

UMA AULA
NA CABEÇA

UMA

CÂMERA

NA MÃO

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo, SP

Cep: 01109-010

Telefone +55 (11) 3775-4502

<https://www.ifsp.edu.br>

Elaboração, distribuição e informações

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo • **EDIFSP**

Coordenação: Rubens Lacerda de Sá e Cristiane Freire de Sá

Revisão: Elder da Silva

Design e diagramação: Juliana Ayres Pina

Capa: Mauro Petillo Jr.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P961a	Priuli, Ricardo Medeiros Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a linguagem audiovisual na formação de professores [recurso eletrônico] / Ricardo Medeiros Priuli. – São Paulo: EDIFSP, 2024. 74 p. : il. ; PDF ; xxx Mb <i>E-book.</i> ISBN 978-65-5823-061-8 1. Formação – professores. 2. Linguagem Audiovisual. 3. Ensino à distância. 4. Gravações de vídeo. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). II. Título. CDD 370.71
-------	--

Elaborada por Daniele Spadotto Sperandio – CRB/8-6860

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.pt>



Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a linguagem audiovisual na formação de professores

Ricardo Medeiros Priuli

Agradecimentos

São muitas as pessoas que tenho verdadeiros sentimentos de gratidão pela minha trajetória, porém, agradeço aqui aqueles e aquelas que contribuíram de maneira profunda com a construção deste ebook.

Não poderia deixar de começar a agradecer minha parceira de projetos de vida e profissionais, além de grande amiga, Cristiane Freire de Sá, pelo amor, dedicação, paciência e apoio, inclusive, contribuindo com sugestões para minha prática de educador audiovisual e com reflexões que fazem parte deste ebook.

Agradeço imensamente à minha mestra, professora Maximina Freire, que, em meio às tempestades que vivi na minha jornada de pesquisador na área de produção audiovisual educativa, não somente me orientou, apontando novas leituras, textos, mas trazendo junto aos estudos um sorriso de esperança que levava as nuvens da insegurança para outro lado, trazendo ao mesmo tempo respeito, humildade e ética que me marcaram profundamente como ser humano muito além de pesquisador.

Agradeço também ao grande amigo, Gabriel Jimenez Aguilar, grande apoiador da realização dos estudos e reflexões que compartilho neste texto, sem seu apoio e presença do início ao fim do projeto, não teria realizado a pesquisa que frutificam as contribuições que pretendo partilhar nesse ebook.

Ao diretor, amigo Paulo José Evaristo da Silva, que tenho a sorte e a oportunidade de fazer parte de sua equipe no Centro de Referência de Educação a Distância do IFSP, com quem aprendo todos os dias, com sua humildade, seriedade, compromisso e imensa dedicação com a educação pública.

Agradeço também a toda equipe com quem trabalho e aprendo nos últimos doze anos no Centro de Referência de Educação a Distância do IFSP, Juliana Ayres Pina, Soraya Menezes de Queiroz, Rodrigo Thomaz, Davilson Limberg, Douglas Camargo do Carmo, Celigracia Maddalena, Marta Kawamura Gonçalves, Noboru Sasaki, Luanary Kayne Ferreira da Silva.

Aos amigos e companheiros de tantas parcerias e projetos inovadores na área de audiovisual.

Prefácio

Fomentar a produção audiovisual visando a multimodalidade das linguagens e mídias nos processos de ensino-aprendizagem é um dos objetivos do Centro de Referência em Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, local de atuação do autor desta obra Ricardo Medeiros Priuli.

“Uma aula na cabeça, uma câmera na mão” pode nos levar em um primeiro momento a pensar que a produção audiovisual no ambiente escolar acontece simplesmente pelo registro audiovisual das conhecidas aulas expositivas presenciais, no entanto, o livro apresenta importantes reflexões do autor sobre todo o processo que acontece ou deveria acontecer antes de pressionar o REC, durante as gravações com os educadores e depois desse registro.

Para a organização deste e-book, o autor nos situa sobre a participação do produtor audiovisual em um contexto escolar caracterizando bem as diferenças que ocorrem para o ambiente publicitário ou cinematográfico. A linguagem audiovisual e o impacto aos nossos sentidos tão bem explorados em sessões de cinema são apresentados no segundo capítulo e abrem nossa visão para as possibilidades desse uso nos ambientes educacionais.

Aproveito para perguntar: Você já parou para pensar se há alguma diferença entre uma aula gravada e uma videoaula? Escrevo esse prefácio ainda em um contexto de pandemia quando diversos educadores foram imersos no “ensino remoto emergencial” sem o mesmo tempo e formação que outros colegas com experiência em Educação a Distância e precisaram “curar” e “produzir” materiais e recursos educacionais para suprir sua atividade docente nesse contexto. Tenho convicção que essa obra o ajudará a compreender e conceituar várias dessas experiências ocasionadas pela COVID-19.

A metamorfose necessária para, entre outras coisas, transpor a linguagem utilizada no contexto escolar tradicional em oportunidades apresentadas nos capítulos desse livro farão você (re)pensar sua formação, planejamento e atividade educacional.

Além disso, nos é apresentado uma experiência de aprendizagem que poderá ser aplicada em seu contexto educacional, demonstrando que as tecnologias são apenas o meio e o mais importante será a definição dos nossos objetivos educacionais.

Os resultados alcançados com a pesquisa descrita nessa obra mudaram o entendimento sobre a linguagem audiovisual e formação de educadores em nossa instituição e será uma contribuição para além da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Finalizo com um alerta de spoiler! As próximas páginas farão com que a percepção dos leitores mude ao assistir as próximas produções audiovisuais no contexto escolar e fora dele.

São João da Boa Vista, 19 de fevereiro de 2022.

Paulo José Evaristo da Silva

Diretor do Centro de Referência em Educação a Distância do IFSP

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1.UM PROFISSIONAL DO AUDIOVISUAL NA ESCOLA... E AGORA JOSÉ?	10
1.1 A ESCOLA NÃO É UMA AGÊNCIA PUBLICITÁRIA	13
2. LINGUAGEM AUDIOVISUAL E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	20
2.1. CONSTRUINDO SENTIDOS: O EFEITO KULESHOV	21
2.2 A ANÁLISE FÍLMICA	27
3. CINEMATÓGRAFO E CINEMA-AULA GRAVADA E VIDEOAULA: UMA METAMORFOSE.	34
3.1 TRANSPOSIÇÃO AUDIOVISUAL: VIDEOAULAS E ESPAÇO-TEMPO	39
3.2 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES	43
4. DESAFIOS NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EDUCATIVA	50
4.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	51
4.2 IDENTIFICANDO E NOMEANDO ALGUNS DESAFIOS	52
5. UMA AULA NA CABEÇA UMA CÂMERA NA MÃO	61
5.1 PARTINDO DA AULA PARA ROTEIRO AUDIOVISUAL: PRINCÍPIOS FORMATIVOS	6
5.2 PREPARANDO UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM	64
5.3 DO ROTEIRO AUDIOVISUAL PARA VIDEOAULA	67
CONSIDERAÇÕES PARA UMA NOVA CENA	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

Introdução

As reflexões que apresento neste livro partem da pesquisa de mestrado intitulada- “Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade”, realizada em 2017 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fruto das minhas inquietações sobre a produção de vídeos educacionais, como servidor da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de São Paulo.

Todas as reflexões que compartilho neste texto foram reorganizadas e adaptadas para compor este ebook que se destina à professores e demais educadores que enfrentam os desafios de produzir vídeos educacionais em suas práticas pedagógicas.

Este livro emerge num contexto em que o mundo passa pelas transformações ocasionadas pela pandemia de COVID-19, e, do ponto de vista da educação, uma destas transformações observadas é que a produção de vídeos educacionais se tornou uma demanda presente nas instituições educacionais.

Visando contribuir com esta nova realidade, este livro tem o propósito de apresentar reflexões e princípios que podem auxiliar professores a aprimorar os processos de produção de vídeos educacionais, numa perspectiva que privilegie a utilização da linguagem audiovisual como suporte para aperfeiçoar a produção de vídeo de acordo com os mais variados objetivos educacionais.

Para cumprir esta tarefa, organizei este texto em cinco capítulos. No primeiro capítulo escolho apresentar elementos da minha trajetória como produtor audiovisual na Diretoria de Educação a Distância do IFSP que me permitiu desenvolver a pesquisa que culminou na publicação desta obra. Apresento as inquietações, experiências e principalmente, a importância de se pensar a produção audiovisual numa perspectiva educativa, para além da instrumentação técnica ou da lógica mercadológica que tem permeado a educação, em especial, a Educação a Distância (EaD).

A partir do segundo capítulo apresento os principais fundamentos e concepções sobre a linguagem audiovisual de modo que você, leitor, possa compreender a importância desta linguagem, sendo capaz de identificar suas formas mais básicas e reconhecer elementos mais complexos para utilizá-la numa perspectiva educativa, em suas produções audiovisuais.

No terceiro capítulo apresento brevemente a evolução histórica que elevou o

registro de vídeo para filme, tal transformação ocorre com o desenvolvimento de um processo denominado montagem audiovisual que possibilita rearranjar e conectar fragmentos gravados em sequências que em sua nova forma exibem uma narrativa visual e sonora compreensível que reconhecemos hoje como linguagem audiovisual, ou linguagem fílmica, desse modo ocorre um salto que transforma o mero registro audiovisual em uma obra audiovisual, ou vídeo, portanto meu objetivo no terceiro capítulo é auxiliar o leitor a compreender a transformação, ou melhor, a linguagem que permite o desenvolvimento de significados que transformam trechos de vídeo em sequências, e que sua justaposição planejada em um processo de montagem é o que imprime novos sentidos ao vídeo e possibilita uma ampliação da narrativa visual e sonora. Neste capítulo em especial pretendo auxiliar o leitor a identificar diferença entre aula gravada e videoaula, além de ser base para uma investigação mais profunda e complementar na formação de professores interessados em utilizar a linguagem audiovisual em suas produções. Neste capítulo também aprofundo, de maneira teórica, os fundamentos sobre a linguagem audiovisual na perspectiva de uma possível pedagogia do audiovisual.

A partir do quarto capítulo compartilho alguns dos principais desafios que identifiquei durante a pesquisa, de modo que ilustro como minhas experiências com os professores, no ato de produzir vídeos educacionais revelavam, desde o início, a necessidade de proposição de formação nesta linguagem para que pudessem empreender suas produções audiovisuais de maneira mais criativa e adequada às suas necessidades.

Por último, no quinto capítulo, apresento alguns caminhos, princípios e estratégias que podem auxiliar a proposição de formação de professores para utilização da linguagem audiovisual em suas produções, de modo que o leitor desta obra possa, inclusive, desenvolver sua própria trilha de aprendizagem, caso assim tenha interesse de elaborar um caminho próprio de modo consciente em parceria com profissionais do audiovisual que estejam atuando em seu ambiente profissional.

Sem perder o intuito de contribuir com a discussão sobre a importância da produção audiovisual ser pensada numa perspectiva que privilegie o pedagógico e o propósito educacional de qualquer projeto, este ebook não tenta apresentar um esgotamento do tema no âmbito educacional; ao contrário, faz um convite para outros profissionais, tanto do audiovisual, quanto especialistas da educação, voltarem seus olhares para garantir a finalidade educativa deste processo nos espaços escolares.

1.
Um
profissional
do audiovisual
na escola...
E AGORA,
JOSÉ?

Todas as vezes que converso com professores sobre a produção audiovisual na escola, suas inquietações, no geral, são sobre a importância de se aprender sobre os principais elementos da linguagem audiovisual na produção de vídeos educacionais.

Entretanto, antes de bater a claquete, é necessário preparar as câmeras e as luzes do set de gravação, ou seja, preparar o ambiente para aprender, já que pode haver uma inesperada ventania, uma chuva de verão ou fazer sol demais ofuscando as lentes e embaçando tudo o que deveria ser claro. Então, antes de me aprofundar no tema da linguagem audiovisual e contribuir com o processo formativo de professores que querem empreender de maneira criativa na produção de vídeos educacionais, julgo ser pertinente descrever minha experiência no espaço da escola a partir do olhar de um produtor audiovisual.

Acredito que mostrar brevemente o percurso que me trouxe até a escrita deste ebook pode auxiliar a reduzir esses ventos, chuvas ou sol demasiado que podem ofuscar a compreensão do leitor, pois esses imprevistos externos podem emergir de uma indagação, de um conflito científico, de uma vontade de descoberta. Ao mesmo tempo, posso contemplar uma curiosidade real sobre a vivência de um profissional da área de audiovisual envolvido em processos educacionais, ou seja, sobre uma perspectiva de como um produtor audiovisual pode contribuir no ambiente escolar.

Antes de trabalhar com a formação de professores, achava natural um docente ministrar sua aula diante de uma câmera. Na minha visão ingênua, parecia simples retirar os alunos do ambiente e substituí-los por uma câmera, como afirmam tantas pessoas. Entretanto, esse ato aparentemente simples traz transformações e desencadeiam reações que eu era incapaz de compreender até pesquisar esse contexto.

Havia tremores, suor e frio intenso nas mãos de alguns professores, após as gravações. Alguns me tocavam e diziam: Olha como as minhas mãos estão frias! Veja como estou tremendo! Ai que bom que acabou! Essas eram as frases que emergiam de maneira corriqueira em um dia normal de trabalho. Emergiam também outros desafios, como por exemplo, a dificuldade de editar vídeos sem roteiro, principalmente quando envolvem a interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando a interpretação uma tarefa mais difícil para o intérprete, por não permitir contato e tempo de estudo com o roteiro contendo os principais temas do vídeo, que muitas vezes exigem sinais mais complexos, muitas vezes específicos de determinadas áreas do conhecimento de modo que o processo de interpretação ocorre, mas assume o risco de ter a qualidade de interpretação comprometida. Outro desafio ocorre na ilha de edição quando o editor recebe uma imensa quantidade de material sem roteiro e tem agora o desafio de desenvolver uma narrativa sem um plano ou objetivo

educacional claro para seguir, e muito provavelmente vai unir todos os fragmentos de registros para tentar manter uma narrativa possível de existir, mas que nem sempre é adequada ao objetivo educacional proposto, pois trata-se de uma mídia, exatamente como um livro, um podcast, um ebook, um filme todos possuem padrões e regras de uma linguagem própria que torna essas mídias possíveis de serem compreendidas e ter suas mensagens interpretadas, do mesmo modo um editor precisa de um roteiro para ter uma linha narrativa para seguir, mas sem roteiro o vídeo criado e chamado de videoaula pode nascer forçadamente em uma ilha de edição, e esse material vai se chamar videoaula? Eu responderia com muito pesar que sim, mas vai se tornar aquele material incompreensível, ou um vídeo contendo aulas longuíssimas de 45 minutos sem sentido para quem tem a penosa tarefa de assistir uma reprodução de um momento presencial, sem fazer parte dela tornando a experiência totalmente diferente. Enfim trabalhar com roteiro elimina dificuldades, faz o vídeo ter o tempo de Kairós, não o de Chronos, adequando a mídia para linguagem do vídeo, eliminando muitos problemas de produção e comunicacionais, mas o roteiro traz a necessidade de capacitar o roteirista de vídeo, portanto considere hoje, um grande prejuízo de tempo e energia produzir qualquer material de vídeo assíncrono sem roteiro, mas antes de desenvolver uma pesquisa eu não tinha informações sobre a avaliação das videoaulas por parte dos alunos e não sabia também as dificuldades enfrentadas pelos professores, e tantas outras questões que ficavam abertas, sem solução ou resposta.

Diante desses desafios, eu não poderia seguir tranquilo profissionalmente, sendo parte daquela situação tão constrangedora para os meus colegas de trabalho e principalmente para os professores, pois materiais produzidos sem roteiro eram quase impossíveis de tratar e constantemente se acumulavam, impactando na entrega de vídeos educacionais que pudessem atender à expectativa dos próprios docentes.

Em algumas situações bastava ligar a câmera, a voz do docente que acabava de falar comigo de maneira espontânea e comunicativa, normalmente desaparecia ou se modificava exageradamente, procurando interpretar uma personagem e buscando obter o feedback de um aluno que não estava ali e que agora era representado por uma câmera fria e silenciosa.

Em alguns casos a voz se tornava fraca, rouca; alguns gaguejavam; outros elevavam o volume da voz como estivessem em uma sala lotada de alunos. O botão da câmera tinha esse poder inexplicável de tirar o professor da sua condição normal. Sem a sensibilidade e o conhecimento adequado, fiquei muitas vezes sem saber como solucionar tantos desafios. Muitas situações que causavam reflexões e frustrações me desmotivavam, pois, aula era tão natural para

os professores, porém, na presença da câmera silenciosa e fria, o momento de gravar deixava de ser natural e se tornava um pesadelo. Lembro de uma colega docente, de postura extremamente educada e calma, trouxe seu roteiro, mas bastou ligar o botão da câmera ela não conseguiu mais falar, ficou paralisada diante do texto, e como a ansiedade por entregar algo tomou conta, ela saiu desesperadamente da sala de gravação e na saída sem querer derrubou um equipamento caríssimo. A culpa não era dela, pois não recebeu nenhuma informação antes de ir para aquela sala, não recebeu nenhum apoio, nenhuma orientação de como escrever um roteiro e de como o processo de criação precisava das ideias dela, não apenas da sua voz e imagem.

Lá estávamos nós dois tentando nos entender em 20 minutos para fazer algum milagre, é claro que nenhum milagre acontecia, apenas mais pedidos de desculpa e desistências, o estúdio era um lugar tenso, cada vez menos visitado, parecia um matadouro de professores, isso me deixava muito desanimado.

Durante anos observei essas transformações inexplicáveis que ocorriam somente diante das câmeras, bastava desligá-las e tudo voltava à normalidade. Eu não compreendia o motivo de um artefato tecnológico causar tanto estranhamento e tensão. Com o tempo novos colegas de audiovisual foram chegando, e o grupo cresceu nacionalmente a ponto deste incômodo generalizado e relatado por muitos colegas se tornar o tema motivador da minha pesquisa de mestrado, de onde emerge esse ebook.

Assim, iniciei minha busca pelos elementos que constituem o fenômeno produção de vídeos educacionais, com o objetivo de ser capaz de propor novas estratégias de formação que possam fornecer aos professores caminhos para enfrentar o desafio de criar seus vídeos educacionais e também contribuir com colegas de trabalho da área de audiovisual que foram cada vez mais chegando no espaço escolar e que relatavam dificuldades semelhantes às minhas.

1.1 A escola não é uma agência publicitária

Obviamente publicidade é importante em todas as áreas, mas esse foi o meu primeiro choque como técnico e tecnólogo em audiovisual no Instituto Federal de São Paulo, durante a pesquisa que realizei foi ficando cada vez mais claro que não eram só os professores que tinham dificuldades com a rápida mudança no ambiente da comunicação, das mídias sociais e seus impactos na educação, na informação e principalmente nas mídias que utilizam vídeo, pois quando ingressei na área de educação como produtor de vídeos educacionais, já possuía experiência e formação técnica de nível médio e tecnológica em nível superior na área de produção de vídeo. Entretanto, sentia-me como um

estranho no ninho por não ter conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios didáticos e pedagógicos que se apresentavam especificamente no ambiente educacional, ou seja, no ambiente onde os vídeos são produzidos para ensinar, compartilhar experiências e vivências. No ambiente educacional eu não era solicitado para criar uma peça, ou produto para vender algo, ou para desenvolver um produto finalizado como uma peça artística, no ambiente educacional o vídeo é parte de um conceito de formação planejada, o vídeo nessa perspectiva não é fim como uma peça publicitária, mas é meio para atingir um objetivo planejado por professores e designers educacionais, sem a ilusão dos cortes de faz de conta e as metáforas que inserimos em peças publicitárias, para vender ou criar uma necessidade, a realidade nos vídeos educacionais se faz obrigatória o jogo continua no âmbito da comunicação, mas se houver ilusão ou alguma metáfora audiovisual é porque provavelmente ela possui fins didáticos, ou seja, o objetivo é outro mas a linguagem do vídeo é a mesma, portanto o produtor utiliza a mesma linguagem, porém sob condições técnicas e de equipe diferenciadas e com objetivos mais complexos. Além disso no caso das agências de propaganda o público alvo é sempre bem definido e muitas vezes recortado para obter maior eficiência e alcance possível, ao contrário no campo da educação também há o objetivo de alcançar um público amplo, porém com necessidades diversas, nesse sentido há um choque de responsabilidades para o produtor de vídeo educacional, pois há a crescente necessidade de interpretação em LIBRAS, áudio descrição, legendas, ou seja a linguagem tem que ser acessível além de atender aos mais variados níveis de conhecimento e necessidades, portanto possui outra estética, além dessas questões há diferenças no ambiente de produção, pois as gravações não são realizadas com atores, nessa perspectiva o material não é o fim de um processo criativo, ou seja, o vídeo educacional raramente é o produto final ele é parte em algum projeto educacional maior, portanto não se realiza uma obra audiovisual educacional sozinho, mas com profissionais de diversas áreas, portanto o universo desse produtor é totalmente diferente do produtor de uma agência de propaganda ou de TV.

Inicialmente antes de notar essas diferenças, via o meu trabalho a partir da ótica das linhas de produção como se estivesse numa produtora, de modo que toda minha criação deveria entregar um produto finalizado com pouca ou nenhuma intervenção educativa da minha parte. Afinal, um produtor graduado em audiovisual ou cinema tem pouca ou nenhuma formação pedagógica, pois a formação acadêmica neste caso evidentemente possui uma tradição mais voltada para o mercado de produções para rádio, TV, internet ou cinema, exceto nos cursos de educomunicação que têm todo o cuidado com questões educacionais.

As atividades educacionais no contexto de produção de vídeos para educação a distância, devido à crescente demanda de produção de materiais, tutoriais ou streaming de vídeo, demandaram novos profissionais, entretanto nos últi-

mos anos devido a condições obviamente salariais e de carreira, esses profissionais procuram grandes estúdios ou produtoras de propaganda, de filmes para cinema, internet, plataformas de streaming ou televisão, e nesse leque de oportunidades começam a emergir as universidades virtuais e a educação absorveu profissionais com formação tradicionalmente voltadas para as áreas de entretenimento ou propaganda, para internet ou cinema, pois estas são as áreas que mais empregam os profissionais de vídeo, porém nesse novo contexto de produção de vídeo para educação, a maioria dos profissionais são advindos da área de cinema, vídeo e televisão desse modo não possuem formação ou vivência em ambiente educacional para lidar com situações com esse viés, os que empreitam esse desafio constantemente precisam se adequar e adaptar as metodologias de produção nesse novo ambiente, compartilhando a autoria das obras com professores para atingir objetivos educacionais, portanto se considerarmos uma perspectiva benjaminiana de reprodutibilidade técnica, (BENJAMIN, 2018), podemos considerar o conceito de aura, que pode ser compreendida aqui como um momento único de espaço e tempo, que na arte é o que torna as obras únicas, autênticas e que mantém a tradição de uma obra, ou seja, o que o autor chama de “aqui e agora”, que é em última análise a essência de uma obra.

Obviamente Benjamin está se referindo a obras de arte, mas porque não dizer que há o “aqui e agora” de uma aula presencial por exemplo, que ocorre em determinando tempo e espaço, e nunca mais será reproduzida ou vivenciada da mesma forma, pois em uma aula cotidiana professores e alunos vivenciam um momento único diário e mesmo que no futuro esse encontro ocorra novamente e possua o mesmo tema e os mesmos alunos, esse instante ou momento único e original é o que podemos chamar de aura, ou seja, ao considerar metaforicamente a aula como uma obra de arte, ou a atuação docente como um maestro que realiza a performance de direcionar e orientar, este momento do “aqui e agora” da aula seria a tela original, e a gravação de uma aula seria apenas uma mera cópia, portanto não possui o mesmo valor aurático, ou seja, valores ligados ao momento síncrono entre professor/aluno e originalidade do momento único, além disso o valor de uma obra está na sua singularidade, ou no ritual que a acompanha, no caso da aula o ritual seria a sala, os alunos, o professor, a presença, os feedbacks, as perguntas, interrupções, pausas e etc.

Conceber que a aula possui uma aura, ou seja, o “aqui e agora” é pertinente, pois há um ritual e uma tradição nesse sentido todos os dias, mas o grande desafio é reproduzir essa aura e entender como ela se comporta quando há uma reprodutibilidade técnica. Nos tempos atuais de pandemia e pós pandemia os professores em algum momento tiveram que se expor por meio de vídeos, e nesse instante deixaram de lecionar diante da presença física dos alunos e ficaram

diante de aparatos tecnológicos como; câmeras, microfones, iluminação, estúdios, softwares de streaming ou salas virtuais e permaneceram nesse momento exilados do seu espaço natural, não somente da sala de aula, mas também de sua própria atividade cotidiana que envolve se comunicar, porque agora passaram a lecionar, no caso das aulas gravadas, para um aluno inexistente, ou imaginário, que não responde, não interage, não reage. Por muitas vezes no estúdio como produtor e também como aluno, observei os docentes se absterem de sua aura, volatilizando a personalidade natural e original para uma outra, porque essa transformação envolve o que Benjamin (2018) chama de reprodutibilidade técnica, e nessa concepção o vídeo possui o papel social que é de transpor a aura do original para o maior número possível de pessoas, porém nesse movimento a aura se perde, ainda segundo o autor o cinema é contra aurático, porque é uma obra coletiva, pois uma pintura, um livro, uma escultura, um grafite de certo modo possuem um autor já o cinema ou vídeo não possuem o autor único além do seu processo de criação não permitir a aura do “aqui e agora”, ou seja, do momento único do artista e a sua obra pois ela é coletiva.

Portanto existe uma autoria compartilhada entre quem idealiza, planeja e produz a obra, ou seja, entre os professores, os produtores técnicos da obra, designers educacionais, roteiristas, montadores, editores etc. Desse modo um grande volume de materiais que deveriam ser tratados como uma obra de produção coletiva e com linguagem própria passaram a ser, de modo equivocado, uma tentativa de reprodução da “aura” da aula presencial para o meio digital. E este é o nó górdio que pretendo desatar junto com você neste ebook mais a frente, mas por enquanto, retomando meu processo de tornar-me um pesquisador do audiovisual, comecei a conviver diariamente com outros profissionais da educação, a ouvir as suas inquietações de modo que me aproximei com mais atenção às vivências de produção de vídeo e passei a observar com mais profundidade e curiosidade às dificuldades relatadas pelos professores, pedagogos e outros profissionais com quem interagia. Esse processo de escuta me permitiu compreender os nossos novos papéis e vivenciar novas experiências e saberes.

Foi também no diálogo com professores, pedagogos e profissionais da educação durante processos formativos que descobri a perspectiva muitas vezes equivocada da produção de videoaulas na forma de produto reproduzível, com cadeias e sequências de produção delimitadas, rígidas e finalizada por indivíduos em setores muitas vezes estanques e desconectados entre si. O pensamento industrial e rígido de produção se vestia numa roupagem nova e sob o discurso da inovação, no caso, o uso de vídeos educacionais, mascarava um processo que fragilizava a todos nós, professores e profissionais técnicos envolvidos no processo, em detrimento de processos genuínos de aprendizagem.

No início, atuar numa escola parecia um universo seguro, afinal, eu conhecia

os recursos, dominava os softwares e as técnicas audiovisuais, entretanto ao ver o produto videoaula, me questionava cada vez mais sobre quem conferia o sentido da obra, pois eu e meus colegas técnicos realizávamos os processos de produção, direção de fotografia, operação de câmera, fotografia, captação de som, montagem e edição¹. Porém, não poderíamos, de forma alguma, escrever o roteiro da videoaula, porque esta seria, já na minha concepção de produtor, a materialização do discurso do professor e talvez mais importante que isso, a sua intencionalidade pedagógica e educativa.

Embora pudesse assumir outras funções, nos processos de produção de vídeo, me perguntavam sobre o que, de fato, estávamos produzindo com o nome de videoaula, pois em algumas obras não havia roteiro, nem montagem² audiovisual, portanto, era um registro documental da aula presencial, só que incrementada com efeitos e nada mais que isso.

Os questionamentos se tornavam cada vez mais presentes e traziam novas perguntas sobre a experiência do professor diante dos novos aparatos tecnológicos e sobre o papel dos profissionais de audiovisual na educação. Mas todos esses questionamentos não me permitiam avançar em algo que pudesse ajudar de modo concreto, mas em uma oportunidade oferecida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que anualmente oferece eventos específicos para à Educação a Distância (EaD), pude oferecer um minicurso para interessados em linguagem de vídeo, nessa oportunidade, apresentei pela primeira vez aos professores, uma proposta de análise fílmica como ferramenta para desenvolver conceitos de narrativa audiovisual através da análise. Os feedbacks pós-evento foram muito satisfatórios e emergiu a necessidade de sair da instrumentalização de professores para uso de softwares de edição ou a apresentação de modelos de roteiro, que com muita frequência ocorria antes mesmo de reconhecer os elementos básicos da linguagem audiovisual.

A linguagem audiovisual começou a ser, para mim, um elemento fundamental não apenas de criação dos vídeos educacionais, mas de leitura dos materiais em vídeo como obra, portanto, uma linguagem que os professores interessados na produção desse tipo de mídia deveriam desenvolver para ampliar as possibilidades criativas e resolver problemas de produção e de significados. Percebia cotidianamente que as análises fílmicas se apresentavam como uma excelente aliada para a percepção dos elementos que constituem a linguagem dos vídeos.

1 Processos básicos encontrados em qualquer projeto audiovisual profissional

2 Na história de cinematografia, a montagem é associada ao trabalho de Sergei Eisenstein, especialmente de seu filme O Encouraçado Potemkin (1925). No livro O sentido do filme, Eisenstein procura demonstrar que a montagem é uma propriedade orgânica de todas as artes.

Os professores que vivenciavam minhas formações, relatavam que o desafio de sair do espaço da sala de aula tradicional para produzir uma videoaula começava no ato de escrever um roteiro audiovisual educativo, indo para além do registro gravado de uma aula presencial. Essa dificuldade relatada era frequente e me motivou a desenvolver com a participação deles novas possibilidades de formação.

Na pesquisa que realizei, descobri que a dificuldade persistente da escrita de roteiro indicou que todas as outras escolhas e atalhos que tornavam as videoaulas mera reprodução do presencial se atrelava a inadequação para a linguagem do vídeo ocasionando, desconforto dos docentes durante a produção, ou seja, a aura Benjaminiana da aula era perdida e a consciência de que a videoaula não se tratava de uma aula para uma câmera era absolutamente necessária, a videoaula tem esse nome, mas ela não contém a aura da aula, porém é uma mídia e como tal ela é um meio pelo qual se transita uma linguagem e o desconhecimento dessa linguagem parecia ser a peça faltante deste quebra cabeças.

Hoje, estou convicto de que muito da inutilização de material gravado, retrabalhos, impossibilidade de edição, interpretação/tradução em LIBRAS e tantos outros problemas de produção de vídeo educacional podem ser equalizados se os professores tiverem um processo formativo de compreensão e utilização da linguagem audiovisual que pode contribuir de maneira interessante à escrita de roteiro para vídeo.

O ato da escrita de roteiro audiovisual se apresentava como um elemento que evidenciava as maiores dificuldades dos professores durante as formações, principalmente no uso de uma linguagem com características de oralidade que possui traços distintos do texto que é escrito para ser lido, como alerta Campos (2007).

Segundo o autor o texto para roteiro audiovisual deve ser escrito para ser falado, portanto reconhecer a diferença entre as duas concepções de escrita é essencial para a produção de roteiros audiovisuais, entretanto é comum nos primeiros textos de um iniciante nessa nova maneira de escrever uma tendência persistente ao excesso de formalidade nos roteiros, evidenciando a ausência da oralidade, ou de um a linguagem mais natural de modo que se obtenha mais fluidez na comunicação, esse fator importante é extremamente necessário ao roteiro de vídeo, para que o texto possibilite uma fala com naturalidade na comunicação, mas em ambiente acadêmico esse ponto de vista enfrenta grande resistência e infelizmente observei inúmeros roteiros que optaram por reduzir a fluidez e a potencialidade comunicacional para manter uma linguagem culta a ponto de ser quase literária adequada para texto escrito para ser lido, mas não para ser ouvido, esse é um dos desafios comuns para os iniciantes, mas o considero totalmente superável.

Diante dessas experiências, em especial, das descobertas identificadas na mi-

nha pesquisa, pude compreender que dentre as diversas formas de um produtor audiovisual se tornar um educador do audiovisual passa pela pertinente experiência de trabalhar dialogando e aproximando todo o processo de produção de vídeo educacional com os professores e demais educadores envolvidos no projeto educativo.

Consciente deste desafio, destaco ainda que um primeiro passo seria contribuir com as formações de professores apontando possíveis soluções contextualizadas, diferenciando-as das tradicionais formas de produção audiovisuais de outros ambientes, afinal, a escola é um espaço educativo e não uma agência publicitária, desse modo podemos contribuir para que ela continue sendo um espaço de inclusão e de transformação social.

2.

**Linguagem
audiovisual
e a produção
de sentidos**

É possível observar que ao sair de uma sala de cinema após assistir a um filme, as pessoas podem ficar imersas naquilo que acabaram de vivenciar e mesmo anos depois ainda são capazes de encontrar sentidos diversos e estabelecem relações do filme com a própria vida, porque a mensagem não é apenas sonora, e não é apenas visual, ela é uma mensagem sonora-visual, portanto uma mensagem complexa.

Naturalmente, os filmes podem levar a reflexões e a diálogos internos, assim como os livros. É possível sair do cinema e lembrar dos detalhes de cenas inesquecíveis; entretanto, em outro segmento, algumas produções audiovisuais educacionais que poderiam explorar de maneira efetiva a linguagem audiovisual, trazem pouca ou nenhuma articulação entre os modos visuais e sonoros de comunicação, em alguns casos mantêm apenas a estética informativa como em um telejornal.

No geral, é possível observar que as produções audiovisuais educacionais transformam o vídeo em um apanhado de palavras soltas, trechos de livros, fragmentos de uma organização incompreensível, distanciando-se do papel fundamental de expressar e produzir sentido como sugere Wohlgemuth (2005 p. 45): “A Comunicação audiovisual propicia uma mensagem múltipla, onde vários canais, ou vários modos de utilização destes na comunicação, são empregados simultaneamente numa síntese estética ou perceptível[...]”.

Estudioso do uso do vídeo no âmbito educacional, Wohlgemuth (2005) destaca que o vídeo trabalha com mensagens múltiplas e tende a ser um instrumento particularmente viável para os processos de ensino-aprendizagem, ainda segundo o autor, por se tratar de uma linguagem nova, ou por desconhecimento, pode-se compreender a expressão audiovisual como a soma de dois discursos, de duas mensagens: uma visual e outra sonora; entretanto esses elementos não se somam, mas se complementam dialogicamente na produção de sentidos.

2.1. Construindo sentidos: o efeito Kuleshov

Em busca da compreensão de produção de sentido nos vídeos educacionais, que são inevitavelmente obras audiovisuais, é possível encontrar referências nos textos de Eisenstein (2002), um dos estudiosos que participou da consolidação do cinema como meio de expressão artística. Para esse autor, toda obra audiovisual tem uma forma e um sentido.

Eisenstein (2002) explora a ideia de que o sentido está ligado ao processo denominado montagem audiovisual que sofreu ao longo dos anos atualizações tecnológicas. Atualmente são utilizados softwares de edição que nos permitem

organizar os vídeos e realizar a montagem, entretanto com o passar dos anos e com as atualizações tecnológicas envolvidas, a natureza do processo de montagem permanece a mesma.

A linguagem presente nos vídeos, ou seja, dos cortes, das transições, das cores, da iluminação, dos efeitos sonoros, da música, dos ângulos, dos enquadramentos, que podem ser observadas nas telas dos cinemas, e agora nos computadores e *smartphones*, emergem a partir do processo de montagem que evoluiu com o surgimento de novas tecnologias e metodologias de modo que a montagem tem possibilidades mais amplas de imprimir sentido e ritmo, trazendo pra uma arte plástica em movimento que é o cinema, qualidades da música, pois o vídeo também se beneficia do ritmo, das pausas e do silêncio proporcionando novos sentidos ao que se chamará de vídeo, esses elementos verbais, sonoros e visuais coexistem em um complexo verbal-visual-sonoro que constitui o que chamamos de linguagem audiovisual, esta através de suas articulações simbólicas é capaz de escrever³ e imprimir sentidos, de modo que para compreendê-la é necessário reconhecer como os elementos dessa linguagem se articulam para conferir sentido e estabelecer uma comunicação com os sujeitos que interagem com a obra audiovisual.

Para compreender a linguagem audiovisual, é essencial acompanhar sua evolução histórica, especialmente no período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, quando o cinema começou a se consolidar como um meio de expressão independente. No início, a ausência de som e a falta de familiaridade do público com a montagem cinematográfica exigiam mediações para facilitar a compreensão das narrativas. Esse fenômeno não foi restrito a um único território, mas ocorreu em diversas partes do mundo, independentemente das tradições culturais de cada povo.

Segundo Carrière (2006), em diferentes contextos, como na África colonial, a administração francesa promovia sessões de cinema. Embora as sociedades africanas possuíssem tradições narrativas sofisticadas, com forte oralidade e expressões artísticas visuais e performáticas, a estrutura do cinema ainda era um novo código a ser assimilado. Assim como em outras partes do mundo, os espectadores não estavam habituados à sucessão de planos e à construção de sentido por meio da montagem. Mesmo reconhecendo elementos isolados – como um carro, um homem ou uma mulher –, a conexão entre as imagens nem sempre era intuitiva. Isso levou ao surgimento de figuras mediadoras, como os explicadores mencionados por Carrière (2006, p.15):

3 Aqui me refiro à escrita como utilização de símbolos para exprimir as ideias humanas; em audiovisual esses símbolos são sonoros e visuais.

“De pé, com um longo bastão, o homem apontava os personagens na tela e explicava o que eles estavam fazendo. Era chamado explicador.”

O desenvolvimento da linguagem audiovisual não se restringiu à África, mas ocorreu em diversas partes do mundo. No Japão, por exemplo, os benshi narravam e explicavam os filmes ao público, enquanto na Europa, intertítulos escritos auxiliavam na interpretação dos primeiros filmes mudos. O próprio cinema ocidental, influenciado pelo teatro, inicialmente se estruturava como uma encenação estática, como aponta Carrière (2006, p.16):

“Nos primeiros dez anos, um filme ainda era, apenas, uma sequência de tomadas estáticas, fruto direto da visão teatral.”

Esse momento da história marca o nascimento de uma linguagem universal, que gradualmente se desprende das referências teatrais e desenvolveu uma gramática própria. Assim como acontece com qualquer novo meio de comunicação, foi necessário um período de adaptação para que o público global assimilasse suas convenções e possibilidades narrativas. De modo análogo, uma aula gravada em vídeo não possui todos os elementos de uma aula tradicional⁴ e, portanto, enfrenta a mesma comparação de qualidade. Ainda segundo Carrière (2006), as pessoas tinham curiosidade em saber sobre o funcionamento do mecanismo capaz de realizar esse truque de imagens; havia um fascínio pela tecnologia semelhante aos dias de hoje.

É importante destacar que a tecnologia envolvida em audiovisual não constitui uma linguagem, pois a linguagem é uma faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar e produzir conhecimento. (BAGNO 2014, p. 58)

Nesse sentido, Bagno (2014, p.59) afirma: “Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade fantástica de significar, quer dizer, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.”. Portanto, sem a intervenção humana, a tecnologia utilizada em audiovisual não é capaz de articular suas partes de modo a criar significados.

Desse modo, as fotografias, os fragmentos de entrevistas, as animações 2D ou 3D, as gravações dos planos gravados localizados em uma pasta no computador antes do processo de montagem e edição audiovisual são como palavras

4 Aqui me refiro a aula tradicional como uma aula que mantém interação síncrona entre aluno e professor.

soltas que ainda não formaram uma frase.

Para que uma frase passe do sentido literal para o sentido figurado, altera-se a ordem das palavras, a entonação, a expressão facial. De modo análogo, em um vídeo, realiza-se a montagem audiovisual propiciando novos sentidos por meio da articulação dos fragmentos gravados.

A linguagem audiovisual passa do símbolo dos planos à articulação entre eles de maneira que se constitui uma linguagem que, segundo Morin (2014b, p.207), se desenvolve a partir de si mesma em um sistema de abstração, de ideiação, que se manifesta numa lógica de ordem e de razão.

Essa linguagem não está imediatamente presente quando ocorre somente o uso da tecnologia, ou seja, não surge ao ligar uma câmera de vídeo que registra fielmente a aula como nos tempos do cinematógrafo⁵ ao registrar uma apresentação teatral. Trata-se de uma linguagem que emerge a partir do nascimento da montagem cinematográfica, que amplia a capacidade humana de significar por meio de uma linguagem audiovisual, como sugere Carrière (2006, p.16).

“não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí na relação do invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade.”

Essa gramática reside na linguagem existente na composição da fotografia dos planos, dos enquadramentos, dos sons, dos silêncios, dos cortes e das transições entre as cenas. De modo que permite a construção do sentido, no qual as sequências narram e contam as histórias trazendo segundo Bordwell e Thompson (2013, p.124) significados referenciais, explícitos, implícitos e sintomáticos. Ainda segundo esses autores, “os filmes têm significado porque atribuímos significados a eles e não se pode tratar o significado de uma obra audiovisual como o simples conteúdo extraído do filme ou do vídeo.” (BORDWEL e THOMPSON, 2013, p.124)

Essa atribuição de sentido pode ser dirigida pelo autor do vídeo, em contrapartida, é possível encontrar significados onde o autor não planejou, porque há uma tendência de examinar obras de arte em vários níveis, em busca de significado a partir da projeção e identificação. Para Morin (2014b) a experiência de Kuleshov⁶ nos auxilia ao demonstrar que o sentido de uma obra

5 O cinematógrafo foi desenvolvido pelos irmãos Lumière. A invenção do cinematógrafo constitui o marco inicial da história do cinema. Esse aparelho permitia o registro de fotogramas em série, criando a ilusão de movimento e reproduzia as imagens animadas projetando-as sobre uma tela.

6 Lev Vladimirovitch Kulechov foi um cineasta russo e um estudioso de teorias cinematográficas que

audiovisual não está apenas no conteúdo individual de seus planos cinematográficos, mas na articulação entre eles durante o processo de montagem. Essa experiência, conhecida como “efeito Kuleshov”, mostra como diferentes sequências de imagens podem influenciar a percepção do espectador. No experimento, foram exibidas três cenas distintas, todas intercaladas com o mesmo close do rosto inexpressivo do ator Mosjoukine. Os planos intercalados mostravam, respectivamente, uma tigela de sopa, uma criança de olhos fechados em um esquite – sugerindo um falecimento – e uma jovem deitada em um divã. A reação do público indicou que a interpretação da expressão do ator variava de acordo com o contexto visual fornecido pela montagem. Após a cena da sopa, os espectadores atribuíam-lhe um semblante de fome; quando intercalada com a cena da criança falecida, interpretavam sua expressão como tristeza e luto. Já na sequência com a jovem deitada, a interpretação variava conforme as referências socioculturais do público da época, que frequentemente associava a cena à ideia de desejo. É importante destacar que a interpretação das imagens não é inerente à linguagem audiovisual, mas surge do olhar do espectador, que projeta sobre elas significados influenciados por convenções sociais e narrativas.

Essa experiência denominada “efeito Kuleshov” permite visualizar as partes de uma cena, de modo que cada segmento quando articulado a outros planos é capaz de conferir diferentes significados a partir da identificação. Nesse experimento, observam-se três cenas (peças) distintas; entretanto um dos planos utilizados é intencionalmente o mesmo close⁷ com a gravação da face inexpressiva do ator Mosjoukine.

Este close articulado com três outros planos - uma tigela de sopa, uma criança de olhos fechados em um esquite, simulando um falecimento prematuro e uma jovem em um divã, foram apresentadas ao público por Kuleshov por um determinado intervalo de tempo, permitindo pesquisar suas reações, que tendiam a dizer que a expressão do ator havia mudado de peça para peça.

Para o público, Mosjoukine encenava fome ao olhar para o prato de sopa, em seguida ao olhar para a criança, encenava uma dor e profunda tristeza. Ao observar a moça deitada, o público tendia a acreditar que Mosjoukine encenava desejo. Este experimento inicial já dava indícios de que os sentidos foram construídos a partir da projeção e identificação do público com as cenas geradas a partir da montagem audiovisual, como exemplificado nos fotogramas ilustrados num vídeo disponível no Youtube e que pode ser acessado on-line pelo QR code abaixo, basta apontar a câmera do seu celular para a imagem

ajudou a fundar e ensinou na primeira escola de cinema do mundo, a Escola de Cinema de Moscou.
7 Close-up, ou simplesmente close, é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas o rosto de uma pessoa.

abaixo, usando o ícone de pesquisa do Google por fotos ou use o seu leitor de QR code favorito:

QR CODE 1 – VÍDEO ILUSTRATIVO DO EFEITO KULESHOV



Fonte: gerado pelo autor a partir de recurso disponível no navegador Google Chrome

Para Morin (2014b, p.119), há mais de um nível entre esses efeitos projetivos, pois estamos acostumados a ler o ódio e o amor em rostos vazios que nos rodeiam, mas independente da expressão do ator, o importante neste experimento é perceber que a montagem extremamente simples do experimento foi capaz de produzir significado. Outros fenômenos nos confirmam que o efeito Kuleshov é particularmente vivo. Ainda segundo Morin (2014b, p.119), o processo de projeção pode tomar aspectos como automorfismo, antropomorfismo ou duplicação.

No estágio automórfico, atribuímos a alguém que estamos julgando traços de caráter e tendências que nos são próprias; no estágio do antropomorfismo, fixamos nas coisas e nos seres vivos traços de caráter ou tendências humanas; em um terceiro estágio, chegamos ao duplo, ou seja, a projeção do nosso próprio ser individual.

Essas questões são essenciais, pois assistir à própria videoaula carrega imediatamente o duplo, ou seja, nesse instante, o professor transforma-se em aluno de si mesmo. No estágio denominado por Morin (2014b) de duplo, ocorre um processo simultâneo de projeção e identificação que evidenciam os conflitos inerentes e estranhamentos, como descrevo no capítulo 4.

Segundo o autor, não basta isolar a projeção de um lado e a identificação de outro, é preciso considerar o complexo projeção-identificação que articula os fenômenos psicológicos ditos subjetivos, ou seja, que traem ou deformam a realidade objetiva das coisas, ou que se situam em outro nível de realidade.

2.2 A análise fílmica

Para avançar nos sentidos impressos pela linguagem audiovisual para além do efeito Kuleshov, opto por apresentar uma breve conceituação sobre análise fílmica, trazendo o próprio discurso dos autores que acredito terem traduzido de maneira clara este conceito. Segundo Penafria (2009) analisar um filme é basicamente decompor esse filme, e embora não exista uma metodologia universal para realizar a análise, existem duas etapas importantes, que seriam decompor - descrever para em seguida estabelecer relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar.

Seguindo essa perspectiva de análise da linguagem audiovisual, é possível descrever as cenas e interpretar as suas articulações, visando caminhar para outros níveis de realidade na construção de sentidos das peças audiovisuais. Além da montagem (articulação dos planos), é possível articular outros componentes como a fotografia, a música e os sons que também fazem parte dessa gramática audiovisual. Segundo Penafria (2009), trata-se de fazer uma reconstrução para perceber de que modo esses elementos foram associados num determinado filme.

Não se trata de construir um outro filme, é necessário sempre voltar ao filme, mesmo tendo em conta a ligação entre os elementos encontrados e a relação complexa entre o todo e as partes presentes na articulação entre os planos, músicas e sons.

Para ilustrar de maneira mais objetiva os efeitos da linguagem audiovisual na construção de sentido, apresento uma breve análise fílmica de um pequeno trecho da obra audiovisual *Modern Times* (*Tempos Modernos*, no Brasil), de 1936, dirigido e escrito por Charles Chaplin. Este filme é amplamente utilizado para os mais diversos fins, desde aulas de História, Sociologia, Administração, e outros, pelos temas que abrange. Entretanto, farei uma breve análise descritiva e interpretativa de uma pequena parte da obra sobre outro aspecto; desta vez, não para ilustrar temas históricos e sociais, mas para o estudo da própria obra, de modo que seja possível identificar seus sentidos expressos por meio da linguagem audiovisual.

Este exercício de descrição e interpretação, tem o objetivo de aproximar o leitor deste trabalho na identificação do que Carrière (2006) denomina linguagem secreta do cinema, a fim de tornar possível a sua compreensão. O processo que se desenvolve a seguir é um procedimento muito comum que consiste em retirar fotogramas de um filme (PENAFRIA 2009). Esses fotogramas são um suporte fundamental para a reflexão, já que permitem fixar algo movente, as imagens de um filme como veremos nos três fotogramas a seguir: Utilizarei para isto uma sequência de três Fotogramas⁸ com o objetivo de dar suporte visual para o breve

⁸ Fotograma é a impressão fotográfica ou quadro unitário de um filme cinematográfico. Em um filme gravado em 24 quadros por segundo, cada segundo deste filme contém 24 fotogramas.

exercício de análise fílmica que farei a seguir. Vamos iniciar a partir do Fotograma 1 abaixo em que capturo uma determinada cena do filme Tempos Modernos.

fotograma 1: tempos modernos- gado plongée



Fonte: Extraído digitalmente pelo autor a partir do filme Modern Times de Charles Chaplin 1936 United Artists.

Observe que o plano representado pelo Fotograma 1 acima ilustrado pode, a partir de um primeiro olhar descritivo, apresentar apenas ovelhas, seguindo em determinada direção de modo confinado. Podemos inferir que as ovelhas são animais gregários, ou seja, vivem em grupos; entretanto os animais isolados do rebanho podem tornar-se animais estressados ou agressivos se houver a falta de recursos na natureza.

Esses conhecimentos não exigem profundo letramento em linguagem audiovisual apenas o conhecimento de mundo sobre os animais apresentados na imagem. No entanto, para descrever e interpretar, ou seja, chegar até o sentido do filme é necessário observar a sua composição com outras cenas, com quadros complementares ou até mesmo antagônicos, para seguir a um nível de interpretação mais sofisticado.

Observando o Fotograma 1 acima, do ponto de vista da linguagem audiovisual, no centro, é possível observar que há uma ovelha diferente das demais, neste caso a cor em contraste da ovelha entre todas as outras, auxilia a perceber que esta personagem, no caso uma ovelha, representa a situação inicial do personagem principal do filme, pois por ser diferente das demais, ela recebe

todas as pressões de um grupo. Outro fator de destaque é o posicionamento da ovelha, que pela pressão exercida pelas demais, é movida pelo fluxo do rebanho de cima para baixo.

O enquadramento fotográfico utilizado no Fotograma 1 não mostra o espaço por onde as ovelhas transitam, de modo a confiná-las dentro do enquadramento. A técnica fotográfica de aproximação da imagem (plano fechado) utilizado nessa cena confere a sensação de confinamento e de certa pressão (WATTS 1990, p. 159); em contrapartida não foi utilizado um plano geral⁹ (plano aberto), pois proporcionaria ao espectador conforto visual e mostraria todos os elementos da cena de modo que os objetos, animais ou pessoas seriam percebidas dentro de um contexto/cenário, anulando assim o efeito desejado de confinamento e desconforto.

Nesta breve análise, destaco também a posição alta da câmera em relação ao gado, esse posicionamento de câmera é reconhecido como plano *plongé*¹⁰ e que, segundo Wohlgemuth (2005, p.70), diminui a força e enfatiza a inferioridade tornando, no caso do Fotograma 1, as ovelhas sob uma perspectiva mais inferiorizada, frágil e vulnerável.

O plano seguinte desta cena, representada pelo Fotograma 2 a seguir, apresenta os trabalhadores saindo da estação de metrô de maneira igualmente confinada. Essa sensação de confinamento é obtida por meio do enquadramento fechado, análogo ao utilizado no fotograma anterior (Fotograma 2).

A fim de não quebrar o eixo de movimento em relação ao quadro anterior, os trabalhadores movimentam-se de cima para baixo, semelhante ao movimento confinado e ordenado das ovelhas como no quadro anterior. Além de todos esses aspectos, o posicionamento da câmera também está alto em relação aos pedestres, conferindo os mesmos sentidos de inferioridade, fragilidade e vulnerabilidade percebidos no Fotograma 1 anterior e reproduzidos no Fotograma 2 como pode ser identificado abaixo:

9 Plano geral: em cinematografia é um tipo de enquadramento que mostra uma paisagem ou um cenário completo.

10 Esse tipo de enquadramento, também chamado de câmera alta, situa a pessoa ou o objeto filmado abaixo do espectador, sugerindo, por consequência, inferioridade.

fotograma 2: tempos modernos – homens plongée



Fonte: Extraído digitalmente pelo autor do filme Modern Times de Charles Chaplin 1936 United Artists.

É possível observar que em ambos os Fotogramas 1 e 2 o enquadramento é igualmente fechado e não possibilita a visão ampla do ambiente, a posição da câmera em relação aos trabalhadores e ovelhas está alta, de modo que nos dois quadros há uma semelhança no que diz respeito a fotografia, de modo que propositalmente inferioriza e fragiliza os personagens apresentados nos dois planos.

Se tentarmos reproduzir essa cena nos dias de hoje e modificarmos a distância focal, a abertura do enquadramento ou a angulação da câmera, consequentemente modificaremos os sentidos produzidos pelos planos.

A descrição e interpretação dos planos realizada até aqui, fazendo uma analogia com a linguagem escrita, possibilitou apenas a compreensão das palavras, mas ainda não interpretamos a frase, pois segundo Wohlgemuth (2005 p.68):

Os planos relacionam-se com a área que a informação significativa ocupa na tela (quadro da imagem). Estão relacionadas com o tamanho dos objetos, com o tempo de leitura da imagem e com alguns efeitos psicológicos [...] o tipo de plano escolhido pode influenciar os interlocutores. Comparando com a linguagem escrita, os planos são as palavras, e as seqüências de planos, as frases.

Para complementar este sentido da metáfora criada nesta cena do homem gado, a linguagem fotográfica foi fundamental para conferir certa semelhança entre os fotogramas, porém não está isolada neste processo de criação, está articulada com a transição entre os quadros, ou seja, a montagem conferiu sentido como ilustra o Fotograma 3 a seguir:

fotograma 3: tempos modernos – homem/gado plongée



Fonte: Extraído digitalmente pelo autor do filme Modern Times de Charles Chaplin 1936 United Artists.

Este Fotograma 3 apresenta a fusão que ocorre entre o surgimento das duas imagens durante o filme, este efeito realizado no processo de montagem é um tipo possível de fusão entre os dois planos para compor a cena/frase.

No processo de montagem, Chaplin propositalmente utiliza este efeito que confere às cenas uma transição lenta e reflexiva, oposto ao corte seco¹¹ que determinaria ritmo e velocidade; ao contrário, o efeito utilizado de transição/fusão foi lento o suficiente para que possamos contemplar dois momentos distintos no mesmo instante.

A fusão percebida (MORIN 2014b, p.207) é o sinal de uma ligação essencial

¹¹ O corte seco pode ser definido, no processo de montagem, como a interrupção de uma tomada e passagem imediata para outra imagem sem efeito de transição.

entre dois planos. Desse modo, as características do gado são transportadas para os trabalhadores em uma metáfora audiovisual, conferindo o condicionamento gregário e a fragilidade aos dois seres nesta obra. Destaco também que o áudio ritmado presente na cena do gado é o mesmo na cena dos trabalhadores, reforçando os elementos significativos que compõem o sentido metafórico audiovisual desta cena em particular.

Essa construção e busca de significado está sempre presente nas manifestações artísticas como o cinema e os audiovisuais, porque nelas busca-se mais níveis de significado. Como se pode observar nos exemplos acima, esses níveis de significado não emergiram somente pela semelhança fotográfica entre os planos, mas pela forma como se articulam e retomam os conceitos de automorfismo, antropomorfismo e de duplicação.

Como é possível ver a partir dos fotogramas, a montagem audiovisual foi fundamental para construir nesse discurso, uma articulação metafórica entre o gado e os trabalhadores, na qual é possível reconhecer, nessa obra, as características gregárias das ovelhas presentes no homem, e as características de confinamento e fragilidade sugerida pela fotografia em câmera elevada. Todos esses elementos fotográficos articulados com uma fusão entre os planos trabalhadores/gado, elevaram a significação dessa cena para um nível em que dois momentos distintos puderam coexistir em um mesmo instante para compor novos significados.

Assim a metáfora (homem/gado) se apresenta como uma característica dual do homem que é simultaneamente racional e irracional em um nível de realidade inteligível por meio da linguagem audiovisual. A metáfora homem/gado transcende os sentidos para além dos fragmentos literais de homem e gado.

É importante destacar a partir dessa breve análise fílmica que a linguagem audiovisual não se reduz apenas ao que é gravado, mas refere-se a como essas imagens e sons são gravados e em seguida como esses fragmentos são montados para conferir sentido à obra.

Como explicado anteriormente, essa linguagem não exige mais um explicador, como complementa Carrière (2006), o cinema desenvolveu uma linguagem própria. Ao assistir a esta obra audiovisual ou a qualquer outra, os símbolos: close, plano americano, plano geral, contra plano, plongée, contra plongée, músicas, sons, modificações do tempo como câmera lenta, câmera acelerada e outros dão origem a várias combinações, como afirma Morin (2014b p.206):

Assim como a molécula original de hidrogênio explodiu e diferenciou-se para dar origem a todas as combinações da matéria, da mesma forma o plano único e elementar do cinematógrafo explodiu para dar origem a todas as outras combinações simbólicas possíveis.

Diante das possibilidades dessas combinações simbólicas, e considerando as potencialidades comunicativas presentes na articulação dos elementos da linguagem audiovisual, presentes na TV, cinema e vídeos educacionais torna-se emergente a necessidade de inseri-la nos processos de formação tecnológica de professores, porém, para isso, é preciso redefinir as concepções a respeito do vídeo educacional, e de como essa linguagem está se desenvolvendo na educação.

3.
CINEMATÓGRAFO
E
CINEMA-AULA
GRAVADA E
VIDEOAULA:
UMA
METAMORFOSE.

O cinema usa os conhecimentos de fotografia, literatura, arte, teatro e o vídeo educacional, mais precisamente, a videoaula, pode se beneficiar disso, conforme propõe Wohlgemuth (2005) ao propor uma pedagogia do audiovisual, que eleva a produção audiovisual educacional para além das propostas estéticas presentes no cinema e TV. No mesmo ano de sua publicação, houve o surgimento do Youtube que, de maneira evidente, potencializa a democratização das produções de vídeo, nos tornando consumidores e produtores da mesma mídia.

Apesar da proposta da pedagogia audiovisual necessariamente recorrer à linguagem audiovisual para imprimir sentidos, Wohlgemuth (2005) destaca que há diferenças relevantes entre vídeos educacionais e produções para cinema e TV que não estão somente no seu objetivo de criação; estão em toda a parte, na organização, no planejamento, na gravação, montagem, edição e distribuição.

Nesse sentido, nos vídeos educacionais o sentido do filme ou o processo de montagem audiovisual não poderia ser delegado somente a técnicos hiperespecializados em audiovisual, porque esses é que dão o sentido ao vídeo educacional a partir da montagem, porém muitas vezes devido ao fluxo engessado de produção, ou setores estanques, podem deixar de lado as contribuições essenciais dos professores.

Considerando que a montagem audiovisual é o processo que permite a construção de sentido do filme, como visto na seção anterior, na educação, esse processo deve permitir a coautoria nos papéis de roteirista, diretor de fotografia, editor montador e finalizador, ou seja, os professores que atuam na produção das videoaulas devem ser os protagonistas, autores e coautores com os produtores audiovisuais em uma organização diferenciada das produções de TV e cinema.

Essa coautoria tímida ou inexistente no processo de produção de vídeo no qual a videoaula é mera reprodução da aula presencial, contribui para um empobrecimento da linguagem audiovisual e em consequência à produção de sentidos. A ausência de articulação de elementos da linguagem audiovisual não apenas empobrece a aula que se limita ao registro, como também limita o potencial criativo que essa mídia permite. Apesar desta limitação, uma aula gravada também pode atingir os objetivos de aprendizagem, porém com limitações de acessibilidade e de significação muito inferiores a uma videoaula, e seus processos de produção são diferentes, como será abordado a seguir.

O registro audiovisual da aula é a gravação fiel da aula presencial com conversão automática para outra mídia sem intervenção de montagem. A ausência de transposição de linguagem pode promover um distanciamento, pois trata-se apenas da utilização de tecnologia que permitiu gravar a aula, sem nenhuma adaptação para outra linguagem, similar a um cinematógrafo. Sob o ponto de vista dos roteiristas audiovisuais, transposição é uma adaptação de linguagem, pois segundo eles:

“Adaptar” significa transpor de um meio para outro. A adaptação é definida como a habilidade de “fazer corresponder ou adequar por mudança ou ajuste” Em outras palavras, um romance é um romance, uma peça de teatro é uma peça de teatro, um roteiro é um roteiro. Adaptar um livro para um roteiro significa mudar um o livro; para outro (o roteiro), e não superpor um ao outro. Não um romance filmado ou uma peça de teatro filmada. São duas formas diferentes. Uma maçã e uma laranja. (grifos do autor) (FIELD, 2001, p.174):

Essa concepção auxilia na compreensão do termo videoaula como aula adaptada para outra linguagem, ou seja, aula adaptada para vídeo, e não aula gravada em vídeo. Esse conceito traz a ideia de videoaulas para além do registro, transpostas para a linguagem audiovisual, diferenciando-se de um registro como aula gravada ou aula filmada como realizado nos tempos do velho cinematógrafo, que apenas registrava os momentos gravados com fidelidade cronológica dos acontecimentos como uma alternativa de eternizar o ponto de vista de uma realidade.

Como visto na seção anterior, após o desenvolvimento do processo de montagem, o cinematógrafo deixa de ser o olho que apresenta uma visão linear, um momento capturado, para articular-se em uma nova linguagem. A montagem permite uma articulação entre a visão de múltiplos olhares distintos, simultâneos, por vezes antagônicos, constituindo novos sentidos em uma nova linguagem.

Por outro lado, a gravação cronológica de eventos como aulas ou palestras, como no tempo do cinematógrafo, permite uma consulta posterior ao evento. Esses registros audiovisuais ainda são popularmente denominados de videoaulas. Em seu processo de produção, uma aula gravada possui pouco ou nenhum tratamento pedagógico de transposição de meios, ou seja, não há transposição de mídia, portanto não passa de mero registro audiovisual, que incontestavelmente possui valor didático; entretanto seu processo de produção dificulta e até mesmo impossibilita a articulação de fragmentos em um processo de montagem. Desse modo, impossibilita a ressignificação de elementos audiovisuais que permita ao espectador/aluno construir mais significados por meio da mídia audiovisual.

Compreender o processo de evolução do cinematógrafo para o cinema, ou seja, da tecnologia para uma linguagem é semelhante à evolução presente no processo de produção de uma aula gravada para uma videoaula. Tradicionalmente, denominamos registro de aula como videoaula, mas há diferenças fundamentais entre ambos, embora por questões mercadológicas, principalmente no cenário de educação a distância, o registro é frequentemente denominado de videoaula, pois é um produto comercializado como tal.

Embora o emergente mercado de produção de vídeos educacionais em escala

não faça essa diferenciação, é necessário observar que a principal diferença é a manipulação do tempo e a linguagem de vídeo que não está presente no registro audiovisual. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia entre a evolução do cinematógrafo para o cinema como elementos que manipulam o tempo de forma diferenciada, pois como afirma Morin (2014b, p.78):

O tempo do cinematógrafo era exatamente o tempo cronológico real. O cinema em contrapartida, expurga e fragmenta a cronologia; ele coordena e liga fragmentos de tempo conforme um ritmo particular que é, não o da ação, mas o das imagens da ação. A montagem une e ordena numa continuidade a sucessão descontínua e heterogênea dos planos. É esse ritmo, a partir das séries de tempo seccionadas em trechos menores, que reconstituirá um tempo novo, fluido.

Partindo da explicação de Morin que destaco na citação acima, podemos concluir que, no caso do cinematógrafo, ocorre o uso da tecnologia, o tempo é linear; em contrapartida, o cinema utiliza os fragmentos produzidos pelo cinematógrafo e reconstitui o tempo de forma fluída em uma metamorfose, constituindo uma nova linguagem.

Desse modo, embora popularmente recebam o mesmo nome, aula gravada e videoaula recebem tratamentos diferenciados em seus processos de produção, pois a aula gravada não possui necessariamente uma fase de escrita de roteiro, e montagem audiovisual. A exigência mínima de produção da aula gravada requer apenas a gravação e o seu produto é um registro cronológico da aula. Em contrapartida a videoaula em seu processo de produção envolve duas grandes fases de transformação; A primeira fase ocorre na transposição da escrita da aula para uma escrita de roteiro audiovisual; A segunda fase de transposição ocorre na articulação das partes gravadas em um processo denominado montagem audiovisual, onde todos os fragmentos gravados são organizados e justapostos para formar uma narrativa audiovisual e o produto desse processo é a aula transposta para vídeo, ou seja, uma aula adaptada para outra linguagem.

Na produção de videoaula diferente da aula gravada, o processo de escrita de roteiro é uma adaptação do texto literário para um texto audiovisual; em seguida, o processo de montagem é visual e sonoro como a montagem de um quebra-cabeça no qual as peças faltantes podem ser produzidas a partir de outros fragmentos para criar sentido.

O planejamento ou o plano de aula pode ser considerado como o argumento literário da videoaula: o argumento está presente, na aula presencial, na aula gravada e na videoaula. Entretanto somente na videoaula este argumento se transforma em roteiro audiovisual. Nesse sentido:

O processo produtivo audiovisual possui uma fase que passa necessariamente pelo tratamento escrito: o argumento. Portanto, vale a pena analisar as diferenças mais notáveis entre a palavra do argumento e a palavra do roteiro. A análise dessas diferenças torna mais simples a tradução de um tratamento para outro. (WOHLGEMUTH, 2005, p.49)

Na fase escrita o professor/autor articula os elementos constituintes da aula, adaptando para a linguagem de vídeo que prevê a montagem, ou seja, a aula será escrita para uma nova linguagem por meio de um roteiro audiovisual, recebendo um tratamento diferenciado.

Segundo Wohlgemuth (2005, p.50) na produção de um vídeo educacional, primeiro pensamos e escrevemos o vídeo com um argumento, numa forma literária, depois pensamos e escrevemos o roteiro audiovisual, no qual o nível de significação vai além da percepção individual de seus canais audiovisuais, mas da articulação entre as partes visuais e sonoras.

Conhecendo o processo é possível denominar videoaula como uma peça audiovisual que permite aos envolvidos, principalmente aos professores, a participação ativa no processo de montagem audiovisual. Portanto, uma articulação de fragmentos que passam a se constituir em uma transposição de linguagem, que diferentemente do registro não se constitui de totalidades, mas de fragmentos simbólicos que se articulam e se ressignificam em novos sentidos como destaca Morin (2014b, p.206):

Cada plano tornou-se um símbolo particular. Novos simbolismos se sobrepuseram ao da imagem: o simbolismo do fragmento (close, plano americano, contraplano), o do pertencimento (objetos antropomorfizados, rostos cosmomorfizados), o da analogia ondas se quebrando contra um rochedo, simbolizando um abraço ou um raio sobre o crânio), o da música, o dos ruídos etc.

Conforme destaque na citação de Morin acima, os simbolismos dessa linguagem, a partir de seus fragmentos herdados da linguagem da fotografia, e de todas as combinações simbólicas possíveis, revelam a riqueza da passagem da aula gravada para videoaula em um processo de transposição de linguagens capaz de potencializar a produção de sentidos expressos nos vídeos. Reconhecer essa linguagem é fundamental no processo de transposição o qual Morin (2014b) denomina como um processo de metamorfose:

Ao nos reportarmos a Méliès, a essa passagem do cinematógrafo para o cinema, vamos encontrar no engendrar de seus filmes a prestidigitação (truncagens) e, no resultado final, a fantasia; mas, mais que isso,

descobriremos que o primeiro truque, a operação que inicia a transformação do cinematógrafo em cinema é uma metamorfose (grifos do autor). (MORIN, 2014b, p.74)

Assim, destaco que considero o termo videoaula, quando ocorrem as fases características dessa metamorfose, ou seja, levando em conta o processo de produção de roteiro e montagem que distingue a videoaula de uma aula gravada.

As produções de vídeo educacionais embora herdem as referências do cinema e TV ainda carecem de sentido para os interlocutores. A metamorfose, ou seja, a transposição da aula para videoaula passa essencialmente por uma adaptação para algo novo, uma nova linguagem, como abordarei nas próximas seções.

3.1 Transposição audiovisual: videoaulas E ESPAÇO-tempo

O termo “transposição”, a fim de evitar qualquer confusão com o uso desta palavra em outros contextos, neste trabalho é compreendida a partir da visão de roteiristas audiovisuais. Uma concepção de transposição importante para esse estudo é apresentada por Field (2001 p.174), ao explicar que o ato de transpor, ou seja, adaptar uma novela, livro, peça de teatro ou artigo de jornal ou revista para roteiro é o mesmo que escrever um novo roteiro original.

Deste modo, a transposição audiovisual é uma adaptação de linguagem, uma metamorfose para algo novo. Nesse sentido, uma aula gravada permanece como um registro cronológico da aula, sem sofrer transposição nem adaptação, tornando-se um registro fiel da aula presencial.

Culturalmente, não distinguimos aula gravada de videoaula, embora sejam produzidas de formas diferentes. Esse raciocínio pode trazer confusões e preconcepções no processo de produção, simplificando o pensamento de que a câmera é a representação de um aluno e o estúdio é uma sala de aula, de modo que o tempo da aula também acaba com o bater do sinal de intervalo. Essas preconcepções reduzem e simplificam o processo de produção de uma videoaula e são as sementes geradoras das videoaulas inteligíveis, pois desconSIDERAM a linguagem audiovisual e os envolvidos no processo, principalmente, o professor como roteirista audiovisual.

Para que a aula seja transposta para a videoaula, é interessante que ocorra o processo de transposição na perspectiva da linguagem audiovisual, com os elementos da linguagem de vídeo, transformando a maçã/aula em laranja/videoaula e não sobrepondo uma sob a outra.

O ato de registrar a maçã/aula e em seguida chamá-la de laranja/videoaula é muito comum. Não há nada de errado com o registro em si, entretanto o

registro da aula não possui o mesmo processo de produção de uma videoaula se consideradas as contribuições de Field (2001) e Wohlgemuth (2005) e as trazidas nos meus estudos. Videoaula, no contexto deste e-book, deve ser compreendida na dimensão da pedagogia audiovisual, proposta por Wohlgemuth (2005), ou seja, como um vídeo que trabalha “mensagens múltiplas” que

[...] tende a ser um instrumento particularmente viável para os processos de ensino-aprendizagem, na medida em que atinge seu ápice de inteligibilidade quando trabalha com ideias simples e lógicas, utilizadas de forma alternada (dentro de um aspecto social e de uma experiência acumulada). (WOHLGEMUTH, 2005, p.47):

Assim videoaula, como conceito aqui definido a partir das múltiplas mensagens como propõe Wohlgemuth (2005), precisa ser tratada pedagogicamente visando romper com as questões espaciais e temporais. O discurso audiovisual, nessa concepção, pode romper a rigidez do tempo linear.

Nesse tratamento didático ao vídeo, as ideias transmitidas precisam ser simples e lógicas, porém, organizadas didaticamente, visando à aprendizagem, independente do contexto. Produzir videoaulas exige um planejamento que envolve escrever; não basta registrar uma aula, num determinado espaço-tempo, determinadas palavras e determinados discursos se fazem compreensíveis; porém, em outros contextos, podem tornar-se inacessíveis.

A videoaula pode ser produzida de modo que essas questões sejam superadas, como destaca Wohlgemuth (2005):

Talvez, por se tratar de uma linguagem nova, ou por deficiência de reflexão, quando pensamos na expressão audiovisual, consideramos a soma de discursos, de duas mensagens: uma visual e outra auditiva. Na realidade, esses dois elementos, visual e sonoro, não se somam, mas se integram. Os elementos da pista de vídeo são apenas imagens, processadas como cenas e sequências e editadas de diferentes formas, mas sempre imagens. Conforme Abraham Moles percebeu, esse discurso icônico possui duas dimensões espaciais e uma temporal. (WOHLGEMUTH, 2005, p.47):

A partir da citação acima, podemos compreender que na pista de edição da montagem, observa-se que há a dimensão espacial ocupada pela trilha da imagem, articulada com a dimensão espacial do som, ambas na mesma dimensão temporal. Não existe, portanto, uma atenção vinculada a cada canal sensorial particular (áudio ou vídeo); existe uma atenção global (áudio e vídeo) na montagem que permite articular as cenas e as sequências. Essa articulação causa a primeira ruptura do espaço tempo, presente na videoaula e ausente na aula

presencial tradicional.

Conhecer esse processo permite um melhor desenvolvimento na escrita do roteiro audiovisual, pois quebrar essas relações lineares de causa e efeito temporais-espaciais elevam a linguagem do vídeo para um nível de realidade não linear, por exemplo, aceitando a sobreposição ou a coexistência de múltiplos espaços tempos.

Para fins didáticos, imaginemos que num primeiro nível de realidade, o tempo é considerado linear, assumindo a ordem de passado (A), presente (B) e futuro (C): a seta do tempo percorre no sentido ABC sem que seja possível (re)iniciar ou retornar. Nesse nível de realidade, o tempo não retorna para a origem, o passado causou o presente e esse não retroage ao passado; portanto, ainda não é possível fisicamente voltar no tempo e evitar a queda das bombas em Hiroshima e Nagasaki, ou, ainda, evitar a guerra que causou essa e outras tantas tragédias.

Entretanto, essa ruptura espaço-temporal é incluída sem nenhum assombro na linguagem audiovisual, contrariando a flecha do tempo e potencializando a construção de sentido: “Enquanto assistimos a um filme, construímos o tempo da história com base no que o enredo apresenta. Por exemplo, o enredo pode apresentar eventos fora da ordem cronológica” (BORDWELL E THOMPSON 2013, p.153).

Segundo esses autores, estamos bastante acostumados com obras audiovisuais que apresentam eventos fora da ordem linear, ou seja, um flashback, por exemplo, é uma parte da história apresentada fora da ordem cronológica. Em *Edward, mãos de tesoura*, a personagem de Winona Rider aparece como uma mulher de idade contando uma história para sua neta; a partir daí, o filme mostra eventos quando ela era adolescente. Segundo Bordwell e Thompson (2013), esse reordenamento não nos confunde porque somos capazes de reorganizar mentalmente os eventos na ordem em que eles aconteceriam.

Portanto, inferimos a ordem dos eventos: nesse flashback, inferimos que a infância vem antes da vida adulta, ou seja, no tempo do filme estamos no futuro, e logo em seguida, estaremos presentes no passado. Podemos até mesmo ver várias frequências da mesma ação, permitindo interpretá-la de diversas maneiras, nos ajudando a imprimir novos significados, apenas manipulando a ordem, a frequência e a duração espaço-temporal dos planos.

Para Carrière (2006, p.113), lidar com o tempo, quer para acelerá-lo, cortá-lo, emendá-lo, dissecá-lo ou até esquecer-lo, é um componente orgânico da linguagem do cinema, uma parte de sua sintaxe, do seu vocabulário. O universo da linguagem audiovisual presente no processo de produção de videoaulas não permite a sua concepção como no antigo universo do cinematógrafo. Complementando esse pensamento, Morin (2014b) lembra que:

O tempo adquiriu a circularidade do espaço e o espaço, os poderes transformadores do tempo. A dupla transmutação do tempo e do espaço

cinematográficos produziu um tipo de dimensão simbólica única, onde o tempo se incorpora ao espaço, onde o espaço se incorpora ao tempo, onde “o espaço se move, muda, gira, dissolve-se e recristaliza-se”, onde “o tempo se torna uma dimensão do espaço”, essa dupla transmutação resulta, como diz com razão Francastel, num “espaço-tempo” (grifos do autor). (MORIN, 2014b, p.86)

A partir do pensamento de Morin supracitado, é possível interpretar que essa dupla transmutação é a dimensão de um universo fluido, no qual termos antagônicos como espaço e tempo transmutam-se de modo que um invade a dimensão do outro, o espaço antes estático agora se move como o tempo; o tempo, considerado linear, ou uma flecha lançada que não pode retornar para o arco que o lançou, agora pode ser articulado, fragmentado, congelado, acelerado, comprimido, ampliado como o espaço.

Desse modo, todos os estados sólidos do cinematógrafo foram levados para a revolução da montagem, a fim de dar lugar a um oceano líquido de uma nova linguagem. As coisas, os objetos, a natureza sob a influência conjugada do ritmo, do tempo, da fluidez, do movimento da câmera, das ampliações, do jogo de luz e sombras ganham uma nova característica, uma presença subjetiva; mais que isso uma atmosfera de aula presente na videoaula, assumindo novas formas e significados.

O espaço-tempo não está presente somente no processo de produção da videoaula, ela se estende para a relação entre o aluno e o professor em espaço-tempo distintos.

Para o professor o tempo de aula se transforma em espaços nas articulações realizadas na montagem; para o aluno, a videoaula tornou-se um momento da sala de aula, essa relação complexa de espaço-tempo é também uma relação de entre o virtual e o real: “A virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar” [...] (LÉVY 2003, p.21 – grifos do autor).

A relação complexa de espaço-tempo da videoaula remete à virtualidade, ou seja, de uma unidade de tempo sem unidade de lugar. Para Lévy (2003, p.22), cada forma de vida inventa seu mundo e com esse mundo tempo e espaço específicos, esse universo se estende ainda mais aos humanos, pois diversos sistemas de registro e de transmissão (como tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades, ou qualidades de história diferentes nas quais os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam.

Ainda segundo o autor (LÉVY 2003, p.24-25), a virtualização tem como característica a passagem dialógica do interior para o exterior, como o *Efeito Moebius*¹², do tempo para o espaço em um continuum complexo.

12 Segundo a teoria de Pierre Lévy, o Efeito Moebius é uma adaptação da fita de Moebius, figura

A metamorfose da aula para videoaula consiste na articulação do complexo espaço-tempo em uma virtualização do corpo físico. A videoaula como projeção da imagem do corpo é sempre associada à noção de telepresença (LÉVY 2003), mas a telepresença é sempre mais que a simples projeção da imagem. Uma videoaula transporta a própria voz do professor; o vídeo separa a voz (corpo sonoro) do corpo tangível e a transmite à distância. O corpo tangível está no estúdio; entretanto, o corpo sonoro está desdobrado: na residência, no trabalho, no computador ou no smartphone do aluno.

Essa presença em diferentes espaços e tempos distintos é transposto em uma mensagem múltipla, de sons e imagens projetadas, ou seja, virtualizadas, rompendo as linearidades de espaço-tempo clássicos. Desse modo, é necessário compreender a linguagem que permeia essa metamorfose, para potencializar/ transformar os processos de produção de videoaulas. Esses meios de produção educacionais ainda não estão rigidamente definidos como nas grandes produções de TV ou cinema, permanecem em constante adaptação, em busca de um sentido. Por isso, considero importante inserir os professores no processo de construção da própria formação, como apresento na subseção seguinte.

3.2 Linguagem audiovisual e formação tecnológica de professores

Os avanços e transformações das tecnologias de informação e comunicação provocam mudanças nas áreas econômicas, sociais, políticas, culturais que se estendem ao ambiente escolar e, inevitavelmente, interferem no exercício profissional da docência. Nesses novos cenários, surgem novas demandas, como o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo para que os profissionais possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho.

Nesse sentido, Libâneo (2011) alerta que é necessário compreender os processos de produção, principalmente os de comunicação, para quebrar a rigidez que a tecnologia impõe à escola. Segundo o autor, há um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por vários meios e iniciativas. Nesse contexto, a escola precisa deixar de ser mera transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e de produção de informação, para isso, segundo Libâneo (2011), os professores devem ser capazes de:

[...] ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conheci-

topológica que possui por propriedade, uma interface entre seus lados interno e externo. Este filósofo o relaciona à virtualização, de modo que este efeito nomeia a característica de passagem do interior ao exterior e interior e vice-versa.

mento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de comunicação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p.29),

O trabalho de sala de aula deve ser assumido como um processo que depende do desenvolvimento de capacidade comunicativa. Portanto, necessita utilizar as linguagens não somente para a busca de informação, mas para a sua produção. Ainda segundo Libâneo (2011), toda prática educativa envolve capacidades comunicativas.

Porém os programas de formação de professores, segundo Rizzo (2011) e Aguilar (2016), não foram capazes de prepará-los satisfatoriamente para o desenvolvimento dessas linguagens, em especial a linguagem audiovisual no ambiente escolar, o que contempla um cenário anacrônico que despreza ou minimiza os efeitos da revolução digital sobre o cotidiano de professores e alunos. Ainda segundo Rizzo (2011), os estudos em audiovisual na Educação possuem um olhar desprivilegiado, em razão da supervalorização e da predominância da oralidade e da escrita, tradicionalmente reconhecidas como as formas mais eficazes de comunicação.

Nessa linha, a mídia audiovisual possui particularidades que não se fixam em capacidades operativas: ela exige capacidades cognitivas, como já destacado anteriormente; possui uma linguagem própria que não permite ao consumidor/leitor de vídeo ser imediatamente um produtor e tem seu início produtivo por meio do planejamento e escrita de um roteiro. Esse processo requer conhecimento em linguagem audiovisual, pois o ato de escrever o roteiro não segue as normas gramaticais da linguagem escrita que são tradicionalmente reconhecidas, como adverte Campos (2007, p.157): “Óbvio para roteiristas profissionais, não tão óbvio para iniciantes, fala de roteiro vem escrita, mas não feita para ser lida, foi feita para ser falada”.

Frente a tais dificuldades de adaptação de linguagens e lacunas na formação docente para o uso da linguagem audiovisual, é possível contribuir para que uma gramática do audiovisual, como indica Morin (2014b), possa ser utilizada nos processos educacionais, especialmente visando que o professor possa se apoderar da linguagem audiovisual já no início da sua formação.

Aos professores de línguas, por exemplo, pode haver uma relação mais íntima, pois a linguagem é o tema de suas formações. Morin (2014a) destaca que conhecer a linguagem audiovisual parte de se reconhecer que há similaridades entre as linguagens e, neste sentido, Morin (2014b) também afirma que:

O Processo é o mesmo que usamos em nossa linguagem verbal, onde maravilhosas metáforas adormeceram [...]. Eles afirmam cada vez mais a partir daí seu papel significativo e chegam a iniciar uma conceitualização: não são mais qualidades adjetivas, mas quase ideias; a ideia do tempo que passa, a ideia da viagem, a ideia do amor, assim como a ideia de sonho, a ideia de lembrança, que aparecem ao termo de uma autêntica ontogênese intelectual. (MORIN, 2014b, p.208)

Para ilustrar melhor a citação acima, acredito que o leitor já deve ter visto inúmeras vezes em filmes a metáfora do tempo ser demonstrada por páginas de um calendário mostrando os meses passando rapidamente, ou sob uma janela as luzes do dia e noite representando em segundos o tempo de um dia, ou ainda um relógio girando rapidamente seus ponteiros indicando o passar de horas e tantas outras metáforas criativas como a ideia do amor, das viagens, memórias e sonhos. Alinhando-se nestes pressupostos, a linguagem audiovisual se estabelece como uma linguagem que utiliza o mesmo processo da linguagem verbal, ou seja, ambas são modalidades comunicativas que partem de um pensamento, de uma ideia, ou de uma intencionalidade que só é possível expressar com a utilização de uma estrutura que permite ao receptor da mensagem traduzir o código da linguagem dentro de suas regras e estruturas para interpretar a mensagem, e os limites de interpretação são os limites da linguagem que o receptor possui, por este motivo é relevante reconhecer as interfaces entre a língua em uso e a linguagem audiovisual que permeia a transposição da aula para a videoaula. Diante destes elementos, é necessário considerar os professores como sujeitos dessas linguagens e que nelas se encontram imersos, como reforça Freire (2009), ao discutir a formação tecnológica de professores:

O acesso às novas tecnologias viabiliza outras interfaces, práticas e linguagens, compelindo-nos a lidar com multiletramentos e a considerar requisitos originais tanto para o pertencimento de grupos específicos como para a definição do que poderia ser considerado inclusão ou exclusão. (FREIRE, 2009, p.14),

Seguindo essa linha de raciocínio, as tecnologias audiovisuais deslocam os professores para um novo espaço, onde devem lidar com multiletramentos que exigem novas capacidades e práticas de compreensão e produção.

Assim, os processos de produção de videoaulas e a linguagem audiovisual devem ser desbravados por professores, especialmente, por serem esses os agentes do processo de multiletramentos, como propõe Freire (2009) e Rojo (2012), no momento em que as tecnologias impactam os processos de ensino-aprendizagem e se faz necessário escrever na lingua-

gem dos textos contemporâneos como o vídeo. Desse modo:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19)

A partir deste olhar para as novas linguagens e as questões propostas nos multiletramentos, há uma necessidade emergente de que a educação esteja articulada com novas propostas de formação tecnológica de professores, já na formação inicial, ou seja, nos cursos de graduação e, especialmente, nas licenciaturas. Apesar das autoras supracitadas deixarem claro que para ampliar as possibilidades de se comunicar por meio das novas linguagens, é necessário ampliar as capacidades de compreensão, nesse sentido deixo aqui uma dica, pois no caso da linguagem do vídeo é possível ampliar essas capacidades de interpretação por meio de análises fílmicas ou estudos de roteiro, ou ainda apresentando aos professores ou designers instrucionais os métodos ou técnicas de produção de narrativas em vídeo, como a técnica da montagem audiovisual, por exemplo, que é fundamental para a produção de sentido fílmico, portanto para vídeo também.

Atualmente é notório que a linguagem audiovisual se mantém em constante desenvolvimento devido a criatividade dos novos diretores com o uso de novos recursos, como por exemplo; das novas lentes pequenas e de grande angulação capazes de colocar o espectador na ação da cena, câmeras modernas que são capazes de gravar com taxas elevadas de quadros por segundo criando cenas de câmera lenta magníficas, ou softwares cada vez mais poderosos, há também os drones com uma nova linguagem de plano geral em movimento, câmeras 360º ou diversas câmeras justapostas em volta de um objeto para criar a ilusão de girar em torno de algo que congelou no espaço e no tempo e tantos outros exemplos de desenvolvimento tecnológico unido a técnicas de montagem que são a arte dessa linguagem que parece ser viva, pois está sempre em transformação. Isso tudo ocorre com naturalidade no ambiente de entretenimento como o cinema, internet e televisão, mas na educacional no contexto brasileiro, sabemos que ainda é pouco desenvolvida, pelos motivos que não cabe explorar aqui, pois qualquer coisa escrita em relação ao motivo seria mera suposição, pois não encontrei estudos nesse sentido, porém é justo compartilhar com o leitor que como membro do conselho de inovação da ABED, e dos diversos eventos que participei reunindo profissionais do Brasil inteiro eu posso afirmar baseado em todos os eventos que participei inclusive

como formador/palestrante que os temas discutidos em eventos de educação a distância estão geralmente direcionados para as grandes soluções de plataformas educacionais, tecnologias, equipamentos, estúdios, serviços de streaming e é claro que há momentos com discussões pedagógicas relevantes e metodologias inovadoras com resultados compartilhados nesses encontros nacionais, porém a discussão especialmente nos temas que dizem respeito à formação de novos professores no estudo e compreensão da linguagem audiovisual é absolutamente escassa, além disso reforça Rizzo (2011, p.13) em seus estudos que os programas governamentais e privados que tiveram o objetivo de qualificação com base no diagnóstico acertado no uso dessa linguagem, não foram capazes de preparar os docentes para a atividade de produzir vídeos, pois as formações insistiam em minimizar ou desprezar os efeitos e aspectos da revolução digital no cotidiano de professores e alunos, em um ambiente novo onde os leitores são também produtores das mídias em vídeo e a linguagem que é a peça chave continua amplamente desconhecida no âmbito dessas formações que se fundamentam apenas na instrumentalização desconsiderando a linguagem envolvida.

Além do aspecto anacrônico na formação, ocorre em cursos a distância, videoaulas que se apresentam, na maioria das vezes, como registro de aulas, de modo que a videoaula nesses casos, não pode ser concebida numa visão associada à “pedagogia do audiovisual”, como defende Wohlgemuth (2005). Ou seja, uma pedagogia que privilegia o educativo, o pedagógico e o didático na produção audiovisual educativa que tem o propósito claro de compor os processos de ensino e aprendizagem utilizando vídeo e a sua linguagem como um dos recursos de comunicação.

No formato de produção de videoaulas para cursos online, muitas vezes a videoaula assume as características de aula sob o paradigma tradicional, baseado somente na transmissão de conhecimento, na qual o aluno desempenha um papel passivo de receptor ou um recipiente a ser preenchido. Além dessas questões, a ausência das características da linguagem audiovisual e a videoaula como produto fragmentado também remetem a uma visão tradicional de produção como ocorre em outros contextos experimentais ou documentais, abordados por Bordwell e Thompson (2013)

Seguindo o raciocínio das obras experimentais, sem uma linguagem definida, atualmente o processo de produção de videoaulas pode estar baseado nesta categoria, os quais são concebidos, em sua grande maioria, como registros documentais da aula presencial e, portanto, empobrecidos de elementos que permitam ao aluno/espectador estabelecer algumas conexões da videoaula com o mundo.

A ausência da participação dos professores no processo de montagem modifica o ritmo, prolonga o tempo de exposição das imagens, tornando o registro

entediante. Observado em outras obras audiovisuais pedagógicas como os que Morin (2014b) destaca:

Se os objetos exibidos ficarem parados, se a câmera também ficar imóvel, não há mais filme, e sim uma sucessão brutal e espasmódica de cartões postais. Há muitos documentários e filmes pedagógicos, aqueles que precisamente se destinam com boa intenção às crianças e aos povos afastados da civilização moderna, em que nada jamais se move na imagem e onde a câmera se limita a repetir incansavelmente uma lenta panorâmica. O filme se arrasta languidamente. A sucessão de imagens é abstrata. Ela entedia ou choca. A câmera muda de perspectiva de forma incômoda. O universo perde sua aderência, os objetos perdem sua característica antropocsmomórficas. A participação do espectador não consegue estabelecer conexões. Cada mudança de plano é sentida como um tremor nervoso. Embora mais verdadeiro, os documentários nos parecem menos reais que os filmes de ação. (MORIN, 2014b, p.231)

Nessa perspectiva, as videoaulas com características de registro documental, utilizam uma única palavra das frases possíveis da linguagem audiovisual, assemelhando-se a uma conversa inteligível que coloca o aluno em um estado imediato de desinteresse.

Não há regras rígidas para uso da linguagem audiovisual utilizada na produção de videoaulas; entretanto, a videoaula deve, no mínimo, cumprir o seu papel de comunicar e potencializar a compreensão do mundo, em que o professor conduz a construção dos sentidos, diferenciando-se dos longos e desinteressantes registros audiovisuais.

Esse auxílio pode ser apresentado a partir da participação do professor como ator, autor, roteirista e diretor de vídeo, em parceria com os profissionais da área de audiovisual, portanto, interferindo diretamente nos sentidos impressos nas videoaulas.

Desse modo, parece apropriado que a videoaula deva aproximar-se mais da linguagem do cinema que, durante tantos anos, comunica-se universalmente de forma tão natural, considerando as subjetividades humanas, e a capacidade de compreensão. Desconstruindo a ideia cristalizada de comunicação na qual emissor e receptor possuem papéis pré-definidos e unidirecionais, a videoaula pode assumir características mais amplas, como propõe Wolghemuth (2005).

Nesse sentido, na forma como produzem-se videoaulas, de acordo com o paradigma tradicional, os alunos/espectadores são considerados como grupos massificados, homogêneos, e receptores passivos. Outro aspecto muitas vezes desconsiderado é que o vídeo educacional ou videoaula, diferente do cinema e da televisão, permite uma reflexão maior. Segundo Comparato (1995, p.65) cinema e televisão também já foram vistos dessa maneira, mas se modificaram

a partir do vídeo digital. Partindo deste autor uma das características básicas da TV, é a velocidade com que a informação é passada ao público, sem permitir que o espectador tenha tempo para refletir sobre o que está sendo comunicado, diferente de quando se lê um livro. Por essa razão a TV é uma mídia considerada de espectador passivo, mas com o surgimento do vídeo essa expressão deixou de ser válida, pois permite ao espectador/leitor manipular o que se vê, acelerar o que não interessa ou repetir o que se deseja rever.

Ainda sob esse aspecto, em relação ao espectador, Morin (2014b) afirma que as dificuldades de compreensão são reais e consideráveis. Segundo o autor uma pesquisa, encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), feita em 43 países, concluiu que o fato de não ser alfabetizado implica um impedimento grave ao entendimento da linguagem cinematográfica.

A pesquisa apontou que, os sujeitos que ainda não saibam ler vivenciaram maiores dificuldades de entendimento da linguagem cinematográfica do que os sujeitos alfabetizados; porém, segundo Morin (2014b), na linguagem do cinema não há o fosso intransponível que separa o sujeito não alfabetizado da escrita. Portanto, essa linguagem pouco explorada na educação permite ao aluno/espectador, dependendo do grau de abstração, a compreensão dos signos e da narratividade.

Seguindo esse raciocínio, é fundamental que se desenvolvam oportunidades de formação de professores para o uso da linguagem audiovisual para que possam construir suas narrativas, considerando as potencialidades dessa linguagem para o desenvolvimento de outras. Entretanto, essa formação docente não pretende transformar a escola em uma emissora de TV que massifica informação e os sujeitos; ao contrário; essa formação pretende partir do universo docente para a tecnologia, para que ela o sirva e não o escravize em modelos que já estão subjugados aos modelos de comunicação de massa.

Nesse sentido seria pertinente que a formação tecnológica de professores deva contemplar a aprendizagem da linguagem audiovisual e suas tecnologias, visando formar professores atuantes no próprio processo de formação para que possam ser autônomos numa sociedade que é cada vez mais midiaticizada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

4.
DESAFIOS
NA
PRODUÇÃO
AUDIOVISUAL
EDUCATIVA

As motivações e as inquietações que me levaram a realizar uma pesquisa de mestrado são o ponto de partida das reflexões e propostas que apresento neste e-book , apresentei de maneira sucinta no primeiro capítulo deste livro os vários desafios que se originaram no caminhar da pesquisa, mas neste capítulo apresento algumas das principais descobertas que fiz na pesquisa e que se revelaram coerentes com o que eu percebia na relação que mantinha com os professores e profissionais da educação com que trabalhava.

4.1 Uma breve contextualização

De maneira breve, acredito ser importante contextualizar alguns aspectos da pesquisa que realizei no mestrado e que permite trazer neste e-book, a identificação de alguns dos desafios da produção audiovisual educativa. Conforme explanado no primeiro capítulo, vivenciei, como um educador do audiovisual, várias oportunidades de ministrar cursos, oficinas e minicursos para professores de diferentes áreas e níveis. Foram professores da educação básica, da educação profissional, professores universitários e em formação inicial.

Entretanto, foi para professores em formação que direcionei meus estudos, pois para o desenho da pesquisa de mestrado havia encontrado uma série de outras pesquisas e estudos que indicavam que este contexto ainda não seria tão estudado, do ponto de vista da linguagem audiovisual.

Na época, a preparação para o desenho da pesquisa encontrei referências e materiais que indicavam que estudantes de licenciatura poderiam estar sendo expostos a videoaulas já no processo de formação inicial, graças a cursarem disciplinas online. Assim, desenvolvi a pesquisa no âmbito do curso de formação de professores na área de linguagens em uma grande universidade privada estabelecida na zona leste da cidade de São Paulo, A instituição foi escolhida porque pude identificar, a partir da análise de documentos institucionais que no projeto curricular do curso estava previsto a formação com diferenciadas estratégias de pesquisa, ensino e extensão aos alunos o que e me permitiu submeter um projeto de formação na área de linguagem audiovisual que foi submetido, analisado, aceito e implementado pela instituição na qual tive a oportunidade de realizar uma formação e ao mesmo tempo convidar os alunos para participar da pesquisa.

Na época, identifiquei que graças à coordenação do curso ser muito atuante, eram desenvolvidas diversas ações integradas à comunidade que possibilitavam aos alunos, futuros professores, vivenciar diferentes formas de docência para além das disciplinas do oferecidas. Uma característica pertinente para o estudo que realizei foi identificar que o curso possuía componentes não presenciais, ou seja, os estudantes estavam

sendo realmente expostos a videoaulas.

O estudo, então, foi desenvolvido em duas etapas, na primeira, a oferta da atividade de formação em Linguagem Audiovisual e a segunda, a realização de uma vivência prática, ambas as situações devidamente previstas e planejadas no desenho da pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa que envolveu a produção de roteiro audiovisual, todos os cinco alunos inscritos no curso participaram efetivamente; já na segunda fase, que envolvia gravação e montagem, somente dois alunos participaram por questões de disponibilidade de agendamento de uso do estúdio com todos os recursos, desse modo os dois participantes passaram por todas as fases do processo de produção de uma videoaula. Na primeira fase da pesquisa foram realizadas atividades de produção de roteiro audiovisual, e na segunda fase, a gravação e a montagem, visando que os alunos pudessem ter a oportunidade de passar por todas as fases do processo de produção de uma videoaula.

Nesse processo de estudo em que foi proposto o desenvolvimento de um processo formativo, destaco que o letramento em linguagem audiovisual foi fundamental para explorar o processo de edição. Desse modo, durante o curso aprender a editar, diferenciava-se de aprender a utilizar um software e, nesse sentido, exploramos vários softwares, compartilhamos tutoriais online e, aos poucos, a edição tornou-se uma ferramenta tecnológica para promover uma montagem audiovisual, ou seja, a construção de um sentido didático e pedagógico.

Em relação à pesquisa, a metodologia e todos os instrumentos e procedimentos utilizados foram selecionados numa perspectiva de materialização das experiências vividas pelos sujeitos por meio de textos, segundo os princípios de uma abordagem nomeada como Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) que é desenvolvida e sistematizada por Freire (2010, 2012, 2017) que nortearam todo o desenho do estudo, bem como a escolha dos instrumentos utilizados para a geração de textos orais ou escritos.

As vivências foram coletadas por meio de uma conversa hermenêutica que também é desenvolvida por Freire (2012) em sua abordagem metodológica e em diversas pesquisas realizadas em seu Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GP e AHFC) na PUC São Paulo. As conversas foram textualizadas via software, em seguida o texto foi submetido a rotinas de organização e tematização propostas por Freire (2010) que conduziram à emergência de temas hermenêuticos-fenomenológicos complexos (FREIRE, 2013).

Em muitos momentos o processo de tematização se evidenciou desafiador pela sua característica complexa, pois os temas que emergem são muitas vezes antagônicos, revelando assim a natureza dialógica, sistêmica, além de recursi-

va e hologramática do fenômeno investigado. O Processo de tematização exige um movimento circular constante, retornando ao texto original, unidades de significado, temas e subtemas por meio das rotinas do processo sistematizado de interpretação, que é dialógico, recursivo e hologramático, de modo que ao finalizar o processo de interpretação se obtive os temas principais, que utilizo nas formações. Pois os temas que emergem por meio deste processo de interpretação revelam a essência do fenômeno investigado.

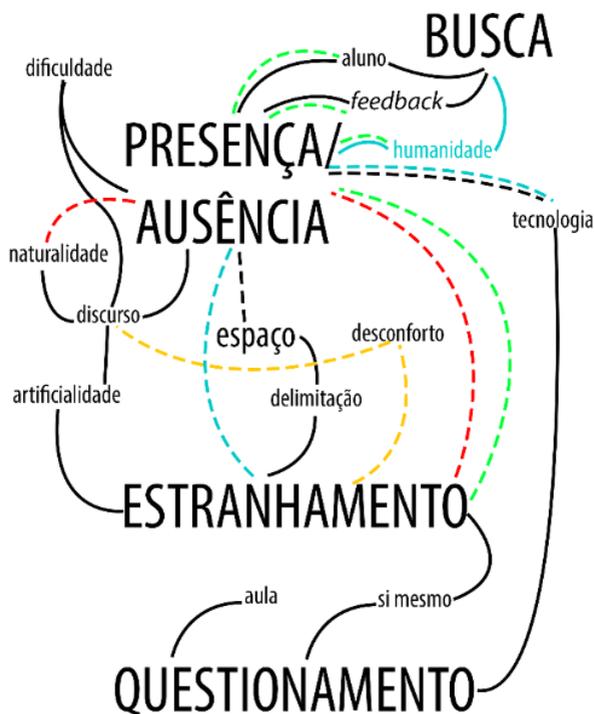
O detalhamento mais aprofundado da pesquisa, da abordagem metodológica e dos instrumentos estão na minha dissertação de mestrado, porém acredito que essa contextualização permite a você, leitor, compreender que devido à natureza qualitativa e interpretativa do fenômeno que investiguei, o estudo empreendido me permitiu identificar e nomear os temas obtidos como desafios permanentes, conforme detalho um pouco mais na próxima seção os temas que são a essência do fenômeno que investiguei.

4.2 Identificando e nomeando alguns desafios

Para fins didáticos, sintetizei numa ilustração que apresento na Figura 1 abaixo, a rede de temas que foram identificados na pesquisa e que evidenciam os desafios vivenciados pelos professores no contexto da minha pesquisa de mestrado e que acredito ser importante contextualizar neste capítulo. Procurei apresentar aqui as descobertas que acredito que possam ser pertinentes para apresentar os motivos que me permitem fazer as proposições, reflexões, os caminhos e possibilidades que compartilho no capítulo 5.

A seguir, ilustro na Figura 1 essa rede temática que nomeia e explicita alguns desafios que identifiquei no processo de tematização e que podem se relacionar com outros cotidianos de produção audiovisual educativa pois se tratam de temas que são essenciais do fenômeno vivido pelos sujeitos que produziram uma videoaulas de dois modos diferentes, inicialmente sem o conhecimento em linguagem audiovisual e posteriormente utilizando a linguagem para realizar o mesmo processo de produção:

Figura 1: Desafios na produção audiovisual educativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da Figura 1 é possível compreender que os desafios não são desconectados, ao contrário, eles emergem numa rede de relações estabelecidas entre os professores, a tecnologia, e o ambiente da produção audiovisual educativa.

Embora seja uma rede de relações, opto por explicar um pouco do que constituem os desafios que foram identificados e nomeados na Figura 1, deixarei em *itálico* quando as palavras se remeterem aos desafios identificados e nomeados. Como por exemplo, o desafio da coexistência de presença/ausência e estranhamento na produção audiovisual educativa. Ambos os desafios que se relacionam com a reconfiguração vinda da delimitação do espaço tradicional da sala de aula. Trata-se de uma relação de estranhamento que emerge a partir da presença/ausência de *feedback*, do *aluno*, da *humanidade*, da *tecnologia*.

O desafio da presença/ausência se revela também no desafio de emergência de um discurso que pode ser carregado, ao mesmo tempo de artificialidade e

naturalidade que leva ao Questionamento sobre o que é aula evidenciando as dificuldades de assumir uma outra forma de discurso, exigida, por exemplo, no processo de escrita do roteiro audiovisual. O estranhamento ocorre, também, após a observação do registro da aula gravada antes da transposição que migram para questionamento da tecnologia, após o processo de transposição para uma produção audiovisual em que o uso da linguagem audiovisual é utilizada; no estudo identifiquei também que o desafio do estranhamento está ligado a si mesmo revelado pela nova proposta de aula, o enxergar-se e ouvir-se em vídeo.

Também identifiquei o desafio da busca pelo feedback no sentido de diálogo, e também numa busca da presença humana dos alunos (humanidade) que ali, naquele ambiente e naquele contexto não existia, pois, na produção de uma videoaula, geralmente os alunos não estão presentes fisicamente. Descobri que esses desafios gerados por essas situações atípicas para os padrões tradicionais de uma aula, revelaram novos estranhamentos causados pela artificialidade presente nos discursos mediados pela tecnologia.

O desafio do estranhamento também está ligado à presença/ausência de tecnologia e ao desconforto frente a uma nova maneira de conceber a aula, no sentido do planejamento e da execução da aula em si, promovendo questionamentos sobre o papel da tecnologia e do quão artificial pode parecer nomear uma mídia de videoaula simplesmente por se tratar de uma aula em vídeo, o que já sabemos que pode muitas vezes se tratar de mero registro e não possui a aura da aula como abordado anteriormente no capítulo 1.1 deste e-book.

A ausência presente no processo educativo também foi discutida por Moran (2000) ao estudar os impactos das tecnologias no contexto da educação a sua crítica se faz na maneira como se denomina e valoriza educação, presencial ou a distância somente em detrimento do uso da tecnologia em vez de considerar uma concepção de espaços presenciais ou digitais, pois ambas permitem presença e ausência seja virtual ou presencial impactando, por consequência, a noção de presença/ausência.

Nesse sentido, a “aura Benjaminiana” da aula rompe o espaço físico de da sala de aula, pois em uma aula presencial o aluno pode estar distante ou ausente mesmo que fisicamente presente, por não participar do diálogo com o professor ou com os colegas. Desse modo, a presença/ausência não está relacionada apenas ao espaço físico ou virtual, mas também relacionadas a uma questão interativa, de diálogo em uma participação ativa entre professores e alunos por meio da linguagem e do meio tecnológico pois, para Tori (2010 p.101), “por meio de novas linguagens é possível, portanto, estarmos presentes, mesmo à distância.”

Em outros estudos sobre a relação entre presença e ausência na ação docente em meios on-line de aprendizagem, destaco a descoberta de Sá (2015, p. 117)

sobre a questão da presença e da ausência quando relata que, nestas relações espaciais mediadas pela tecnologia, “a linguagem possibilita estar presente e perceber a presença do outro”.

Importante destacar que para ambos os autores Tori (2010) e Sá (2015) a questão da linguagem é o meio pelo qual se faz presente ou se percebe a presença em ambientes para além do físico, ou seja, ambientes de presença virtualizada, portanto para transpor minimamente parte da “aura” da aula para vídeo a linguagem audiovisual é essencial. Desse modo considero que emerge a importância de articular a linguagem audiovisual no currículo das licenciaturas num mundo em que cada vez mais os professores serão convidados a transpor seus discursos nas mídias móveis.

No caso das licenciaturas, essa articulação curricular deveria ser muito presente pois, como afirma Kenski (2012), ao apresentar a ideia de texto eletrônico, a escola precisa formar leitores competentes, segundo a autora:

[...] a escola precisa investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens. Precisa também, ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas por meio do uso das tecnologias digitais. (KENSKI, 2012, p.62)

Identifiquei também que há um questionamento e um estranhamento sobre a videoaula porque, num contexto de sala de aula tradicional, o professor pode experimentar o que Tardif (2012, p.268) vai destacar como “mediações complexas da interação humana” que envolvem, por exemplo, a persuasão entre professores e alunos.

Pensando nesta perspectiva, o papel da videoaula pode ir se desconectando do conceito de aula e passa a encontrar lugar no conceito de recurso pois, retomando Tardif (2012), a interação com os alunos está na essência da ação educativa em sala de aula.

Assim, como na escrita de um livro, não há uma comunicação síncrona, no caso da videoaula, há uma expectativa de o professor-produtor conseguir que a sua mensagem seja interpretada e compreendida por um aluno que ele pode nunca conhecer ou que não está presente quando a sua videoaula é gravada ou transmitida.

Nesta perspectiva, o desafio de se comunicar a distância permanece nas mídias. Entretanto, ao escrever um discurso para o roteiro da videoaula, a ausência física do aluno parece óbvia, mas na gravação de uma videoaula a presença tecnológica reforça a ausência humana ocasionando estranhamentos e uma ruptura do espaço-tempo naturais da sala de aula. Assim, ocorre o desdobramento do discurso e a presença virtual do professor em relações distintas de

espaço-tempo com o aluno, levando a uma virtualização da aula (LÉVY 2003). Esse paradoxo dialógico de presença e ausência quando se considera a comunicação móvel ou a distância virtual é considerada, para Santaella (2007), como um binômio paradoxal, segundo a autora:

O paradoxo que se insinua na expressão “distância virtual” acentua-se sobremaneira quando a comunicação móvel é prioritariamente considerada. Estudos sobre o assunto estão repletos de paradoxos, tais como “presença mediada”, “presença ausente”, “presença ubíqua”, todas elas voltadas para ambiguidades que o binômio presença e ausência passou a adquirir (grifos da autora). (SANTAELLA, 2007, p. 235)

Os desafios identificados também apontam para a importância da naturalidade no discurso, quando o professor é o próprio autor do roteiro; entretanto, a tecnologia ainda é penalizada pela artificialidade no discurso, quando há um desconhecimento de técnicas de escrita de roteiros audiovisuais. É muito comum o engano de pensar que basta ligar a câmera, simular a presença de alunos e haverá milagrosamente uma videoaula natural sem artificialidades e estranhamentos bastando retirar do set de gravação o teleprompter.

Trazendo novamente a concepção equivocada de que a presença da câmera substitui o aluno trazendo um conforto momentâneo que acarretará problemas de significação, ou seja, nessa concepção o registro não passa por um processo de transposição. Desse modo, o registro audiovisual torna-se uma alternativa ao processo de escrita de roteiro, de significação e de articulação das imagens e sons e da manipulação do tempo.

O registro é uma maneira rápida de obter naturalidade, porém não resolve a questão da ausência de feedback e principalmente a significação que esta obra imprime aos alunos. Embora as descobertas apontem que o teleprompter, se bem utilizado, possibilita a naturalidade, bastando somente compreender o seu uso adequado, alguns outros achados nos textos contradizem esta percepção apontando a presença do teleprompter como elemento de artificialidade no processo de gravação.

O artefato tecnológico, teleprompter, representa na concepção de registro de aula, a posição espacial de um aluno, além disso apresenta ao professor o seu próprio discurso, causando simultaneamente Estranhamento e desconforto perante tantas fragmentações da realidade natural vivenciadas no cotidiano docente.

Também é possível observar o impacto da cultura do discurso formal e acadêmico que ainda é perpetuado nos ambientes educacionais, e, naturalmente, nas concepções de um padrão construído socialmente como a imagem do professor, de como deve se apresentar e se comunicar,

Os desafios identificados como os questionamentos sobre si mesmo permitem compreender e relacionar a existências de desconfortos e estranhamentos em relação a formalidade dos discursos baseada na imagem docente, construída socialmente. Nesse sentido, temos a importante reflexão de Bagno (2009), ao discutir discriminação da língua e sociedade:

Nesta perspectiva, existem formas linguísticas que gozam de maior prestígio na sociedade, enquanto outro alvo de estigma, discriminação e até ridicularização. As mesmas desigualdades, injustiças e exclusões que ocorrem em outras esferas sociais- no que diz respeito, por exemplo, o sexo da pessoa, a cor da pele, a orientação sexual, a religião, a classe social, a origem geográfica etc.- também exercem seu peso sobre a língua, ou, mais precisamente, sobre modos particulares de falar a língua. (BAGNO, 2009, p.35)

Embora seja uma discussão ainda não muito presente no contexto escolar, é por meio das tecnologias que essas questões de preconceito linguístico começam a ser superadas, principalmente, a partir da própria tomada de consciência de outras linguagens, como no caso da linguagem audiovisual, que é híbrida.

Na perspectiva de Recuero (2014), há uma hibridização das linguagens oral e escrita, portanto é importante quando pensamos nas produções audiovisuais, não sendo diferente no caso da videoaula considerar essa capacidade. Nessa perspectiva:

As tecnologias de informação e comunicação e seu desenvolvimento sempre tiveram efeitos variados sobre a linguagem das populações e sobre as relações estabelecidas através da linguagem entre os interlocutores. Baron (2001) explica que parte dessas mudanças quanto à mediação do digital está ficada no apagamento ou hibridização das linguagens escritas e oral, tradicionalmente diferentes, ainda que intrinsecamente relacionadas. (RECUERO, 2014, p.45)

Nos desafios identificados na perspectiva do desconforto, foi evidenciado o tema/desafio “Ausência de feedback”, pois no momento da gravação não existe nenhum aluno realizando um aceno positivo com a cabeça indicando compreensão ou um olhar que demonstre dúvida ou interesse no assunto, ou seja, não há o retorno de linguagens orais ou corporais que são complexas.

Essas linguagens são interpretadas por qualquer professor mais experiente e envolvem toda a condução da aula, o ritmo do desenvolvimento de algum raciocínio, ou ainda a mudança de método ao desenvolver uma lógica didática. Essas mudanças de curso durante a condução da aula são geralmente ritmadas pelos feedbacks que podem ser, por exemplo, interrupções dos alunos, questionamentos, ou até mesmo o simples ato de levantar de mãos solicitando

espaço para falar, complementar o raciocínio, simplificar e dar exemplos como um reforço para verificar se o raciocínio está correto ou até mesmo um olhar desconfiado, atento ou cheio de dúvidas pode mudar o ritmo de um discurso. Esses pequenos atos de comunicação passam despercebidos no cotidiano, pois fazem parte da prática docente até que a presença de uma câmera faz todo esse universo comunicacional comum desaparecer e dar lugar ao desconforto devido à “Ausência de feedback”.

Segundo os participantes da pesquisa a câmera era como uma pessoa fria, pois não emite nenhum tipo de retorno, esse desconforto foi relatado nos momentos em que os participantes da pesquisa vivenciaram uma produção seguindo modelo básico de produção audiovisual, como por exemplo, aula gravada que não envolve elaboração de texto de apoio ou roteiro. Desse modo o desconforto emergiu quando os participantes simularam dar aula para a câmera como se ela fosse um aluno imaginário.

Esse mesmo desconforto também foi relatado quando experienciaram a leitura de teleprompter sem utilizar técnicas de escrita de roteiro audiovisual para manter o texto com oralidade adequada, ou seja, um texto para os ouvidos. O momento de ler o próprio texto se tornou quase impossível para alguns, pois nele havia um professor imaginário, de modo que o texto não refletia o modo como eles naturalmente se comunicam, eles usavam termos e expressões menos habituais de seu próprio vocabulário, o discurso lido no teleprompter sem o tratamento correto perdia assim a sua característica de oralidade e a sensação relatada foi de interpretar um professor que não eram eles próprios, causando mais uma vez, desconforto e estranhamento, porém ocasionado pela artificialidade no discurso.

Nesse momento técnicas de escrita de roteiro audiovisual, foram introduzidas para reduzir esse desconforto e a linguagem audiovisual foi inserida para auxiliar na escrita criativa de roteiro educacional que compõem uma narrativa audiovisual. Considero a partir das minhas vivências e pesquisas, aos que defendem que em obras audiovisuais os professores são uma peça substituível por atores, posso afirmar que é possível interpretar um personagem no teatro, no cinema e na televisão, no caso de uma aula, não se trata exatamente de um tipo de entretenimento, embora, possa ser lúdica e descontraída.

A finalidade da aula é o ensinar e o aprender, portanto, se por algum motivo o professor não estiver diante da câmera, pelo menos a sua presença nos processos de planejamento, validação e montagem audiovisual deve existir para dar sentido ao que é produzido, se e quando há um objetivo educacional em mente.

Assim, encerro a apresentação dos desafios que identifiquei, voltando a Wohlgemuth (2005 p.24) e sua proposta de pedagogia audiovisual que não se trata de teatralizar a realidade, ou seja, não é a proposta desta pedagogia

se utilizar de recursos dramáticos sem objetivos educativos alinhados a isto. Descobri com esta pesquisa que a razão disso está na percepção de que o aluno, pode logo perceber o não autêntico, ou falso, afinal, educar é mais que transmitir saberes.

Seguindo estas reflexões que partem dos desafios que identifiquei e que apresentei neste capítulo, apresento um caminho para superar estes desafios, para que seja possível a professores e produtores elevarem a produção tradicionalmente baseada na replicação no contexto educacional, para obras que considerem o tratamento pedagógico de vídeo educacional sugerido por Wohlgemuth (2005). Acrescento a esta reflexão que é preciso se criar uma cultura de produção audiovisual, mas sem abandonar o envolvimento e a formação dos professores como um processo educativo e colaborativo e não só como um meio de produzir conteúdo.

5.

**UMA AULA
NA CABEÇA
UMA
CÂMERA NA
MÃO**

“Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” é uma frase bastante conhecida, atribuída ao cineasta brasileiro Glauber Rocha. O artista defendia a utilização dos meios de produção artística como meio de transformação social, e ficou famoso por essa frase que o associou à ideia do improviso.

Contudo, segundo Carolina Cantarino (2007), foram descobertos no arquivo pessoal do cineasta, três roteiros que evidenciam que, entre 1959 e 1963, Glauber Rocha desenvolveu um processo de preparação de roteiros, passando a pôr em dúvida o mito do improviso, uma vez que os documentos refletiam um trabalho minucioso de planejamento de filmes. Glauber realizou várias pesquisas e viagens para o sertão nordestino a fim de vivenciar, de perto, o sertão, desenvolver os personagens e escrever, na linguagem do cinema, uma história épica do cangaço materializado na obra audiovisual mundialmente reconhecida no filme “Deus e o Diabo na Terra do Sol”. A famosa frase, como já sabemos, é uma forma irônica do autor expressar o seu papel como cineasta na realidade brasileira, construindo uma imagem, segundo Cantarino (2007), de gênio maluco.

Essa frase sempre me provocou, quando criança eu vi pela primeira vez uma projeção em 8 mm, acompanhado do meu pai que era operário assim como eu também fui, ele fascinado pela tecnologia da máquina que projetava e eu pelo filme projetado na parede.

Por volta dos meus 13 anos meu pai me surpreende com uma câmera de mão VHS-C, ou seja, uma mini VHS que foi minha companheira até parar de funcionar por desgaste dos mecanismos internos, mas por diversão nas horas livres eu gravava meu mundo a minha maneira, mas meus registros não se pareciam em nada com filmes, porque existia algo para ser descoberto naquela frase do Glauber Rocha que eu ouvi em tom de provocação e brincadeira do meu pai para me motivar a fazer algo com aquela câmera.

Os que produzem audiovisuais profissionalmente, sabem que entre a “ideia na cabeça e a câmera na mão” existe algo chamado “planejamento” e depois da frase existe a “montagem”, que o Glauber Rocha e tantos outros cineastas sempre realizaram com muito talento. Então reorganizando a frase para o nosso contexto didático podemos dizer que para se produzir uma obra audiovisual precisamos minimamente de: uma ideia na cabeça; planejamento; uma câmera na mão e montagem.

A minha curiosidade sobre produção de vídeos só voltou quando já era adulto e, evidentemente, não bastava a ideia na cabeça e a tecnologia na mão sem conhecer a linguagem dessa mídia, ou seja, não adiantava ter as palavras/takes em mente, o papel/roteiro na mão, mas não saber montar uma frase/cenas,

ninguém entenderia o que eu queria dizer, portanto a frase atribuída ao Glauber Rocha nos serve como uma provocação genuína para inspirar a elaboração dessas propostas de formação de audiovisuais para educação.

Como afirmei também no primeiro capítulo deste livro, o objetivo é contribuir com professores e educadores para que possam empreender de maneira mais criativa suas produções audiovisuais educativas. Com base nas minhas descobertas, experiências e principalmente, a partir dos desafios que identifiquei e apresentei no capítulo anterior, neste capítulo apresentarei alguns princípios, estratégias e propostas que possam contribuir para essas vivências de produção audiovisual.

5.1 Partindo da aula para roteiro audiovisual: princípios formativos

Do ponto de vista da formação, é importante que os processos formativos de professores envolvam uma primeira fase que contemple a transposição da aula para roteiro audiovisual envolvendo o contato com a linguagem audiovisual para produção de texto.

É importante destacar que nessa fase, o foco não deve estar somente no contato com tecnologias e recursos educacionais, ou seja, com equipamentos como ilha de edição, computador, câmeras e softwares de edição de vídeo.

Esses recursos tecnológicos não devem ser apresentados como elementos capazes de produzir sentido por si mesmos, a mente que manipula essas tecnologias é capaz de compor os sentidos, portanto, esses recursos são apenas ferramentas.

Nesse sentido é pertinente conhecê-las e se possível dominá-las, pois investir tempo em conhecimento na área da fotografia, captura e edição de áudio, modelagem e animação 2D e 3D ou desenvolver técnicas de narrativa usando softwares de edição podem ser o caminho inicial para desenvolver conhecimentos técnicos mais avançados, porém caminhar pelas técnicas de aprofundamento nos softwares pode se tornar uma jornada infinita e em constante atualização. Porém, não posso deixar de advertir que não adianta conhecer toda a tecnologia da tinta da caneta, mas não conseguir imprimir em uma frase o que se deseja quando o objetivo é comunicar.

A ênfase dada nesta primeira fase deve ser na articulação entre as partes que as tecnologias possibilitam produzir na forma de fotografias, entrevistas, músicas, sons, animações 2D ou 3D, aulas e outras narrativas. Todos esses elementos/fragmentos se articulam na produção de um sentido de modo que cada parte da videoaula é planejada para dar sentido ao todo e alcançar os objetivos de aprendizagem.

Assim, um princípio que considero pertinente para qualquer proposta formativa de professores que vise formá-los para produzir vídeos educacionais deve contemplar, já na fase inicial a transposição da aula para roteiro audiovisual, adaptando e mate-

realizando, por exemplo, o plano de aula, ou o tema da aula para um roteiro escrito para a linguagem audiovisual.

Nesta etapa inicial, também acredito que seja necessário o estudo das linguagens dos planos fotográficos, escrita e tratamento pedagógico de roteiros audiovisuais de modo que ocorra uma tradução de linguagem verbal/escrita para a linguagem audiovisual e o melhor aliado nessa tarefa é apresentar e desenvolver análises fílmicas que auxiliam na interpretação e na identificação dos elementos que constituem a arte de dar sentido ao vídeo.

Nesse sentido, nesta primeira etapa esses conhecimentos de métodos narrativos são fundamentais para despertar o reconhecimento de uma nova linguagem, incentivando-os para modificar suas produções e interferir nos processos de produção de maneira que possam finalmente produzir os sentidos planejados, de modo que a aula pode ser planejada em forma de argumento para, em seguida, torne-se roteiro audiovisual, articulando elementos visuais e sonoros com objetivos educacionais definidos.

Numa segunda fase da proposta formativa, a transposição deve sair do papel, a ideia deve sair da cabeça e se materializar em forma de takes gravados, inserts, animações e narrações que são articulados e montados em cenas, de forma a obter o sentido previsto no roteiro. Desse modo, é possível incentivar que, na escrita do roteiro, ocorra um movimento circular de ir e voltar para o tema da aula e esse, por sua vez, retorna ao roteiro audiovisual.

Em todas as formações as falas definidas para os roteiros são muitas vezes reescritas, os elementos visuais que foram previamente inseridos, são removidos, ou ainda articulados em uma composição que possam imprimir novos sentidos, transcendendo o sentido original do roteiro. Considero este planejamento muito importante, pois como tudo ainda está no papel o tempo nesse planejamento deve ser considerado tão importante quanto o planejamento de uma aula cotidiana.

5.2 Preparando uma experiência de aprendizagem

Continuando na linha da proposição de formação de professores para que possam vivenciar uma forma de produzir vídeos educacionais, o leitor pode seguir um roteiro que cumpra os seguintes elementos:

1. Sugerir aos participantes a elaboração de uma aula gravada que pode ser denominada como aula piloto, a ser entregue em algum momento da proposta formativa, com dois objetivos principais:
2. Vivenciar a gravação de uma aula com os recursos disponíveis em casa, como celular, câmera fotográfica ou webcam. Desse modo, no encontro

seguinte, poderíamos compartilhar experiências, as soluções de produção encontradas e discutir os desafios dessa experiência inicial.

Utilizar o vídeo piloto como elemento de ponto de partida, as dificuldades encontradas nesta etapa são a chave para definição das técnicas que devem ser desenvolvidas para auxiliar a produção do roteiro audiovisual.

Em seguida, realizar um levantamento de perfil tecnológico dos professores, a partir de apresentações e experiências pessoais, e disponibilizá-lo por meio de questionário online, que pode ser utilizando a ferramenta Google Forms. No levantamento de perfil, elaborar algumas questões para auxiliar como guia nas abordagens das aulas seguintes, pois não é possível saber a fluência tecnológica e o nível de letramento audiovisual do grupo.

Do perfil tecnológico, como sugestão, é importante mapear se os professores conseguem identificar:

- Mecanicidade das videoaulas que experimentaram como estudantes em algum curso.
- Falta de presença ou de contato com a linguagem audiovisual, por exemplo, se não assistem filmes.
- Identificar nível de fluência tecnológica no uso de sistemas operacionais, redes sociais, plataformas online de vídeos, softwares de edição de áudio, vídeo e streaming.
- Identificar as concepções de aula e videoaula dos professores.

Uma outra percepção importante de se checar numa proposta formativa que vise enriquecer a produção audiovisual dos professores é que eles possam identificar a percepção da linguagem no tratamento pedagógico audiovisual que consiste em uma tradução:

- da linguagem acadêmica para a linguagem popular;
- da linguagem verbal escrita para a linguagem audiovisual;
- da ordem de investigação para a ordem popular;

Na experiência de aprendizagem que proponho é importante permitir durante atividade formativa que o roteiro audiovisual possa ser escrito não como um texto para ser lido, mas sim um texto para ser falado e articulado com imagens; portanto, os tratamentos para esses textos são diferentes e não conhecê-los pode acarretar grandes problemas na construção de sentido das videoaulas.

Para compreender do processo básico de produção de uma obra audiovisual, é necessário também apresentar os conceitos de argumento, roteiro, gravação, montagem, edição e distribuição. Obviamente não é necessário aprofundar em

todas as etapas, elas são necessárias para que se compreenda que uma etapa depende da outra, mas para a produção de sentido audiovisual que é o nosso foco, é necessário dirigir a atenção e aprofundar nas etapas de argumento, roteiro e montagem audiovisual, as outras são de ordem técnica, operacional ou administrativa, embora sejam importantes, contribuem pouco para o objetivo específico dessa proposta formativa.

Na sequência, apresento uma possibilidade de desenvolver o tratamento pedagógico numa produção audiovisual com a finalidade pedagógica que se baseie no quadro proposto por Wohlgemuth (2005) que disponibilizo abaixo:

Quadro 1: Processo produtivo audiovisual: diferenças entre argumento e roteiro

Palavra de argumento	Palavra do roteiro
Concreta	Primeiro nível de abstração, adicional a imagem, opera como elemento conectivo ou de reflexão.
Extensa	Sintética
Estruturada como discurso	Estruturada como elemento audiovisual
Formando um discurso linear	Formando um discurso linear, mas com referencial no discurso icônico, portanto permitindo elipses.
Explicativa	Conectiva

Fonte: Wohlgemuth (2005 p. 49)

A partir das diferenciações apresentadas no quadro de Wohlgemuth, é possível evidenciar aos professores que estão sendo formados, as diferenças entre o argumento (texto para ser lido) e o roteiro audiovisual (texto para ser falado e articulado com imagens). Diante desse conhecimento, surge um novo desafio, o de conectar os elementos audiovisuais para estruturar os elementos de áudio e vídeo em um template de roteiro.

Nesse sentido, é interessante apresentar a linguagem audiovisual como um recurso para auxiliar na escrita do roteiro, de modo que seja possível articular a fala ou a palavra do roteiro com elementos audiovisuais em um template de roteiro que elaborei e compartilho no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Template básico de roteiro de duas colunas

Áudio	Vídeo
Locução Diálogos (dois interlocutores) Conversas (múltiplos interlocutores) Músicas Som Ambiente	Planos de enquadramento Fotografias Animações Trechos de filmes ou entrevistas Letreiros

Fonte: adaptado de Wohlgemuth (2005 p. 49)

Um modelo de duas colunas semelhante a este foi utilizado por Wohlgemuth (2005, p.126). Esse modelo é amplamente utilizado nas áreas de produção de vídeo, a vantagem de utilizar o roteiro de duas colunas é permitir um tratamento pedagógico da imagem articulada com o som. Para ampliar as possibilidades de construção nesse modelo, é possível selecionar trechos de filmes e videoaulas para apresentar os elementos da linguagem audiovisual e refletir sobre como esses elementos se articulam para produzir sentido em vídeo.

Para escrever nessa nova linguagem, apresentar a gramática audiovisual por meio de análises fílmicas também é pertinente, em especial utilizando fotografias de filmes e videoaulas. Por meio da interpretação desses elementos audiovisuais, é possível discutir sobre os efeitos utilizados. Em resumo, o que proponho pode ser sintetizado em duas dimensões:

- A primeira dimensão é a transposição da aula para roteiro audiovisual
- A segunda dimensão é a transposição do roteiro para vídeo

A primeira dimensão consiste em transpor o plano de aula ou o tema da aula para roteiro audiovisual, nesse ponto destaco que quando o vídeo educacional é parte de uma disciplina online é fundamental que seja elaborado junto a um designer instrucional, pois o vídeo será parte e não a totalidade de uma aula, portanto esse planejamento inicial é fundamental caso o vídeo seja um objeto de aprendizagem (OAs) ou um recurso educacional aberto (REA).

A segunda dimensão é a transposição do roteiro para vídeo que não está somente no ato da gravação, mas essa está principalmente na etapa da montagem audiovisual, permitindo que os fragmentos gravados sejam montados em uma sequência que proporciona uma narrativa audiovisual.

Seguindo nesta perspectiva, a vivência da gravação também é um elemento importante para a dimensão da transposição do roteiro para o vídeo educacional, como apresento na próxima seção.

5.3 DO ROTEIRO audiovisual para videoaula

A fase anterior de transposição, como indicado nas seções anteriores, devem ser materializadas nos roteiros escritos; esses textos fornecem uma ideia au-

diovisual das aulas, mas, de fato, elas ainda não foram gravadas em estúdio, o contato com os microfones, com a lente fria e sem feedback da câmera, as adaptações de linguagem feitas durante uma leitura ainda não foram vividas. Tudo isso também faz parte da transposição da aula para videoaula e, por isso, podem ser experienciadas como uma vivência em um estúdio realizando a gravação da videoaula de acordo com os roteiros produzidos.

O processo de produção neste momento de gravação deve permitir aos professores:

- Rever e modificar os textos dos roteiros incentivando uma reescrita que preserve as características de oralidade, a checagem da ordem de algumas sequências e a necessidade de alteração de algumas cenas na gravação para potencializar os sentidos da videoaula.
- Assistirem às próprias aulas com a intenção de remontá-las e modificá-las para imprimir ainda mais sentido pedagógico, se acharem necessário.
- Identificar na videoaula, a essência da aula, embora o vídeo possua um tempo cronológico menor que uma aula presencial, se deve verificar se ocorreu a articulação de elementos significativos para a aprendizagem do tema da proposto;

Essa vivência de gravação vai permitir que os professores possam: ouvir e ver a si mesmos em vídeo, reconhecer as suas expressões orais, e perceber os desafios que envolvem ao assumir o discurso mais didático, sintético e conectivo com uma finalidade pedagógica, para que possam a partir do contato que tiveram com a sua própria imagem e linguagem, refletir sobre as possibilidades dessa proposta.

CONSIDERA- ÇÕES PARA UMA NOVA CENA

A comunicação é um fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem, visto os desafios abordados neste ebook. Assim, defendo uma proposta de denominador comum, ou seja, uma complementaridade entre linguagens, pois considero que em formações de professores com a temática linguagem audiovisual, deve-se partir da premissa de conhecimentos prévios e dos objetivos dos professores para não cair no equívoco de impor soluções que poderão ser descontextualizadas e vazias de sentido e propósito educacional.

Durante anos, antes do desenvolvimento desta proposta, vivenciei os professores apresentando dificuldade em escrever os roteiros e havia sempre o seguinte atalho em mente: por que escrever se eu posso dar aula para a câmera? Com esse pensamento, era natural a preferência por registro de aula, pela simplicidade, pelos custos reduzidos, pois não há necessidade de edição, com softwares caros que exigem hardwares especiais para este fim ou até mesmo o custo de tempo para a elaboração de roteiro etc., essa simplificação como atalho no processo não considera o impacto na ponta, ou seja, as impressões no aluno. Os registros geralmente eram longos e acompanhavam o tempo cronológico da aula, arrastando-se de modo que requer que o aluno fique diante de uma tela sem o mínimo de interação, consumindo aulas gravadas por tempo semelhante ao de uma aula presencial, ou seja, em torno de 40 a 50 minutos de longas e cansativas preleções, a problemática aqui não é apenas o tempo, mas a sobrecarga cognitiva, sem o tempo para reflexão, sem o espaço para perguntas ou interrupções, tornado o modelo semelhante a aulas expositivas, que segundo estudos de Bates (2017) não deveria ultrapassar os 20 minutos sem ao menos variar o tipo de estímulo com atividades que permitam ao aluno manipular mentalmente a informação, como sugere o autor as aulas expositivas de 50 minutos precisam ser bem organizadas, com oportunidades frequentes para o aluno fazer perguntas ou permitir um debate, por este motivo Bates (2017) sinaliza que o tempo de duração das videoaulas que se fundamentam nos estudos baseados na experiência de alunos em cursos abertos massivos e online (MOOCs), sem o risco de impor uma sobrecarga cognitiva não ultrapassam mais de 15 minutos em média.

Embora essa tenha sido a minha realidade, por alguns anos foi possível transformá-la com apoio dos professores, que queriam ir além do registro. A partir das descobertas que a pesquisa me revelou e das reflexões que compartilho neste texto, proponho uma reflexão final: de fato, nem todas as instituições educacionais possuem condições de ter o apoio de um produtor audiovisual em suas equipes. E tê-los nem sempre será garantia de que atuem numa perspectiva educacional, entretanto a criatividade não está presente na etapa especializada do processo de produção audiovisual, mas está presente na fase do roteiro e no planejamento da montagem que não requer nenhum recurso

tecnológico avançado ou caro, apenas a leitura e interpretação fílmica como base para reconhecer elementos da gramática audiovisual.

Em relação aos que possam defender ainda que o processo técnico de montagem requer conhecimento especializado e softwares pagos, acredito que uma saída para este caso seja investir na formação dos professores pois, a cada dia, os recursos de edição estão se tornando mais simples e intuitivos, além disso, há opções de softwares livres disponíveis para uso, ou outras formas de edição que requerem formações mais práticas e curtas, o próprio YouTube oferece recursos de edição on-line gratuitos, sem contar a infinidade de aplicativos de edição disponíveis para celular.

Embora a fase técnica de montagem possa ser um obstáculo inicial, a fase de roteiro exige apenas conhecimento em uma nova linguagem e abre muitas possibilidades criativas, uma vez que a etapa técnica de montagem também pode ser terceirizada desde que acompanhada pelo autor da videoaula, ou que o roteiro seja mais técnico, prevendo montagem, não trazendo nenhum prejuízo na produção de sentido.

Recentemente elaborei uma nova capacitação nos moldes dos princípios que compartilhei no capítulo anterior e as gravações tornaram-se mais rápidas. Há muito tempo não vejo mais os professores sentirem insegurança no estúdio, porque o discurso lido agora é produzido pelo próprio autor trazendo segurança, sensação de propriedade e fluidez para quem fala.

Houve uma mudança grande nesse sentido; há uma participação mais ativa dos docentes e essa participação positiva se reflete principalmente no aluno que recebe parte do material de estudo em formato de vídeo.

Uma outra reflexão que proponho a partir das reflexões que compartilhei até aqui é que o conceito de aula deve ser revisitado em tempos de hibridização entre tecnologias, presencialidade, distâncias, e o professor, já em sua formação inicial, precisa tomar contato e apropriar-se destas questões.

Há limitações que a videoaula não dará conta de atender. Nesse sentido, ela volta a se descolar do conceito de aula e está mais próxima de ser um recurso didático.

Diante desta realidade, o termo videoaula traz pressupostos infelizes: ficou evidenciado na minha pesquisa e que compartilho neste e-book que, mesmo desdobrando virtualmente a voz e a presença em um novo espaço tempo, como afirma Lévy (2003), a aula exige uma comunicação, que no caso da videoaula é mediada pela tecnologia. Alunos e professores estão em tempo/espaço distintos, gerando o que Tori (2010) vai identificar como distância transacional:

Quando alunos e professores são separados surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, denominado “distância transacional”. Já foi observado que a distância transacional ocorre mesmo na

educação presencial, como indicado por Rumble. Tanto em cursos convencionais quanto naqueles a distância há níveis variáveis de distância transacional, em razão de diversos fatores, tais como estratégia e tecnologias utilizadas, ou ainda aspectos psicológicos e ambientais, o que a torna uma variável contínua e relativa. Seguindo essa teoria há três variáveis que influem diretamente na extensão da distância transacional: diálogo, estrutura do programa e autonomia do aluno. (TORI, 2010, p.60)

Nesse sentido, quanto maior o diálogo entre alunos e professores, menor será a percepção da distância transacional. Refletindo sobre esse aspecto, a videoaula não propicia diálogo síncrono e, mais uma vez, se desprende do conceito de aula.

Essa ruptura se torna mais evidente quando se aplica uma abordagem de análise de distância em educação (TORI 2010), que são as distâncias primárias espaciais, temporais e interativas. Todas possuem níveis de distância transacional, e a videoaula assíncrona não atende a requisitos capazes de reduzir a distância transacional, portanto sua utilização é mais bem aproveitada como recurso sendo parte e não a totalidade de um design que concebe um curso.

Estas reflexões corroboram, também, para uma visão atual de formação docente na área de audiovisual, principalmente porque desenvolver materiais para cursos a distância é uma realidade crescente, especialmente, no contexto da pandemia. As formações, principalmente as licenciaturas, parecem desconsiderar o mercado de trabalho em EaD em seus currículos. Parece paradoxal que instituições formadoras de profissionais estejam carentes de profissionais, mas persistem em manter seus programas tradicionais de formação, como crítica Tardif (2012, p.241):

No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.

Não encontrei sempre receptividade em todas as formações tecnológicas de professores em linguagem audiovisual, pois há uma tendência em supervalorizar a tecnologia, mas ela não constitui linguagem sem ação humana: a tecnologia é bem-vinda como extensão das capacidades humanas.

Acredito que o papel deste e-book é trazer, além de uma proposta formativa, a reflexão sobre o processo que utiliza fragmentos capturados pela tecnologia para se constituir em uma nova linguagem, ampliando as capacidades humanas de comunicação. Espero que essas reflexões possam contribuir com ou-

tros colegas da área de audiovisual e com professores de outras áreas que se desafiem a extrapolar as barreiras impostas pela fragmentação de saberes e a imposição da lógica mercadológica na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPOLINÁRIO, Fábio. Metodologia da Ciência: filosofia e prática de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

AGUILAR, Jimenez Gabriel. A auto-heteroecoformação de alunos/professores de um curso de letras em espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARANHA, Carmem Sylvia Guimarães. Movimento fenomenológico: aproximação de um fenômeno IN: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (orgs.). Joel Martins...um seminário avançado em fenomenologia. São Paulo: Educ, 1997.

BAGNO, Marcos. Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii. 1ºed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro. 2ºed. 2ªre. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

BATES, Tony. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. 1º ed. -- São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUMAN, Zigmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018a.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema uma introdução –São Paulo: Edusp, 2013.

CAMPOS, Flávio de. Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CANTARINO, Carolina. Uma câmera na mão e uma idéia na cabeça! Era só isso mesmo? Cienc. Cult. vol.59 no.1, p.51 São Paulo Jan./Mar. 2007 Disponível em: < http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000100022> acessado em 24 de maio de 2017 .

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem Secreta do cinema: 1. ed - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CELANI, Maria. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S.

Z. de; (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística aplicada transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. Rio de Janeiro: Rocco Artemidia 1995.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo/ Gilles Deleuze tradução Eloisa de Araújo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIELD, S. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico* - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREIRE, Maximina. Maria. *Desenho, implementação e avaliação de cursos assistidos e/ou mediados por recursos/plataformas digitais, com enfoque na Complexidade*. Disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

FREIRE, Maximina. Maria. *Complex Educational Design: A Course Design Model Based On Complexity*. *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 30, no. 3, p. 174 -185, 2013.

FREIRE, Maximina. Maria. *A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa*. In M. M. Freire (org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. E-book publicação do GPeAHF Grupo de Pesquisa sobre a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, Maximina. Maria. *Da aparência a essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa*. In: Rojas, J; MELO, L. S. (orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. 1. ed. Life editora, 2012.

FREIRE, Maximina. M. *Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento; relato de um encontro e a emergência de uma tessitura*. IN: FREIRE, Maximina. M. BRAUER, Karin Claudia Nin, AGUILAR, Gabriel (orgs.). *Vias para a pesquisa: reflexões e mediações*. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017.

GOMEZ, Margarita. V. *Educação em Rede; uma visão emancipadora*. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire – Guia da Escola cidadã. 2004

KERSK, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana.CANI, JosianeBrunetti (orgs) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP. Pontes Editores. 2016.

KENSKI, Vani Moreira, *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP. 9ªedição 5ª reimpressão. Papyrus, 2015.

LEFFA, Vilson. J. e FREIRE. Maximina. M. *Educação sem distância* IN: MAYRINK, M. F. e COSTA, H. A (orgs). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas. 2013.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org) Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. – 1 ed – São Paulo; Parábola, 2013.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar – São Paulo; Parábola, 2006.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo. Cultrix, 2007.

MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: sistemas de aprendizagem on-line. 3 ed. São Paulo. Cengage Learning. 2013.

MORAN, José Manoel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. -Campinas,SP: Papirus, 2000.-(Coleção Papirus Educação).

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Bertrand Brasil. 2014a.

MORIN, E. O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica. 1 ed. É Realizações, São Paulo. 2014b

MORIN, E. Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação. Editora Meridional/Sulina. Porto Alegre. 2015.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). VI Congresso SOPCOM: Universidade Lusófona, Lisboa. 2009.

RECUERO, Raquel. A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. 2ªed. Porto Alegre. Editora Sulina, 2014.

REZENDE e FUSARI, Maria F. Multimídias e formação de professores e alunos: Por uma produção social da comunicação escolar de cultura. VII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.

RIZZO JUNIOR, Sérgio. A. Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. Tese (Doutorado Escola de Comunicação e Artes), Universidade de São Paulo, 2011.

ROJO, Roxane. ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens Líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SÁ, Cristiane freire de. A ação da tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem na Rede e-Tec Brasil: Uma visão complexa. Dissertação de mestrado Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, José A.S. SILVA, Valricélio L. LUSTOSA, Francisca G. (Orgs.). Cinema e teatro como experiências inovadoras e formativas na educação. Fortaleza:

