura

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desagradável	<input type="radio"/>	Muito agradável				

**16. Comentários.**

---

---

---

---

---

**17. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é inadequada e 5 é totalmente adequada, como você avalia a paleta de cores do Guia Multimídia da Videoaprendizagem? \***

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Inadequada	<input type="radio"/>	Totalmente adequada				

**18. Comentários.**

---

---

---

---

---

**19. A tipologia utilizada no Guia Multimídia da Videoaprendizagem é adequada e facilita a leitura? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

**20. Comentários.**

---

---

---

---

---

**21. Os ícones utilizados no Guia Multimídia da Videoaprendizagem são adequados ao tema e visualmente agradáveis? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

22. **Comentários.**


---



---



---



---



---

**Dimensão: escalabilidade, interatividade e extensibilidade**

Visa avaliar o caráter replicável, interativo e extensivo do produto.

23. **A Videoaprendizagem... \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente
Pode ser replicável em diferentes contextos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove espaços de interação entre os participantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite acrescentar conteúdos durante o uso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **Comentários.**


---



---



---



---



---

**Dimensão: usabilidade**

Visa avaliar a experiência do usuário do site da Videoaprendizagem. A usabilidade refere-se ao nível de facilidade que um usuário tem ao interagir com uma interface.

25. **O site da Videoaprendizagem permite ao usuário realizar tarefas de forma rápida e eficiente? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

26. **Comentários.**


---



---



---



---



---

**27. A navegação no site é de fácil aprendizagem? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

**28. Comentários.**

---

---

---

---

---

**29. A navegação no site da Videoaprendizagem é de fácil reconhecimento ou memorização? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

**30. Comentários.**

---

---

---

---

---

**31. O site da Videoaprendizagem oferece recursos para facilitar a navegação? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

**32. Comentários.**

---

---

---

---

---

33. O design do site da Videoaprendizagem facilita a navegação? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

34. Comentários.

---



---



---



---



---

35. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é desagradável e 5 é muito agradável, como você avalia a estética do site da Videoaprendizagem? \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desagradável	<input type="radio"/>	Muito agradável				

36. Comentários.

---



---



---



---



---

37. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é insatisfeito e 5 é muito satisfeito, qual foi o seu grau de satisfação na experiência com o site da Videoaprendizagem? \*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Insatisfeito	<input type="radio"/>	Muito satisfeito				

38. Comentários.

---



---



---



---



---

### Dimensão: navegabilidade

Visa avaliar a experiência do usuário do site da Videoaprendizagem. A navegabilidade está relacionada à organização das informações no site, de modo que permita ao usuário movimentar-se de forma intuitiva e sem dificuldades.

39. A arquitetura da informação do site da Videoaprendizagem é clara e permite ao usuário distinguir informações prioritárias e secundárias? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

40. Comentários.

---

---

---

---

---

41. O site da Videoaprendizagem é de fácil navegação, e permite ao usuário chegar à informação em até três cliques? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

42. Comentários.

---

---

---

---

---

43. O site da Videoaprendizagem apresenta consistência e padronização das páginas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

44. Comentários.

---

---

---

---

---