

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som

**Produção de videoaulas para EaD:
contribuições para o diálogo com os educandos**

Ian Rittmeister Mazzeu

São Carlos, SP

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som

**Produção de videoaulas para EaD:
contribuições para o diálogo com os educandos**

Ian Rittmeister Mazzeu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som da Universidade Federal de São Carlos, na linha de História e Políticas do Audiovisual para obtenção do título de Mestre em Imagem e Som.

Orientação: Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago

São Carlos, SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M477pv

Mazzeu, Ian Rittmeister.

Produção de videoaulas para EaD : contribuições para o diálogo com os educandos / Ian Rittmeister Mazzeu. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
97 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Comunicação. 2. Linguagem - recursos audiovisuais. 3. Educação a distância. I. Título.

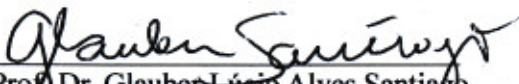
CDD: 302.2 (20^a)

IAN RITTMESTER MAZZEU

**PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA EAD:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DIÁLOGO COM OS EDUCANDOS**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som da Universidade Federal de São Carlos, na linha de História e Políticas do Audiovisual para obtenção do título de Mestre em Imagem e Som.

Orientador:


Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

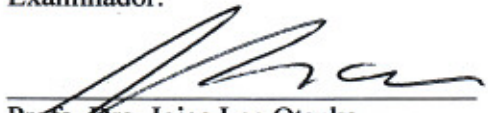
Julgamento: Aprovado

Examinador:


Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Julgamento: Aprovado

Examinador:


Profa. Dra. Joice Lee Otsuka
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Julgamento: Aprovado

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação não é um trabalho que se faz sozinho. Se há ambiguidade nesta frase, ela não é acidental: a escrita, que não se faz do nada, demanda um grande esforço de seu autor. O autor, por sua vez, também não escreve seu texto sem a ajuda e a companhia de amigos, familiares e colegas. Por isso, eu gostaria de deixar registrado aqui os meus agradecimentos àqueles que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu professor e orientador Glauber Santiago, com quem tenho aprendido muito desde os tempos de graduação. Agradeço também aos professores do Programa de Pós Graduação em Imagem em Som, notadamente ao Alessandro Gamo e ao Samuel de Paiva, cujas disciplinas contribuíram diretamente para o início deste trabalho. Ao professor Arthur Autran que, além de me incentivar a entrar na pós-graduação, deu preciosas contribuições enquanto membro da banca do exame de qualificação. Da mesma forma, agradeço à professora Cláudia Reyes, que também compôs a mesma banca e cujas contribuições para o desenvolvimento posterior do trabalho foram essenciais. No âmbito institucional, gostaria de agradecer, ainda, ao Felipe Rossit, secretário sempre prestativo no esclarecimento de dúvidas e rápido no encaminhamento das mais diversas questões.

Eu não poderia deixar de agradecer, ainda, ao pessoal do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – CECEMCA – da Unesp de Rio Claro, responsável pelos meus primeiros contatos com vídeos educacionais e EaD: Adriel Sartori, Daniel Silva, Aurélio Hideki e o professor Eugênio Ramos que, além de tudo, aceitou o convite para a compor a banca do exame de defesa deste trabalho.

Este estudo não teria sido concluído se não fosse o apoio dos coordenadores da SEaD/UFSCar - Aline Reali, Daniel Mill, Denise de Abreu-e-Lima, Márcia Rozenfeld, Sandra Abib e Vânia Neris - que, acreditando na importância dos estudos acadêmicos em EaD, me concederam uma dispensa parcial das horas de trabalho. Incluo em destaque a professora Joice Otsuka, que está à frente da Coordenadoria de Inovações em Tecnologias em Educação, o setor responsável por toda a produção de videoaulas da SEaD, e que, gentilmente, aceitou compor a banca de defesa deste trabalho.

Não posso deixar de lado amigos e colegas da Equipe Audiovisual da SEaD, tanto os que hoje estão em outros empregos, quanto os que ainda estão por lá: Lis, Vitor, Hoolis, CB, Nathália, Evandro, Datan, Guedes, Marcelo, Diogo, Gustavo, Douglas, Jorge, Pri, João, Léo Andrade, Paulo, Soraya e Mariana. Graças ao empenho destas pessoas que temos conseguido produzir materiais audiovisuais em quantidade e com qualidade.

Também agradeço aos demais amigos que, se não contribuíram para a discussão

teórica deste trabalho, certamente deram forças para que seu autor a concluísse: Ricardo, Maithê, Gu, Léo BR, Guga, Carol e, principalmente, ao Rafa, cujas conversas presenciais, a distância, síncronas ou assíncronas, sempre me ajudaram a encontrar o caminho.

Agradeço, por fim, a toda minha família, em especial à minha irmã, Thaísa, minha mãe, Nice, e meu pai, Chico, por não faltarem nunca com ajuda, carinho e compreensão neste e em todos os momentos importantes. Sem eles este trabalho nunca teria sido concluído.

Deixo meus últimos agradecimentos especialmente pra Luciana Roça, amiga, companheira e namorada pelos últimos oito anos. Obrigado pela paciência, pelo carinho, e também pelas estimulantes discussões acadêmicas, sugestões de leitura e revisões textuais.

RESUMO

Este trabalho discute a produção de videoaulas para Educação a Distância. Escreve-se em consonância com o que Paulo Freire conceitua como Educação Problematizadora, na qual o diálogo é elemento chave para a efetivação do processo educativo. A abordagem sobre o objeto videoaula se faz por duas vertentes complementares: os processos educativos em que ela se insere e a linguagem audiovisual com a qual é constituída.

Assim, no que tange os processos educativos, os principais conceitos discutidos são o de Educação Problematizadora e Educação Bancária, num viés Freireano, e os elementos constitutivos do diálogo, como teorizados por Bakhtin.

Na perspectiva da linguagem audiovisual, discute-se a questão da identificação do espectador, que é o interlocutor da videoaula. Para tal, discorre-se sobre os elementos constitutivos desta linguagem, os planos, a montagem e o som, e como a combinação destes elementos gera o que Ismail Xavier tratará de opacidade e transparência do discurso audiovisual.

O trabalho ainda apresenta um estudo sobre a videoaula numa perspectiva histórica, dentro do contexto brasileiro, destacando algumas iniciativas como o Telecurso e a produção do Instituto Nacional de Cinema – INCE.

Por fim, apresenta resultados da análise de um Estudo de Caso focado em uma videoaula, produzida para uma disciplina do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

PALAVRAS-CHAVE

educação a distância, audiovisual, videoaulas, diálogo

ABSTRACT

This work discusses the production of video lessons made for E-Learning courses. It is written according to what Paulo Freire calls a problem-posing concept of education, on which dialogue is the key element for the consolidation of the educational process. The approach onto the video lesson object is done through two consonant ways: the educational processes on which it is inserted and the audiovisual language over which it is build up.

Therefore, regarding the educational processes, the main concepts discussed in here are the problem-posing education and the banking education, as conceived by Freire, plus the dialogue constituents, as stated by Bakhtin.

On the audiovisual language matters, it is of great concern the problem of the spectator identification – the interlocutor of a video lesson. Thus, in order to debate it, this work will present its main components, such as the plan, the montage and the sound. After that, it will examine how their different arrangements may incur in what Ismail Xavier describes as the opacity and the transparency of the audiovisual speech.

There is, as well, a revision over video lessons on a historical perspective, concerning the Brazilian context, where some initiatives are detached, such as Telecurso and the movies produced by the Instituto Nacional de Cinema – INCE.

Lastly, there are some results concerning a Case Study of a video lesson produced for a class of the Pedagogy Course of the Federal University of São Carlos – UFSCar, which is an e-learning course.

KEYWORDS

e-learning, audiovisual, video lessons, dialogue

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dilma é perfurada por espada de cadete militar.....	23
Figura 2 - Ceci n'est pas une pipe (1928 - 29)	24
Figura 3 - Domicílios particulares permanentes com acesso à internet.....	56
Figura 4 - Máscara de roteiro não preenchida.....	65
Figura 5 - Comparativo entre logotipos	74
Figura 6 - Plano Geral.....	75
Figura 7 - Plano Conjunto.....	76
Figura 8 - Primeiro Plano de Francisca.....	77
Figura 9 – Contraplano de Valfrido.....	79
Figura 10 - Pára tudo!	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeira versão do roteiro.....	65
Tabela 2 - Versão final do roteiro	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2D - Duas Dimensões

3D - Três Dimensões

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANSP - Academic Network at São Paulo

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD - Educação a Distância

ESNET - Energy Sciences Network

EUA - Estados Unidos da América

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCBTVE - Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPA - Fundação Padre Anchieta

FRM - Fundação Roberto Marinho

GC - Gerador de Caracteres

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo

IP - Internet Protocol

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LiSa - Livre Saber: Repositório Digital de Materiais Didáticos

MEC - Ministério da Educação

MIT - Massachusetts Institute of Technology

PC - Plano Conjunto

PG - Plano Geral

PM - Plano Médio

PP - Primeiro Plano ou Plano Próximo

SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem

SESI - Serviço Social da Indústria

TCP - Transmission Control Protocol

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TVE - Televisão Educativa

NSFNET - National Science Foundation Network

NYU - New York University

UAB - Universidade Aberta do Brasil

OCW - Open Course Ware

ONG - Organização não-governamental

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RNP - Rede Nacional de Pesquisas

UCLA - University of California, Los Angeles

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1: Fundamentos e Pressupostos.....	20
1.1 A linguagem audiovisual	22
1.1.1 A imagem e a impressão do real	22
1.1.2 A decupagem clássica	26
1.1.3 O som e a impressão do real	32
1.1.4 O discurso audiovisual.....	34
1.2 O processo educativo	35
1.2.1 Educação bancária e educação problematizadora.....	35
1.2.2 O diálogo.....	37
1.2.3 Contexto da EaD	38
1.3 Conclusões	41
Capítulo 2: Videoaulas no Brasil.....	42
2.1 Os anos iniciais	43
2.2 Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE.....	44
2.3 A ascensão da televisão	49
2.4 A internet e os ambientes virtuais de aprendizagem	55
2.5 Considerações acerca do histórico	60
Capítulo 3: Estudo de Caso	61
Considerações Finais.....	85
Referências.....	90
Anexo A – Máscara de Roteiro	94

INTRODUÇÃO

Em anos recentes tem sido possível perceber um aumento significativo na quantidade de materiais audiovisuais educativos, ou videoaulas, disponibilizados em sites na internet, por desde instituições reconhecidas na área de educação superior até por fundações, ONGs e empresas privadas criadas com objetivo de difusão do conhecimento.

Muitas instituições aderiram ao chamado OpenCourseWare, ou OCW, um termo utilizado desde o ano de 2002 para designar a iniciativa do Massachusetts Institute of Technology – MIT. Sua ideia é a de disponibilizar na internet todo o conteúdo de seus cursos para qualquer pessoa do mundo, gratuitamente. Isto, no entanto, não dá direito a certificados para nenhum usuário do material.

Hoje, a OpenCourseWare é um consórcio de nível mundial, composto por 18 Universidades como membros principais – dentre as quais podemos destacar o próprio MIT, a Universidade Virtual da África, a Universidade Politécnica de Madrid, a China Open Resources for Education e a Fundação Getúlio Vargas no Brasil – e mais algumas dezenas de outras universidades pelo mundo. A grande maioria do material produzido por esse consórcio é disponibilizado gratuitamente, mas algumas palestras filmadas podem custar ao interessado até mais de US\$ 100,00.

Em iniciativa semelhante, as universidades Norte-Americanas de Princeton, Michigan, Pennsylvania e Stanford criaram uma plataforma chamada Coursera. Neste caso, os alunos inscritos – gratuitamente – recebem uma declaração após concluírem o curso. E, assim como no esquema da OCW, os cursos são compostos majoritariamente de aulas filmadas, com alguns exercícios interativos e textos selecionados a partir de tópicos das disciplinas.

Outro formato que tem crescido na internet ultimamente é o de portais agregadores de conteúdo educativo. Nesta linha, podemos citar o Open Academy e, para não ficarmos apenas em iniciativas estrangeiras, o Veduca, no Brasil. O primeiro caso é um portal que trás milhares de palestras¹ filmadas de universidades como Michigan, UCLA, Oxford, Harvard, NYU, Columbia, entre muitas outras norte-americanas. A navegação é feita escolhendo-se entre área de conhecimento, nome de professor, disciplina, ou universidade.

O segundo exemplo, o Veduca, é um portal nacional, que busca juntar, num único lugar, o conteúdo produzido por diversas universidades do mundo. Tem em seu banco de dados 5040 videoaulas, 238 cursos e até novembro de 2012 já contava com 121.838.946

¹ *Lectures*, como o próprio portal apresenta

exibições². O portal, uma iniciativa privada, agrega às videoaulas outros serviços, como a venda de livros relacionados ao conteúdo que se está assistindo.

Já a USP, inspirada nas iniciativas norte-americanas, criou no segundo semestre de 2012, seu próprio portal, o “e-Aulas”. A ideia é permitir que “professores disponibilizem suas vídeo aulas, e que alunos acessem vídeo aulas de diversas disciplinas da USP. Ele também é aberto ao público” (USP, 2012).

Essas iniciativas, surgidas em diferentes lugares e promovidas por instituições muito distintas, vêm se ampliando exponencialmente, indicando que a videoaula, como recurso audiovisual e pedagógico, tem assumido uma crescente importância e ocupado um espaço central na difusão de cursos pela internet. No entanto, há uma carência de estudos e pesquisas recentes que tomem a videoaula como objeto de investigação e contribuam para entender seu funcionamento e promover a melhoria da sua qualidade.

Se navegarmos pelos portais mencionados, poderemos notar que parte considerável das videoaulas destes sites segue um padrão estético e de linguagem muito semelhante. Em geral, o professor, ou palestrante, está diante de um público presencial a quem se dirige. A câmera não se faz percebida no ambiente, ela é invisível. E, assim, invisível também é o espectador virtual, ou seja, aquele que está do outro lado da tela do computador. Há, vez ou outra, contraplanos dos alunos presenciais, prestando atenção à palestra. Pode até ser que haja identificação do espectador, que ele reflita junto ao professor, mas a fala do palestrante nunca será dirigida a ele, seu olhar nunca buscará a câmera, isto é, o olhar do espectador. De certo modo é possível dizer que se trata mais de uma aula gravada em vídeo, do que uma videoaula que explorasse maiores recursos da linguagem audiovisual.

Outro formato de videoaula um pouco mais raro mas ainda assim não tão difícil de ser encontrado nos mesmos portais mencionados é o que podemos chamar de apresentação falada. Nesse caso não vemos sequer o rosto do palestrante ou o ambiente da palestra. Temos contato apenas com alguns tópicos dispostos num *slide* e ouvimos uma voz, muitas vezes monótona, a discorrer sobre os tópicos vistos. Num ambiente propício a experimentalismos gráficos como é a internet, podemos dizer que uma aula assim não parece trazer grande atrativo, exceto talvez o assunto da própria palestra e o gabarito do palestrante.

É claro que não podemos generalizar e afirmar que todas as aulas encontradas são assim. Se fizermos uma busca, por exemplo, pelo portal “e-aulas” da USP, poderemos notar que existem muitas aulas criadas especificamente para um interlocutor virtual, que está

² Dados disponíveis no próprio site – www.veduca.com.br – atualizados em 04/11/2012

acessando o material pela internet e não simplesmente para o aluno presencial. E também não podemos deixar de reconhecer a importância da disponibilização de um material tão rico, cujo acesso, há apenas alguns anos antes, poderia ser de ser extrema dificuldade. No entanto, os exemplos de materiais mais convencionais apontam a necessidade de análises que contribuam para avanços na qualidade técnica e educacional dessas videoaulas.

Para finalizarmos a questão dos portais de internet, gostaríamos de destacar aqui outro formato que também pode ser encontrado na rede, o de repositórios. A UFSCar possui um repositório digital de objetos de aprendizagem chamado Livre Saber – LiSa³. O material lá disponibilizado é o produzido pela Secretaria Geral de Educação a Distância para os cursos presenciais e a distância desta universidade. A ideia é que o material possa ser utilizado tanto por alunos quanto por professores.

Outro exemplo de repositório é o Banco Internacional de Objetos Educacionais⁴, criado em 2008 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com a Rede Latino Americana de Portais Educacionais e a Organização dos Estados Ibero-americanos. Lá podemos encontrar objetos educacionais para todos os níveis de ensino: infantil, fundamental, médio, educação profissional e educação superior.

Embora esses tipos de repositórios não estejam centrados na difusão de videoaulas, contribuem também para a sua disseminação e acesso.

Com a proliferação de videoaulas disponibilizadas pela internet, aumenta exponencialmente quantidade de materiais que podem ser acessados por educandos virtuais, sejam estudantes matriculados em cursos regulares ou somente pessoas interessadas no assunto tratado. Se o crescimento quantitativo é evidente, o que se pode dizer sobre a qualidade desse material? Será que simplesmente disponibilizarmos uma palestra *online* ou filmarmos uma aula presencial de um professor é a melhor forma de contribuirmos para a democratização do acesso ao conhecimento? Não deveríamos levar em conta a linguagem audiovisual e o interlocutor virtual na montagem desta aula, de modo a torná-la mais efetiva e atraente?

Além dos portais e repositórios, as videoaulas são elementos importantes nos cursos de Educação a Distância (EaD), conforme veremos mais adiante, no Capítulo 1 deste trabalho. E a preocupação com a qualidade na EaD dos objetos de aprendizagem, como videoaulas, também pode ser vista na legislação brasileira.

Todas as modalidades de educação no Brasil são regulamentadas pelo

³ <http://livresaber.sead.ufscar.br>

⁴ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Ministério da Educação, por meio da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB mais recente data de 1996 e, no que tange especificamente à EaD, aponta para o “enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida” (BRASIL 2002, p.4).

Para tentar colocar em prática a proposta enunciada na lei, o MEC tem promovido uma série de ações que visam a “elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância” (op. cit, idem). Como resultado destas ações foram produzidos alguns relatórios que apontam direcionamentos a serem seguidos pelas instituições que trabalham com EaD no Brasil.

Neste contexto, foi produzido um documento chamado “Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância” (2007) no qual pode-se ler:

Outro aspecto relevante [na concepção do material didático] é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;

[...]

- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação [...] (BRASIL, 2007, p.15).

Por mais que existam alguns apontamentos nestes documentos, apenas a regulamentação da modalidade de EaD não basta. Cabe aos envolvidos no processo educacional, ou seja, professores, equipes de apoio técnico, gestores, alunos, etc., encontrar o melhor caminho para que este processo se efetue. Por exemplo, fala-se no documento sobre a importância dos materiais didáticos serem estruturados em linguagem dialógica. Mas como se pode construir uma videoaula dialógica, que ajude a promover a autonomia do educando?

A resposta não está, nem poderia estar, somente nos documentos do MEC, mas exige estudos e pesquisas que elaborem fundamentos teóricos e análises práticas sobre os objetos de aprendizagem, tais como a videoaula, procurando identificar de que forma se pode tornar esses objetos mais incentivadores do diálogo nos processos educativos. Diversos pensadores já se debruçaram sobre a questão do diálogo na educação e produziram reflexões importantes para a compreensão do nosso objeto.

O conhecido educador e filósofo Paulo Freire, em diversas de suas obras, se mostrou interessado em como educar para a autonomia, em como emancipar o ser humano despertando seu senso crítico, ressaltando sempre a importância do diálogo no método educacional. Desta forma não incorreríamos no que ele chama de educação bancária, que é o oposto de uma educação libertadora.

A educação dita bancária é aquela que ocorre em apenas uma via, onde o professor estaria unicamente depositando conteúdos nos alunos. Ele é a única fonte do saber, dono da palavra, e os alunos, por serem considerados ignorantes no assunto que o professor está a ensinar, devem exclusivamente ouvi-lo e aceitar suas verdades.

Este não é o modelo que queremos ajudar a construir por meio deste trabalho. Porém, quando entramos nos domínios da videoaula, estamos lidando com uma linguagem – o audiovisual – que muitos professores não dominam. Pode acontecer que um educador acostumado, há anos, a trabalhar na sala de aula presencial, que seja conhecido por suas aulas estimulantes e reflexivas, ao adaptar seu conteúdo para a modalidade a distância incorra na produção de uma videoaula que induz o educando a uma atitude passiva e exclusivamente receptiva e monológica, ainda que esta não seja a sua intenção. Por outro lado, as aulas meramente expositivas, nas quais os educandos pouco ou nada interagem com o educador podem também acabar sendo reproduzidas no momento de elaborar uma videoaula.

Assim, é necessário, na produção de uma videoaula, tanto o domínio técnico de sua linguagem, ou seja, o audiovisual quanto sua dimensão educacional. Por isso, é necessário conhecer conceitos importantes, como: tipos de enquadramentos, noções de montagem e de som, bem como levar em conta conceitos como o de diálogo para produção de um material de efetiva qualidade. Um dos aspectos que integram esses conceitos é a relação do educando com a videoaula. Em que medida e de que forma ele interage com esse objeto?

A questão da identificação do espectador com o filme é um conceito que pode ajudar a entender essa relação do educando com a videoaula. Ismail Xavier, renomado teórico do audiovisual, trabalha com o binômio opacidade/transparência para designar recursos de estilo e linguagem que podem tanto quebrar, quanto realçar a questão da identificação com a

obra.

Desenvolveremos tais conceitos mais adiante, no Capítulo 1, mas podemos dizer que a transparência na obra cinematográfica está ligada a uma linguagem naturalista/realista de cinema, que respeita convenções tradicionais de linguagem, tais como a continuidade espaço-temporal e que, portanto, contribui para a imersão do espectador na obra.

Por outro lado, a opacidade cinematográfica implica na quebra de alguns destes conceitos, resultando num afastamento do espectador, que pode, muitas vezes, ser um afastamento reflexivo.

Mas em que medida estes recursos podem ser utilizados nas videoaulas e como eles podem contribuir para a produção de uma linguagem dialógica, como proposto por Paulo Freire e assumido pelas diretrizes do MEC?

No intuito de caminhar na busca de respostas para esta questão a presente dissertação tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Contribuir para a produção de videoaulas que estimulem a atitude crítica e participativa nos educandos de EaD.

Objetivos específicos:

- a) organizar um conjunto de conceitos teóricos que facilitem a análise da videoaula enquanto recurso educativo;
- b) compreender a trajetória histórica da videoaula, principalmente na realidade brasileira;
- c) analisar uma videoaula identificando os processos que contribuem para a instauração do diálogo com o educando.

Atingir estes objetivos requer um conhecimento teórico sobre as propostas de educação dialógica e sobre a linguagem audiovisual. Requer, ainda, o conhecimento da história do audiovisual educativo dentro do contexto brasileiro.

Assim, para dar conta de todo este trajeto, o presente trabalho divide-se em quatro capítulos.

No Capítulo 1 discorreremos sobre natureza da videoaula. Veremos que ela é um objeto complexo e que permite diversas abordagens. Sendo assim, iremos analisá-la

levando-se em conta dois de seus principais aspectos: a linguagem e os processos educativos.

Isso nos levará inevitavelmente a uma discussão sobre a natureza da imagem cinematográfica. Veremos conceitos tais como planos, decupagem clássica, e opacidade e transparência. Isso nos levará a teorizar sobre a identificação do espectador com a obra audiovisual.

No que tange a questão dos processos educacionais, discorreremos sobre as teorias de Paulo Freire acerca da educação problematizadora, fundamentada no diálogo entre educadores e educandos. Para compreendermos melhor a essência deste modelo de educação, veremos os conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin sobre o que constitui o diálogo.

Por fim, discutiremos os aspectos que diferenciam a modalidade de educação a distância da educação presencial.

No Capítulo 2 levantaremos alguns pontos importantes da história do audiovisual no contexto educacional, no intuito de compreender as origens das videoaulas. Assim, veremos a história do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE – levantando importantes aspectos da linguagem dos filmes produzidos.

Findo o INCE, veremos como o espaço que ele ocupava começou a ser tomado por produções televisivas, das quais falaremos especificamente sobre os programas Telecurso 2º Grau e Telecurso 2000. Veremos os aspectos pedagógicos envolvidos nestas iniciativas, assim como, por meio de estudos de terceiros, levantaremos alguns aspectos positivos e negativos desta empreitada.

Em seguida, veremos como a internet e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs - ampliaram as possibilidades de diálogo entre os sujeitos dos processos educativos a distância.

No Capítulo 3 serão apresentados os resultados de um Estudo de Caso abordando uma videoaula produzida pela SEaD/UFSCar, realizada por demanda de um professor do curso de Pedagogia a distância.

O procedimento metodológico utilizado na análise foi a recuperação das duas versões de roteiro que a videoaula teve, além de uma descrição reflexiva acerca do material finalizado.

A primeira versão do roteiro é versão tal qual foi escrita pelo professor da disciplina. A segunda versão apresenta o trabalho técnico desenvolvido pelo diretor de vídeo da SEaD sobre o planejamento do professor. As duas versões do roteiro nos permitirão entender melhor alguns dos conceitos de linguagem audiovisual vistos no Capítulo 1.

Após a discussão dos roteiros, terá início a descrição do vídeo. Veremos os

aspectos relacionados à linguagem audiovisual, como as escolhas dos planos e os movimentos de câmera utilizados, assim como situações ligadas ao processo educativo, apontando os momentos propícios ao diálogo entre o educando e o vídeo.

Optamos pelo estudo de caso pois acreditamos que esta seja uma forma didática de exemplificar a teoria discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Uma vez que a videoaula é um objeto de investigação recente e pouco explorado, o estudo de caso possibilita explorar mais profundamente suas características específicas, ajudando inclusive a diferenciar a videoaula de outros objetos e recursos semelhantes. A escolha da videoaula a ser analisada se deu por que nesse exemplo foram encontrados alguns dos elementos típicos que permitem discutir tantos os aspectos técnicos da produção, quanto a relação (dialógica ou não) dos educandos com esse objeto.

Nas Considerações Finais, retomaremos os principais aspectos vistos neste trabalho e apresentaremos algumas sugestões para a produção e análise de videoaulas que possam ter a melhor qualidade e estimular os educandos a uma relação de autonomia e participação.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS

A videoaula é um objeto de estudo bastante complexo. Por si só, pode ser estudada dentro de vários campos do conhecimento humano. No campo das Artes, por exemplo, é extensa a bibliografia que aborda o vídeo como uma arte específica, diferente do cinema, da fotografia, ou do teatro. Arlindo Machado (1997), por exemplo, aborda muito bem uma de suas especificidades, que é a baixa resolução⁵, e como isso pode potencializar o uso do vídeo.

Outra possível área de estudos é a Educação, afinal o objetivo de uma videoaula deve ser sempre bastante definido. Educar, capacitar, treinar, ou outros infinitivos comumente associados a este objeto – ainda que eles possam servir até mesmo para desqualificar o que é uma videoaula – são termos amplamente discutidos dentro desta área.

Podemos ainda pensar no campo da Comunicação, pois o vídeo pode ser um meio a transmitir uma mensagem entre um emissor e um receptor.

Mas suas múltiplas determinações e influências não se esgotam nesta rápida listagem. A videoaula pode ser também um objeto inserido dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, produzido a partir de parâmetros técnicos específicos, tais como compressão de imagem, de som, que envolvem algoritmos de programação que vão determinar se este conteúdo pode ser acessado por este ou aquele navegador, etc. Assim, por que não pensarmos a videoaula por um viés Computacional?

Este capítulo não tem a pretensão de esgotar os fundamentos e preceitos teóricos que podem embasar as mais diversas pesquisas sobre videoaulas. Muito pelo contrário, pretende-se unir esforços e contribuir com outras pesquisas, já existentes ou que venham a existir, abordando este objeto por duas vertentes que, como veremos adiante, estão intrinsecamente ligadas.

Com o intuito de aprofundarmos a caminhada pela natureza multifacetada deste objeto iremos focar nossos estudos na dimensão da linguagem e dos processos educativos que compreendem a essência da videoaula. Enquanto linguagem, veremos os fundamentos do discurso audiovisual e como eles podem servir ao objetivo fundamental da videoaula, que é o de educar. Enquanto processo educativo pensaremos, principalmente, sobre que tipo de alunos queremos formar e quais relações gostaríamos de promover entre educadores e educandos. Veremos que processo e linguagem andam lado a lado e que a escolha de um está diretamente ligada a escolha do outro.

⁵ Em “A televisão levada a sério” (2003), Arlindo Machado teoriza sobre como a baixa resolução do vídeo, se utilizada como recurso de linguagem, pode propiciar um espectador mais ativo em relação ao espectador do cinema, pois o primeiro teria que, mentalmente, “preencher” os vazios da imagem gerados por sua baixa resolução.

1.1 A linguagem audiovisual

Desvendar a natureza de uma videoaula passa, necessariamente, pelo percurso de entendermos os mecanismos que a constituem enquanto discurso. Se, em sua essência, ela é um vídeo, ou seja, um apanhado de imagens e sons ordenados de tal forma a constituir um enunciado, é de extrema importância que compreendamos como estas imagens e sons podem se organizar e que significado podem possuir.

Por isso, neste primeiro momento, iremos analisar em que consiste a linguagem audiovisual. E, para refletirmos sobre sua ontologia, sobre como se dá seu significado para o espectador, faremos uma breve volta no tempo.

1.1.1 A imagem e a impressão do real

As videoaulas são essencialmente material audiovisual captado, como já nos diz o próprio nome, em vídeo⁶. O vídeo é, ainda que com suas especificidades técnicas e de linguagem, herdeiro direto da tradição cinematográfica. A imagem em movimento fílmica, ou o cinema, não é, senão, uma série de fotogramas estáticos reproduzidos à velocidade de 24 quadros por segundo - o que gera a impressão de movimento. Portanto, para compreendermos a ontologia da imagem cinematográfica, precisamos partir do fotograma.

Sobre a imagem fotográfica, podemos dizer que

sua gênese, com efeito, é marcada por uma ambivalência profunda: resulta da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo essa atividade se orienta no sentido preciso desejado pelo realizador (MARTIN, 2003, p. 21).

Para compreendermos melhor esta ideia, tomemos como exemplo uma fotografia que ficou bastante conhecida no ano de 2011. O jornal O Estado de São Paulo publicou, no dia 21 de agosto daquele ano, uma fotografia da presidenta Dilma Rousseff sendo atravessada pela espada de um cadete militar, conforme podemos ver na Figura 1.

Como disse Martin (op. cit. idem), uma fotografia é uma reprodução exata e objetiva da realidade. Por meio de um processo foto-químico, ou eletrônico (não sabemos se a câmera utilizada era de filme ou digital, o que, de fato, nos é indiferente), a câmera capta a luz refletida pelo objeto, através de sua lente objetiva, e sensibiliza um filme, ou um sensor ótico.

⁶ As primeiras câmeras de vídeo datam do fim dos anos 60, mas sua popularização vai se dar a partir de meados dos anos 70. Antes disso, o material tinha que ser captado em película, usualmente nas bitolas de 35mm e 16mm.

Em outras palavras, não há intervenção humana direta no processo, como haveria, por exemplo, se a imagem em questão fosse uma pintura. É por isso que Martin (idem, ibidem) afirma o caráter da reprodução fiel da realidade.

Figura 1 - Dilma é perfurada por espada de cadete militar.



Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/radar-politico/2011/08/23/estadao-desmente-foto-montada/> - acesso em 13 de outubro de 2012 (fotografia de Wilton Junior).

Por conseguinte, podemos deduzir que o evento retratado na fotografia aconteceu de fato. Sabemos, porém, que a imagem em questão não se trata de um flagrante de um crime.

Trata-se de uma fotografia feita com uma lente teleobjetiva, num determinado momento e num determinado ângulo. A escolha deste tipo de lente implica numa diminuição da *profundidade de campo* da imagem. Isto significa que objetos que se encontram a diferentes distâncias da câmera fotográfica aparentam estar a uma única distância. A escolha da lente, combinada à escolha do quadro, mais o momento preciso em que a foto foi tirada, produz esta impressão de que a presidenta está sendo golpeada pelo militar.

Em outras palavras, o que estamos ressaltando nesta análise, é que a imagem fotográfica apresenta, ao mesmo tempo, um caráter de *índice* e de *ícone* em relação ao que ela representa.

No campo da semiótica, “um índice é um signo que se refere ao objeto que ele denota em virtude de ter sido realmente afetado por este objeto” (PEIRCE apud XAVIER, 2005, p. 18). Este caráter está presente na fotografia justamente porque ela é “um processo pelo qual um objeto cria sua própria imagem” (DEREN apud XAVIER, 2005, p.17) sem que haja a intervenção humana, de um processo criativo, por exemplo.

Esta categoria, de índice, contribui fortemente para a aproximação da fotografia, e, conseqüentemente, do filme, com a realidade, ou melhor, para sua *impressão de*

realidade. É notável o exemplo daquela que é conhecida com a primeira sessão de cinema da história, ocorrida em dezembro de 1895, quando foi projetado o curta “L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat⁷”. São famosos os relatos dos espectadores que abandonaram a sessão acreditando que havia realmente um trem vindo em sua direção, quando, na realidade, tratava-se apenas da projeção de uma imagem em movimento de um trem.

Porém, há, certamente, uma diferença entre o objeto e sua imagem.

O termo imagem (originalmente baseado em imitação) significa, em sua primeira acepção, algo visualmente semelhante a um objeto ou pessoa real; no próprio ato de especificar a semelhança, tal termo distingue e estabelece um tipo de experiência visual que não é a experiência de um objeto ou pessoa real. Neste sentido, especificamente negativo – no sentido de que a fotografia de um cavalo não é o próprio cavalo – a fotografia é uma imagem (DEREN apud XAVIER, 2005, p. 17).

Este caráter de semelhança, ou seja, de que a fotografia denota, ou representa, um objeto pelo fato de ser percebida por seus traços em comum com o objeto denotado, é o que pode ser chamado de caráter icônico da imagem. A imagem da Figura 2, a seguir, ficou famosa por abordar essa diferença e, inclusive, alertar para os riscos de substituir a realidade pela sua representação simbólica.

Figura 2 - Ceci n'est pas une pipe (1928 - 29).



Fonte: <http://www.library.yale.edu/librarynews/2008/12/> - acesso em: 13 de outubro de 2012

Gravura de René Magritte.

Ora, se a foto de Dilma não é a própria Dilma, mas sim uma representação sua, devemos analisá-la dentro do contexto de sua produção, levando em conta diversas questões, tais como: quem a está representando? Por que ela está sendo representada desta forma? Como e quais escolhas foram feitas para que ela fosse assim representada?

⁷A chegada do trem à estação Ciotat, curta dos irmãos Lumière, de 1895

De fato, as características de ícone e índice apresentadas pela fotografia nos permitem aferir que, ainda que ela apresente um elevado grau de realismo, ela pode não estar tão distante assim de outras artes figurativas, tais como a pintura ou a escultura, por exemplo.

A imagem fílmica proporciona, portanto, uma reprodução do real cujo realismo aparente é, na verdade, dinamizado pela visão artística do diretor. A percepção do espectador torna-se aos poucos afetiva, na medida em que o cinema lhe oferece uma imagem subjetiva, densa e, portanto, passional da realidade: no cinema, o público verte lágrimas diante de cenas que, ao vivo, não o tocariam senão mediocrementemente (MARTIN, 2003, p. 25)

Mas um filme não é apenas um fotograma estático. Ele é, essencialmente, som e imagem e movimento. Xavier (2005, p. 21) destaca dois elementos fundamentais na constituição do discurso fílmico: a expressividade da câmera e a montagem.

Quanto ao primeiro, a ideia de uma câmera expressiva opõe-se à ideia da imagem enquanto mera descrição. Em muitos manuais de roteiro, e outros livros sobre uma possível “gramática audiovisual”, é comum encontrarmos definições sobre enquadramentos tais como “o primeiro plano é aquele que enquadra o personagem dos ombros para cima”. Este tipo de definição é importante – tanto é que utilizaremos definições deste tipo mais adiante – mas deixa de lado o significado psicológico e social destes planos, tão importante no processo de identificação do espectador com a obra audiovisual. No caso da videoaula, essa identificação ou o distanciamento do educando são elementos essenciais para que se constitua um diálogo com a obra.

Existem dois tipos de planos que ressaltam este caráter da imagem: o plano geral e o primeiro plano (ou *close up*).

Reduzindo o homem a uma silhueta minúscula, o plano geral o reintegra no mundo, faz com que as coisas o devorem, 'objetiva-o'; daí uma tonalidade psicológica bastante pessimista, uma ambiência moral um tanto negativa, mas às vezes também uma dominante dramática de exaltação, lírica ou mesmo épica (MARTIN, 2003, p.38).

Assim, o plano geral pode exprimir ideias tais como a solidão e a impotência, ou a nobreza da vida livre e orgulhosa nos grandes espaços, como no caso dos *westerns* (cf. MARTIN, *ibidem*).

Já o primeiro plano trás outros significados à imagem. Seu uso, nos primórdios do cinema, era considerado uma ousadia, que poderia até mesmo confundir o espectador. O

recorte da imagem, a ampliação de um objeto ou de um rosto até que este tome conta da tela inteira é considerado um grande diferencial do cinema sobre outras artes performáticas, como o teatro. Sua utilização foi objeto de diversos ensaios e, dentre eles, trazemos o excerto abaixo, escrito por Jean Epstein:

Entre o espetáculo e o espectador, nenhuma ribalta. Não contemplamos a vida, penetramo-la. Essa penetração permite todas as intimidades [...]. Um primeiro plano do olho não é mais o olho, é UM olho: ou seja, o cenário mimético em que aparece de repente a figura do olhar (EPSTEIN apud MARTIN, 2003, p.38).

Além da delimitação das bordas do quadro, a imagem captada pela câmera pode estar também angulada, ou seja, a câmera pode estar completamente paralela ao chão, pode estar apontada de cima para baixo – o chamado *plongée* – ou ainda de baixo para cima – o *contra-plongée*. Mas mais do que isso, a câmera pode estar parada, ou pode estar se movimentando. Se estiver se movimentando, pode estar em movimento circular, lateral, de aproximação, afastamento. Pode estar fixa sobre um tripé, ou balançando nas mãos de um operador de câmera. Isto é mais uma outra infinidade de possibilidades, cada qual gerando efeitos narrativos – sejam eles meramente descritivos ou não – diferentes.

Foge ao propósito deste trabalho entrar nos pormenores dos efeitos que cada um destes elementos elencados anteriormente causa no espectador. Felizmente, existem diversas obras que se dedicam às minúcias destas operações de linguagem e, assim, iremos, no decorrer do texto, definir com mais detalhes apenas aquelas que nos forem essenciais para a compreensão da interlocução do educando com a videoaula.

1.1.2 A decupagem clássica

Vimos, há pouco, as expressões *plano geral* e *primeiro plano*. Mas, na linguagem audiovisual, o que é um plano? “O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem” (XAVIER, 2005, p. 27).

Mas plano também é usado no sentido de delimitar as bordas da imagem captada. Alguns dos principais planos com os quais trabalhamos ao produzir videoaulas estão definidos logo abaixo:

Plano Geral: em cenas localizadas em exteriores ou interiores amplos, a câmera toma uma posição de modo a mostrar todo o espaço da ação;
Plano Médio ou de Conjunto: [...] em interiores (uma sala por exemplo), a câmera

mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário). A distinção entre plano de conjunto e plano geral aqui é evidentemente arbitrária e corresponde ao fato de que o último abrange um campo maior de visão; [...] Primeiro Plano (close up): a câmera, próxima da figura humana, apresenta apenas um rosto ou outro detalhe que ocupa a quase totalidade da tela (Xavier, 2005, p.27, 28).

Preocupamo-nos em especificar melhor estes três tipos de planos, pois são os que utilizaremos mais adiante, no Capítulo 3, quando analisaremos uma videoaula produzida no estúdio da SEaD UFSCar. Ao gravarmos naquele local, podemos dizer, mais especificamente, que o Plano Geral passa a noção de que o professor se encontra dentro de um estúdio de gravação, onde vemos por completo sua mesa e o cenário ao lado; o Plano Médio mostra bem o professor e a parte superior da mesa com os elementos que estiverem dispostos sobre ela (como livros, papéis ou um notebook, por exemplo); e o Primeiro Plano mostra apenas o professor, cortado um pouco abaixo da linha dos ombros.

Mas para pensarmos num contexto maior, façamos um exercício. Vamos imaginar uma situação de um filme hipotético. Pensemos na tradicional cena em que o herói se vê frente à difícil situação de escolher entre salvar o amor de sua vida, ou de capturar o terrível bandido que assaltou o banco da cidade.

A moça está amarrada ao trilho do trem. O bandido corre, se afastando dela. O herói, distante, olha para um lado e vê a moça; vê, ainda, ao fundo, o trem se aproximando dela. Olha para o outro lado e vê o bandido cada vez mais longe.

Se estivéssemos assistindo ao filme acima, poderíamos dizer que cada uma das frases do parágrafo anterior constituiria um plano. Primeiro, veríamos a moça nos trilhos do trem. Depois haveria um corte, que nos mostraria o bandido correndo. Mais um corte e veríamos o herói olhando para um lado; corte, vemos a moça; corte, vemos o herói olhando para o outro lado; corte, o bandido corre.

Entre cada um dos cortes, a imagem projetada é contínua. Em outras palavras, constitui um plano. O exercício que fizemos acima, de dividir as ações em planos para compor uma cena, é chamado de decupagem.

Nos primórdios da história cinematográfica a ação desenrolava-se, dentro de um único espaço, sem interrupções de cortes. É o que costumamos chamar hoje de “teatro filmado” (XAVIER, 2005, p. 28), pois a câmera estava para o desenrolar da ação como o espectador do teatro está para o palco (dentro de uma visão clássica de teatro), ou seja, com um único ponto de vista – frontal – para a ação. Um corte viria indicar, naturalmente, uma

mudança espacial. Por exemplo, se duas pessoas estivessem conversando numa sala, poderíamos ter um corte quando elas passassem à cozinha. Durante a sequência da sala, e a da cozinha, teríamos apenas um único plano.

Outro corte comum que pode ocorrer dentro desta mesma lógica é o que aconteceria numa mudança temporal. Nada mais natural do que separarmos um dia de outro por meio de um corte.

O corte estaria aí justificado pela mudança de cena, e a imediata sucessão, sem perda de ritmo, estaria justamente possibilitada pelo corte. Teríamos uma montagem elementar em que a descontinuidade espaço-temporal no nível da diegese (diegético = tudo o que diz respeito ao mundo representado) motiva e solicita o corte (XAVIER, 2005, p. 28).

Com o decorrer dos anos as câmeras de cinema foram se tornando mais leves, as lentes mais evoluídas, os filmes mais sensíveis à luz e, em paralelo à esta evolução técnica, houve também um desenvolvimento da linguagem cinematográfica.

Parece-nos bastante natural a ideia do corte para justificar uma mudança temporal ou espacial dentro de uma cena. Mas e a fragmentação de uma sequência dentro da mesma espacialidade? Ou mesmo a fragmentação temporal, como se daria? Como ela é percebida pelo espectador?

Voltemos à decupagem do nosso exemplo hipotético. Vamos supor que o herói tenha optado por salvar a mocinha. Vemos, enquadrados num único plano, o herói correndo em direção a ela. Na sequência, um corte. Vemos agora o trem se aproximando, vindo em nossa direção. Em seguida o herói correndo para a mocinha. Mas ele continua sua corrida a partir do ponto em que estava antes de vermos a imagem do trem. E, no corte seguinte, quando voltamos a ver o trem se aproximando, ele também continua sua ação a partir do ponto em que estava antes de voltarmos a ver o mocinho. E desta forma, sucessivamente.

Temos aqui uma noção de expansão temporal, pois o tempo no qual decorre a ação é maior do que seria no mundo real. Este recurso é comumente chamado de *montagem paralela* e costuma ser percebido pelo espectador de forma bastante natural, até mesmo realista, por mais que, quando pensamos com afastamento sobre o caso, esta ideia de expansão temporal esteja completamente fora da nossa realidade física.

Este recurso visual tem sua semelhança com a expressão empregada em textos literários “enquanto isso”, pois trata de apresentar duas ações simultâneas, em tempos diferentes, justapostos um em seguida do outro.

Já a fragmentação espacial da cena foi vista neste texto no momento em que introduzimos a noção de decupagem. Vamos descrever a mesma sequência, mas desta vez, com um nível um pouco maior de detalhes:

- a) em um plano geral, vemos uma ampla paisagem, com um trem distante no fundo do quadro, uma pessoa que parece estar presa aos trilhos do trem, e mais outras duas pessoas, em lados opostos do quadro;
- b) corte e temos um plano conjunto onde percebemos que a pessoa amarrada no trilho é uma mulher. Além dela, vemos o próprio trem ao fundo, vindo em nossa direção;
- c) um plano médio agora mostra o herói, de costas para a câmera, a mocinha, distante à sua frente e, mais distante ainda, à direita, o bandido fugindo;
- d) agora um primeiro plano do herói mostra apenas seu rosto e seus olhos fixados levemente para a esquerda do quadro;
- e) um plano médio do bandido mostra ele se afastando cada vez mais da cena;
- f) voltamos para o plano conjunto onde vemos o trem mais próximo da mulher amarrada;
- g) novamente o primeiro plano do rosto do herói, que desvia seu olhar para a esquerda;
- h) agora um primeiro plano do rosto da mulher, remexendo-se desesperadamente.

O que fizemos acima foi dividir a sequência em mais planos, isto é, em mais pontos de vista. Assim como a ideia de expansão do tempo, esta divisão espacial não é natural do nosso cotidiano, visto que não podemos estar em lugares tão distantes tão rapidamente. No entanto, quando estes planos são sequenciados no filme, passam-nos uma impressão de realidade, de forma que não nos damos conta desta fragmentação.

As imagens estão separadas [...] mas a combinação [delas] é feita de tal modo que os fatos representados parecem evoluir por si mesmos, consistentemente. Isto constitui uma garantia para que o conjunto seja percebido como um universo contínuo em movimento, em relação ao qual nos são fornecidos alguns momentos decisivos. Determinadas relações lógicas, presas aos fatos, e uma continuidade de interesse no nível psicológico conferem coesão ao conjunto, estabelecendo a unidade desejada (XAVIER, 2005, p. 30).

Esta combinação de planos, que aglutina imagens distantes, de forma a compor

um quadro geral na mente do espectador, sem que ele perceba, pode ser chamada de decupagem clássica. A decupagem clássica, dentro desta ideia, trabalha a construção do espaço “de modo que não se provoque estranheza no espectador [...], o espaço deverá ser construído tal como ele apareceria à nossa percepção imediata” (LOPES et al, 2006, p. 149). Mas pode ser também chamado de montagem invisível. Montagem e decupagem, de fato, são termos análogos cujo significado é praticamente o mesmo. A diferença está mais no seu uso, visto que a decupagem é usualmente utilizada quando da escrita do roteiro, ou da descrição posterior de um filme pronto, enquanto que montagem é um termo mais utilizado para falarmos da aglutinação de planos, seja na velha moviola, seja no *software* de edição não-linear, ou, ainda, no estudo da significação desta junção de imagens.

Este sistema, onde o todo é decomposto em partes sem que haja prejuízo de sua compreensão, só é possível porque é um sistema construído sobre um conjunto de regras determinadas, “lentamente sedimentado na evolução histórica, de modo a resultar num aparato de procedimentos precisamente adotados para extrair o máximo rendimento dos efeitos da montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível” (XAVIER, 2005, p. 32).

Dentro desta perspectiva destacada, de evolução histórica, o cinema enquanto arte narrativa tem seus paralelos com o teatro e com a literatura. Já vimos a questão da montagem paralela, que remete ao recurso literário da expressão “enquanto isso”, assim como vimos também como os primeiros filmes assemelhavam-se à experiência do teatro, com um único ponto de vista captado pela câmera.

Mas além destes recursos, a própria mudança de ponto de vista, ou seja, aquela fragmentação espacial da ação, pode ser analisada enquanto oriunda da literatura. Assim como o narrador no texto escrito vai destacar detalhes da história e fazer observações específicas, a montagem do filme pode atuar enquanto narrador, fazendo o mesmo tipo de recorte. No entanto, a fim de se preservar a tal impressão de realidade que mencionamos no início deste tópico, estes recortes, que estão a serviço da narrativa, devem ser coerentes. Por exemplo:

Se há um corte em meio a um gesto de uma personagem, toma-se todo o cuidado para que o momento do gesto correspondente ao fim do primeiro plano seja o instante inicial do segundo, resultando na tela uma apresentação contínua da ação. Todos os objetos e as posições dos vários elementos presentes serão rigorosamente observados para que uma compatibilidade precisa seja mantida na sequência. As entradas e saídas (de quadro) das personagens serão reguladas de modo a que haja lógica nos seus movimentos e o espectador possa mentalmente construir uma imagem do espaço da representação em suas coordenadas básicas mesmo que nenhum plano ofereça a totalidade do espaço numa única imagem. As direções de

olhares das personagens serão fator importante para a construção de referenciais para o espectador e vão desenvolver-se segundo uma aplicação sistemática de regras de coerência. Dentro desta orientação, a decupagem será feita de modo a que os diversos pontos de vista respeitem determinadas regras de equilíbrio e compatibilidade, em termos da denotação de um espaço semelhante ao real, produzindo a impressão de que a ação desenvolveu-se por si mesma e o trabalho da câmera foi “captá-la” (XAVIER, 2005, p. 33).

Além desta dimensão física que justifica a invisibilidade dos cortes, há ainda uma dimensão psicológica, ligada à manipulação do espectador por parte da narrativa. Pode-se criar, por exemplo, a curiosidade no espectador para que ele conheça algum pormenor da trama que está sendo oculto nas imagens. Um corte de um plano conjunto para um plano detalhe que revele este pormenor “é sempre bem vindo, e sua obediência às regras de equilíbrio e motivação o transforma no elemento que sustenta o efeito de continuidade, em vez de ser justamente a ruptura” (XAVIER, 2005, p.34).

Outro recurso muito utilizado, que tem a ver com a questão da identificação do espectador e, conseqüentemente, com a manutenção da impressão de realidade, é a utilização da câmera subjetiva, ou seja, aquela que assume o papel da personagem no filme, colocando o espectador em seu lugar.

Ela costuma ser empregada de duas formas. A primeira é bastante evidente: uma personagem inicia um gesto, como, por exemplo, vira sua cabeça à direita, voltando seu olhar para um objeto. No meio do movimento, há o corte para a câmera subjetiva, que continua o mesmo movimento do olhar da personagem.

Mas a câmera subjetiva também pode ser empregada sem, digamos, estas dicas para o espectador. Desta forma, ele não terá consciência de que observa a ação pelo ponto de vista da personagem. Para Xavier, “é neste momento que o mecanismo de identificação torna-se mais eficiente” (2005, p. 35), quando “nosso olhar, em princípio identificado com o da câmera, confunde-se com o da personagem; a partilha do olhar pode saltar para a partilha de um estado psicológico, e esta tem caminho aberto para catalisar uma identidade mais profunda diante da ação” (ibid.).

Por último, gostaríamos de ressaltar a importância do recurso de linguagem comumente chamado de plano e contra-plano, ou campo e contra-campo. Este é um recurso muito utilizado para a filmagem de diálogos, quando se quer trabalhar dentro destes princípios de identificação.

Isto consiste em variar os planos, ora enquadrando um interlocutor, ora o outro.

Não devemos confundir este recurso com a câmera subjetiva, pois nesta técnica a câmera não assume o exato olhar de nenhuma das personagens. É muito comum, no enquadramento, vermos parte de uma personagem de costas – aquela com a qual busca-se a identificação no momento –, geralmente sua cabeça e parte dos ombros (este tipo de quadro tem até um nome específico, *over the shoulder*, ou, sobre os ombros) e a outra personagem de frente, dirigindo seu olhar e suas palavras quase que diretamente ao espectador.

Com este procedimento, o espectador é lançado para dentro do espaço do diálogo. Ele, ao mesmo tempo, intercepta e identifica-se com duas direções de olhares, num efeito que se multiplica pela sua percepção privilegiada das duas séries de reações expressas na fisionomia e nos gestos das personagens (ibid.).

Até este momento tratamos do desejo do cinema de substituir o real pelo seu duplo. Falamos dos caracteres de iconicidade e indexabilidade da imagem, das técnicas de decupagem clássica e do mecanismo de identificação do espectador. E, para tal, tratamos especificamente de um elemento do cinema: a imagem. Mas e o som?

1.1.3 O som e a impressão do real

Desde 1927, quando estreou o filme *O cantor de jazz*⁸, o cinema pode ser considerado também uma arte sonora. Cinema e vídeo são, afinal, objetos audiovisuais. Porém, a história e a estética do som no cinema são por demais extensas para serem discutidas neste trabalho. Todavia, não podemos deixar de tecer alguns comentários sobre o som, ainda que, exclusivamente dentro do viés de duplo do real sobre o qual estivemos aqui dissertando.

Por som entendemos tanto os diálogos das personagens, os ruídos de cena (ambiências da cidade, mumunhas de roupas, sons de passos, etc), quanto a trilha musical. Partiremos já do princípio de que este som, assim como a imagem no cinema, é construído intencionalmente.

O diálogo, por razões um tanto óbvias, amplia o caráter de verossimilhança da imagem. Se nos idos do cinema mudo a narrativa visual era constantemente interrompida pela inserção de cartelas com a fala das personagens, o advento do som síncrono à imagem vai permitir um fluxo narrativo constante, pois, ainda que se corte de um plano para outro, o som pode permanecer contínuo.

Essa ideia de continuidade sonora também irá contribuir para que os cortes sejam menos percebidos pelo espectador. Voltemos ao nosso já explorado exemplo do herói

⁸The Jazz Singer (1927), dirigido por Alan Crosland e estrelado por Al Jolson.

que não sabe se salva a mocinha ou se prende o bandido. Lembremos do trem que dirige-se implacavelmente à mocinha indefesa. Ainda que não o estejamos vendo em todos os planos da sequência, estamos ouvindo seus sons. Vemos o rosto do herói, mas ouvimos o motor do trem. Vemos a mocinha tentando se livrar das cordas, mas ouvimos o apito do trem.

Neste caso, o som serve ainda para explorar o espaço extra-quadro. Quando virmos um plano do trem, ele nos será natural, porque já o teremos ouvido antes. Assim,

diante de cada plano, o som presente é mais um fator decisivo de definição clara do espaço que se estende para além dos limites do quadro; na construção de toda uma cena, a descontinuidade visual encontra mais um forte elemento de coesão numa continuidade sonora que indica tratar-se o tempo todo do “mesmo ambiente” [...] nos momentos de transição e nos saltos bruscos de um espaço a outro, a manipulação do som e de suas surpresas vai constituir um recurso básico de preparação e envolvimento do espectador (XAVIER, 2005, p. 37).

A trilha musical também tem grande parte neste mecanismo de identificação. Novamente, pensando com afastamento, a ideia de uma trilha musical não-diegética, ou seja, que não tem justificativa na imagem, pode parecer um tanto absurda, pois não temos músicos nos acompanhando no dia a dia. No entanto, o que seria da expressividade do cinema sem as sétimas maiores dos violinos que pontuam o assassinato de Márion Crane, em *Psicose*⁹, ou da narrativa de Indiana Jones¹⁰ sem seu *leitmotif*¹¹, que o acompanha repetidamente em cada cena de ação?

Assim como enunciamos algumas regras para criar um efeito de identificação do espectador com as imagens, podemos fazer o mesmo com os sons. Claudia Gorbman, em seu livro *Unheard Melodies: Narrative Film Music* (1987, p. 73) elenca sete princípios sobre os quais a trilha musical deve ser incluída no filme para que ela colabore com o mecanismo de identificação do espectador com a narrativa. São eles¹²:

- a) Invisibilidade: o aparato técnico da música não-diegética não deve ser visível;
- b) Inaudibilidade: a trilha musical deve ser subordinada ao diálogo e outros elementos visuais, portanto, não deve ser percebida conscientemente;

⁹ *Psycho* (1960), dirigido por Alfred Hitchcock e com trilha musical de Bernard Hermann. O trecho da partitura em questão pode ser encontrado no artigo “Da relação entre os signos sonoros e visuais do cinema: uma análise da construção musical de *Psicose*”, disponível em <http://www.ufscar.br/rua/site/?p=2097>.

¹⁰ *Indiana Jones and the Temple of Doom* (1984), dirigido por Steven Spielberg, com trilha musical de John Williams.

¹¹ O *leitmotif* é um tema musical, geralmente curto, que se repete na obra sendo associado a uma personagem, um lugar, ou uma ideia.

¹² Os princípios enunciados originalmente, em inglês, são: invisibility, inaudibility, signifier of emotion, narrative cueing, continuity e unity.

- c) Significante de emoção: a música pode criar ou enfatizar emoções sugeridas na narrativa, mas deve, acima de tudo, ser ela mesma significante da emoção;
- d) Dicas narrativas: ela pode ser referência de pontos-chave da narração, tais como indicar um ponto de vista, estar ligada a um personagem, etc. Ou pode ainda interpretar e ilustrar eventos narrativos;
- e) Continuidade: ao preencher os espaços da descontinuidade espaço-temporal da imagem, a música torna-se um elemento formal de continuidade, como já vimos em exemplos anteriores;
- f) Unidade: por meio da repetição ou da variação, a música ajuda a construir a unidade narrativa;
- g) Por último, qualquer um dos princípios acima pode ser quebrado, desde que isso ocorra a serviço dos outros princípios.

Seguindo-se estes princípios, a trilha musical contribuirá para a imersão do espectador na narrativa, reforçando o caráter de impressão de realidade da obra audiovisual.

1.1.4 O discurso audiovisual

Todo o conjunto de códigos que investigamos anteriormente, que passam pela montagem invisível, pela decupagem clássica e que, portanto, visam criar no espectador uma identificação com a obra, são componentes daquilo que Ismail Xavier (2005) vai chamar de *transparência*. É claro que este não é o único cinema possível e as propostas que existem no sentido de quebrar esses códigos são por ele classificadas de *opacidade*. Ou seja, temos aqui uma dicotomia de um discurso que pode ressaltar o caráter naturalista do cinema, ou então, no sentido contrário, desconstruir a imagem expondo seus processos de produção.

O fato de certa postura ideológica se traduzir numa estratégia específica no plano do discurso cinematográfico tem consequências fundamentais no efetivo papel que cada proposta assume no processo cultural em que estamos envolvidos (XAVIER, 2005, p. 165).

O discurso cinematográfico é, portanto, uma combinação entre a opacidade e a transparência. Sua linguagem não é precisa, com regras inflexíveis, mas, por se tratar de um campo misto, entre a arte e a comunicação, cabe àquele que for se utilizar desta forma discursiva, encontrar a maneira mais adequada de se expressar.

No caso da videoaula interessa-nos exatamente esta combinação de discursos.

Por um lado, podemos querer que haja a identificação do aluno com a aula, que ele esteja imerso no processo educativo gerado pelo vídeo. O discurso da transparência mantém a atenção e o foco do aluno na narrativa da aula. Menos estranhamento, neste caso, equivale a menos distrações, menos chances de se perder no processo reflexivo.

Por outro lado, existem momentos em que podemos querer que o aluno saia de sua zona de conforto, que ele questione sua posição frente às ideias que estão sendo colocadas no vídeo. Esse afastamento vai ser provocado pelo uso do discurso da opacidade.

Portanto, o domínio da linguagem audiovisual é fundamental se quisermos jogar com estas possibilidades discursivas e explorar, de fato, o potencial que a videoaula pode ter no processo educativo.

1.2 O processo educativo

No começo deste capítulo afirmamos que a videoaula é um objeto multifacetado e que, portanto, permite análises por diversos enfoques e áreas do conhecimento. Até aqui exploramos algumas formas do discurso audiovisual e como elas podem ser incorporadas na realização de uma videoaula. Mas esta análise estaria um tanto incompleta se não discutíssemos em que implicam as escolhas de um ou outro discurso audiovisual. Mas, mais interessante do que pensarmos o resultado destas escolhas, é fazermos o caminho inverso: que alunos queremos formar? Alunos críticos e questionadores? Ou alunos que apenas memorizam o conteúdo e são capazes de repeti-lo quando avaliados?

Ao respondermos estas perguntas estamos, ao mesmo tempo, indicando qual o caminho para fazermos nossas videoaulas. Logo, a escolha de como produzi-las está condicionada à escolha de um processo educativo, pois cada elemento do discurso audiovisual poderá realçar traços deste processo. Se, como afirma Paulo Freire (1997, p. 58), educar é um ato político, então ele requer escolhas teóricas e metodológicas. O resultado dessas escolhas será um tipo de educação bancária ou problematizadora, como veremos a seguir.

1.2.1 Educação bancária e educação problematizadora

Ao analisar as relações entre educadores e educandos, tanto no contexto formal da escola quanto fora dela, Paulo Freire (1987) conclui que a maioria delas está pautada num caráter fundamentalmente narrador e dissertativo. Este caráter implica “num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1987, p.33).

Este modelo de educação é essencialmente calcado na sonoridade da palavra, ou seja, na fixação da informação por meio da repetição e não da reflexão sobre seu

significado. Por exemplo: em aulas de Geografia, os alunos são levados a decorar as capitais dos estados brasileiros dizendo várias vezes em voz alta: Amazonas, capital Manaus; Acre, capital Rio Branco; Pará, capital Belém. A simples repetição não os leva a questionar

o que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p.33).

Os termos “depositários” e “depositante” na sentença acima não foram empregados à toa, visto que este processo educativo será denominado, para Freire (1987), de educação bancária.

Na educação bancária, educador e educando tem papéis muito bem definidos. O primeiro é dono do saber, é quem pensa, é a autoridade única dentro do processo. O segundo, por sua vez, é o que não sabe, é o pensado, é quem deve se adaptar às determinações do outro. Assim, “o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p.33).

A rigidez da definição destes papéis não estimula ações verdadeiramente transformadoras, pelo contrário, atua na manutenção do *status* social, fazendo com que as pessoas sejam vistas como *seres da adaptação* e do *ajustamento*. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 34).

A única forma de haver esta transformação é “na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1987, p. 34). Esta outra forma de educação, onde educandos são sujeitos ativos, e não mais passivos, Freire (1987) irá chamar de educação problematizadora.

Na educação problematizadora, todos são sujeitos cognoscentes¹³. Se antes, o objeto cognoscível era posse de um – o educador bancário – agora ele é incidência da

¹³ O sujeito cognoscente é aquele que obtém conhecimento e busca ativamente obter cada vez mais. Freire destaca a curiosidade e o sentimento de incompletude como algumas das principais características desse sujeito. Nessa linha, o conhecimento é percebido pelo educando e pelo educador como um processo a ser (re)construído, e não como um objeto acabado.

reflexão, tanto do educador, quanto dos educandos. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, P. 40).

Este processo é, portanto, essencialmente dialógico. Logo, para compreendê-lo, discutiremos a seguir algumas das características do diálogo.

1.2.2 O diálogo

Quando pensamos em diálogo, pode nos vir à mente a ideia de duas pessoas conversando. Ora, se temos uma ideia, um conceito, uma informação, enfim, qualquer forma de enunciado, e queremos que esta ideia, conceito ou informação seja compreendida por outro sujeito, teremos que enunciá-la de alguma forma. Esta enunciação pode ser dada na forma de palavras, imagens, vídeos sons, gestos, entre outros. Mas a enunciação, por si só, não constitui um diálogo. Para haver diálogo, é necessário “a interação de pelo menos duas enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 149). Em outras palavras, um sujeito exprime suas ideias por algum meio e seu interlocutor as capta, processa em sua mente, e as devolve novamente em forma de uma réplica. Há, assim, uma interlocução na qual o significado se constrói.

Segundo Bakhtin,

a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação [...] é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Apesar de Bakhtin especificar que esta interação se dá por meio de um complexo sonoro, vale ressaltar que esta ideia pode se aplicar também a outros tipos de signos, tais como os que compõem a videoaula – mesmo que Bakhtin não tenha trabalhado com vídeos. Mas para isto acontecer, é necessário verificar em que instâncias este diálogo se dá. Para ele, “os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior” (BAKHTIN, 2006, p.36).

O discurso interior, ou diálogo interior, é constituído por “monólogos completos, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se ainda mais às réplicas de um diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 63). Sendo assim, em um

processo de comunicação, como é o caso da videoaula, é importante ressaltar a necessidade de uma compreensão ativa por parte do educando. É ela que assegura a possibilidade de realização de um efetivo diálogo e a transformação das ideias do educando, o que consolida o processo educativo.

A compreensão ativa já contém o germe de uma resposta. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, 2006, p.135).

A enunciação a qual buscamos compreender se forma por meio da influência de um contexto externo. São as condições de produção que vão organizar o pensamento e possibilitar a sua expressão. Assim como a compreensão, a expressão requer também este diálogo interior, no qual se leva em conta o interlocutor potencial para o qual se produz a enunciação. “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 114).

No contexto de produção de uma videoaula, onde não há a presença física do educando, faz-se necessário, por isto mesmo, levar em conta que a enunciação se dirige a este educando, e não ao próprio locutor. O fato de que o educando pode não estar presente no momento que a enunciação é produzida constitui uma das características da Educação a Distância, como veremos a seguir.

1.2.3 Contexto da EaD

A videoaula é apenas um dos elementos que podem vir a compor o cenário da Educação a Distância. Mas não podemos nos enganar e achar que esta modalidade de educação é algo recente, pois, apesar de termos falado sobre sua popularização nos últimos anos, com o surgimento de diversos portais de videoaulas, na verdade, a EaD remete há um tempo bem anterior a este de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Existem registros de utilização de Educação a Distância que datam do século XVII. Daquela época, até atingir sua forma atual, esta modalidade de educação passou por cinco estágios ou gerações (cf. MOORE; KEARSLEY, 2007):

- a) Primeira geração: ensino por correspondência;
- b) Segunda geração: rádio e televisão;
- c) Terceira geração: abordagem sistêmica (incluindo as Universidades Abertas);
- d) Quarta geração: teleconferência;

e) Quinta geração: computador e internet

Já à época do ensino por correspondência, por volta de 1880, um dos principais motivos para se utilizar a modalidade a distância na educação era o de usar a tecnologia para chegar àqueles que, de outra forma, não poderiam se beneficiar de processos educativos convencionais. Com isso, muitos setores desfavorecidos da sociedade puderam ter acesso a conhecimentos outrora restritos, tais como mulheres – a quem eram negados os acessos às instituições formais de ensino – e trabalhadores de áreas afastadas dos grandes centros urbanos.

O rádio e a televisão tiveram aplicações na área da educação ainda na primeira metade do século XX. Em 1925, a Universidade Estadual de Iowa no EUA ofereceu seus primeiros cursos que contavam créditos por meio do rádio (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 32). Apesar do otimismo inicial, o interesse restrito de alguns entusiastas da nova tecnologia e o amadorismo das primeiras transmissões não garantiram o sucesso deste meio nos seus primeiros anos.

A introdução da televisão também causou entusiasmo semelhante e logo foi adotada por diversas instituições de ensino. Seja em cursos de capacitação profissional ou de ensino regular, foram – e ainda são – muitas as formas com as quais se empregou a transmissão de áudio e vídeo. No Brasil, como veremos no capítulo seguinte, temos uma experiência bastante interessante realizada por uma fundação privada e uma emissora pública: o Telecurso 2º Grau, de 1978.

Como temos visto,

a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.1).

O fato de haver uma distância física entre educadores e educandos é comumente utilizado por críticos da EaD. Para muitos deles, a EaD só é possível se possuir, ao menos, alguns encontros e atividades presenciais, como se a simples ideia da presencialidade fosse capaz de assegurar a qualidade do processo educativo. “Parece que há como que um pressuposto implícito de que, num processo totalmente a distância, não se atingiriam os níveis de qualidade esperados” (AXT, 2006, p. 257).

É interessante ressaltar que o próprio MEC, em documento intitulado “Referenciais de qualidade para educação superior a distância” reforça esta ideia, como podemos ver no excerto a seguir:

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos **momentos presenciais necessários e obrigatórios**, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 7 – grifo nosso).

A Educação a Distância, tal qual pretendida pelo MEC/Governo Federal, está consideravelmente calcada em momentos de presencialidade. Mas será que a presencialidade é fundamental para garantir a qualidade deste modelo de educação?

De acordo com os pensadores que referenciamos neste trabalho, a condição primordial para que se consolide o processo educativo é o diálogo. E podemos afirmar que também o Governo Federal está de acordo com estas ideias, pois, no mesmo documento, afirma:

Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado (BRASIL, 2007, p. 9).

Certamente a presencialidade pode facilitar o diálogo entre o educador e seus interlocutores, mas ela, por si só, não garante que aconteça este diálogo. Fosse o contrário verdade, não teríamos que nos preocupar com modelos de educação bancária nem com discursos autoritários e monológicos geradores e mantenedores de opressão na educação presencial.

Se o espaço presencial, que aparenta ser um ambiente naturalmente propício ao diálogo, não garante a sua efetivação, na distância, surgem outros elementos que tornam mais complexa a análise das condições que favorecem esse diálogo. E, para jogarmos uma luz sobre esta questão, voltamos à definição anterior de EaD de Michael Moore e Greg Kearsley: “[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante [...] o tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para

transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.1). É por meio destas tecnologias que podemos incentivar o diálogo ou dificultá-lo.

Assim, para problematizar a questão da aprendizagem dialógica na EaD, precisamos pensar nas tecnologias que fazem a mediação entre os sujeitos desta modalidade de educação. O uso dos recursos da linguagem audiovisual possui, portanto, uma importância fundamental para assegurar a concretização dos princípios e objetivos de uma educação problematizadora.

1.3 Conclusões

A expansão da educação por si só não representa uma garantia de melhora de vida para os educandos. Ela precisa ser feita com qualidade e, no caso da EaD

o que determina o [seu] sucesso é o alcance em que a instituição e o instrutor individual são capazes de proporcionar, a estrutura apropriada na elaboração dos materiais de aprendizado e a quantidade e qualidade apropriadas de diálogo entre professor e aluno(s), levando em conta a amplitude da autonomia do aluno (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.251)

Portanto, neste capítulo, pretendemos demonstrar a importância de se levar em consideração os recursos da linguagem audiovisual e os pressupostos de uma educação problematizadora na produção de videoaulas, desde sua concepção e planejamento, até sua recepção pelo educando. Assim, pode-se estimular o diálogo e trabalhar efetivamente na construção conjunta do conhecimento. Esses recursos do audiovisual são o resultado de um processo histórico e social determinado, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: VIDEOAULAS NO BRASIL

Neste segundo capítulo veremos alguns momentos históricos e também alguns personagens importantes do audiovisual educativo brasileiro. Não se trata, claro, de uma abrangente historiografia do audiovisual educativo, visto que existem outras obras dedicadas a isto e que, certamente, tratarão do assunto com mais precisão. As próximas páginas servirão, portanto, como contextualização a esta dissertação do uso de filmes e vídeos em alguns ambientes educativos.

Teremos, como ponto de partida para esta jornada, as primeiras experiências com cinema educativo no Brasil. Passaremos pela popularização da televisão como meio difusor de programas educativos e finalizaremos com os vídeos acessados por meio da internet, onde uma nova gama de possibilidades interativas se torna possível.

Dentro do recorte que fizemos, elegemos como ponto de partida para o nosso histórico a fundação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE -, que, como veremos, é pioneiro na utilização de filmes para educar a população brasileira. Falaremos um pouco da importância do cineasta Humberto Mauro, um de seus grandes mentores, ao lado de Roquette-Pinto, e realizadores da época, até chegarmos à ascensão da televisão. Veremos que novas possibilidades educativas este meio trás em relação ao seu antecessor – o cinema – e analisaremos o projeto Telecurso. Finalmente, veremos como a chegada de mais um novo meio – a internet – irá modificar o cenário educacional, ao integrar o vídeo a outras ferramentas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Esperamos, por meio das passagens escolhidas, fazer uma reflexão sobre a trajetória do audiovisual como recurso educativo, especialmente dentro do contexto brasileiro, o que nos ajudará a pensar a videoaula como ferramenta fundamental no processo de construção do conhecimento a distância.

2.1 Os anos iniciais

No Brasil, logo após a Revolução de 30, pairava no ar um sentimento de moralismo contra a “má influência” do cinema mercantil. Havia, claro, uma vontade de fortalecer a indústria nacional frente às películas estrangeiras, porém, crescia também uma resistência frente a filmes que arranhassem a moral e os bons costumes dos cidadãos do bem.

Canuto Mendes de Almeida, importante cineasta e defensor do cinema educativo como potencialmente transformador da sociedade, propunha que

o Estado deveria impedir a difusão de filmes indesejáveis por meio da censura, tratando também de produzir ele próprio filmes educativos. Essa produção deveria permanecer a cargo de um ‘Instituto Nacional do Cinema Educativo’ [...] produzindo

fitas expressivas e interessantes, admiradas e procuradas pelo público. (ALMEIDA, 1999, p. 62)

Era o início da década de 30 e o país vivia sob o governo provisório de Getúlio Vargas (1882 – 1954). O cinema deixava de ser silencioso para ser falado e este fato poderia abrir um maior espaço no mercado para as produções nacionais. Getúlio, que à época flertava – também, mas não apenas - com governos fascistas e nazistas, sabia do potencial que o cinema tinha como divulgador de suas ideias e políticas, portanto tinha grandes interesses em estimular o desenvolvimento da produção nacional.

O cinema educativo seria, então, um primeiro passo necessário à consolidação da indústria cinematográfica brasileira. Educadores e produtores encontraram na figura do presidente da República um ferrenho defensor do que Cláudio Almeida chama de “proposta pedagógico-eugenista” (ALMEIDA, 1999, p. 72) de utilização do cinema, como pode ser confirmado no trecho a seguir de um discurso proferido por Getúlio Vargas:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. Associando ao cinema o rádio e o culto racional dos desportos, completará o Governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que assim se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu. (VARGAS apud ALMEIDA, 1999, p. 78)

Estas eram, resumidamente, algumas das condições em que se encontrava o Brasil quando, em 12 de Março de 1936, foi outorgado o projeto de criação do INCE, de autoria de Roquette-Pinto.

2.2 Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE

O INCE surgiu subordinado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Gustavo Capanema. O então ministro sugeriu ao antropólogo Roquette-Pinto, primeiro diretor da instituição, ainda em 1936, que fosse conhecer o cinema educativo que se produzia na Europa (cf. SCHVARZMAN, 2004, p. 200).

De lá, foram enviados alguns relatórios que “salientavam o interesse oficial de países, como a Alemanha e a Itália, no cinema didático e de propaganda” (SCHVARZMAN,

2004, p. 201). A visita também serviu para que Roquette-Pinto se inteirasse das dificuldades técnicas da produção cinematográfica e das possibilidades que os equipamentos, tanto câmeras quanto projetores em 16mm, ofereciam, tais como mobilidade e barateamento do custo de produção.

Ao retornar ao Brasil, Roquette-Pinto estruturou o INCE em quatro seções, sendo uma responsável pela parte burocrática; outra por edição de filmes em 16 e 35mm, sonorização e outros processos laboratoriais; uma terceira seção responsável pelas filmagens; e, uma última, que daria conta da distribuição e circulação dos filmes, tanto produzidos, quanto relativos ao catálogo do INCE.

Como se pode ver, o órgão foi atuante em todas as etapas da cadeia produtiva cinematográfica, não se restringindo a uma ou outra atividade. E isso, certamente, contribuiu para o sucesso do instituto.

Se suas atividades dentro da cadeia produtiva audiovisual eram bastante amplas, pode-se dizer o mesmo da temática abordada por seus filmes. Dentre o escopo de suas produções, destacam-se “documentários científicos, preventivo-sanitários, de educação física, históricos, de geografia, artes aplicadas, meio rural, atividades econômicas, astronomia, agricultura, aviação, botânica, infantis, animação, dança, música folclórica, riquezas naturais, etnografia, indústria, medicina, saúde pública, zoologia, nutrição, entre outros” (CARVALHAL, 2009).

A história do INCE pode ser dividida em dois períodos distintos. O primeiro deles ocorreu quando o órgão se encontrava sob a direção de Roquette-Pinto, e durou de 1936 a 1946, ano de aposentadoria de seu diretor. O segundo período durou de 1947 a 1966, quando o INCE tornou-se INC – Instituto Nacional de Cinema.

O primeiro INCE recorta uma imagem do Brasil caracterizada pela harmonização dos conflitos, funda a unidade nacional no território e numa história comum povoada de heróis sábios que erigem seu mito de origem. Dessa forma, a nação emerge como expressão viva e extensão da natureza, configurada como excepcional, cujas leis irrevogáveis governam os próprios homens: [...] trata-se de transformar o país tradicional pela introdução de novos conhecimentos técnicos, figurados na magnificação dos aparelhos, experiências, invenções que os filmes se ocupam em mostrar continuamente (Schwarzman, 2004, p. 303).

Em seu minucioso levantamento sobre o Instituto, Sheila Schwarzman (2004) aponta que foram produzidos, nestes 10 anos iniciais, 244 películas, sendo a grande maioria delas filmes de divulgação técnica e científica (38 filmes), e pesquisa científica (34 filmes),

contra, por exemplo, apenas 9 películas com a temática cultura popular e folclore.

Analisando-se esta produção como um todo, percebe-se que o conteúdo abordado pelos filmes não convergia diretamente ao currículo escolar da época. Fernanda Carvalho (2009) destaca que os filmes serviam “ao aprendizado, à pesquisa e a um público mais abrangente, já que não eram somente destinados às escolas, mas, também, às salas de cinema, agremiações e instituições culturais”.

É importante ressaltar aqui este uso diversificado que se fez do cinema neste momento. Ao não vinculá-lo ao currículo escolar, escolhe-se contemplar a população como um todo. Mas mais do que isso, os filmes poderiam ser utilizados **também** no contexto escolar, de educação formal, e não simplesmente **apenas** neste mesmo contexto.

A questão de como trazer o audiovisual para a sala de aula, utilizando-se de produções que não tenham este intuito inicial é bastante interessante e chama a atenção de diversos pesquisadores e educadores. No entanto, por ser bastante abrangente e sair do escopo desta pesquisa, não terá espaço para ser aprofundada neste trabalho.

Com a aposentadoria de Roquette-Pinto em 1946, o INCE passou a ser dirigido por Pedro Gouveia e por Paschoal Lemme, sendo, o primeiro, um médico e, o segundo, um educador. Os dois permaneceriam no cargo até 1961.

Neste segundo período histórico do instituto, o enfoque de suas produções mudou, principalmente por causa do afastamento de Roquette-Pinto. Ainda de acordo com o levantamento de Sheila Schvarzman (2004), durante a segunda fase do INCE (que engloba ainda a gestão de Flávio Tambellini, nos anos de 1961 a 1966) foram produzidas mais 114 películas. É de se espantar que, nos últimos 20 anos do Instituto a produção tenha caído tanto (se levarmos em conta que o segundo período do INCE dura quase o dobro do primeiro período e a quantidade de filmes produzidos é quase a metade, temos uma queda de produção de cerca de 75%).

Os filmes de divulgação técnica e científica e os de pesquisa científica, isto é, os principais temas abordados no primeiro período, apresentam uma queda considerável, sendo agora responsável por 9 e 15 filmes, respectivamente. Locais de interesse, com 15 filmes (contra apenas 1 no primeiro INCE) e atividades econômicas com 14 (contra, também, apenas um filme no primeiro INCE) são os assuntos que mais chamam atenção neste segundo período.

A queda da produção pode se justificar, entre outros motivos, pela diminuição do interesse do governo de Getúlio Vargas em filmes educativos. Porém, mesmo com o recente fracasso da Companhia Cinematográfica Vera-Cruz (1949 - 1954) o Governo Federal

ainda tinha interesses em estimular o cinema industrial brasileiro (cf. CARVALHAL, 2009).

Schwarzman (2004, p. 234) ainda aponta que “o advento da televisão e as mudanças na educação e na própria concepção sobre o papel do cinema nacional faziam do Instituto [...] um lugar anacrônico”. Já para Pfromm Netto (1998, p. 96), o INCE “foi tragado pela corrente de desmandos, confusões, oportunismos, negociatas e primarismos que marcaram a triste trajetória do cinema brasileiro estatal”. Independentemente dos motivos, o fato é que, em 1967, o INCE encerra suas atividades.

Ainda que a fundação do INCE tenha se espelhado em institutos semelhantes da Alemanha Nazista e da Itália Fascista, é importante salientar que o Instituto Nacional de Cinema Educativo brasileiro nunca foi absorvido pela propaganda nem pela produção de filmes oficiais que exaltassem nossos governantes. “O INCE [...] não trabalha a imagem do poder, pois o que se manifesta nos seus filmes é seu avesso: a invisibilidade do poder. Ele não vem dos homens, nem a eles pertence, já que se confunde com a natureza e nação” (SCHWARZMAN, 2004, p.305).

Esta afirmação é verdade graças ao trabalho de uma grande figura do cinema nacional. Até este momento viemos discorrendo sobre a história do INCE sem, no entanto, trazermos à tona um de seus mais importantes expoentes. E é impossível falar de INCE, ou mesmo da história do cinema brasileiro, sem mencionar a figura de Humberto Mauro (1897-1983), cineasta de imensa produção e que teve como principal foco de seus filmes o Brasil. Começou a fazer cinema já na década de 1920, na Zona da Mata mineira, mais especificamente em Cataguases. Passou pela Cinédia, foi figura central no INCE e ainda foi celebrado pelos grandes intelectuais e realizadores do cinema novo como um dos grandes cineastas brasileiros.

No Instituto Nacional de Cinema Educativo foi responsável pela realização de 357 filmes (NELSON apud SCHWARZMAN, 2004, p.16), o que quer dizer que o cineasta esteve ligado, direta ou indiretamente, a toda a produção cinematográfica do Instituto. Além de dirigir, Humberto Mauro foi “montador, fotógrafo, diretor de arte, transformador e, também, roteirista e, de certa forma, educador, já que decidiu vários assuntos a serem produzidos” (CARVALHAL, 2009).

Na primeira fase do Instituto, ou seja, entre 1936 e 1946, os filmes de Humberto Mauro dialogavam com o projeto educativo do órgão. O cinema era, antes de mais nada, um meio – “um meio de educação para as massas, agente de transformações designadas pelas elites letradas habilitadas pelo Estado” (SCHWARZMAN, 2004, p. 348).

Assim foram alguns dos chamados filmes oficiais – geralmente reportagens

com membros do Governo - produzidos pelo cineasta. Destes, destacamos como exemplo *Os Inconfidentes* (1936) que, a partir de uma filmagem na qual membros do Governo brasileiro recebem os restos mortais de inconfidentes mortos em Portugal, Humberto Mauro traça uma biografia de Tiradentes.

Os inconfidentes é um bom exemplo de como a educação e o conhecimento histórico são as bases da formação do cidadão para o INCE. A cidadania é entendida como civismo patriótico do sujeito que ama, serve e se sacrifica pela pátria, como fez Tiradentes (SCHVARZMAN, 2004, p. 248)

Os filmes de caráter de divulgação técnica e científica seguiam uma estrutura sempre muito semelhante. Uma trilha sonora com música clássica ao fundo, sobre a qual o narrador – muitas vezes Roquette-Pinto – faria uma explicação didática que seria ilustrada por imagens. Estas películas valorizavam sempre o objeto de que tratavam, de forma que os técnicos, ou atores, encarregados de demonstrar o objeto nunca eram completamente enquadrados pela câmera. Esta privilegiava sempre as mãos dos atores e as minúcias da técnica.

Outra preocupação que o INCE tinha à época era com relação à saúde pública. Ao contrário do exemplo anterior, no qual o objeto estava o tempo todo em evidência pela objetiva da câmera, nestas películas há a omissão do objeto. Por exemplo, se a preocupação do Estado é em controlar a febre amarela, o filme produzido sobre este assunto estará focado na preparação da vacina contra a enfermidade.

Focalizando um laboratório, o locutor fala da febre amarela não como uma doença – não sabemos como se manifesta, o que sente o doente, os cuidados necessários -, mas veremos os mosquitos responsáveis pelo mal devidamente classificados, engaiolados e tomados a tal proximidade que o balançar de suas asas e patas acaba compondo um balé visual (SCHVARZMAN, 2004, p.260).

Na segunda fase do INCE, tem grande importância a obra de Humberto Mauro ligada à paisagem rural e à cultura popular, havendo um resgate da música folclórica brasileira. Para Fernanda Carvalhal (2009) é o “olhar interior de Mauro que mobilizou os jovens do Cinema Novo” e os fez valorizar este cineasta.

A série *Brasilianas* é bastante emblemática neste sentido. Em *Meus oito anos*, o último curta da série, de 1956, percebe-se uma clara harmonização entre o Homem e a Natureza. Em *Aboios e Cantigas* (1954), o personagem principal é o boi, ainda que o tema do filme sejam os cantos dos homens que pastoreiam o gado. *Canto do pilão* e *Canto da pedra*

(1955) mostram o trabalho braçal, porém de forma dócil.

Predominam nesta série imagens bucólicas, de um Brasil rural, ligadas fortemente ao imaginário e a infância de Mauro, mas que representam um país posto de lado pelo acentuado urbanismo e desenvolvimentismo praticados a partir da década de 1950.

Humberto Mauro encerra sua produção no INCE com o curta *A velha a fiar* (1964), um filme simbólico que é uma reflexão sobre a vida que passa, o envelhecimento do próprio diretor e uma revelação de seus instrumentos, expostos pela montagem moderna, ritmada que sai da representação realista para o jogo puro de figuras estáticas (SCHVARZMAN, 2004, p.339).

Dois anos depois, em 1966, o INCE chegaria ao seu fim. Vimos que algumas versões dão conta que a má gestão tenha sido responsável pelo seu término (cf. PFROMM NETTO, 1998). Outras, que a eminente conquista de mercado pela televisão tenha ocasionado sua queda (cf. Schvarzman, 2004). Quaisquer que tenham sido os motivos, de 1966 em diante não haveria mais este Instituto.

Muito do uso que se fez dos seus filmes – e ainda se faz com outras obras audiovisuais na sala de aula – era simplesmente ilustrativo. Assim, “o INCE pode não ter realizado modificações profundas na educação, porque as mudanças não viriam, somente, com o uso do cinema por si só, já que projetar um filme como ilustração e utilizá-lo apropriando-se de seu conteúdo e linguagem são coisas completamente distintas” (CARVALHAL, 2009), mas foi um projeto cuja importância está registrada na história.

2.3 A ascensão da televisão

Com o fim do INCE muitas questões foram levantadas sobre a utilização e a eficácia do cinema com fins educativos. Grande parte dos filmes produzidos que chegaram até as escolas “serviram, sobretudo, como atualização e formação dos próprios professores, numa época em que a comunicação não havia sido globalizada como acontece hoje através do discurso televisivo e, principalmente, com a Internet” (CARVALHAL, 2009).

Alguns professores chegaram a qualificar o uso do cinema educativo pelo INCE mais como

um modismo, um discurso modernizador tecnológico do que por sua importância pedagógica. Os professores vanguardistas, que optaram em utilizar o filme, eram poucos e isolados dentro do universo escolar. Mesmo que os alunos tenham associado as aulas audiovisuais a fontes de informação didática, parece que a imagem em movimento é vista, ainda hoje, meramente com um momento de

descontração e lazer, uma espécie de recreio dentro da sala de aula” (CARVALHAL, 2009).

Além do problema da má utilização do audiovisual em sala de aula por professores que resolvem “matar o tempo” ou então apenas ilustrar algum fato, temos o problema levantado acima, de que os alunos encaram o audiovisual de forma acrítica, muito provavelmente devido à forma como esta forma de comunicação é também tratada por seus professores. Talvez, mais do que educar com as imagens, acreditamos que seja necessário, antes de tudo, educar para as imagens. Conhecer a linguagem audiovisual e suas especificidades deve ser levado em conta em qualquer ambiente que pretenda utilizar o cinema, ou qualquer de seus derivados audiovisuais, como material educativo.

Logo, com o fim do INCE, há uma lacuna a ser preenchida. E parte dela será preenchida por meio de cursos a distância veiculados pela televisão, cujas primeiras experiências datam a partir do fim do INCE, como veremos a seguir.

Silveira et al (2010) fazem um levantamento histórico de diversas tentativas, bem sucedidas ou não, dos primeiros programas brasileiros de EaD que se utilizavam de videoaulas, dos quais destacamos, cronologicamente, alguns, a fim de mostrar a diversidade de propostas já aplicadas:

- a) década de 60: programa de alfabetização por meio da televisão, criado pela professora Alfredina de Paiva e Souza; projeto Universidade de Cultura Popular, que aliava aulas televisionadas a um material impresso - em ambos os casos o material audiovisual era produzido pela TV Tupi; implementação da Televisão Universitária do Recife, o primeiro canal educativo do país; criação da Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa (FCBTVE), futura TVE do Rio de Janeiro;
- b) década de 70: surgimento do primeiro curso supletivo, chamado João da Silva, cujas aulas tinham um formato narrativo inspirado em telenovelas; criação, em 1978, do Telecurso 2o Grau, resultado de uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (Rede Globo).

Para mais informações sobre as propostas elencadas acima, assim como sobre outras experiências de videoaulas em televisão, pode-se consultar o artigo de Silveira et al (2010). Dentre esta multiplicidade de pensamentos e experiências, veremos, a seguir, um

pouco do que foi a proposta dos tele cursos, certamente uma proposta marcante que envolveu diversos setores da sociedade.

Em Janeiro de 1978 foram ao ar as primeiras videoaulas do Telecurso 2º Grau. Fruto, como vimos, de uma parceria entre uma emissora de televisão pública, a TV Cultura (por meio da Fundação Padre Anchieta), e uma particular, a Rede Globo, esta iniciativa é permeada por algumas polêmicas, com fortes discursos, contra e a favor dela.

Se analisarmos seu surgimento dentro do contexto histórico nacional, podemos ver que o Telecurso tem início no governo militar de Ernesto Geisel e é uma iniciativa de duas organizações reconhecidamente ligadas a este governo¹⁴. Era um período que priorizava o desenvolvimento econômico em detrimento de outros aspectos. Assim,

havia, naquela época, a necessidade urgente de capacitação de mão de obra para ocupar postos nas indústrias, então, em franco desenvolvimento. Essa capacitação se ocorresse de forma presencial, seria extremamente custosa ao governo. O mesmo governo já vinha apostando no ensino tecnicista com o mesmo objetivo, porém, a EaD cumpria um papel um pouco diferente daquele cumprido pelas muitas escolas técnicas então espalhadas pelo país: resolver o problema da formação do profissional da indústria, sem que ele, no entanto, tivesse que se deslocar do seu local de trabalho para fazê-lo (SILVEIRA et al, 2010, p.57).

Dentro deste contexto, o objetivo do Telecurso 2º Grau era o de apresentar-se como “uma sistematização de ensino, destinada à clientela que, maior de 21 anos e não tendo seguido ensino regular de 2º grau, deseja preparar-se para os correspondentes exames supletivos oficiais” (Fundação Roberto Marinho apud D'ALMEIDA, 1986, p. 67).

A questão da aprovação nos exames supletivos permeava fortemente a proposta pedagógica destas primeiras versões dos cursos, a ponto de os conteúdos curriculares terem sido determinados a partir da análise dos programas oficiais de supletivos de sete unidades federativas nacionais, julgadas como “de maior população potencial para os exames supletivos” (PRAXEDES apud D'ALMEIDA, 1988, p.67), a saber, São Paulo, Pará, Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

No que diz respeito a materiais utilizados, o Telecurso 2º Grau e, posteriormente, o 1º Grau, era composto por uma série de videoaulas e também por um material impresso, vendido em fascículos semanais em diversas cidades do país.

¹⁴A TV Cultura, obviamente, por ser uma emissora estatal. Já as ligações entre a Rede Globo e o governo militar podem ser encontradas em extensa bibliografia e videografia.

Antes de prosseguir, abriremos aqui um parêntese para esclarecer uma dúvida que alguns podem ter ao ler o termo videoaula associado à didática do telecurso. Alguns autores, ao tratar do telecurso e de outras iniciativas educativas veiculadas pela televisão, preferem o termo teleaula. Para eles – e aqui tomamos emprestado o que diz MORAN (2009) – a diferença entre teleaula e videoaula se dá no fato de que a primeira é um evento síncrono e a segunda, assíncrono. Em outras palavras, para acompanhar uma teleaula, o aluno deve ligar seu televisor em um horário específico a fim de acompanhá-la em tempo real e não deve se ausentar por nenhum instante, pois ele não pode escolher pausar o programa para continuar depois. Já na videoaula, o aluno teria acesso a uma gravação do vídeo, para assisti-lo no momento e local em que julgar mais adequado. Neste trabalho, no entanto, tratamos as duas obras como videoaulas, dentro dos preceitos que já vimos no capítulo anterior.

A divisão da produção se dava basicamente da seguinte forma: os profissionais da Fundação Padre Anchieta ficavam encarregados pela parte de pesquisa e formulação do material didático, enquanto que a Fundação Roberto Marinho/Rede Globo cuidava da parte técnica. A princípio parece um casamento muito bom, visto que ambas fundações são reconhecidas por suas qualidades nas respectivas áreas, no entanto, não foi bem assim que funcionou.

Silveira et al. nos contam que

não havia uma efetiva integração entre a equipe de professores da Fundação Padre Anchieta e a equipe de profissionais da televisão da Fundação Roberto Marinho, já que os primeiros não participavam da produção do programa, o que implicava um distanciamento entre o conteúdo idealizado pelos professores-educadores e o produto final efetivamente veiculado (2010, p. 58).

Isso gerava um produto final, geralmente, de ótima qualidade técnica, mas que nem sempre atendia às necessidades dos alunos.

Podemos afirmar que as videoaulas produzidas dentro deste contexto costumavam variar, principalmente, entre dois modelos: o das *talking heads*, ou cabeças falantes, que é a mera reprodução do ensino presencial – o professor falando –, e pequenos documentários sobre assuntos específicos.

É muito difícil fazermos afirmações sobre o sucesso, ou não, deste modelo empregado. D'Almeida afirma que “a FRM e a FPA¹⁵ não realizaram nenhum tipo de pesquisa para avaliação dos resultados do Telecurso” (1988, p. 68), ainda que o próprio autor traga, em

¹⁵Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta, respectivamente.

nota de rodapé, informações sobre uma pesquisa encomendada pela Rede Globo no segundo semestre de 1978, que apresenta

algumas críticas a nível funcional – horário inadequado de veiculação das aulas pela TV, pouca duração das aulas; falta de equilíbrio entre a quantidade de informações com a forma de comunicação; linguagem inadequada à clientela; falta de exercícios nos fascículos para serem feitos em casa. Levanta ainda algumas questões estruturais – dúvidas quanto à eficácia da metodologia específica utilizada em cada disciplina e à forma como são ministradas as aulas em TV. (ibid.)

Apesar destas críticas, o modelo do Telecurso 2º Grau vai permanecer no ar por mais de 15 anos sem passar por nenhuma grande reestruturação. Apenas em 1994 é que entrará no ar a versão reformulada do Telecurso, chamada agora de Telecurso 2000. Nesta nova fase, a FRM buscou novos parceiros: a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP -, o Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI/SP -, e o Serviço Social da Indústria – Sesi/SP. A nova divisão do trabalho ficou da seguinte forma:

À FIESP coube a tarefa de mobilizar instituições ao seu alcance mais imediato como as empresas, objetivando a implementação do projeto, a criação de redes de atendimento aos alunos, a mobilização da sociedade para apoiar o projeto e o financiamento dos custos diretos para o desenvolvimento do projeto. À Fundação Roberto Marinho coube o gerenciamento do projeto, a mobilização das empresas Globo de comunicações para a participação na implementação do projeto, assegurando a doação de espaço de veiculação nas respectivas mídias (TV, rádio e jornal), a coordenação da divulgação do projeto, a participação no Comitê diretor com a responsabilidade pela qualidade do produto final dos materiais produzidos (pedagógicos e publicitários). Ao SENAI/SP coube a participação no Comitê Diretor, com atenção especial aos conteúdos pedagógicos do telecurso de habilitação profissional, a divulgação do projeto, a participação na rede de atendimento ao aluno, a orientação geral quanto à roteirização, gravação e edição dos programas de habilitação profissional e a orientação geral e supervisão dessa modalidade. Ao Sesi/SP coube a participação no Comitê Diretor com atenção especial aos conteúdos pedagógicos do telecurso 1º grau, a orientação geral quanto aos conteúdos básicos das disciplinas do 1º grau, a orientação geral e supervisão quanto aos roteiros, gravação e edição dos programas e material didático impresso, a divulgação do projeto e a participação na rede de atendimento ao aluno (FLORÊNCIO, 2003, p. 34).

Os objetivos pedagógicos do Telecurso 2000 também diferem de seu antecessor, visto que desta vez eles estavam alinhados aos objetivos “traçados em 1990 na

Conferência Mundial de Educação Para Todos – Jontien – Tailândia (UNESCO, UNICEF, BIRD, PNUD) que apontavam a educação como base para uma sociedade igualitária, solidária e integrada e também aos delineados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que dá ênfase à educação a distância na ampliação dos meios de educação básica disseminados pelos meios de informação, comunicação e ação, em apoio às redes escolares locais, incluindo programas de educação aberta e a distância, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos multimeios e espaços de ação comunitária” (SILVEIRA et al, 2010, p.58).

Os materiais didáticos também foram modificados. Nas videoaulas, o modelo anterior foi substituído por um mais próximo à teledramaturgia, onde situações cotidianas são usadas como mote para a discussão do conteúdo da disciplina. O professor deixa de estar presente enquanto tal no vídeo, e as relações professor-aluno, educador-educando, passam a estar mediadas pelo vídeo, onde personagens do dia a dia passam a representar estas situações.

Cada aula tinha a duração de 15 minutos e os alunos podiam assisti-las pela televisão ou nas telessalas. Na televisão de sinal aberto, o aluno podia sintonizar os programas, principalmente na Rede Globo, no horário das 6h45, mas também em outras redes, tais como TVE, TV Cultura, Rede Minas, Canal Futura, TV Ceará, entre outras¹⁶, em diversos outros horários.

As telessalas são espaços nos quais o aluno pode estudar, assistir as aulas em vídeo, buscar auxílio pedagógico de um supervisor e também realizar os exames de certificação.

O modelo básico de uma telessala consiste num espaço físico – normalmente uma sala de aula ou local adaptado, com quadro-negro, mesas, armários e cadeiras ou carteiras em número suficiente para acomodação dos alunos. As classes tipicamente variam de 20 a 40 alunos. As menores, geralmente se localizam em empresas. A sala é equipada com um televisor e um aparelho de videocassete. A telessala também deve contar com a coleção completa das fitas de vídeo, os livros para os alunos, bibliografia de apoio e material didático como mapas e dicionários. Os orientadores de aprendizagem ou monitores são escolhidos pelos provedores, com critérios próprios, havendo variação destes nos diferentes estados [...]. O orientador [...] deve atuar como um mediador entre os alunos e os meios educativos, auxiliar a leitura e análise crítica dos conteúdos e promover a integração de grupos de trabalho na telessala, incentivando o aluno a cumprir suas metas e a 'aprender a aprender” (FLORÊNCIO, 2003, p.45).

¹⁶Na página 40 de sua dissertação de mestrado, Sônia Florêncio apresenta uma tabela completa sobre o assunto.

Desta maneira, o aluno poderia acompanhar o Telecurso de três modos diferentes: “nas formas de *recepção organizada*, em que o aluno frequenta regularmente uma telessala; de *recepção controlada*, com acesso a uma telessala quando houver necessidade de orientação – embora essa modalidade não tenha sido implementada; ou de recepção livre, como auto-estudo sem supervisão” (FLORÊNCIO, 2003, p.40).

Como pudemos observar, o Telecurso 2000 se trata de uma complexa incursão na modalidade de educação a distância. Se, por um lado, ele foi criado para suprir também uma demanda de formação técnica, comandada pelo mercado, por outro, o fato de haver a figura de um orientador de aprendizagem permitiu “abrir espaços de discussão nas telessalas, aproximar os alunos/trabalhadores, fazer com que compartilhem problemas e que, paulatinamente, auxiliem-os a desenvolver a consciência de seu real papel no ‘bloco histórico’. Enfim, para usar as palavras de Gramsci, a decodificar a ideologia dominante nesse ‘bloco histórico’ e perceber-se como um sujeito histórico atuante” (FLORÊNCIO, 2003, p.104).

Fica claro que o Telecurso 2000 apresenta um avanço significativo em relação a seu antecessor, porém, é ainda um projeto que apresenta diversos problemas. Dentre eles, podemos destacar “a falta de espaço para o aluno expressar-se, a falta de diálogo entre professor e aluno, [e] a falta de flexibilidade do método” (BARROS, apud SILVEIRA et al, 2010, p. 59).

Com o intuito de resolver estes problemas e de abarcar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o projeto Telecurso foi reformulado mais uma vez, chegando ao ar no ano de 2006 e agora sendo chamado de Novo Telecurso. Além das videoaulas e do material impresso, esta versão do projeto traz uma página virtual com uma série de serviços multimídia e a possibilidade de interações *on-line* entre educadores e educandos.

Não vamos comentar muito sobre esta experiência mais recente, pois iremos nos ater, adiante, a outra metodologia que também só foi possível graças a um novo contexto tecnológico no Brasil: o surgimento e conseqüente expansão da internet.

2.4 A internet e os ambientes virtuais de aprendizagem

A história da internet no Brasil, tal qual ela se configura hoje, remonta à criação da Rede Nacional de Pesquisas – RNP, em setembro de 1989, que deveria ser capaz reunir num único sistema as redes regionais universitárias já existentes, assim como ligá-las a outras instituições de ensino superior fora do país. Não é que estas conexões não existissem antes da RNP, mas elas não eram sistematizadas, pois utilizavam protocolos de comunicação diferentes e, em alguns casos, uma informação simples, como por exemplo uma troca de

mensagens entre USP e UERJ, tinha que passar pelos Estados Unidos antes de atingir seu destino final.

A organização do acesso à Internet no Brasil, até o final de 1991, era eminentemente cooperativa, na qual cada instituição participante custeava sua ligação para São Paulo. A solução definitiva, que proporcionaria uma redução nos custos de conexão das universidades brasileiras e uma maior distribuição e otimização no uso dos recursos de rede remetia novamente à implantação da RNP (CARVALHO, 2006, p.99).

E foi neste mesmo ano de 1991 que aconteceu “o primeiro acesso acadêmico à internet no Brasil, [...] quando a FAPESP começou a transportar, na sua rede ANSP, o tráfego TCP/IP¹⁷ [...] e a ter acesso à rede Energy Sciences Network (ESNET), que estava ligada à NSFNET, a qual, por sua vez, fazia parte da Internet” (CARVALHO, 2006, p. 98-99).

Nos anos seguintes, governos federais, estaduais e sociedade civil se empenharam em criar uma estrutura robusta que serviu de base para a grande explosão de usuários comuns da internet, ocorrida no início dos anos 2000.

Infelizmente os dados relativos a usuários brasileiros conectados à internet no período mencionado acima não foram contabilizados oficialmente, visto que o IBGE só começou a incorporá-los em suas pesquisas a partir do ano de 2005. Porém, a Figura 3 ilustra bem o aumento destes usuários em anos mais recentes:

Figura 3 - Domicílios particulares permanentes com acesso à internet.



Fonte: IBGE, disponível em: <http://migre.me/bV2Ba> - acesso em 15 de Outubro de 2012.

¹⁷Respectivamente, Transmission Control Protocol e Internet Protocol. São protocolos de comunicação entre computadores interligados por uma rede.

Como podemos ver, num período de apenas quatro anos – de 2005 a 2009 – a porcentagem de domicílios particulares com acesso a internet no Brasil dobrou, indo de 13,7% a 27,4%.

Dentro deste contexto, de grande expansão da internet, surge, no ano de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e mais de 15 empresas estatais. Sua instituição se deu por meio do decreto de lei número 5.800, de 8 de Junho de 2006. Consta neste decreto, em seu artigo 1º, que

São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Uma rápida análise deste trecho do decreto nos permite perceber que houve uma preocupação do Governo Federal em fomentar a formação de professores, por meio de licenciaturas e de cursos de capacitação, além de expandir, com qualidade, a oferta do ensino superior em território nacional. Para isso, é estimulado a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – as TIC - no contexto da EaD.

Bem sabemos que a utilização dessas tecnologias não é novidade nas relações de aprendizagem a distância. Já vimos, desde os filmes educativos de Humberto Mauro, até as videoaulas dos programas de Telecurso, como estes recursos foram empregados. No entanto,

com a internet, abre-se um novo espaço onde será possível que alguns dos problemas detectados em estudos sobre aquelas experiências educativas sejam sanados. Ou, no mínimo, retrabalhados.

Dentro do Sistema UAB, cada universidade tem autonomia para tratar as questões pedagógicas da forma que entender mais coerente, desde que atreladas às diretrizes traçadas pelo MEC. Para entendermos melhor como isso funciona, vamos ver como é organizado este Sistema.

Trata-se de uma parceria entre o Governo Federal, por meio da CAPES/MEC, instituições públicas de ensino superior e prefeituras municipais. Por meio de editais do Governo Federal foram selecionadas as instituições interessadas em oferecer seus cursos a distância e os polos interessados em ser seus parceiros.

As instituições de educação firmaram, então, parcerias com as prefeituras, que ficaram responsáveis pelos polos de apoio presencial. E coube à CAPES¹⁸ articular as relações entre elas, assim como também fomentar ações que garantissem a qualidade dos cursos oferecidos.

O que mais nos interessa ressaltar, no entanto, é que o formato, por assim dizermos, destes cursos, são bastante semelhantes. Temos, em grande parte dos casos, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, ou AVA, que agrupa todos - ou ao menos boa parte - dos materiais utilizados no curso. Mas isto não significa que o AVA seja um simples repositório de materiais, onde o aluno vai buscar apenas um arquivo de extensão pdf para ler. Pelo contrário, no AVA se consolida a aprendizagem, por meio das interações entre alunos, tutores e professores. Vejamos a definição abaixo sobre o que são estes Ambientes Virtuais de Aprendizagem:

São sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado de design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade (ALMEIDA, apud KENSKI, 2007, p.95).

¹⁸Até o ano de 2011 essas ações eram de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

Se recapitularmos o que vimos até agora, lembraremos que alguns dos principais problemas que tivemos nas experiências anteriores eram o uso descontextualizado do audiovisual na sala de aula – muitas vezes, meramente ilustrativo – e a falta de diálogo nos processos educativos a distância. Pela definição acima, podemos ver que os AVAs apresentam um grande potencial para auxiliar na solução destes problemas pois, além de agregarem diversos materiais dentro de um contexto educativo, podem agregar também as pessoas, suas ideias e diálogos.

Desta forma, quando pensamos videoaulas em EaD, nesta sistemática, não podemos deixar de lado o fato de elas estarem vinculadas a estes Ambientes Virtuais de Aprendizagem e poderem se aproveitar de todas as outras ferramentas também integrantes desta plataforma, tais como chats, fóruns, *wikis*¹⁹, entre outras. Pode-se pensar, por exemplo, num vídeo como uma situação-problema que desencadeará uma discussão em um fórum, ou então como um tópico complementar a uma *wiki*, ou seja, em situações em que o diálogo pode se ampliar para além da videoaula.

No capítulo seguinte analisaremos uma videoaula produzida para um curso a distância da UFSCar. Esta universidade oferece, desde 2007, cinco cursos de graduação a distância - Engenharia Ambiental, Educação Musical, Pedagogia, Tecnologia Sucroalcooleira e Sistemas de Informação – pelo Sistema UAB.

Em um levantamento feito pela equipe audiovisual da SEaD/UFSCar, no ano de 2012²⁰, foram feitos 713 produtos audiovisuais, divididos da seguinte forma:

- a) Sistemas de Informação: 89
- b) Engenharia Ambiental: 102
- c) Pedagogia: 78
- d) Tecnologia Sucroalcooleira: 66
- e) Educação Musical: 316
- f) Outros: 62²¹

Ainda que estes números não sejam relativos apenas a videoaulas, mas também a animações, vídeos de introdução à disciplina, palestras, entre outro, estes dados nos

¹⁹ Como nosso intuito não é definir as ferramentas dos AVAs, podemos dizer, de forma simplificada, que a *wiki* é uma ferramenta, ou um software baseado na web, que permite a todos mudar o conteúdo, editando-o online de forma colaborativa (cf. ABEGG et al, 2009, p. 1647) .

²⁰ Os dados são de Janeiro ao início de Outubro.

²¹ Cursos de formação continuada, extensão, atividades de cursos presenciais, eventos da UFSCar ligados à EaD, etc.

mostram que o material audiovisual é uma ferramenta bastante utilizada tem dentro do contexto educacional nesta modalidade.

2.5 Considerações acerca do histórico

Vimos, neste capítulo, algumas diferenças na utilização de filmes e vídeos educativos. Começamos pela história do INCE, que produzia filmes desvinculados do currículo escolar, mas que eram utilizados para formar professores e alunos; passamos pela televisão, com um enfoque maior nos programas do Telecurso, que possuem uma produção direcionada à capacitação de trabalhadores e cujo conteúdo era notadamente voltado aos exames supletivos; por fim, chegamos à internet que propicia cursos de Educação a Distância que se utilizam de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Pudemos constatar que o modo de utilização do vídeo em cada um dos casos vistos está diretamente direcionado ao seu meio de veiculação. À época do INCE os filmes eram, majoritariamente, películas de 16mm, ou seja, um formato de portabilidade restrita. Portanto, para sua exibição eram necessários certos equipamentos e condições de projeção muito específicas o que dificultava, por exemplo, o acesso de um aluno ao filme em sua própria casa.

Com a televisão, os custos de produção foram barateados e o alcance da exibição foi bastante ampliado. Assim, surgiram cursos para serem acompanhados em casa, baseados prioritariamente em videoaulas. Já com a expansão da internet e o aumento de sua largura de banda, o vídeo pode ser incorporado a uma série de outras ferramentas que poderiam, mais do que simplesmente emular o ambiente escolar, ampliar a quantidade e qualidade das interações entre os agentes educativos sem que seja necessário uma sincronicidade temporal ou espacial.

Ainda assim, com todas estas evoluções nos meios, algumas críticas foram apontadas com relação ao seu uso. Não basta continuarmos produzindo os mesmos filmes que Humberto Mauro já fazia e simplesmente colocá-los num AVA. Se fizermos isto, estaremos deixando de aproveitar o potencial educativo que o meio virtual traz. É necessário adaptar a linguagem de acordo com o meio em que seu produto está inserido.

Com a finalidade de expandir esta tese acima, no capítulo seguinte, apresentaremos os resultados de um Estudo de Caso, no qual analisamos uma videoaula com base nos aspectos teóricos e históricos vistos até aqui.

CAPÍTULO 3: ESTUDO DE CASO

Nos capítulos anteriores pudemos observar a necessidade do diálogo para o processo educativo. Em um viés teórico discorremos sobre os ideais de uma educação problematizadora, na qual educadores e educandos não ocupam papéis rígidos e são, ambos, sujeitos ativos deste processo. Numa análise de um caso prático, o Telecurso, vimos que a inadequação da linguagem e a falta de diálogo entre educandos e educadores foram apontados como principais problemas desta iniciativa.

A fim de compreendermos melhor o que é o diálogo, notamos que ele não se dá apenas entre duas pessoas, pois pode ocorrer também entre uma pessoa e uma obra, como um livro ou uma videoaula. Neste caso, o processo de compreensão desta obra se faz apoiado no discurso interior. O discurso interior possibilita que esta compreensão seja ativa, ou seja, que características da enunciação original sejam incorporadas em nosso novo discurso.

Vimos também que toda enunciação é formada pela influência do contexto externo, e não o contrário. Assim, a forma como um professor enuncia um assunto para uma plateia de alunos presenciais não é a mesma como ele enunciaria o mesmo assunto defronte a uma câmera.

Logo, quando o professor se coloca diante de uma câmera para gravar sua videoaula, ele deve levar em consideração dois aspectos: seu interlocutor, isto é, seus alunos, e a linguagem específica do meio pelo qual ele está se comunicando, ou seja, o audiovisual.

Sobre esta linguagem, vimos conceitos importantes. Discutimos as noções de transparência e opacidade, de plano e contraplano, os modos como a trilha musical dialoga com a imagem e como se dá a construção espaço-temporal de uma cena por meio da decupagem clássica.

Retomamos muito brevemente estes conceitos porque, neste capítulo, iremos aplicá-los dentro de um estudo de caso. Escolhemos uma videoaula produzida dentro do âmbito da SEaD, para uma disciplina da área de artes, oferecida pelo curso de Pedagogia a distância da UFSCar.

A proposta desta videoaula não é a de discorrer sobre um assunto, mas sim, de promover uma discussão em torno de um tema. Para tanto, foi feito um *debate encenado*, que contou com três personagens, sendo um mediador e dois debatedores com ideias conflitantes.

A linguagem do vídeo assemelha-se muito a de diversos *talk-shows* televisivos, mas como algumas diferenças. São duas câmeras na mão, que se alternam entre planos gerais, médios e próximos dos personagens. A movimentação dessas câmeras é um pouco exagerada, os *zooms* tremidos, o cenário é pobre, o figurino estereotipado, enfim, tudo é propositadamente mal acabado, de forma a denunciar a própria encenação.

Mas antes de entrarmos na análise do vídeo, vamos comentar um pouco do processo de pré-produção desta aula. Como se trata de uma videoaula produzida institucionalmente, existem alguns processos pelos quais um professor deve passar ao ofertar uma disciplina a distância na SEaD. Não trataremos aqui, evidentemente, do processo inteiro, do encontro com as equipes de material impresso, virtual, dos *designers instrucionais*, etc., ainda que eles ajudem a compor o todo. Além de perdermos o foco desta análise, esta visão geral já foi bem esmiuçada na dissertação de Paulo Montanaro (2013), *O processo de produção de materiais didático-educativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar*²². Interessa-nos, aqui, o encontro prévio da equipe audiovisual com o professor da disciplina e as duas versões que o roteiro teve antes da produção do vídeo.

Todo professor que ingressa para lecionar num dos cursos apoiados pela SEaD, faz uma reunião com a supervisora da equipe audiovisual. Nesta reunião é apresentado ao professor um portfólio com os diversos tipos de materiais audiovisuais produzidos pela equipe. Constam lá exemplos de vídeos de introdução à disciplina, videoaulas expositivas, com lousa digital, filmagens externas, em laboratórios, entrevistas, animações 2D e 3D, animações interativas e jogos. Depois são discutidos os tempos, prazos e processos de produção de cada um dos materiais.

Quando o professor opta por um tipo de material, é enviado a ele por *e-mail*, uma máscara de roteiro em branco, para que ele possa escrever, sem preocupações técnicas, o roteiro de sua aula. O *e-mail* com a máscara trás, ainda, orientações sobre como ela deve ser preenchida. Vejamos, a seguir, as orientações enviadas ao professor no modelo de roteiro:

“Dicas para fazer o seu roteiro:

- Na coluna da esquerda, “Fala”, escreva literalmente aquilo que quer dizer aos seus alunos. Tenha em mente que você está se comunicando diretamente com eles, assim, evite frases como “é necessário que o aluno desta disciplina...”. Prefira sempre “é necessário que você...”. Evite também um linguajar muito formal. Procure sempre escrever o roteiro de forma clara, objetiva e mais próxima à linguagem oral.

- Na coluna da direita, “Destaques na tela”, devem ser escolhidos textos com palavras-chave, ilustrações, fotos ou animações que venham a colaborar e reforçar aquilo que está sendo dito na coluna da esquerda. Em caso de destaques de texto, procure ser bastante objetivo. Frases longas costumam atrapalhar o entendimento da fala. Caso opte por fotos, ilustrações ou animações, lembre-se sempre de não

²² Disponível no repositório digital da Biblioteca Comunitária da UFSCar em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5779

exagerar na quantidade. Muitas informações podem poluir a tela e dificultar o entendimento do aluno. Caso você queira incluir alguma figura no seu vídeo, procure a equipe audiovisual para ser orientado sobre como proceder. Como não podemos trabalhar com material com copyrights, temos ilustradores que podem redesenhá-las baseadas nas originais.

- O roteiro é dividido em parágrafos para facilitar a gravação. Procure escrever, no máximo, até 10 linhas (fonte Calibri tamanho 11) em cada parágrafo. Este procedimento é necessário, pois durante a gravação, é feita a leitura do texto num *teleprompter* (um monitor situado abaixo da lente da câmera no qual o texto é exibido). Essa leitura é interrompida por um corte na gravação ao final de cada parágrafo. Desta forma, busca-se uma maior desenvoltura na leitura e interpretação do texto em frente às câmeras. Não se preocupe em decorar o texto e nem com erros durante a leitura. A divisão em parágrafos curtos também visa facilitar eventuais correções na gravação.

- Quando estiver escrevendo o roteiro do seu vídeo de introdução, evite incluir datas, nomes de tutores, ou detalhar demais atividades, pois o intuito é que o vídeo possa ser utilizado também nas futuras reofertas da disciplina.

Assista a um vídeo, clicando no link abaixo, para saber mais informações sobre o processo de gravação:

http://audiovisual.uab.ufscar.br/intro_fp_mariana.flv

Em caso de dúvidas, ou sugestões, escreva para: sead-audiovisual@ufscar.br

Abaixo se encontra a máscara do roteiro a ser preenchida. Bom trabalho!

Equipe Audiovisual”

(excerto retirado da máscara de roteiro enviado aos professores da SEaD UFSCar, 15 de novembro 2012)

A Figura 4 apresenta um excerto de como é o roteiro que deve ser preenchido pelos professores antes de gravar a aula. A versão completa pode ser encontrada ao final desta dissertação, como Anexo A – Máscara de roteiro.

Podemos notar, a partir da referida figura, que a máscara enviada é um modelo utilizado para vídeos de introdução a disciplina. Desta forma, algumas das orientações, tais como datas de atividades, ou nomes de tutores, não se aplicam a este caso. Foi escolhido este modelo de roteiro, por dois motivos: primeiro, porque o professor já estava familiarizado com ele, visto que já havia produzido um vídeo anterior, de introdução a sua disciplina; segundo,

porque a divisão em colunas é bastante prática para o tipo de vídeo proposto, como poderemos conferir logo mais.

Figura 4 - Máscara de roteiro não preenchida.

 ROTEIRO DECUPADO VÍDEO DE INTRODUÇÃO 		
PROFESSOR(A):	DISCIPLINA:	CURSO:
§	FALA	DESTAQUE NA TELA
1	Breve apresentação pessoal	<i>Textos:</i> - Nome do Professor - Disciplina
2	Breve apresentação da disciplina	<i>Textos:</i> <i>Ilustrações:</i> <i>Animação:</i> <i>Fotos:</i> <i>Outros:</i>

Fonte: Máscara de roteiros da SEaD.

A seguir, na Tabela 1, podemos ver a primeira versão do roteiro utilizado na gravação deste vídeo. Esta versão foi inteiramente escrita pelo professor da disciplina, após a reunião com a supervisora da equipe audiovisual.

Tabela 1 - Primeira versão do roteiro.

PROFESSOR: Fernando S. Galizia DISCIPLINA: Linguagens: Artes I CURSO: PE		
§	FALA	DESTAQUE NA TELA
1	Entrevistador: Muito boa tarde Brasil! Bem vindos a mais um Debate Educacional. Hoje o tema é “ensino de música: deve estar na escola? De que forma?” Para debater este assunto convidamos a Educadora Musical Fulana de Tal e o Diretor da Escola Estadual Jerônimo da Veiga Ciclano da Silva. Sejam bem-vindos ao nosso programa!	<i>Tela pegando as três pessoas sentadas. Ao meio está o entrevistador (Fernando), de um lado a educadora musical, e de outro o diretor da escola. “Créditos”: DEBATE EDUCACIONAL</i>

	<p>Fulana: Obrigada.</p> <p>Ciclano: É um prazer.</p> <p>Entrevistador: Vamos iniciar nosso debate com a educadora Fulana. Fulana, o ensino de música deve ocorrer nas escolas regulares?</p>	
2	<p>Fulana: Com certeza. A música é uma das áreas de conhecimento humanas mais antigas e, só por isso, deveria estar na escola. Além disso, se queremos uma educação mais humana, a música, assim como as outras artes e outras disciplinas como filosofia e sociologia precisam estar ao alcance dos alunos, promovendo reflexão sobre a cultura em que esse aluno está inserido e a cultura de outras pessoas. Isso levaria a uma maior capacidade de aceitação do outro pelo aluno. Por fim, se queremos uma educação que promova o crescimento global do aluno, e não uma educação que vise apenas a mera transmissão de conteúdo ou o sucesso no vestibular, o ensino de música deve fazer parte do currículo das escolas regulares.</p>	<i>Close na educadora musical Fulana</i>
3	<p>Entrevistador: Passemos agora a palavra ao Diretor Ciclano. Ciclano, como diretor de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, você acha que o ensino de música deve estar presente nas escolas?</p>	<i>Close no entrevistador</i>
4	<p>Ciclano: Olha, eu penso que a música já está presente na escola, dentro da disciplina de Artes. Mesmo que, por exemplo, na minha escola a professora de Artes seja formada em artes visuais, ela trabalha música, dança e um pouco de teatro com os alunos. Acho que isso já promove uma educação global para os alunos. Além disso, acho que ampliar a carga de ensino de música ou de outra arte ou ainda outra disciplina das ciências sociais seria prejudicial ao nosso aluno, que precisa sim entrar no mercado de trabalho, e isso ocorre via vestibular. Acho que temos, no Brasil, um problema sério de analfabetismo, além de um problema de matemática, e essas áreas, por serem mais, digamos, necessárias ao dia-a-dia do aluno, devem ser privilegiadas.</p>	<i>Close no diretor</i>

5	<p>Fulana: Mas isso é um absurdo, eu... Ciclano: Absurdo nada, eu acho que...</p> <p>Entrevistador: Pára! Como a Uab-Ufscar não possui recurso para parar o vídeo, nossos atores ficarão imóveis enquanto eu falo. Agora é com você aluno! Vocês serão divididos em dois grupos: um representando a educadora Fulana e outro representando o diretor ciclano e deverão continuar este debate via fórum, como fizemos na atividade “Fórum de tribunal” na disciplina de Práticas 4.</p>	<p><i>Tela pegando as três pessoas sentadas novamente. Os dois entrevistados começam a falar ao mesmo tempo e são interrompidos pelo entrevistador. Nesse momento, os dois entrevistados ficam estáticos.</i></p>
6	<p>Entrevistador: O papel do primeiro grupo é defender a ampliação da presença da música na escola, tanto na grade curricular quanto na quantidade de professores da área.</p> <p>O papel do segundo grupo é rebater esses argumentos, mostrando que a música já está presente no currículo e no espaço escolar de forma apropriada.</p> <p>Cada grupo elaborará, a partir deste vídeo, um “argumento”, que será respondido pelo outro grupo, gerando um “contra-argumento” e este será respondido novamente, gerando um “argumento final”.</p>	<p><i>Close no entrevistador</i></p>
7	<p>Todos juntos: Bom trabalho a todos!</p>	<p><i>Tela pegando as três pessoas sentadas novamente</i></p>

Fonte: Roteiro enviado pelo professor.

Ao receber este roteiro em mãos, que informações o diretor de vídeo deve buscar, a fim de trabalhá-las de forma a produzir um vídeo coerente com a proposta do professor?

Bem, podemos notar, como já dissemos anteriormente, que esta videoaula será um debate encenado. Isto fica muito claro, pois já temos definidas as falas dos debatedores, ainda que, como veremos mais adiante, elas tenham sido bastante modificadas. Também podemos perceber que teremos três personagens atuando: um entrevistador e dois debatedores, ainda com nomes apenas indicativos, de Fulana e Ciclano. Todas estas informações podem ser confirmadas quando lemos a coluna *Fala*, à esquerda do roteiro.

Uma análise da coluna da direita, *Destaque na tela*, nos permite afirmar que o vídeo deverá ter sete planos distintos, separados por cortes entre eles, da seguinte forma:

- a) o primeiro plano será bastante aberto e deverá revelar as três personagens do debate. Este plano deverá ser utilizado para uma apresentação de cada um;
- b) o segundo plano será, como sugere o professor em seu roteiro, um “*close* na educadora musical Fulana”, que irá durar durante toda a exposição de seus argumentos;
- c) em seguida, voltaremos para um “*close* no apresentador”, que irá passar a palavra para o próximo debatedor;
- d) o plano seguinte segue a mesma lógica, é um “*close* no diretor”, que também irá durar enquanto durar sua argumentação;
- e) no quinto plano devemos voltar ao quadro inicial, ou seja, um plano aberto que mostre todas as personagens. Os debatedores deverão estar discutindo até a intervenção do apresentador, que irá “congelar” a cena de brincadeira e dialogar com o espectador;
- f) o sexto plano é um “*close* no apresentador”, que irá dar informações de grande importância para o desenvolvimento da atividade para qual este vídeo serve de base;
- g) por fim, com todos novamente em quadro e, já “descongelados”, é dada uma mensagem de bom trabalho aos alunos.

Cabe ao diretor de vídeo pensar se esta é realmente a decupagem mais adequada para aquilo que o professor quer passar com sua aula. Será que longos *closes* sem contraplanos serão eficazes para transmitir um debate de ideias? Quantas câmeras são adequadas para captar estas imagens? Qual seria a forma mais eficaz de captação: gravar plano a plano com o uso de *teleprompter*, ou privilegiar a *mis en scène* deixando a ação correr interferindo o mínimo possível?

Vejamos, na Tabela 2, a segunda e última versão do roteiro, já decupada, e que foi utilizada para a gravação desta videoaula.

Tabela 2 - Versão final do roteiro.

PROFESSOR: Fernando S. Galizia **DISCIPLINA:** Linguagens: Artes I **CURSO:** PE

PARTE 1: Duas câmeras na mão c/ switcher. Movimentos rápidos, zoom exagerado, chicotes.

SOM	IMAGEM
<p>Entrevistador: Muito boa tarde Brasil! Bem vindos a mais um Debate Educacional. Hoje o tema é “ensino de música: deve estar na escola? De que forma?” Para debater este assunto convidamos a Educadora Musical Fulana de Tal e o Diretor da Escola Estadual Jerônimo da Veiga Ciclano da Silva. Sejam bem-vindos ao nosso programa!</p>	<p>CAM1: PG, 3 pessoas sentadas. Ao meio está o ENTREVISTADOR (Fernando), de um lado a EDUCADORA musical, e de outro, o DIRETOR da escola.</p> <p>Créditos: DEBATE EDUCACIONAL</p>
<p>Educadora: Obrigada.</p>	<p>CAM2: PP</p>
<p>Diretor: É um prazer.</p> <p>Entrevistador: Vamos iniciar nosso debate com a educadora Fulana. Fulana, o ensino de música deve ocorrer nas escolas regulares?</p>	<p>CAM1: PM (ENTREVISTADOR + DIRETOR)</p> <p>CAM1: fecha em PP no Entrevistador</p>
<p>Educadora: Com certeza. A música é uma das áreas de conhecimento humanas mais antigas e, só por isso, deveria estar na escola. Além disso, se queremos uma educação mais humana, a música, assim como as outras artes e outras disciplinas como filosofia e sociologia precisam estar ao alcance dos alunos, promovendo reflexão sobre a cultura em que esse aluno está inserido e a cultura de outras pessoas. Isso levaria a uma maior capacidade de aceitação do outro pelo aluno. Por fim, se queremos uma educação que promova o crescimento global do aluno, e não uma educação que vise apenas a mera transmissão de conteúdo ou o sucesso no vestibular, o ensino de música deve fazer parte do currículo das escolas regulares.</p>	<p>CAM 2: ZOOM rápido PP em EDUCADORA</p> <p>CAM 1: alterar entre PG e PP no ENTREVISTADOR</p> <p>Terminar com CAM1: PG</p>

<p>Entrevistador: Passemos agora a palavra ao Diretor Ciclano. Ciclano, como diretor de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, você acha que o ensino de música deve estar presente nas escolas?</p> <p>Diretor: Olha, eu penso que a música já está presente na escola, dentro da disciplina de Artes. Mesmo que, por exemplo, na minha escola a professora de Artes seja formada em artes visuais, ela trabalha música, dança e um pouco de teatro com os alunos. Acho que isso já promove uma educação global para os alunos. Além disso, acho que ampliar a carga de ensino de música ou de outra arte ou ainda outra disciplina das ciências sociais seria prejudicial ao nosso aluno, que precisa sim entrar no mercado de trabalho, e isso ocorre via vestibular. Acho que temos, no Brasil, um problema sério de analfabetismo, além de um problema de matemática, e essas áreas, por serem mais, digamos, necessárias ao dia-a-dia do aluno, devem ser privilegiadas.</p>	<p><i>Sem corte CAM1: ZOOM IN PC (ENTREVISTADOR + DIRETOR)</i></p> <p><i>Sem corte CAM1: ZOOM IN PP (DIRETOR)</i></p> <p><i>CAM 2: alterar entre PC (ENTREVISTADOR + EDUCADORA) e PP (EDUCADORA)</i></p> <p><i>Terminar com CAM2: PP (DIRETOR)</i></p> <p>FIM PARTE 1</p>
--	--

PARTE 2: Uma câmera no tripé. Estável. Pós no After.

<p>Educadora: Mas isso é um absurdo, eu...</p> <p>Diretor: Absurdo nada, eu acho que...</p> <p>Entrevistador: Pára tudo! Agora é com você aluno! Vocês serão divididos em dois grupos: um representando a educadora Fulana e outro representando o diretor ciclano e deverão continuar este debate via fórum, como fizemos na atividade “Fórum de tribunal” na disciplina de Práticas 4.</p>	<p>PG TRIPÉ – deve haver espaço entre os 3 personagens para fazer máscara na pós. Os dois entrevistados começam a falar ao mesmo tempo e são interrompidos pelo entrevistador. Neste momento, os entrevistados são congelados.</p>
---	--

<p>Entrevistador: O papel do primeiro grupo é defender a ampliação da presença da música na escola, tanto na grade curricular quanto na quantidade de professores da área.</p> <p>O papel do segundo grupo é rebater esses argumentos, mostrando que a música já está presente no currículo e no espaço escolar de forma apropriada.</p> <p>Cada grupo elaborará, a partir deste vídeo, um “argumento”, que será respondido pelo outro grupo, gerando um “contra-argumento” e este será respondido novamente, gerando um “argumento final”.</p>	<p>PP (ENTREVISTADOR) – outros personagens permanecem congelados no fundo.</p>
<p>Todos juntos: Bom trabalho a todos!</p>	<p>PG – ENTREVISTADOR olha para EDUCADORA e DIRETOR, que se descongelam e concluem a fala.</p>

Fonte: Roteiro decupado da videoaula Debate Educacional.

À primeira vista, já nos chama a atenção que a gravação do vídeo foi dividida em duas partes, sendo a primeira definida por “duas câmeras na mão, switcher, movimentos rápidos, zoom exagerado, chicotes” e a segunda por “uma câmera no tripé, estável, pós em *After*”.

Esta divisão surgiu para contemplar uma solicitação de efeito especial, como podemos verificar na fala do apresentador, presente no quinto parágrafo do roteiro original, ou seja a ideia de congelar a cena. Ainda que, na proposta original, os atores iriam apenas fingir estarem congelados, achamos mais interessante aplicar um efeito de vídeo, na pós-produção, utilizando o software *Adobe After Effects* (daí a menção à “pós no After” no roteiro).

Aproveitamos que tínhamos esta divisão para criar, assim, dois momentos bastante distintos, visualmente, no vídeo. Na primeira parte, onde há o debate de ideias, optamos por uma montagem mais dinâmica com câmeras na mão. Na segunda, quando o apresentador irá se dirigir diretamente ao aluno, solicitando um momento de maior atenção, optamos por uma estabilidade imagética, com a uma única câmera no tripé.

Vamos, agora, analisar mais detalhadamente as diferenças entre cada uma das versões do roteiro.

Pensemos primeiro na coluna da esquerda. É fácil notar que as falas do que se

tornou a primeira parte do vídeo continuam exatamente as mesmas, no entanto, na segunda parte, elas foram um pouco adaptadas. Isso se deve ao fato de que, na primeira parte, elas são apenas uma referência da argumentação que as personagens terão. Privilegiamos, desta forma, uma atuação mais livre e os movimentos de câmera menos travados. Já na segunda parte do vídeo, as falas foram retrabalhadas e planejamos utilizar um teleprompter em sua gravação. Isto foi necessário pois aquele trecho do vídeo continha instruções mais precisas para a realização da atividade e que, portanto, não deveriam ser esquecidas, mas sim, informadas claramente.

Quanto ao aspecto da forma do roteiro, notamos que a primeira versão continha sete linhas da tabela, o que significa sete planos. Na última versão, temos cinco linhas na parte um, mais três na parte dois. Esta divisão, no entanto, não significa mais que teremos oito planos, mas, sim, oito blocos distintos. Para compreendermos melhor esta divisão, iremos analisar a segunda coluna do roteiro final. Vejamos os blocos, um a um:

No primeiro bloco temos a indicação de um Plano Geral, feito pela câmera 1, que deixe as três personagens em quadro. É a mesma indicação do roteiro anterior, exceto pelo jargão, que visa facilitar a comunicação com o operador de câmera.

O segundo bloco é uma subdivisão do primeiro, indicando que a primeira fala da educadora deverá ser num plano fechado captado pela câmera 2. Todas estas marcações sobre as quais estamos falando agora são importantes tanto para os operadores de câmera quanto para o operador do switcher, que devem estar atentos a elas durante toda a gravação.

No terceiro bloco cortamos novamente para a câmera 1, que deverá enquadrar o entrevistador e o diretor num Plano Médio e depois irá fazer um movimento de zoom para enquadrar apenas o diretor num Plano Próximo. É importante ressaltar que estes três cortes já mencionados equivalem ao mesmo trecho previsto para o primeiro parágrafo do roteiro anterior, ou seja, já temos uma construção espacial mais elaborada nesta versão do roteiro.

Chegamos, finalmente, à fala principal da educadora no quarto bloco. Este é o primeiro momento em que temos indicações de planos para as duas câmeras: a 1 fará um Primeiro Plano da educadora, enquanto que a 2 alternará Planos Conjuntos, do entrevistador com o diretor, e Primeiros Planos apenas do diretor. Neste caso, o diretor de vídeo, que acompanha a gravação olhando em dois monitores o que as câmeras estão captando, pode orientar os operadores de câmera por meio de um intercom²³ sobre qual o melhor momento para abrir ou fechar o quadro. Ele também orienta o operador de switcher sobre qual imagem

²³ Um intercom é aparelho semelhante a um *walkie-talkie*, mas, neste caso, com fios, e que serve para a equipe audiovisual se comunicar sem atrapalhar a gravação, principalmente no que diz respeito à captação de áudio.

deve ir ao ar em cada momento, sempre tendo o roteiro decupado como base;

O quinto bloco nos trás o fechamento da primeira parte do vídeo. Enquanto o apresentador passa a palavra para o próximo debatedor, a câmera 1 deverá iniciar com um Plano Conjunto do apresentador com o diretor, para, enquanto o apresentador fala, fechar com um movimento de zoom in, sem corte por parte do switcher, um Primeiro Plano dele. Na fala seguinte, temos toda a argumentação do diretor que, assim como foi com a educadora, será feita em Primeiro Plano. Enquanto isso o switcher alternará contraplanos, ora Planos Conjuntos da educadora com o apresentador, ora Primeiros Planos Planos das expressões apenas da educadora;

A segunda parte do vídeo tem início com o sexto bloco. A partir deste momento, a gravação deverá ser realizada com apenas uma câmera e o texto, exceto o final da discussão entre os debatedores, será gravado com a ajuda de um *teleprompter*. Neste trecho, a câmera estará em Plano Geral, e a cena foi planejada de forma que haja uma certa distância entre cada personagem, o que permitirá a criação do efeito visual na pós-produção;

No sétimo bloco temos a indicação de um Primeiro Plano do apresentador e no oitavo e último, voltamos ao Plano Geral que iniciou esta parte do vídeo, para finalizá-lo.

À parte das marcações técnicas, podemos afirmar que a principal diferença do segundo roteiro em relação ao primeiro, é a inclusão dos contraplanos, que permitirão ao espectador visualizar, não apenas o detentor da palavra, mas também aquele que está escutando e, deste modo, se expressando, mesmo que não seja por meio da palavra. Este recurso faz alusão à questão do diálogo interior, pois, por mais que não haja uma réplica verbalizada, as expressões das pessoas em quadro se dão no sentido de concordância ou discordância daquilo que está sendo enunciado fora do quadro, como confirmaremos no decorrer desta análise. É uma forma de estimular a reflexão do aluno no sentido de criar seu próprio discurso interior, pois ele poderá se enxergar como um dos interlocutores que não estão falando no momento.

Todavia, para termos uma visão do todo, analisaremos, adiante, o vídeo já gravado e editado, tal qual foi disponibilizado aos alunos. Poderemos, em seguida, comparar também as diferenças entre o que estava previsto no roteiro, antes da gravação, e o resultado final obtido.

Este vídeo se inicia como todos os vídeos produzidos no âmbito da SEaD, ou seja, com uma vinheta em que vemos o logotipo desta Secretaria, assim como os escritos “educação a distância” e “UFSCar Virtual”. Não há dúvidas que se trata de um vídeo institucional.

A segunda tela também segue o padrão, desta vez, de todos os vídeos produzidos para o curso de Pedagogia a distância: um fundo degradê, do branco ao azul – cor esta presente em todos os materiais, virtuais ou não, do curso de Pedagogia –, apresentando escritos o nome do curso, a disciplina e o nome do professor responsável.

A tela seguinte é um *slide*, com uma arte padrão a todos os cursos de graduação apoiados pela SEaD, onde podemos ler “Unidade III – Atividade 1”. Pode-se notar que o grau de especificidade a que serve o vídeo vai aumentando a cada tela. E chamamos atenção aqui ao fato de que esta videoaula não serve apenas de conteúdo para uma disciplina, mas é peça fundamental para a resolução de uma atividade proposta no AVA da disciplina.

Fosse qualquer outro vídeo, a imagem seguinte que veríamos seria a de um professor, de um laboratório, a tela de um computador ou uma lousa digital, enfim, veríamos o início propriamente dito da videoaula. É o que esperaria qualquer um que tivesse visto algumas aulas produzidas com este padrão. No entanto, temos já uma primeira quebra destes padrões: vemos novamente o logotipo da SEaD, o mesmo que iniciara o vídeo vinte segundos antes, mas, desta vez, sucedido dos dizeres “Debate educacional”.

Figura 5 - Comparativo entre logotipos.



Fonte: Videoaula Debate Educacional. À esquerda vemos o logotipo tradicional.

À direita, o utilizado especificamente neste vídeo.

Dentro dos preceitos da decupagem clássica, costuma-se começar uma sequência com um plano mais aberto, ou seja, um Plano Geral. Assim, o espaço, em sua totalidade, não será um grande mistério aos olhos do espectador. Porém, neste caso, vemos entrando em corte seco, a imagem de um homem, em Plano Médio, que logo aponta para a câmera e diz: “Bom dia, boa tarde ou boa noite, Brasil! Bem vindos ao debate educacional”. A câmera, nitidamente não apoiada em tripé algum, começa um movimento de *zoom out*, um pouco tremido, e vai abrindo aos poucos o quadro, terminando o movimento num Plano Geral. Durante o *zoom*, diz o homem: “Hoje o tema é educação musical: deve estar nas

escolas ou não? E, se estiver, de que forma deve estar?”. O Plano Geral revela, além do homem do meio, outro homem, mais velho, à direita do quadro, e uma mulher, à esquerda (vide Figura 6). Também podemos ver o cenário padrão das videoaulas, além da espuma lateral responsável pelo revestimento acústico do estúdio.

Figura 6 - Plano Geral.



Fonte: Videoaula Debate Educacional.

Podemos chamar a atenção para alguns recursos audiovisuais empregados, ainda nestes primeiros trinta segundos de vídeo, que fogem ao padrão estabelecido pela maioria das outras videoaulas produzidas pela SEaD: o início do vídeo com um Plano Médio - quando o mais comum, como dissemos, seria a utilização do Plano Geral - a câmera na mão, e o movimento de *zoom out*. Esta escolha, ainda que não seja a mais utilizada, não chega a apresentar uma grande ruptura com a linguagem audiovisual tradicional, pois, por mais que estejamos revelando aos poucos os nossos interlocutores na tela, estamos respeitando todas as convenções de continuidade e do caráter realista da imagem.

Até o momento não fomos apresentados a nenhuma das pessoas que vemos, mas é relevante sabermos que o apresentador, ao centro do quadro, é o professor responsável pela disciplina. Ainda que não tenha havido uma correlação direta entre as cartelas iniciais e a figura dele, os alunos certamente o reconhecerão do vídeo anterior, de introdução a disciplina, no qual o professor se apresenta e discorre sobre o que os alunos podem esperar desta matéria.

Mas voltemos ao Plano Geral. Num breve momento de estabilidade da câmera, o apresentador continua: “Para debater este assunto, eu estou com a educadora musical Francisca Gonzaga”. Ele se vira para a educadora e a câmera segue seu gesto com uma leve *pan* para a esquerda: “Francisca, muito obrigado por sua presença”, ao que ela responde “eu que agradeço”. Neste momento a câmera fecha o quadro num movimento de *zoom in*, até

achegar a um Plano Conjunto dos dois (vide Figura 7).

Figura 7 - Plano Conjunto.



Fonte: Videoaula Debate Educacional.

E, neste quadro, ele diz: “Para debater com a educadora Francisca, nós temos o diretor Valfrido de Oliveira”. Ocorre, neste instante, o primeiro corte do vídeo, que mostra Valfrido num Primeiro Plano, enquanto escutamos, em *off*²⁴, o fim da fala do apresentador: “Valfrido, obrigado pela sua presença no nosso programa”. A câmera faz um leve *zoom in* até o diretor, que responde: “Obrigado pelo convite”.

A partir desta decupagem, podemos notar que haviam duas câmeras no estúdio. A primeira, frontal aos três, fazendo planos gerais deles, médios do apresentador com a Francisca, e próximos apenas dela. A segunda câmera, posicionada à esquerda da primeira, defronte ao Valfrido, fazendo planos conjuntos do apresentador com Valfrido e próximos apenas do diretor. Esta é uma configuração bastante usual para este tipo de gravação, ou seja, três pessoas num estúdio, com cortes ao vivo via mesa de corte – ou *switcher*.

De volta ao vídeo, temos um novo corte. Voltamos à primeira câmera, que agora enquadra o apresentador em Plano Médio: “Eu vou iniciar, então, a nossa conversa com a educadora musical Francisca”. Com um leve *zoom out* e uma pan para a esquerda, sem cortes, a câmera agora volta para o Plano Conjunto da educadora com o apresentador: “Francisca, a educação musical deve estar presente nas escolas?”

Dirigindo o olhar para o espectador, ou seja, o aluno, ela responde: “a educação musical deve, sim, estar presente na educação básica, na educação das nossas crianças, dos nossos jovens na escola”. Enquanto isso, a câmera passa a focar exclusivamente nossa

²⁴Forma reduzida de *offscreen*, que quer dizer, literalmente, fora do quadro, ou da tela.

interlocutora, em Primeiro Plano, quando vemos a primeira indicação feita pelo gerador de caracteres – GC -, que mostra o nome dela, Francisca Gonzaga, e sua profissão, educadora (vide Figura 8).

Figura 8 - Primeiro Plano de Francisca.



Fonte: Videoaula Debate Educacional.

E ela prossegue: “Por que que eu saliento isso? Por que a educação musical, ou a música, a área da música, é uma das áreas mais antigas existentes. Na antiguidade, podemos observar que existia a formação musical efetiva, sólida. E o que é que acontece na atualidade? Em função de diversos valores a música”, corte para PP²⁵ de Valfrido, “em função não só de valores, mas também de prioridades, a música tem sido colocada de lado”, corte para PP de Francisca, “na formação de nossos jovens, de nossas crianças. O que acontece? A partir da LDB, de 1996, ocorreu uma maior valorização da formação dos professores no nosso país”, corte para PC de Valfrido com o apresentador, “vamos pensar, assim, que tem, desde a década de 70, década de 80, cada vez tem sido mais valorizada a questão da formação dos professores”, *zoom in* para PP de Valfrido, “Na década de 70 os nossos educadores artísticos, eles estudavam em cursos polivalentes”, corte para PP de Francisca, “não em cursos específicos, né, então, nós conhecemos hoje o perfil do educador artístico, aquele que tem uma formação polivalente, mas é uma formação que ela não é sólida, ela não ajuda muito na questão da prática e, por causa disso”, *zoom out* para PC de Francisca com o apresentador, “a música sempre foi deixada de lado nas escolas, por essa deficiência na formação do professor. Né, então, o que é que acontece?”, corte para PP de Valfrido, “na últimas, desde, desde essa

²⁵ A fim de facilitar a descrição, utilizaremos as seguintes siglas para descrever os planos: PP para Primeiro Plano, PC para Plano Conjunto, PG para Geral e PM para Plano Médio.

década de 1990, a formação”, corte para PP de Francisca, “dos professores, por lei, ela deve ocorrer em cursos específicos, nas áreas, licenciatura específica em música, licenciatura em, né, então, o que é que acontece, hoje em dia, a gente conta um número um pouco maior de professores especializados no ensino musical, né, e a luta que existe na área de educação musical, hoje em dia, é”, corte para PC de Valfrido com o apresentador, “da implementação de um ensino musical bem mais sólido, eficiente, na formação dos nossos jovens”. Corte para PM de Francisca: “Mas por que que é importante essa formação musical, para os jovens, pras crianças nas escolas? Por uma questão de uma formação mais global”, corte para PP do apresentador, “uma formação mais humana, né, a pessoa na sociedade, ela tem que entender um pouco sobre música. Por quê?”. Corte de volta para PP da Francisca: “Porque ela tem que saber aquilo que ela consome dentro da sua cultura, né, ela tem que entender um pouco da cultura, assim como ela tem que entender de matemática, de português, de geografia... ela tem que entender de música! Porque, querendo ou não, a gente faz opções na nossa vida social”. Neste ponto se inicia um leve movimento de *zoom out*. “Que música eu vou ouvir, que música vou ouvir com meu amigo? Por que que meu amigo ouve uma determinada música e ouço outra? Conhecer a cultura do outro... Então, a música, além de ter um conteúdo específico muito importante pra formação humana, ela traz esse conhecimento da cultura”, aqui termina o movimento de *zoom out*, num PC da educadora com o apresentador, e logo há um corte para um PP de Valfrido, “de saber onde a pessoa está inserida. Então é bastante importante que nós investimos”, corte para PC de Francisco com o apresentador, “nessa questão da formação musical das pessoas nas escolas. Então eu vou começar por aí o meu discurso, daí depois eu vou aprofundando”. Neste instante a câmera faz um movimento brusco de *zoom out* até que tenhamos um PG dos três e a intervenção do apresentador: “Francisca, ótimo, muito obrigado, eu vou passar a palavra agora para o diretor Oliveira. Como diretor de uma escola de ensino regular, de ensino fundamental e médio, o senhor acha que a educação musical deve estar presente nas escolas?”

Antes de prosseguirmos com a descrição do vídeo, vamos analisar a decupagem desta cena. O discurso da educadora Francisca tem início aos 55 segundos do vídeo e termina aos três minutos e 56 segundos. Ou seja, são três minutos de fala ininterruptos. Podemos dizer que os contraplanos de Valfrido, assim como a maioria das mudanças de ângulo e quadro, ajudam a quebrar a monotonia da imagem única da fala de Francisca. Servem também para trazer novas informações ao espectador mantendo sua atenção no vídeo renovada.

Mas que informações são essas, trazidas pelos contraplanos de Valfrido? O

nome do programa apresentado na videoaula é “Debate educacional”. Para termos um debate, necessitamos de ideias que venham a se contrapor de alguma forma. O que os planos do diretor vão fazer é exatamente isso, contribuir para o debate apresentando seu ponto de vista ainda que ele não esteja se expressando verbalmente.

Figura 9 – Contraplano de Valfrido.



Fonte: Videoaula Debate Educacional.

Podemos notar que em todas as inserções da imagem de Valfrido ele demonstra desaprovação (vide Figura 9), seja balançando a cabeça negativamente, seja por meio das expressões em seu rosto. Constitui-se, de certa forma, um diálogo entre os interlocutores do vídeo, evidenciado pelo papel da montagem. Ao notar as expressões de discordância de Valfrido, somos confrontados com dois pontos de vista, o que também nos coloca de forma a questionarmos nossas opiniões.

Logo após a pergunta do apresentador, em PG, temos a resposta de Valfrido. Em suas primeiras palavras há um corte para um PP, nos deixando com o foco de atenção inteiramente centrado no diretor. Ele diz: “Olha Fernando, eu acho que isso tem que ser muito bem pensado”. Neste instante, assim como tivemos com Francisca, entra na tela o GC com nome e cargo de nosso interlocutor: “Valfrido de Oliveira – diretor”. E continua: “... porque de uma certa forma, a disciplina de educação musical, ela já está presente. Eu tenho o ensino de artes”, corte para PP de Francisca, “a minha professora, ela é formada em artes visuais, mas ela também contempla, na ação dela, a dança, o teatro, música... outras linguagens”, corte para PP de Valfrido, “e a gente tem que pensar no seguinte: a escola, ela não pode abarcar tudo pra ela. Tem coisas na formação”, inicia-se um leve movimento de *zoom out*, “que não vão caber dentro do espaço que a gente tem na escola. Sempre que eu coloco tempo a mais

pra alguma coisa na escola, eu vou ter que colocar tempo a menos pra outra”. Corte para PC de Francisca e Fernando. “E de onde eu vou tirar se eu for ampliar o ensino de música? Vou tirar de português? Vou tirar de matemática? Basta olhar aí os índices internacionais, o Brasil tá sempre aí na lanterninha na formação”, corte para PP de Valfrido, “no rendimento dos alunos em matemática... Temos analfabetismo, temos analfabetismo funcional nas nossas crianças na escola. Quem conhece a realidade na escola sabe disso! Então acho que a gente tem que priorizar, e incluir coisas no currículo... ahn... obriga a cortar coisas. E eu não posso cortar”. Corte para PP de Francisca. “Se eu for pensar no meu aluno, eu tenho que pensar em pra quê que eu estou formando esse aluno”, corte para PP de Valfrido, “eu tô formando pro mercado de trabalho, o aluno vai ter que ganhar a vida. E, hoje, queira ou não, vocês sabem né, o vestibular é a grande porta de entrada pro ensino superior, pro mercado de trabalho, e eu vou tirar dessas outras disciplinas o tempo didático?”, leve *zoom in* fechando mais o plano em Valfrido, “os alunos já não vão bem no vestibular, a escola já não tá preparando”, corte para PP de Francisca e Fernando. “Então a minha opinião a respeito disso”, corte para PP de Valfrido, “é o seguinte: eu penso que o ensino de música já está contemplado e não pode ser ampliada a carga ainda, dentro do que nós já contemplamos”.

Temos, durante a exposição das ideias de Valfrido, uma decupagem muito semelhante a que tivemos para Francisca. Aquele que está com a palavra permanece todo o tempo com planos mais fechados, enquanto o outro aparece em algumas inserções, ora sozinho em um Primeiro Plano, ora dividindo o espaço da tela com o apresentador em um Plano Conjunto.

Podemos notar, também, pela duração das falas, que aquele que está com a palavra aparece mais tempo em quadro do que seus interlocutores. Ainda em relação ao tempo, a fala de Valfrido durou um minuto e 34 segundos, indo dos quatro minutos e sete segundos de vídeo até cinco minutos e 43 segundos. Comparada à fala da Francisca, a dele é muito mais curta, possuindo quase a metade da duração. Por outro lado, podemos notar que é uma fala mais objetiva e bem articulada. Essas diferenças devem-se, principalmente, ao caráter de improvisado que houve na construção dos diálogos e das personagens, como pudemos ver nos roteiros que precederam esta gravação.

Com a fala de Valfrido encerrou-se a primeira parte planejada no roteiro da gravação do vídeo. Podemos caracterizá-la pela predominância da linguagem audiovisual clássica, na qual os cortes entre as imagens reforçam a continuidade temporal e a continuidade espacial. Os planos mais afastados nos localizam confortavelmente dentro do espaço do estúdio onde o programa é gravado e os planos mais fechados permitem uma maior

aproximação nossa com os sujeitos do vídeo. Os contraplanos apresentam, com efeito, contrapontos não verbais dos interlocutores, que externalizam, de certa forma, seus discursos interiores. Eles ressaltam a ocorrência do diálogo e resultam em réplicas que serão verbalizadas na continuação do vídeo.

Ao mesmo tempo que a linguagem audiovisual utilizada neste trecho vai ao encontro dos mecanismos de identificação com o espectador, pelos motivos que acabamos de discorrer, ela também não sucumbe totalmente a estes mecanismos. Alguns aspectos já ressaltados, como a escolha do plano inicial, a câmera na mão sempre trêmula, os movimentos de *zoom*, são todos elementos que denunciam a construção audiovisual da sequência. Podemos dizer que há uma dosagem entre características representativas da opacidade e da transparência que jogam com o balanço entre a imersão completa do aluno no debate e seu afastamento reflexivo.

Há, no entanto, no plano seguinte ao término da fala do Valfrido, uma quebra dos códigos estabelecidos pela montagem dos primeiros cinco minutos e trinta segundos de vídeo. A imagem, pela primeira vez, está completamente estável, resultado de uma câmera colocada sobre um tripé.

Voltamos ao Plano Geral, como todos nossos interlocutores devidamente dentro de quadro. Francisca, transtornada com o posicionamento ideológico de Valfrido, enuncia “isto é um absurdo, professor”, ao que Valfrido se opõe dizendo “não, não é um absurdo”. As frases a seguir são faladas pelos dois interlocutores ao mesmo tempo, sobrepondo-se umas às outras.

Francisca: - Nós precisamos pensar na questão da formação global das pessoas da escola! Não... mas veja bem...

Valfrido: - Não é um absurdo se você conhecer a realidade brasileira. Não, se você estiver dentro da escola...

Com a confusão gerada pelos debatedores que não mais respeitam a palavra um do outro, ocorre a interferência do mediador do debate que diz, estendendo seus braços para frente “pára tudo!”. Assim, por meio de um efeito de pós-produção, os debatedores tem seus movimentos corporais e vozes congelados no tempo e no espaço (vide Figura 10).

Figura 10 - Pára tudo!



Fonte: Videoaula Debate Educacional.

Para analisar este excerto do vídeo, podemos pensar em dois fluxos de enunciação. O primeiro estaria ocorrendo entre os personagens do vídeo. O segundo se daria entre o vídeo e o educando.

No primeiro caso é interessante notarmos como os debatedores não abrem mão de seus pontos de vista, pois consideram-se donos da verdade e autoridades únicas no assunto. Se retomarmos o processo do debate poderemos compreender melhor o que acontece. Primeiro, Francisca faz seu enunciado. Os contraplanos de Valfrido, por meio de suas expressões fisionômicas indicam que em seu discurso interior ele discorda dela. Em seguida, é sua vez de expor seus conceitos. Desta vez são os contraplanos de Francisca que nos demonstram sua discordância. Por fim, uma discussão onde um atropela a palavra do outro.

Podemos concluir que não há a construção de um diálogo entre estas pessoas, pois suas réplicas não incorporam traços do discurso do outro. O que temos são duas enunciações monológicas que não interagem.

Por outro lado, no segundo caso, em que a interlocução acontece entre o educando e o vídeo, temos elementos que indicam a possibilidade de ocorrência de diálogo. No entanto, antes de verificarmos com mais clareza esta afirmação, vamos ver como termina esta videoaula.

Com os debatedores devidamente congelados, o mediador se levanta e, dirigindo o olhar diretamente para a câmera, diz “Alunos! Agora é com vocês. Lembram da disciplina Práticas de Ensino IV, a atividade Fórum de Tribunal? Esta atividade é muito

similar. Vocês vão continuar essa discussão aqui. Vocês vão ser divididos em dois grupos: um grupo vai representar a educadora Francisca e o outro grupo vai representar o diretor Oliveira. A função do primeiro grupo é defender a presença da educação musical nas escolas regulares. E a função do segundo grupo é defender que a educação musical, do que jeito que está, dentro da disciplina de artes... Já tá bom assim. A atividade funciona da mesma forma que funcionou na disciplina Práticas de Ensino IV. Vocês vão elaborar um argumento, depois um contra-argumento e, por fim, um argumento final. Quero lembrar a todos que esta é uma atividade pedagógica, a ideia não é fomentar a briga que nem a gente fez nesse vídeo de brincadeira, é apenas pra vocês discutirem o assunto e gerarem aprendizado nisso. E não se esqueçam de ler com atenção o enunciado da atividade no mapa de atividades da disciplina. Não se baseiem neste vídeo apenas, ok? E por fim...” Neste momento Valfrido e Francisca, que permaneceram congelados durante toda a explicação, juntam-se ao mediador do debate para dizerem juntos: “Bom trabalho a todos!”. Um fade para o preto encerra o vídeo. Créditos finais.

Podemos afirmar que este vídeo, como um todo, estimula a reflexão do aluno. Ao invés de apresentar um único ponto de vista acerca do ensino de música no currículo escolar, a videoaula enuncia dois pontos conflitantes. Se, na encenação, os enunciados não interagem entre si, na recepção o aluno é estimulado a contrapor os mesmos argumentos, seja pela linguagem audiovisual, que explicita pontos de vista opostos – como vimos na montagem dos contraplanos – seja pelo discurso verbal do mediador, que se dirige ao aluno pela primeira vez ao final do vídeo.

Lembremos de como vídeo se inicia: “Bom dia, boa tarde ou boa noite, Brasil! Bem vindos ao debate educacional”. Esta fala indica que não há um interlocutor definido para o vídeo. Qualquer um do Brasil poderia estar assistindo ao debate educacional. No entanto, já próximo ao final do vídeo, temos a enunciação “Alunos! Agora é com vocês”, que indica o novo interlocutor: os alunos que estão vendo o vídeo.

Ao mesmo tempo em que ocorre esta definição do interlocutor, há uma mudança nítida no comportamento das câmeras. Se antes tínhamos a imagem balançando da câmera na mão, agora temos a imagem estável da câmera sobre o tripé. Esta mudança permite que o espectador não se distraia com elementos do discurso visual e possa estar mais atento ao discurso verbal. Não à toa, a câmera na mão é usualmente associada a correntes cinematográficas mais experimentais, portanto, próximas à ideia de opacidade, enquanto que a câmera estável está associada à linguagem clássica, do discurso da transparência.

A parte final do vídeo também não apresenta mais cortes. Isto propicia uma quebra do ritmo da montagem. No começo temos mudanças constantes de ângulos, a fim de

contemplar os diferentes discursos presentes no debate. Ao final, busca-se que o aluno reflita sobre os pontos apresentados a fim de tirar suas próprias conclusões, ou seja, não há necessidade de cortes para mostrar outros pontos de vista.

Como vemos, a videoaula busca dialogar com o aluno, tanto por meio do recurso da voz que se dirige ao educando, quanto pela composição do discurso audiovisual, que é congruente com o discurso verbal.

O educando não precisa, literalmente, falar com o vídeo para que haja um diálogo. A videoaula, ao disparar o discurso interior do educando, estará criando condições propícias à uma aprendizagem dialógica e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar, ao longo deste trabalho, a importância do diálogo no processo educativo e como ele pode ser incorporado na produção de videoaulas. Fundamentamos nossa análise nos ideais de uma Educação Problematizadora, como propõe Paulo Freire, e buscamos trabalhar alguns de seus conceitos em articulação com a linguagem audiovisual.

Vimos que a videoaula é um objeto complexo, carregado de especificidades e que, como tal, deve ser produzida levando-se em conta estas características. Não levar em conta essas características pode levar a resultados não tão satisfatórios com o uso de uma videoaula.

Por exemplo, será que uma aula presencial gravada em vídeo seria uma boa forma de enunciar um conteúdo para educandos de EaD? Procuramos mostrar que não, porque a aula presencial é feita para um interlocutor muito específico: o aluno presencial e constitui uma situação peculiar de enunciação. Para que ela crie um diálogo com o educando no contexto da educação a distância, o enunciado da videoaula precisa ser feito diretamente para obter uma resposta deste aluno. E isto será alcançado por uma combinação das enunciações verbais do professor e da linguagem do vídeo.

A sala de aula, durante uma aula presencial, não é o ambiente mais propício para a criação de um vídeo, pois sua produção demanda uma série de interferências no fluxo de enunciação do professor. Para que a gravação resulte num produto cujo enunciado é claro, objetivo, e que visa o diálogo com o educando, é necessário uma decupagem da aula, com planos mais próximos da lousa, do rosto do professor em momentos adequados, planos gerais da sala de aula como um todo, etc. Além disso, a fala do professor também precisa ser clara e direta, por isso, durante a gravação de uma videoaula, é comum repetirmos mais de uma vez a mesma explicação.

Com o intuito de contemplar a todos, educando presenciais e a distância, a simples gravação de uma aula presencial pode incorrer numa ação desastrosa, pois, ou privilegiamos o aprendizado dos educandos presenciais, buscando uma mínima interferência na captação do material audiovisual, ou privilegiamos o educando do outro lado da tela, construindo uma videoaula adequada às suas necessidades.

É claro que podemos gravar uma aula, ou uma palestra, de uma forma menos intrusiva, com apenas uma câmera sobre um tripé ao fundo da sala. E esta aula, ou palestra, pode, com efeito, ser importante para o educando, dentro do contexto educativo. Mas não

podemos chamar isto de videoaula, pois ela não seria, senão, uma aula gravada, ou uma palestra gravada. Esse material pode ser útil para quem deseja assistir a um momento presencial perdido, mas não é suficiente para sustentar um processo de educação a distância, cujo crescimento requer o uso cada vez mais elaborado e sofisticado de recursos audiovisuais.

A expansão da EaD no Brasil pode ser considerada um fato consolidado. As discussões promovidas pelo Governo Federal, a criação do Sistema UAB, a grande quantidade de instituições de ensino particulares dividindo a carga horária de seus cursos entre momentos presenciais e outros a distância, além da criação de portais de internet disponibilizando videoaulas, entre outros fatores, demonstram que a EaD e, conseqüentemente as videoaulas, farão cada vez mais parte do cotidiano daqueles que lidam diretamente, ou indiretamente, com educação. Portanto, a preocupação com a qualidade do material que está sendo produzido precisa estar presente para todos os agentes envolvidos, desde os formulados de políticas até os estudantes desses cursos.

Se ampliar o acesso ao conhecimento é de extrema importância, também o é que esta expansão seja feita com qualidade. Assim, não poderíamos concluir este trabalho, intitulado “Produção de videoaulas para EaD: contribuições para o diálogo com os educandos”, se não apresentássemos algumas sugestões de como propiciar tal diálogo, buscando a criação de um material audiovisual de qualidade e coerente com os processos educativos que defendemos.

Vamos, então, elencar alguns elementos facilitadores do diálogo em videoaulas:

- a) adequação do discurso ao formato videoaula;

Este é um dos temas sobre o qual mais discorreremos ao longo deste trabalho. Uma videoaula não pode ser considerada a gravação de uma aula presencial, assim como também não é a simples leitura de um texto acadêmico em frente às câmeras. A produção da enunciação deve levar em conta a linguagem audiovisual e seu interlocutor específico, o educando da EaD.

Durante a produção deste trabalho tivemos contato com uma série de videoaulas e uma inadequação discursiva que foi bastante encontrada diz respeito à forma como o professor se dirige a seus alunos. Enunciados como “espera-se que o aluno, nesta disciplina [...]” ou “para resolver este problema, o aluno deverá [...]” indicam que o professor não está se dirigindo diretamente ao educando, pois o trata na terceira pessoa. No entanto, se o interlocutor da videoaula é o aluno, não se dirigir a ele no vídeo promove um distanciamento desse interlocutor em relação ao material.

Além disso, a questão da adequação ao discurso deve levar em consideração os conceitos que vimos de opacidade e transparência. A adequação do discurso verbal do educador é apenas parte do processo. A decupagem da gravação, levando-se em conta este discurso, também se faz necessária para trazer o educando “para dentro” do vídeo ou para provocar um distanciamento crítico-reflexivo, de acordo com a intencionalidade dos educadores.

b) utilização de perguntas pelo educador;

As perguntas entre os interlocutores constituem um dos elementos mais característicos do diálogo. Claro que na videoaula não é possível ter uma resposta imediata destes interlocutores, mas as perguntas podem ser do tipo “perguntas retóricas”, que servem para estimular uma resposta mental e levar o aluno a desenvolver seu diálogo interior. O mais importante, neste caso, não é a resposta em si, mas a discussão que decorre da questão.

Algumas dessas perguntas podem remeter às raízes históricas de certos conhecimentos ou descobertas científicas. Por exemplo, uma pergunta aparentemente simples, como: “o que é o arco-íris?” pode introduzir uma videoaula de física.

c) apresentação de ideias, explicações ou posições conflitantes

Mostrar o embate entre teorias, autores, etc. pode levar o interlocutor da videoaula a se envolver na discussão proposta. Foi o que vimos no Estudo de Caso analisado no terceiro capítulo deste trabalho. O professor da disciplina optou por dar voz a dois enunciados conflitantes para que, a partir deles, seus alunos pudessem entender melhor a situação do ensino de música nas escolas brasileiras.

d) pausas retóricas ou dramáticas

Ressaltamos esta questão porque é corriqueiro esquecer a existência do educando durante a gravação de videoaulas, visto que sua presença, quando da gravação, é algo incomum. No entanto, como a videoaula é dirigida a ele, é importante planejar pontos de pausas que incitem sua reflexão.

Assim, uma pausa retórica seria aquela que viria após o término de uma enunciação importante e permitiria ao educando organizar melhor suas ideias antes que um novo tema ou conceito seja enunciado pelo educador. Da mesma forma, uma pausa dramática poderia anteceder a conclusão de um assunto, dando tempo para que o educando chegue às suas próprias conclusões e depois as compare com as enunciadas pelo professor.

e) dramatização dos temas ou conteúdos

Esta dramatização pode ter dois sentidos. Um, seria no sentido de trazer emoção ao discurso, o que pode ajudar a criar um envolvimento do educando com o enunciado do educador. Outro, seria no sentido de atuação ou encenação, tal como foi o debate encenado do Estudo de Caso.

Outro exemplo onde este recurso poderia ser empregado é na demonstração de aulas práticas. Videoaulas sobre experimentos físicos costumam ser bastante expositivas e não raro apresentam o resultado esperado pela teoria sem grandes dificuldades. Isto, muitas vezes, não corresponde ao que aconteceria na modalidade presencial, onde, muito provavelmente, alguns grupos de alunos encontrariam problemas na execução de um experimento e teriam de realiza-lo mais de uma vez até obter os resultados esperados.

Para resolver esta questão, pode-se dramatizar a execução do experimento, com um grupo de atores no papel de alunos enfrentando dificuldades similares a que alunos do presencial passariam. Estas dificuldades podem, inclusive, servir de questionamentos ao aluno virtual para quem se dirige a videoaula, a fim de que ele reflita sobre porque o experimento não ocorreu como o esperado nas suas primeiras realizações.

Nem todos estes recursos podem ser empregados em todas as videoaulas. Alguns são mais propícios para uns temas, enquanto outros, nem tanto. Também não podemos encerrar, nestes cinco itens enunciados, todas as possibilidades de incitar o diálogo com educando por meio das videoaulas. Acreditamos que outros trabalhos possam vir a complementar este, explorando mais pontos deste complexo objeto.

Um trabalho acadêmico só alcança profundidade relevante se cerca seu tema de forma objetiva. Assim, somos obrigados a deixar de lado, para pesquisas futuras, alguns aspectos que se relacionam diretamente com nosso objeto, mas que não teriam espaço em um mesmo trabalho.

Outras pesquisas podem contribuir com as questões dialógicas envolvendo educandos e videoaula explorando a importância da emoção na enunciação. O próprio Bakhtin desenvolve esta ideia por meio do conceito de entonação no discurso verbal. Ainda para o mesmo teórico, a emoção tem papel fundamental na organização do pensamento dos interlocutores. Em paralelo, Paulo Freire discute os aspectos da relevância da afetividade no processo educativo.

Podemos dizer que a linguagem audiovisual, especialmente na tradição do

cinema clássico, é uma grande manipuladora da emoção dos espectadores, principalmente por meio da construção sonora que envolve a narrativa. Vimos, neste trabalho, um pouco da importância do som para a imersão do espectador na obra audiovisual, mas não tivemos contato com casos de videoaulas que levem em conta as possibilidades enunciativas do som para além da mera reprodução da palavra verbal. O estudo destas videoaulas, ou mesmo a sua produção e análise, seriam contribuições importantes à academia.

Ressaltamos, neste trabalho, que as videoaulas podem ser elementos incorporados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Novos estudos podem se basear nesta possibilidade para analisar diferentes instâncias do diálogo a partir das relações AVA-videoaula-educandos. Podem-se levar em consideração os enunciados dos educandos nos chats, fóruns, *wikis* e demais ferramentas virtuais a fim de estabelecer possíveis conexões com os enunciados das videoaulas.

O audiovisual e a educação são áreas do conhecimento humano amplamente estudadas. Diversos autores, por diferentes perspectivas teóricas, sociais e ideológicas já se debruçaram sobre suas grandes questões fundamentais. O que procuramos fazer neste trabalho foi buscar conceitos que possibilitassem um “diálogo” interdisciplinar sobre um objeto comum: a videoaula. Como VIDEO, esse objeto precisa considerar a linguagem própria do audiovisual em sua evolução histórica e como AULA precisa considerar as opções pedagógicas e os objetivos em relação ao educando/interlocutor. A articulação dessas duas dimensões pode contribuir para uma EaD emancipadora e dialógica.

Este trabalho se encerra aqui, porém, muitas questões ainda precisam ser investigadas e seus apontamentos colocados em prática para que possamos garantir a qualidade da Educação a Distância. Não pretendemos que este seja um ponto final no tema, mas sim, mais um parágrafo neste longo capítulo de estudos da EaD.

REFERÊNCIAS

- ABEGG, I. et al. **Aprendizagem Colaborativa em rede mediada pelo wiki do Moodle**. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br:8080/colecoes/wie/2009/014.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.
- ALMEIDA, C. A. **O cinema como “agitador de almas”**: Argila, uma cena do Estado Novo. São Paulo, SP: Annablume, 1999. 258 p.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **A educação dialógica e o dialogismo**: o educador freireano é um sujeito bakhtiniano. Disponível em: <<http://www.julioaraujo.com/download/artigo10.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.
- AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2003. 336 p.
- AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez., 2006.
- BAKHTIN, M. M. (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed., São Paulo, SP: HUCITEC, 2006. 196p.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Forense Universitária, 1981. 275 p.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. rev., Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. 368 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Comissão assessora para Educação Superior a Distância (Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). **Relatório**. Brasília, 2002. 37 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Grupo de trabalho Ead no Ensino Superior - GTEADES. **Documento de recomendações “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”**. Brasília, 2005. 17 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. 31 p.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação a Distância. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>> Acesso em: 12 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD/UFSCar). **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação a Distância. **Universidade Aberta do Brasil: Histórico**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

CARVALHAL, F. C. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada - um novo olhar. **Mnemocine**, mai. 2009. Disponível em: <http://www.mnemocine.art.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:institutonaccine&catid=42:historia-no-cinema-historia-do-cinema&Itemid=67>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CARVALHO, M. S. R. **A trajetória da internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

CHION, M. **Audio-vision - sound on screen**. Tradução de Claudia Gorbman. New York: Columbia University Press, 1994. 239 p.

D'ALMEIDA, A. D. Ensino supletivo pela TV: potencial mal aproveitado. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 65, maio de 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2012.

DIAS, A. C.; FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. **Unirevista**: São Leopoldo - RS, v. 1 n. 3, jul. 2006. Disponível em: <http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Moraes_e_outros.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2011.

FLORÊNCIO, S. R. R. **Projeto Telecurso 2000 e a qualificação do “novo” trabalhador**. 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. 218 p. (Coleção O mundo, hoje, v.21).

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, SP: Olho d'água, 1997. 127 p.

GOMES, P. E. S. **Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. 475 p.

GORBMAN, C. **Unheard Melodies: narrative film music**. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press e Londres: BFI Publishing, 1987. 186 p.

ESTADÃO desmente foto montada. **O Estado de São Paulo** [on line]. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/radar-politico/2011/08/23/estadao-desmente-foto-montada>>. Acesso em: 16 out. 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p.

LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P.; PESAVENTO, S. J. **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2006. 352 p.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 272 p.

_____. **A televisão levada a sério**. 3 ed. São Paulo: Editora Senac, 2003. 244 p.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003. 284 p.

MONTANARO, P. R., **A caracterização da produção de materiais didático-educativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar**, 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007. 398 p.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

_____. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, n. 2, p. 27-35, jan./abr de 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 13 set. 2009.

_____. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje no dia 25 ago. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 13 set. 2009.

PFROMM NETO, S. **Telas que ensinam - Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. Campinas, SP: Alínea, 1998. 256 p.

RODRIGUES, C. **O Cinema e a Produção**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. 258 p.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985. 184 p.

SCHVARZMAN, S. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004. 398 p.

SILVEIRA, A. P. K. et al. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. **Working Papers em Linguística** [on line], v. 11, n. 2, p. 53-66. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/1610>>. Acesso em: 14 nov 2012.

WERNEY, A. Da relação entre os signos sonoros e visuais do cinema: uma análise da construção musical de *Psicose*. **RUA – Revista Universitária do Audiovisual** [on line]. n. 14, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/rua/site/?p=2097>>. Acesso em: 20 out. 2012.

XAVIER, I. (org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal/Embrafilmes, 1983. 478 p.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2005. 212 p.

ANEXO A – Máscara de Roteiro



ROTEIRO DECUPADO VÍDEO DE INTRODUÇÃO



Dicas para fazer o seu roteiro:

- Na coluna da esquerda, “*Fala*”, escreva literalmente aquilo que quer dizer aos seus alunos. Tenha em mente que você está se comunicando diretamente com eles, assim, evite frases como “é necessário que *o aluno* desta disciplina...”. Prefira sempre “é necessário que *vocês*...”. Evite também um linguajar muito formal. Procure sempre escrever o roteiro de forma clara, objetiva e mais próxima à linguagem oral.
- Na coluna da direita, “*Destaques na tela*”, devem ser escolhidos textos com palavras-chave, ilustrações, fotos ou animações que venham a colaborar e reforçar aquilo que está sendo dito na coluna da esquerda. Em caso de destaques de **texto**, procure ser bastante objetivo. Frases longas costumam atrapalhar o entendimento da fala. Caso opte por **fotos, ilustrações** ou **animações**, lembre-se sempre de não exagerar na quantidade. Muitas informações podem poluir a tela e dificultar o entendimento do aluno. Caso você queira incluir alguma figura no seu vídeo, procure a equipe audiovisual para ser orientado sobre como proceder. Como não podemos trabalhar com material com copyrights, temos ilustradores que podem redesenhá-las baseadas nas originais.
- O roteiro é dividido em parágrafos para facilitar a gravação. Procure escrever, no máximo, até 10 linhas (fonte Calibri tamanho 11) em cada parágrafo. Este procedimento é necessário, pois durante a gravação, é feita a leitura do texto num teleprompter (um monitor situado abaixo da lente da câmera no qual o texto é exibido). Essa leitura é interrompida por um corte na gravação ao final de cada parágrafo. Desta forma, busca-se uma maior desenvoltura na leitura e interpretação do texto em frente às câmeras. Não se preocupe em decorar o texto e nem com erros durante a leitura. A divisão em parágrafos curtos também visa facilitar eventuais correções na gravação.
- Quando estiver escrevendo o roteiro do seu vídeo de introdução, evite incluir datas, nomes de tutores, ou detalhar demais atividades, pois o intuito é que o vídeo possa ser utilizado também nas futuras reofertas da disciplina.

Assista a um vídeo, clicando no link abaixo, para saber mais informações sobre o processo de gravação:

http://audiovisual.uab.ufscar.br/intro_fp_mariana.flv

Em caso de dúvidas, ou sugestões, escreva para: sead-audiovisual@ufscar.br

Abaixo se encontra a máscara do roteiro a ser preenchida. Bom trabalho!



ROTEIRO DECUPADO
VÍDEO DE INTRODUÇÃO



PROFESSOR(a):

DISCIPLINA:

CURSO:

§	FALA	DESTAQUE NA TELA
1	Breve apresentação pessoal	<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nome do Professor - Disciplina
2	Breve apresentação da disciplina	<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>
3		<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>
4		<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>



**ROTEIRO DECUPADO
VÍDEO DE INTRODUÇÃO**



5		<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>
6	Considerações finais	<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>
7		<p>Textos:</p> <p>Ilustrações:</p> <p>Animação:</p> <p>Fotos:</p> <p>Outros:</p>
8	Despedida	<p>Texto 1: Disciplina Nome do Professor</p> <p>Texto 2: Curso SEaD UFSCar</p>