

  
Artigo

## Por que professores utilizam vídeos como mediadores no processo de aprendizagem?

### Why teachers use videos as mediators in the learning process?

### Por qué profesores utilizan videos como mediadores en el proceso de aprendizaje?

Bianca Cassola Pereira<sup>1</sup>, Hylío Laganá Fernandes<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba-SP, Brasil

#### Resumo

Este artigo se constituiu a partir de uma pesquisa realizada para investigar os motivos que levam os professores a utilizar vídeos em suas aulas no município de Sorocaba/SP. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualiquantitativo, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com roteiro de questões fechadas e abertas, aplicadas virtualmente; participaram do estudo vinte e cinco docentes, de diversos segmentos da educação básica. Foi realizada tabulação das questões fechadas e análise de conteúdo das questões dissertativas abertas. Os resultados apresentam os motivos que os docentes alegam para utilizar (ou não) vídeos em suas aulas e opções metodológicas daqueles que utilizam este recurso, inclusive relacionadas às fases do ciclo profissional em que se encontram. O grupo minoritário dos que não utilizam argumentam sobre falta de estrutura física e/ou tempo para assistir e selecionar as obras; os docentes que fazem uso do vídeo em aula utilizam para ilustrar e complementar o conteúdo da disciplina, destacando entre os motivos mais comuns para a escolha deste recurso a interatividade proporcionada, por considerarem a sociedade atual como uma “Sociedade da Imagem”. As justificativas apresentadas para a escolha deste instrumento mediador puderam ser categorizadas em seis temas: *Complementação*; *Sociedade de Imagem*; *Introdução*; *Instigação*; *Interatividade*; *Lazer*. Tais categorias emergem consoantes aos objetivos de exibição do vídeo e fornecem indícios sobre as metodologias empregadas pelos docentes; nesse sentido verificou-se certo padrão estrutural, que consiste em três momentos: 1-apresentação do tema, 2-exibição do vídeo e 3-retorno. Houve, contudo, variação nas formas de apresentação do tema (exposição teórica, levantamento de conhecimentos prévios, questionário), na forma como ocorre a exibição (com ou sem pausas) e na conclusão da ação (roda de conversa e/ou produção textual).

#### Abstract

This article was based on a research carried out to investigate the reasons that lead teachers to use videos in their classes in the city of Sorocaba / SP. This is an exploratory research of a qualitative and quantitative nature, which used as a data collection instrument a

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: biancacassola@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor Associado do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0922-867X>

E-mail: hyliolafer@gmail.com

questionnaire with a script of closed and open questions, practically applied; Twenty-five participating teachers from different segments of basic education participated in the study. Tabulation of the closed questions and content analysis of the open dissertation questions were carried out. The results show the reasons that professors allege to use (or not) videos in their classes and methodological options of those who use this resource, including related to the phases of the professional cycle that are. The minority group of non-users argue about lack of physical structure and / or time to watch and select works; the teachers who make use of the video in class use to illustrate and complement the content of the discipline, highlighting among the most common reasons for choosing this resource the interactivity provided by considering the current society as an "Image Society". The justifications presented for the choice of this mediating instrument could be categorized into six themes: Complementation; Image Society; Introduction; Instigation; Interactivity; Recreation. These categories emerge according to the video's display objectives and provide clues about the methodologies used by teachers; in this sense there was a certain structural pattern, which consists of three moments: 1-theme presentation, 2-video display and 3-return. There was, however, variation in the presentation of the theme (theoretical exposition, previous knowledge survey, and questionnaire), how the exhibition occurs (with or without pauses) and the conclusion of the action (talk wheel and / or textual production).

### Resumen

Este artículo se constituyó a partir de una investigación realizada para buscar los motivos que llevan a los profesores a utilizar videos en sus aulas en el municipio de Sorocaba / SP. Se trata de una investigación exploratoria de cuño cualiquantitativo, que utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario con guión de cuestiones cerradas y abiertas, aplicadas virtualmente; participaron del estudio veinticinco docentes participantes, de diversos segmentos de la educación básica. Se llevó a cabo la tabulación de las cuestiones cerradas y el análisis de contenido de las cuestiones abiertas. Los resultados muestran los motivos que los docentes alegan para utilizar (o no) vídeos en sus clases y opciones metodológicas de aquellos que utilizan este recurso, incluso relacionadas a las fases del ciclo profesional que se encuentran. El grupo minoritario de los que no utilizan argumentan sobre falta de estructura física y / o tiempo para asistir y seleccionar las obras; los docentes que hacen uso del video en clase las utilizan para ilustrar y complementar el contenido de la disciplina, destacando entre los motivos más comunes para la elección de este recurso la interactividad proporcionada por considerar la sociedad actual como una "Sociedad de la Imagen". Las justificaciones presentadas para la elección de este instrumento mediador pudieron ser categorizadas en seis temas: *Complementación; Sociedad de la imagen; introducción; instigación; interactividad; Ocio*. Tales categorías emergen según los objetivos de exhibición del vídeo y proporcionan indicios sobre las metodologías empleadas por los docentes; en ese sentido se verificó cierto patrón estructural, que consiste en tres momentos: 1-presentación del tema, 2-visualización del vídeo y 3-retorno. En la forma en que ocurre la exhibición (con o sin pausas) y en la conclusión de la acción (rueda de conversación y / o producción textual), hubo variación en las formas de presentación del tema (exposición teórica, levantamiento de conocimientos previos, cuestionario).

**Palavras-chave:** Docentes de Sorocaba; Interatividade, Instigar.

**Keywords:** Sorocaba teachers, Interactivity, Instigate.

**Palabras clave:** Docentes de Sorocaba, Interactividad, Instigar.

### Juntos por acaso<sup>3</sup>

No final do século XIX, por meio dos irmãos Lumière, apresentou-se a primeira sessão de cinema na França, no espaço chamado Grand Café, em Paris. Foi projetada em uma grande tela a sequência de imagens de uma locomotiva a todo o vapor, o que ocasionou um alvoroço nas pessoas ali presentes e uma corrida em disparada à procura da saída, pois estas acreditaram que havia realmente um trem vindo em direção a elas. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram, dentre as quais houve a inclusão de som e cores nas imagens reproduzidas e, com o avanço tecnológico que facilitou cada vez mais o acesso a filmes e sua exibição, a presença do vídeo em salas de aula.

Com a popularização do cinema, o acesso a informações de diferentes culturas e a aproximação de ideias se transportam para as casas dos espectadores e para as salas de aulas, através do (antigo) VHS, do DVD, da internet e o mais atual dos recursos midiáticos, o blu-ray. Comecei a pesquisar esta temática ao iniciar o curso de graduação em Pedagogia no ano de 2013 por considerar filmes inspiradores e, ao mesmo tempo, me indagava sobre o que é apresentado nos enredos, o grau da sua veracidade e a influência sobre o espectador. Filmes artísticos, mesmo às vezes procurando mostrar a realidade (como por exemplo, filmes épicos), utilizam de “um que” de ficção; mais do que isso, o filme espelha a realidade cultural do diretor/equipe, não uma realidade histórica, a fim de produzir enredos que possam despertar diversos sentimentos no espectador, dentre eles comoção, envolvimento, sentimentos de verossimilhança, entre tantos outros, além de se apossar de efeitos especiais e uma história muito bem construída para emocionar. Sem contar com a utilização de diversas trilhas sonoras que permeiam os acontecimentos durante o desenrolar do vídeo.

Após alguns anos da primeira exibição de cinema ao público, segundo Klammer, Fortunato e Mello (2015), surge a ideia de se criar, ainda no início do século XX, um cineclubes chamado de *Cinéma Du Peuple* (Cinema do Povo) “que tinha como objetivo divertir, instruir e emancipar” (p. 7496). Assim, é interessante observar que já se tinha como objetivo a instrução e emancipação através da exibição de vídeo. Tendo esse contexto de utilização de vídeos como proposta de instrução e emancipação, e sabendo que vários professores utilizam vídeos em suas aulas, é pertinente comentar que na Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/96) em 2014 foi acrescentado, no 26º artigo, o parágrafo 8º o qual implementa a lei nº 13.006 que institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais como componente curricular da escola, conforme o trecho abaixo:

[...] § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)  
(BRASIL, Lei 13.006/14)

Trazendo, portanto, este instrumento audiovisual para escola, é possível discorrer sobre como o ambiente no qual será trabalhado o vídeo influencia nas suas experiências estéticas e os objetivos que se tem ao exibir o vídeo. O cinema

---

<sup>3</sup> Referência ao filme homônimo do ano de 2010.

favorece um ambiente descontraído, uma apreciação do vídeo pelo enredo, e quando o vídeo é exibido no campo escolar, deixa intrínseco que terá um fundo pedagógico, não tendo aquela “descontração” que o primeiro ambiente oferece. Assim, Varani e Chaluh (2008, p. 11) salientam que é importante

[...] considerar que a vivência estética está influenciada pelo contexto em que ela se dá. Nesse sentido, experienciar uma obra no contexto escolar pode produzir sentidos ou orientações de sentido que a mesma obra, vista em outro ambiente, não teria.

Desse modo, o professor busca sair do método tradicional de ensino (lousa, livros, internet e biblioteca) e ampliar seu repertório buscando outros tipos de linguagens, como a utilização de vídeos, por exemplo.

O filme ou documentação visual (NÓVOA, 1995), seja a produção de um documentário seja produção artística, sempre mostra o ponto de vista, a ideologia, a visão de quem realizou a produção. Segundo Nóvoa (1995, p. 6), “o cinema tornou-se um insubstituível instrumento de produção e difusão, não de consciência real, muito menos de ciência, mas de massificação de ideologia mantenedora do *status quo*” (idem). Da mesma maneira que não há neutralidade na produção de um vídeo, o professor ao escolher a obra a ser trabalhada em sua aula também tem interesse em reproduzir ou discutir algo especificamente, pois, “[...] no contexto da escola este conteúdo está carregado de ideologia e, portanto no seu trato metodológico, diversas interpretações são mobilizadas” (VARANI; CHALUH, 2008, p. 2).

Uma das hipóteses da pesquisa sustenta-se sobre como o tempo da docência pode interferir na didática do uso de vídeos nas aulas, seja pela maior familiaridade de professores jovens com a tecnologia, seja pelo desenvolvimento dos docentes ao longo de suas carreiras (HUBERMAN, 1995). Com isso, tendo como base as análises de Huberman (1995), pode-se notar que há certa linearidade nos ciclos profissionais das pessoas. Assim, em “O ciclo de vida profissional dos professores”, Huberman (1995, p. 35) nos traz uma reflexão pertinente: “será que os professores passam pelas mesmas etapas, mesmas crises [...] independentemente da ‘geração’ a que pertencem ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?”. Por conta desta indagação, analisei o conteúdo das questões abertas respondidas pelos participantes de acordo com as faixas de tempo de serviço elaborado por este autor, fazendo as adaptações necessárias, a fim de tentar responder a questão sobre a relação de tempo de docência *versus* método para utilização do vídeo.

De acordo com Huberman (1995), os ciclos de vida profissional humana se dividem em cinco faixas que estão entre o primeiro e o quadragésimo ano de carreira. Assim, os três primeiros anos de carreira situam-se na faixa intitulada por Huberman (1995, p. 47) como a “fase de entrada, tateamento” a qual traz consigo o evento de “choque do real” e do “aspecto à sobrevivência”, sendo este momento o de descobertas trazidas pelo entusiasmo (idem, p. 39). A fase seguinte é a de estabilização, a qual ocorre entre o quarto e o sexto ano de carreira. Nesta faixa, o profissional se compromete efetivamente com o ensino; “acentua o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas”, além de ter desenvolvido autoconfiança e assim enfrentar com mais tranquilidade “situações complexas ou inesperadas” comuns no início da carreira (p. 40 e 41).

Logo após esta estabilização, surge a fase da diversificação, a qual compreende o sétimo e o vigésimo quinto ano de docência. O docente modifica, experimenta, arrisca, ultrapassa e amplia seus repertórios e metodologias

(HUBERMAN, 1995, p. 42). Porém, é um momento também que o profissional pode colocar-se em questionamento com medo de cair em uma rotina. Em contra partida, a fase a seguir é a da “serenidade e do distanciamento afetivo” que corresponde ao período de 25 a 35 anos de magistério. Nesta fase, o professor pode passar a realizar o “trabalho de uma maneira mais mecânica” (PETERSON apud HUBERMAN, 1995, p. 44), assim diminuindo os investimentos em suas aulas.

Por fim, a última faixa de tempo de serviço proposta por Huberman (1995) é o período que compreende os trinta e cinco e quarenta anos de carreira. Esta fase recebe como título “Desinvestimento” e é descrita como um período que “evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 46). É a fase na qual os professores tendem a ter uma atitude de “passar testemunho aos jovens” e nota-se que o rumo passa a ser de “marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (idem, *ibidem*).

Assim é importante salientar que neste texto, o autor frisa que as faixas foram desenvolvidas de acordo com as respostas das pesquisas que utilizou para a elaboração deste comparativo. Portanto, as faixas assim como os procedimentos e atitudes daqueles docentes não podem ser considerados como “lei geral” que regerá de modo intermitente e sem desvios a todos os docentes. Além de que, há diversos fatores que envolvem e interferem na vida do profissional, entre eles fatores sociais e psíquicos que influenciam nas suas tomadas de decisão e histórico de vida.

Anteriormente à leitura de Huberman (1995), eu acreditava em vários estereótipos educacionais, dentre eles os professores com mais tempo de carreira utilizavam vídeos em suas aulas “para ocupar o tempo das crianças”, enquanto os mais novos docentes, não se “arriscariam” ao passar vídeos, pois tendo em mente a frase anterior, querem “mostrar serviço” à gestão; ou ainda, que os professores com mais idade não passariam vídeos em suas aulas talvez por encontrarem alguma dificuldade para trabalhar com esse recurso, como a falta de projetor, DVD, televisão, notebook, caixa de som, sala apropriada, por exemplo. Estereótipos que se invalidaram com o decorrer da análise dos questionários, conforme a ser discorrido mais adiante.

### **Pra achar a solução continue a nadar, nadar, nadar<sup>4</sup>**

Tendo como objetivo de pesquisa saber quais são os motivos que levam os professores a utilizar vídeos em suas aulas e como eles utilizam este recurso, a pesquisa se encaminhou por duas vertentes que se complementam, as quais tem como abordagem um olhar qualitativo e quantitativo. Com isso, recorri ao uso de questionários para captação de respostas de docentes e à análise de conteúdo nas respostas abertas. Além de ter realizado leituras prévias a fim de entender e buscar referências teóricas para as respostas, indagações e hipóteses foram surgindo no decorrer desta pesquisa.

Como fundamentação teórica para realizar a análise, apontamentos e ponderações no decorrer das (cor)relações observadas nas respostas de cada questionário, tive como marco teórico inicial os textos de Varani e Chaluh (2008) relacionados à formação de professores; Corrochano e Pistili (2015) dentro do contexto da lei 13.006/2014 e as diversas relações que surgem com a utilização do

---

<sup>4</sup> Referência à fala da personagem Dory no filme “Procurando Nemo”.

recurso audiovisual; Nóvoa (1995) sobre o implícito das produções; Miranda (1998) com os olhares para este recurso; Moran (1995) com suas sugestões sobre as diversas formas de utilizar os vídeos; entre outras leituras que fundamentaram o entender das respostas apresentadas nos questionários.

Para a coleta de dados foi enviado questionário, por meio do Formulário do Google, para quarenta e cinco professores de escolas públicas e particulares localizados em diversos bairros de Sorocaba, sendo respondido por vinte e cinco docentes. O link para o acesso a essa plataforma foi enviado por e-mail e pelo aplicativo de celular WhatsApp aos docentes com quem tive contato, juntamente com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para participação na pesquisa.

A escolha pela utilização de um aplicativo online foi (também) por uma consciência ambiental, visto que a impressão de cada questionário daria o uso de 2 folhas, além do fato de que muitos questionários poderiam não voltar. O outro motivo foi porque, como aponta Nogueira (2002), as respostas dos questionários podem ser contaminadas, se realizadas perante a presença do aplicador ou de algum supervisor que coaja ou influencie durante o processo. Assim sendo, a escolha pela utilização desta plataforma foi para evitar que isso ocorresse e o participante pudesse responder no momento que considerasse melhor e no ambiente que se sentisse confortável, sem que nenhuma pressão (ou sensação de pressão) fosse exercida (p.2). Através das respostas obtidas com perguntas do tipo abertas, pude realizar a análise de conteúdo baseada nos métodos de Bardin (SILVA; GOBI; SIMÃO 2005; SANTOS, 2012) e verificar de uma maneira mais ampla como os professores realizam seus trabalhos utilizando o recurso dos vídeos.

No questionário havia um bloco de perguntas no qual o conteúdo era sobre a atuação docente em sala de aula e sua relação com a utilização de vídeos. Neste conjunto de perguntas, foi questionado se o professor conhecia a lei 13.006/2014, sobre o incentivo para utilizar filmes nacionais em salas de aula, além da pergunta se ele(a) utilizava vídeos em suas aulas e o porquê. Com isso, para quem respondeu que não utilizava vídeos em suas aulas, o questionário se encerrava nesta pergunta. E para quem respondeu que utilizava esse recurso, havia mais duas baterias de perguntas, as quais se referiam ao processo de utilização de vídeos na carreira docente.

Por fim, com os questionários respondidos, optei por utilizar como método de análise das respostas, a análise de conteúdo. Este método de análise, proposta por Bardin, é um método no qual ocorre

[...] uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p.70).

### **Que os jogos comecem<sup>5</sup>!**

Após algumas semanas aguardando as respostas dos questionários, obtive quantidade amostral suficiente (vinte e cinco questionários respondidos) para

---

<sup>5</sup> Referência à fala da personagem Jigsaw no filme “Jogos mortais”.

realizar o levantamento dos dados e possíveis comparações. Destes questionários, dezesseis respostas foram do sexo feminino e oito respostas de docentes do sexo masculino. Com relação à faixa etária destes docentes participantes esta pesquisa contou com um grupo bem heterogêneo visto que as idades variaram entre 28 e 57 anos, com a maioria dos participantes situada na faixa dos quarenta aos quarenta e nove anos de idade.

Observando os dados de nível de formação com a utilização de vídeos em suas aulas, pude notar que sete professores que fizeram pós-graduação (seja ela do tipo *lato* ou *strictu sensu*) utilizam vídeos em suas aulas; um professor com pós-graduação não utiliza este recurso, por não conseguir achar vídeos relacionados à disciplina que atua. Dos dezesseis professores graduados, treze utilizam os vídeos e apenas três professores não utilizam este recurso por não “ter tempo e nem estrutura” para suas aulas.

Com isso, podemos supor que o nível acadêmico do profissional não influencia (pelo menos com os dados obtidos nesta pesquisa) a sua metodologia ao optar pelo recurso de vídeo em suas aulas, pois mesmo quem tem pós-graduação pode não fazer uso deste artifício.

Da mesma maneira como houve coincidências nas idades cronológicas dos participantes, há também algumas similaridades de tempo de magistério. Os profissionais que participaram do questionário atuam entre 5 e 36 anos, sendo que o período que compreende de 7 a 25 anos de magistério é o que possui o maior número de docentes, totalizando dezenove educadores.

Considerando as faixas elaboradas Huberman (1995), notei que a concentração de docentes participantes desta pesquisa coincide na fase de “diversificação/questionamento”, período que corresponde dos sete aos vinte e cinco anos de atuação no magistério. Esta fase, como dita anteriormente, é a fase na qual o profissional, após ter sobrevivido aos primeiros anos e ter se estabilizado, passa a ousar em métodos, a experimentar, a maximizar suas ações, utiliza diferentes maneiras a fim de alcançar seus objetivos com os alunos, buscando a superação de desafios e se mostram esforçados com as práticas pedagógicas (HUBERMAN, 1995, p. 42). Porém, o autor aponta que nesta fase, “a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano” (*idem*, p. 43) pode ocorrer um questionamento do professor sobre as vias que sua carreira seguiu até aquele momento, influenciado (ou não) por fatores externos, como o local de trabalho proporcionar condições para que o campo da inovação esteja disponível (*idem, ibidem*).

Nota-se também que na segunda fase do ciclo, a fase da estabilização, a qual compreende o período de quatro e seis anos, há apenas um profissional. Com base em suas respostas, a categoria na qual ele mais se encaixa é a que está relacionada à sociedade de imagem, visto que sua preocupação está mais concentrada no modo de usar o vídeo como ilustrador de vivências. Deste docente, é curioso observar a relação da sua preocupação em apresentar vídeos que proporcionem uma “maneira de vivenciar a prática” com a fase do ciclo profissional em que está atualmente. Considerando que a fase em que se encontra é a de estabilização, na qual, uma das características é o “comprometimento definitivo” (HUBERMAN, 1995, p. 40) e aproximar esse fato com o de que ele tem a preocupação de demonstrar aos seus alunos algo na prática (que por algum motivo não se pode fazer acontecer na realidade), nota-se a sua preocupação com os resultados de seus ensinamentos. Em outras palavras, segundo Costa (2012, p. 3), esta fase e esta relação acontecem, pois, “esta estabilização traz consigo um crescente

sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino”.

Enquanto no outro extremo magistral, a docente 24 que tem 36 anos de docência e que está na considerada última fase do ciclo profissional (dos 35 aos 40 anos), intitulada como “fase de desinvestimento”, traz em suas respostas um ânimo contrário das características comuns a esta fase. Enquanto a fase de “desinvestimento” é o momento que o profissional (teoricamente) se prepara para sua retirada, deixando de investir na busca por novidades em suas aulas, (HUBERMAN, 1995, p. 46), esta docente se mostra diferente deste perfil, como ela mesma mencionou em uma das respostas do questionário “costumo utilizar aqueles que são pertinentes naquele ano/momento. Não costumo utilizar sempre os mesmos” (Docente 24). Com isso, podemos então notar que a docente continua tendo o mesmo entusiasmo e preocupação com o ensino, características da fase anterior a qual se encontra.

Dos professores participantes do questionário, apenas sete docentes apontaram que têm dificuldade para lidar com a utilização de vídeo, sendo que apenas um docente (dos dezenove que trabalham em escola pública), justifica que não utiliza filmes por “não ter tempo e nem estrutura”. Há outros três professores que comentam sobre a dificuldade que sentem para utilizar este recurso é por conta da falta de equipamentos (pois, são poucos para a quantidade de salas das escolas); dois comentam que a dificuldade encontrada é em relação ao material (por não conseguir achar algum vídeo relacionado ao conteúdo a ser trabalhado ou realizar a gravação com qualidade); em relação à estrutura da escola, apenas três professores comentam sobre este empecilho, pois não há ambiente adequado para que esse recurso seja utilizado de uma maneira mais eficiente, situação esta apontada por Corrochano e Pistili (2015) ao comentarem sobre o sucateamento na escola pública que trabalha com a insuficiência de materiais e “ausência de espaços adequados para a exibição audiovisual” (p. 159). Destes três docentes, um deles acrescentou o comentário dizendo que tinha dificuldade (em relação à estrutura e material) quando lecionava na escola estadual, mas na municipal atualmente não tem inconveniente. E há uma resposta de docente que comenta sobre sua dificuldade estar relacionada à falta de tempo para “ver o vídeo em questão”.

Por conta disso, nesta pesquisa, pude notar que há algumas questões que dificultam (mas não impedem por completo) a utilização de vídeo em sala de aula como mediador de aprendizagem, e que estas questões não estão relacionadas diretamente com a origem do capital da escola, visto que em ambas as esferas escolares os professores usufruem deste recurso.

Interessante observar os dados obtidos na pesquisa, que dos vinte e cinco participantes apenas quatro docentes (16%) não utilizam vídeo em suas aulas. Entre essas respostas incluem-se duas docentes que lecionavam para o terceiro ano do Ensino Fundamental I, e apresentam similaridades nas respostas: os fatores aproximativos dessa relação correspondem ao tempo de carreira - ambas estão (teoricamente) na fase entre a “diversificação/questionamento” e “serenidade/distanciamento afetivo” (uma atua há 23 anos e a outra há 25 anos no magistério), não possuem pós-graduação e têm a mesma idade cronológica (as duas com 50 anos).

Da dualidade desta relação, apenas consegui realizar as análises já mencionadas, voltadas para a constituição do perfil destes profissionais. Em relação à sua prática em sala de aula, apenas uma delas respondeu explicando o porquê de não utilizar vídeo, pois, afirma que “não tem tempo e nem estrutura” para isso



(resposta da participante). Tendo apenas esses dados quantitativos sobre as idades (tanto cronológica quanto a de tempo de carreira) é possível relacionar com os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo profissional, a partir da idade delas (50 anos) e o tempo de carreira, associar que essas profissionais atingiram “os seus máximos, em termos de progressão profissional e de proventos materiais” de maneira que “as preocupações seguiam forçosamente outra direção” (p. 49) e por isso não haveria aquela motivação para se trabalhar com novos recursos.

Em relação aos outros participantes, que não usam vídeos em suas aulas, apenas um se justificou dizendo que não os utiliza por encontrar dificuldades em achar vídeos relacionados à sua área de atuação (como dito anteriormente) enquanto o outro participante não comentou o porquê de não utilizá-los. Analisando as idades cronológicas e tempo de serviços destes dois, nota-se que ambos se encontram na faixa de “Diversificação/Questionamento” (sendo um com 16 anos e o outro com 20 anos de magistério), ou seja, uma fase na qual o período de busca por novos materiais e tentativas de não cair em uma maçante rotina estaria em foco (HUBERMAN, 1995, p.41).

As outras dezoito respostas dos docentes foram afirmativas, sendo que as justificativas apresentadas puderam ser categorizadas em seis temas: *Complementação, Sociedade de Imagem, Introdução; Instigador; Interatividade; Lazer*. Com as categorias definidas, pude observar primeiramente os motivos que levam os professores a utilizar o vídeo, sendo que o termo mais frequente sobre o motivo para utilizar o vídeo foi “complementação” (apareceu sete vezes) que coloquei na categoria homônima ao termo. Atralei a esta categoria todos os outros termos que remetiam a este aspecto de expansão de conhecimento. Usufruir desta maneira o recurso de vídeo, como conteúdo de ensino, pode ser trabalhado sob duas perspectivas: “de forma direta quando há um tema específico orientando a sua interpretação” ou indireta, “quando é permitido abordagens múltiplas, interdisciplinares” (MORAN, 1995, p.30). É interessante observar que mesmo quando há a tentativa de um professor direcionar o conteúdo de uma maneira específica, surge outra questão envolvida relacionada à interpretação dos vídeos, como nos apresenta Miranda *apud* Varani e Chaluh (2008) ao dizer que

[...] mesmo com esta tentativa de induzir a leitura, de restringir a obra, ela continua sendo arte e como tal produz, independente da vontade de quem a exhibe num momento escolar, sentidos múltiplos em quem a assiste. Isto se deve especialmente pelo fato de que as imagens das produções culturais não obedecem a objetivos pedagógicos, didáticos e seriações artificiais (MIRANDA, 1998 *apud* VARANI; CHALUH, 2008, p.15).

Ou seja, mesmo que o docente tenha e queira produzir um único sentido ao vídeo exibido, os alunos têm suas histórias, seus contextos, sentimentos e individualidade, o que produz diversas e incontáveis leituras aos espectadores.

Com isso, outra discussão também é trazida a essa luz dos direcionamentos da exibição de um vídeo: como já discutido no início deste trabalho sobre a não neutralidade na produção de películas, na ação pedagógica da escolha do vídeo o professor também não possui neutralidade, há um contexto por trás (assim como ocorre no aluno quando este assiste ao enredo) do professor que direciona a seleção. Dessa forma, se o professor tem como objetivo a contemplação de conteúdos de ensino, o seu olhar para a escolha do vídeo estará direcionado, como Varani e Chaluh (2008, p. 16) apresentam, pois

[...] muitas vezes a escolha por um filme tem a ver mais com o fato do professor, ao vê-lo, considerar que a partir dele, pode estabelecer em aula, com os seus alunos, uma discussão, aprofundamento e complexificação de um determinado conhecimento, do que necessariamente construir um olhar. Importa lembrar que qualquer que seja a perspectiva do professor acerca da educação, ao escolher um filme ele sempre o faz com certa *intencionalidade* pois, esta é inevitável na escolha de um filme.

Ainda nessa linha de pensamento da escolha intencional de temas a serem trabalhados através da utilização de vídeos, para a próxima categoria de temas intitulei como “Sociedade de imagem”. Escolhi este termo, por conta da abrangência de ideias que essas palavras juntas proporcionam, de modo a remeter aos aspectos de usar o vídeo como ilustração e assimilação de conteúdo. Segundo Moran (1995, p. 30), esta é uma proposta interessante, pois, apresentar vídeos nas aulas ajuda “a compor cenários desconhecidos dos alunos”, além de trazer “realidades distantes” para a sala de aula.

As categorias denominadas como “introdução”, “instigador” e “interatividade”, mesmo estando separadas, estão correlacionadas, pois, segundo a proposta de Moran (1995, p. 29), utilizar o vídeo como forma de proposta de sensibilização “[...] 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”. Porém, mesmo sendo termos que se interligam de forma praticamente linear, optei por separar as palavras-chave nessas três categorias visto que é possível interpretar uma sequência lógica de acontecimentos entre eles. Ou seja, a partir do momento que você realiza uma introdução através da utilização de vídeo e considerando que este é um recurso dinâmico e chama a atenção do aluno, acaba por instigar a participação dos alunos nos debates e reflexões que surgiram a posteriori, como é exemplificado por Varani e Chaluh (2008, p. 20) no seguinte trecho,

Em nossa experiência como docentes, passamos a perceber a partir do uso da produção que os nossos alunos têm mais a dizer do filme do que aquilo que havia pretensão de ser trabalhado. Percebemos que muitos daqueles que geralmente não participam dos diálogos que acontecem na sala de aula, a partir do filme, passam a conseguir e ter algo para se expressar.

Com isso, é possível observar outro aspecto também benéfico da utilização de vídeos em salas da aula, além de ser um recurso que prende a atenção do aluno, este tipo de linguagem também facilita a comunicação intergeracional discente-discente, ou seja, proporciona outra forma de interação em aula.

Ainda na categoria “instigador”, aponto que o motivo que leva estes profissionais a escolher o vídeo como recurso didático, além de ter a intenção de estimular e provocar a participação dos alunos na aula, é a de gerar *start* no discente, como faísca provocadora de reflexões. Vindo de encontro ao comentário de Moran (1995, p.30) sobre o vídeo a ser usado como facilitador para instigar a curiosidade, Nóvoa (1995, p.6) traz uma complementação sobre este recurso ao afirmar que “[...] a didática inteligente deve se apoderar da motivação provocada pelos filmes para levar os estudantes à polêmica e ao aprofundamento das leituras”. Outra observação realizada nesta categoria foi sobre o uso do termo “participação”.

A resposta que contém esse termo na íntegra é a afirmação que “[...] nas aulas propostas com a utilização desse recurso os alunos sempre demonstram interesse e participam ativamente das aulas” (resposta de um docente participante da pesquisa).

Outro aspecto que pode observar nas respostas dos professores são as que dão indícios sobre os métodos do como utilizam o vídeo em sala de aula. Assim como foi categorizado o campo “curta duração” ao mencionarem que usam “trechos” de vídeos, dando a entender que exibem apenas cenas já determinadas. O uso de seriados também foi comentado e pode-se considerar interessante seu uso visto que a linguagem coloquial é a mais próxima do uso comum nas relações cotidianas.

Com isso, 80% dos participantes, o que corresponde a 20 docentes, responderam sobre sua metodologia em sala para usar o vídeo. Observando os procedimentos que cada docente usa notei uma maestria em determinado passo a passo: ocorre em basicamente três etapas que se consistem em apresentação inicial, exibição do filme e finalização, sequência característica fundamental da formação de um cineclube (KLAMMER; FORTUNATO; MELLO, 2015, p. 7497). Deste processo didático de exibição de vídeo, a apresentação inicial foi mencionada de cinco maneiras diferentes pelos professores:

1 - inicia-se com um debate acerca do tema a ser tratado no vídeo, destacando os conhecimentos prévios dos alunos;

2 - é realizada uma sondagem em relação ao aluno com o intuito de saber se o aluno já conhecia o vídeo, em qual contexto o assistiu e assim verificar as impressões que ele teve; e para aqueles que não assistiram, verificar quais são as expectativas. Em ambos os casos, o professor assume o vídeo como tendo uma função pedagógica, a qual permite explorar e ampliar o olhar do aluno;

Em relação a esta sondagem e a coincidência de algum discente ter tido a oportunidade de assistir em outro local o vídeo e naquele momento (re) assistir em aula, nota-se as impressões as quais o contexto proporciona. Dessa multiplicidade de reflexões, Varani e Chaluh (2008, p.11) comentam que

Nesse sentido, experienciar uma obra no contexto escolar pode produzir sentidos ou orientações de sentido que a mesma obra, vista em outro ambiente, não teria. Assim, quando essa *experiência estética* acontece na escola, ela está atravessada por um objetivo didático e isso porque após assistir o filme sempre há uma discussão sobre o mesmo e portanto, mais do que uma construção de compreensão, há uma racionalização desta compreensão, desta vivência estética. Esta seria uma das formas de ler um filme, a *leitura didática* porque atrelada a algum objetivo.

3 - outro método comentado de se iniciar o trabalho com vídeo é a apresentação feita pelo professor a fim de explicar o porquê irão assistir àquela produção audiovisual;

4 - elabora-se também (tanto em conjunto professor e aluno, quanto apenas pelo professor) um roteiro para direcionar o olhar do aluno durante a exibição;

Em relação a traçar um roteiro no qual os alunos deveriam se atentar durante a exibição do vídeo, notei que há a tentativa de um direcionamento de olhar, mas como já mencionado anteriormente, a experiência estética que ocorre ao assistir um vídeo é imprevisível, visto que esta (experiência estética) é influenciada pela história de cada indivíduo e uma proposta pedagógica não interfere nos sentimentos causados, como aponta Varani e Chaluh (2008, p. 17), ao afirmarem que

[...] a obra em si, mesmo que escolhida em um determinado contexto de ensino, mesmo que apresentada com um determinado roteiro de estudo, enquanto produção artística, proporciona mais que uma leitura pelo sujeito. Na ação pedagógica, o professor não controla os sentidos do sujeito diante de uma produção da cultura.

5 - é feito uma leitura da ficha técnica do vídeo, observando seus dados de produção, como direção, ano de filmagem e duração.

Dos participantes da pesquisa, há dois docentes que exibem o vídeo antes de realizar uma apresentação sobre a temática a ser estudada. O que muda nesta metodologia é que eles apresentam o vídeo primeiramente e em seguida instigam os alunos a pensarem no que assistiram e identificar os assuntos ali presentes. Enquanto os outros dezoito docentes realizam uma apresentação inicial antes da exibição do vídeo. Os docentes que fazem uma introdução anterior se dividem em dois métodos durante a exibição: “os pausadores” e os “comentários depois”. Os pausadores são os professores que param o vídeo durante sua exibição para realizar algum apontamento ou explicação, enquanto os docentes “comentários depois”, são aqueles que não param o vídeo, deixando o momento de tirar dúvidas e comentários sobre o enredo para após o término da exibição.

Destes dezoito professores que fazem a introdução-exibição-conclusão, apenas dois são “pausadores”, ou seja, durante o decorrer do vídeo eles o pausam para atenuar o evento, explicar ou situar os discentes sobre o que está acontecendo naquela cena e os outros dezesseis docentes aguardam o vídeo acabar para realizar os comentários e apontamentos.

Após o momento de exibição dos vídeos, todos os professores pesquisados realizam roda de conversa para discussão e reflexão acerca do tema e do vídeo apresentado. Destes docentes, há cinco professores que propõem um *feedback* dos alunos realizado através de produção textual (resenha, resumo, relato, questionário etc.), ou através de ilustrações (desenhos e pinturas) de forma a sintetizar o conteúdo estudado. Os cinco docentes sugerem essas maneiras de finalização adequando de acordo com a idade do discente e o conteúdo trabalhado.

E em relação a este momento de reflexão em grupo, podem-se observar os olhares e impressões que cada aluno teve, e neste processo de reflexão individual (realizada durante a exibição) – reflexão grupal (após o filme) acontece uma nova reflexão individual, pois neste compartilhar de impressões e relacionando com o conteúdo visto nas disciplinas ocorre o que Varani e Chalu (2008) denominam de leitura didática. A leitura didática se dá “quando o sujeito que assiste ao filme tece diálogos com os autores e perspectivas teóricas tratadas na disciplina e que lhe permitem ampliar as compreensões relativas às questões específicas da mesma” (VARANI; CHALU, 2008, p. 11).

E nessa união de experiência estética com leitura didática constrói-se no aluno uma rede “de sentidos, sensações, compreensões, reflexões, e que juntos permitem ampliar a leitura e interpretação acerca de uma temática” (VARANI; CHALU, 2008, p. 14). Além de que neste momento de reflexão grupal, tende-se a notar que

Diferentes respostas são pontuadas. Respostas que se revelam com um simples “não compreendi nada”, com um “gostei muito”, ou com silêncios, ou com uma ou várias lembranças sobre experiências vividas. E cada um proporciona um sentido para o que viu e viveu,

pois materializa-se na obra de uma determinada forma, tornando-se sujeito dela. E na medida que se tornam sujeitos da trama, choram, se irritam, querem mudar o rumo dos personagens. (VARANI; CHALUH, 2008, p. 10)

Ou seja, o trabalhar com vídeos faz com que se estabeleçam pontes entre as linguagens geracionais, entre os conteúdos disciplinares, relaciona-se com questão da identificação de realidades, além de se envolverem com os enredos.

Com isso, posso entender que o uso deste recurso remete a autonomia do professor em aula de aula, visto que o professor tem a possibilidade de escolher os títulos e temas que deseja usar, além da maneira como deseja apresentar a obra aos seus alunos, de modo que com essa busca na variação de instrumentos, permita ao professor “a possibilidade de abrir seu sentir e seu pensar por outros caminhos que não os já estabelecidos” (VARANI; CHALUH, 2008, p. 8).

### **Isso é tudo, pessoal!**<sup>6</sup>

Após um longo trajeto de pesquisa e leituras, espera pelas respostas dos questionários, análises e comparações das respostas de cada docente, em sua peculiaridade e considerando tudo o que foi exposto, discorrido, analisado e refletido até aqui, pude observar que o uso de vídeos em salas de aula como componente curricular já era utilizado por boa parte dos participantes dos questionários. Pude também notar a importância da utilização dos vídeos no contexto escolar visto que a linguagem utilizada nas produções facilita o contato professor-aluno, além de ser um instrumento que traz para a sala outras realidades, uma maneira de vivenciar a prática e desenvolver novos olhares através de discussões e reflexões em grupo, visto que a experiência estética de cada pessoa é diferente e, produz sentimentos e interpretações diversas aos temas trabalhados.

O questionário com perguntas fechadas alcançou seu objetivo de mapear e descrever o perfil dos professores, enquanto as perguntas abertas mostraram os motivos e os modos como os professores lecionam a partir da utilização de vídeos. Podemos também observar como as fases do ciclo profissional apresentam traços que se correlacionam no modo como qual cada docente lida com esse recurso em suas aulas.

Portanto, é possível apontar que a utilização de vídeos em sala de aula já faz parte do repertório de diversos professores e com motivos pedagógicos concretos; é possível também relacionar as metodologias dos professores, mesmo que a maioria utilize os vídeos de forma complementar às aulas, há aqueles docentes que vão além da ilustração, eles estudam juntamente com seus alunos as características técnicas das produções e realizam apontamentos de maneira a sensibilizar os alunos em diversos aspectos.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014 Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm)> Acesso em 28 de maio 2017.

---

<sup>6</sup> Referência à fala de fechamento de episódio do programa “Looney Tunes”.

CORROCHANO, M. C.; PISTILLI, P. Gerações em diálogo: cinema e produção audiovisual no ensino médio. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas, propostas**. 1ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, v. 1, p. 157-166. Disponível em:

<<http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>> Acesso em 08 out 2017.

COSTA, O. J. da. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. In: VII CONNEPI, **Anais...** 2012, Palmas, Tocantins, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118842/mod\\_resource/content/1/HUBERMAN%20Micael\\_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118842/mod_resource/content/1/HUBERMAN%20Micael_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf)>

KLAMMER, C. R.; FORTUNATO, J.; MELO, R. A importância do cinema por meio do cineclubes na escola. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Paraná: PUC, 2015.

MIRANDA, C.E.A. Ver filmes, dizer educação, olhar cultura. **Revista de Educação PUC Campinas**, v.3, n.5, p. 13-20. 1998. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/433/413>> Acesso em 08 out 2017.

MORAN, J. M. O vídeo em sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA – Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan/abr de 1995 (com bibliografia atualizada).

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. p. 2-4.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: O olho da História. **Revista de História Contemporânea**; v.1, n. 1. Salvador: Bahia, Nov 1995. Disponível em <<http://www.cinemahistoria.org/2015/04/novoa-jorge-apologia-da-relacao-cinema.html>> Acesso 08 out 2017.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2001, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p. 383-387, maio 2012. Disponível em <<http://www.reeduc.ufscar.br>>.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87817147006>> Acesso em 14 set 2017.

VARANI, A.; CHALUH, L. N. **O uso do filme na formação de professores**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.1, p. 1-23, dez 2008.

Enviado em: 25/abril/2019

Aprovado em: 10/novembro/2019