

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Leonardo Rea Lé

AULA-ENSAIO:

A produção de um discurso audiovisual nas videoaulas
do estúdio de vídeo da Universidade Federal do ABC

Santo André - SP
2017

Leonardo Rea Lé

AULA-ENSAIO:

A produção de um discurso audiovisual nas videoaulas do estúdio de vídeo da Universidade Federal do ABC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas e Sociais. Área de concentração: Cultura, desenvolvimento e políticas públicas. Linha de pesquisa: Cultura, comunicação e dinâmica social.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Dotta

Santo André - SP
2017

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC
Elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFABC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rea Lé, Leonardo

AULA-ENSAIO : A produção de um discurso audiovisual nas videoaulas do estúdio de vídeo da Universidade Federal do ABC / Leonardo Rea Lé. — 2017.

253 fls. : il.

Orientadora: Sílvia Dotta

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Santo André, 2017.

1. videoaula. 2. gênero. 3. linguagem. 4. discurso. 5. ensaio. I. Dotta, Sílvia. II. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, 2017. III. Título.

Este exemplar foi revisado e alterado em relação a versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob a responsabilidade única do autor e com a anuência do orientador.

Santo André – SP, de de 2017

Assinatura do autor:

Assinatura do orientador:

Leonardo Rea Lé

AULA-ENSAIO:

A produção de um discurso audiovisual nas videoaulas
do estúdio de vídeo da Universidade Federal do ABC

Essa dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do grau
de mestre em Ciências Humanas e Sociais pelo Programa de
Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade
Federal do ABC.

Santo André – SP, de de 2017

Profa. Dra. Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.
Coordenadora do curso de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal do ABC.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Dotta
Orientadora

Profa. Dra. Anapátricia Morales Vilha
Instituição: Universidade Federal do ABC

Profa. Dra. Maria Beatriz Fagundes
Instituição: Universidade Federal do ABC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do candidato Leonardo Rea Lé, realizada em 26 de julho de 2017.

Prof. Dra. Sílvia Dotta - Presidente

Prof. Dra. Anapátricia Morales Vilha – Membro Titular

Prof. Dra. Maria Beatriz Fagundes – Membro Titular

DEDICATÓRIA

À V.L.M.

AGRADECIMENTOS

LAYS FITARONI
DÉBORA SANTOS
MARCO MORO
BRUNO DE LIMA MARTINI
RODRIGO FURUKAWA
DANSON KNETSCH
FÁBIO DE LIMA MARTIN

COMPROMISSO

ENSAIO

ANAPATRÍCIA VILHA
MARIA BEATRIZ FAGUNDES

SÍLVIA DOTTA

CONTRIBUIÇÃO

DEDICAÇÃO
PACIÊNCIA
DOCÊNCIA
ORIENTAÇÃO

PARCERIA NAUM SIMÃO DE SANTANA

ELLEK CAVALCANTE

COMPANHISMO

Consciência da linguagem implica consciência de sua organização icônica. Estar realmente consciente da linguagem significa estar libertado da ilusão da contiguidade.

(Décio Pignatari)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a estudar a produção das videoaulas do estúdio da Universidade Federal do ABC. Tem como objetivo principal questionar a natureza ensaística de seu discurso audiovisual a partir da relação entre a função didática e os elementos formais da linguagem audiovisual que designam a modalidade ensaio. Como objetivos secundários, pretende tanto apontar possíveis relações de diálogo dessa produção com outros gêneros audiovisuais como também evidenciar a importância da forma eletrônica do vídeo para a expressividade da função didática. Nossa hipótese é a de que a linguagem e o discurso audiovisual videográfico dessas videoaulas contêm códigos e elementos que são caracterizados como ensaísticos quando da sua presença em outros gêneros não didáticos, e que essa indicação não só as proveria de maior aderência semiótica com o vídeo, mas, também, legitimaria tanto a ação experimental de suas práticas como a sua designação enquanto aula-ensaio. O *corpus* da pesquisa será composto por 67 videoaulas produzidas no período que abarca 24 meses de atuação do estúdio, nos anos de 2015 e 2016. A fundamentação teórica está ancorada na compreensão dos conceitos de gênero, discurso e diálogo à luz da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, já para caracterizar a produção de sentido e sua capacidade de extensão/expansão que marca o discurso das videoaulas será organizado a partir do conceito de semiosfera de Yuri Lotman. A função didática será definida a partir do entendimento de texto didático apoiado em autores como Cordeiro (2010), Dotta (2009), Almeida (2004), Costa (2008) Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003), por fim, se introduzirá o conceito de ensaio audiovisual presente no trabalho teórico-crítico da arte e da comunicação de Arlindo Machado e Philippe Dubois para se questionar sobre o caráter ensaístico das videoaulas do estúdio.

Palavras-chave: videoaula, gênero, linguagem, discurso, ensaio.

ABSTRACT

The present work has the purpose to study the production of videoclass of the studio of the Federal University of ABC. Its main aim is to criticize the essayistic nature of its audiovisual discourse from the relation between the didactic function and the formal elements of the audiovisual language that designate the essay modality. As secondary objectives, it intends to address possible relations of dialogue of this production with other audiovisual genres as well as to point out the importance of the electronic form of the video for the expressiveness of didactic function. The hypothesis of this work suggests that the language and the videographic audiovisual discourse of these videoclass contain codes and elements that are characterized as essays in their presence in other non-didactic genres, and this sign would not only provide them with more semiotic adherence with the video, but also would legitimize both the experimental action of its practices as well as its designation as class-essay. The research corpus will be composed of 67 videoclass produced in the period that covers 24 months of studio, in 2015 until 2016. The performance and the theoretical basis is supported by the understanding of the concepts of gender, discourse and dialogue based on Mikhail Bakhtin's philosophy of language. The description of the production of meaning and its capacity of extension and expansion that marks the discourse of the videoclass will be organized from the concept of semiosphere of Yuri Lotman. The didactic function will be defined from the understanding of didactic text supported by authors such as Cordeiro (2010), Dotta (2009), Almeida (2004), Costa (2008), Dolz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (2003). Finally, the concept of audiovisual essay present in the theoretical-critical work of art and communication by Arlindo Machado and Philippe Dubois will be introduced to criticize the essayistic nature of the studio videoclass.

Keywords: videoclass, genre, language, discourse, essay.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Homem operando uma camera da TV Record.	38
Figura 02	Câmera Sony.	38
Figura 03	Sequência de frames do filme <i>Outubro</i> .	114
Figura 04	Frame do filme <i>Ici et ailleurs</i> .	115
Figura 05	Sequência de frames do filme <i>O Bandido da Luz Vermelha</i> .	116
Figura 06	Sequência de frames do filme <i>Comment ça va</i> .	117
Figura 07	Sequência de frames do filme <i>Ici et ailleurs</i> .	117
Figura 08	Frame do filme <i>Nós que aqui estamos por vós esperamos</i> .	118
Figura 09	Sequência de frames do filme <i>Sinfonia e Cacofonia</i> .	118
Figura 10	Sequência de frames do filme <i>Ici et ailleurs</i> .	119
Figura 11	Sequência de frames dos minutos do filme <i>The Clock</i> .	122
Figura 12	Organograma do Núcleo de Tecnologias Educacionais.	131
Figura 13	Sequência de frames da videoaula <i>Por que a Antártica é gelada? - Parte II</i> .	174
Figura 14	Frame de vídeo do <i>chroma key</i> da videoaula <i>Modelo científico</i> .	175
Figura 15	Frame de vídeo com imagem inserida no <i>chroma key</i> da videoaula <i>Modelo científico</i> .	175
Figura 16	Frame do videoaula <i>Aula-entrevista com Wanderson Flor do Nascimento</i> .	176
Figura 17	Frame do vídeo <i>Impressões sobre EaD</i> .	177
Figura 18	Frame da videoaula <i>Os Direitos Humanos: fundamentos filosóficos e históricos - Parte I.I</i>	178
Figura 19	Sequência de frames: <i>Vídeo de abertura do curso de EDH</i> .	179
Figura 20	Sequência de frames do vídeo <i>Tutorial de monografia</i> .	177
Figura 21	Sequência de frames 1: videoaula <i>Lixo marinho, de onde vem?</i>	183
Figura 22	Sequência de frames 2: videoaula <i>Lixo marinho, de onde vem?</i>	194
Figura 23	Frame 3: videoaula <i>Lixo marinho, de onde vem?</i>	196
Figura 24	Frame da videoaula <i>Comissão Nacional da Verdade no Brasil</i> .	197
Figura 25	Frame 1: videoaula <i>Como dobrar um papel de filtro pregueado</i> .	199
Figura 26	Frame 2: videoaula <i>Como dobrar um papel de filtro pregueado</i> .	199
Figura 27	Frame 1: videoaula <i>Alternativa da pipeta em Pasteur</i> .	200
Figura 28	Frame 2: videoaula <i>Alternativa da pipeta em Pasteur</i> .	200

<i>Figura 29</i>	<i>Frame 1: videoaula Semelhante dissolve semelhante?</i>	200
<i>Figura 30</i>	<i>Frame 2: videoaula Semelhante dissolve semelhante?</i>	200
<i>Figura 31</i>	<i>Sequência de frames I da videoaula Conectivo E.</i>	203
<i>Figura 32</i>	<i>Sequência de frames II da videoaula Conectivo E.</i>	203
<i>Figura 33</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Conectivo OU.</i>	204
<i>Figura 34</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Conectivo SE ENTÃO.</i>	204
<i>Figura 35</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Conectivo SE SOMENTE SE.</i>	205
<i>Figura 36</i>	<i>Sequência de frames da videoaula A ditadura: um breve relato da história.</i>	207
<i>Figura 37</i>	<i>Sequência de frames da videoaula DH e as diversidades na escola - parte I.</i>	208
<i>Figura 38</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Alternativa da tetina para pipeta de Pasteur.</i>	209
<i>Figura 39</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Organismos: nível de organização ecológico.</i>	210
<i>Figura 40</i>	<i>Sequência de frames da videoaula A construção de uma cultura de DH II.</i>	211
<i>Figura 41</i>	<i>Frame da videoaula A construção de uma cultura de DH I.</i>	214
<i>Figura 42</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Introdução à Antártica.</i>	216
<i>Figura 43</i>	<i>Sequência de frames da videoaula DH e as diversidades na escola I.</i>	217
<i>Figura 44</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Lixo marinho: de onde vem?</i>	219
<i>Figura 45</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Microplásticos em ambientes marinhos.</i>	220
<i>Figura 46</i>	<i>Sequência de frames da videoaula DH: a problematização histórica e filosófica.</i>	221
<i>Figura 47</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Direitos Humanos: fundamentos filosófico.s</i>	222
<i>Figura 48</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Organismos: nível de organização ecológico.</i>	224
<i>Figura 49</i>	<i>Sequência de frames da videoaula Tabela verdade Conectivo E.</i>	226
<i>Figura 50</i>	<i>Etapas do processo de seleção.</i>	252

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1* Tabulação geral da produção videográfica do estúdio. 142
- Quadro 2* Tabulação geral da produção videográfica com destaque para a diferenciação quantitativa dos resultados 149
- Quadro 3* Tabulação específica: grupo dos dez vídeos descartados por terem negativado mais de um requisito. 156
- Quadro 4* Tabulação específica: grupo de nove vídeos que não preencheram três características fundamentais: a disciplina curricular, a exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo da fala/escrita. 158
- Quadro 5* Tabulação específica: vídeo que assinalou 'não' para dois requisitos: exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo. 160
- Quadro 6* Tabulação específica: grupo de nove vídeos que não preencheram o requisito da disciplina curricular. 162
- Quadro 7* Tabulação específica: vídeos que não preencheram o requisito da presença docente e do emprego preponderante da linguagem denotativa. 164
- Quadro 8* Tabulação específica: vídeos que s assinalaram 'não' para o requisito da exposição metodologizada. 166
- Quadro 9* Tabulação da presença dos elementos ensaísticos nas videoaulas do estúdio UFABC. 185
- Quadro 10* Tabulação total dos arquivos pesquisados. 253
- Quadro 11* Tabulação dos trabalhos considerados relevantes, por período de publicação. 253

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BC&H – Bacharelado em Ciências Humanas

BC&T– Bacharelado em Ciências e Tecnologias

BI – Bacharelados Interdisciplinares

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMCC – Centro de Matemática, Computação e Cognição

EaD – Educação a distância

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PACC – Programa Anual de Capacitação Continuada

PROGRAD– Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Pró-Reitoria de Graduação

TA – Técnico administrativo

Tidia Ae – Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada -
Aprendizado Eletrônico

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFABC – Universidade Federal do ABC

INTRODUÇÃO	PRÉ-PRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	SEQUÊNCIA INICIAL	29
	I Plano geral	30
	1.1 <i>O social do audiovisual</i>	32
	1.2 <i>O social do audiovisual do vídeo</i>	36
	1.3 <i>O social da tecnologia</i>	41
	1.4 <i>O social da tecnologia</i>	44
	CAPÍTULO 2	OUTROS ROTEIROS
	51	
2	ABANDONANDO A TERRA FIRME: DIÁLOGO COM OS PARES	52
	2.1 Estado da arte	52
	2.1.2 <i>Videoaula é um gênero audiovisual?</i>	53
	2.1.3 <i>Videoaula: gênero e mnemotécnica audiovisual</i>	58
	2.1.4 <i>À procura de uma linguagem própria</i>	63
	2.1.5 <i>O nó</i>	65
	2.1.6 <i>Desatando o nó</i>	67
	2.1.7 <i>A comunicação da educação: indo ao encontro da linguagem</i>	69
	2.1.8 <i>Videoaula online e as lacunas de conhecimento</i>	77
	2.1.9 <i>Os limites entre o artístico, o comunicacional e o pedagógico</i>	80
	2.1.10 <i>Encaminhamentos do estado da arte</i>	81
	CAPÍTULO 3	PROCESSO DE CAPTAÇÃO : DIAGRAMA TEÓRICO
	83	
	3 PREÂMBULO: VIDEOSFERA	84
	3.1 O círculo de Bakhtin: sociointeracionismo	92
	3.2 Sociointeracionismo verbal: Enunciado e discurso	94
	3.3 Gênero	95
	3.4 Dialogia	96
	3.5 Semiosfera	100
	3.6 <i>Pot-pourri</i>	105
	3.7 Filme-Ensaio (Vídeo-Ensaio): ensaio audiovisual	109
	CAPÍTULO 4	MONTAGEM PARALELA: METODOLOGIA
	126	
	4 METODOLOGIA	127
	4.1 A EaD na UFABC	129
	4.2 A NTE na UFABC	130
	4.3 O Estúdio UFABC	131

4.3.1	<i>Equipe</i>	132
4.3.2	<i>Recursos materiais e equipamentos</i>	133
4.3.3	<i>Processo de trabalho</i>	135
4.3.4	<i>Três considerações sobre o processo de trabalho</i>	136
4.4	Corpus	138
4.4.1	<i>A função didática e seus atributos</i>	138
4.4.2	<i>Educação em Direitos Humanos</i>	169
4.4.3	<i>Antártica ou Antártida?</i>	171
4.4.4	<i>Transformações químicas</i>	172
4.4.5	<i>Química divertida</i>	172
4.4.6	<i>Nível de organização ecológico</i>	172
4.4.7	<i>Bases Matemáticas</i>	172
4.5	Os elementos ensaísticos	173
4.5.1	<i>Mixagem</i>	174
4.5.2	<i>Janelas múltiplas</i>	176
4.5.3	<i>Metalinguagem</i>	177
4.5.4	<i>Inserts de passagem</i>	178
4.5.5	<i>Mise-en-scène</i>	180
4.5.6	<i>Composição intertextual</i>	180
4.6	<i>Tabulação e discussão do resultados</i>	184
	CAPÍTULO 5 AULA-ENSAIO? ANÁLISE	191
5	ANÁLISE DAS VIDEOULAS DO ESTÚDIO UFABC	192
5.1	<i>Mixagem (fusão ou sobreposição)</i>	192
5.2	<i>Janelas múltiplas</i>	198
5.3	<i>Uma digressão sobre o áudio e o lettering</i>	201
5.4	<i>Metalinguagem</i>	202
5.5	<i>Inserts de passagem</i>	206
5.6	<i>Mise-em-scène docente</i>	213
5.7	<i>Composição Intertextual</i>	225
	CAPÍTULO 6 ÚLTIMO CORTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS	228
	APÊNDICE	249

Nunca pude entender por que o vídeo nunca se tornou um método filosófico, por que, já há muito tempo, a filosofia não se serve única e exclusivamente do vídeo, por que já há muito tempo, não se jogaram todos os livros de filosofia e não se lida apenas com o vídeo. O vídeo não inverte a coisa, mas a reflete. Automaticamente, imediatamente. E com memória.

(Vilém Flusser)

I N T R O D U Ç Ã O _

P R É - P R O D U Ç Ã O

O primeiro e principal objetivo desta pesquisa é estudar a linguagem das videoaulas produzidas pelo estúdio de vídeo¹ da Universidade Federal do ABC entre os anos de 2015 e 2016, a fim de questionar a natureza ensaística de seu discurso audiovisual a partir da relação entre sua função didática e os elementos formais da linguagem audiovisual que designam a modalidade ensaio.

O segundo objetivo é responder sobre a aptidão desses elementos entendidos aqui como ensaísticos em construir diálogos com outros gêneros audiovisuais evidenciando o caráter híbrido da produção discursiva do estúdio.

Como produtor executivo do Estúdio UFABC durante o período de produção aqui assinalado, era de minha responsabilidade não só acompanhar de perto a realização de cada um dos trabalhos, mas também fazer valer e aplicar a diretriz principal do estúdio determinada pela sua coordenação: produzir videoaulas procurando dialogar a função didática com experimentos de linguagem audiovisual que visassem ampliar o potencial semiótico das aulas enquanto forma de expressão videográfica além de abrir suas fronteiras para a intersecção com outros gêneros audiovisuais.

Nossa hipótese é a de que os códigos, elementos e referências de outros gêneros não didáticos presentes na linguagem e discurso dessas videoaulas não só as proveem de maior aderência semiótica com o meio material e expressivo que as constituem (vídeo) como também potencializam e legitimam uma ação experimental na sua configuração enquanto aula.

O ensaio que vemos presente na linguagem e no discurso dessas videoaulas será estudado a partir do conceito de filme-ensaio (ou vídeo-ensaio) de Dubois (2004) e Machado (2003, 2011). No trabalho desses autores o conceito de ensaio é entendido como um meio legítimo de expressão do pensamento na forma de enunciados audiovisuais, e que tem na sua linguagem uma série de elementos subjetivantes característicos. Nossa proposta é espelhar o mesmo tipo de análise, procurando triangular seus estudos sobre recursos de linguagem audiovisual e

¹ O nome próprio do estúdio de vídeo da UFABC é Estúdio UFABC. Deixamos registrados aqui então, que nas páginas deste trabalho, a referência a ele se dará ora por sua designação nominal enquanto espaço interno da universidade, escrito com letras minúsculas (estúdio de vídeo da UFABC ou apenas estúdio de vídeo), ora pelo seu nome próprio e escrito em maiúscula (Estúdio UFABC).

construção de sentido ensaístico de filmes com a produção audiovisual das videoaulas do Estúdio UFABC. Para tanto, será necessário identificar e extrair esses elementos de linguagem conotativos do discurso audiovisual procurando apresentar e explorar possíveis tensões e integrações com sua função didática. Esta, por sua vez, será definida a partir do entendimento de texto didático apoiado em autores como Cordeiro (2010) Dotta (2009), Almeida (2004) Costa (2008) Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003). Como veremos é a função didática que organiza a videoaula como um gênero audiovisual, e a compreensão sobre as características do texto didático que norteiam sua função nos ajudará a destacá-las ante ao grupo de trabalhos que compõe toda produção videográfica do Estúdio UFABC. Nosso *corpus* então será resultado da seleção em uma base de dados contendo 105 vídeos, cada qual submetida ao escrutínio de sete atributos, a saber: (1) espaço educativo institucional, (2) presença docente, (3) disciplina curricular, (4) exposição metodologizada, (5) predomínio de linguagem denotativa, (6) teor explicativo, argumentativo e explicativo e (7) audiência discente. Esses atributos serão extensamente discutidos na fundamentação teórica do capítulo três e no quadro metodológico do capítulo quatro.

De maneira geral, a videoaula pode ser definida como um vídeo produzido para cumprir uma função didática previamente estabelecida (Ramos, 1996). Mussio (2013), ao diferenciá-la das aulas presenciais (e também de atividades nas quais exibições de vídeos são empregadas como operação docente complementar em sala de aula) define-a como “uma aula criada com recursos tecnológicos, utilizando como base um conteúdo escolar, transformado em um vídeo ou pequeno filme que pode ser usado nas TVs, multimídias ou diretamente no computador” (p.4). Nessa direção, Wohlgmuth (2005) afirma que seu objetivo principal é

[...] recuperar, produzir, conservar e reproduzir, por meio do vídeo, o conhecimento real, composto pelo conhecimento científico e formalizado do técnico (conhecimento acadêmico), agregado ao conhecimento científico, não formalizado e empírico dos setores populares da sociedade (conhecimento popular) (p.24).

Repercutida numa série de usos e apropriações, a videoaula, em nosso entendimento, pode ser prescrita por duas idiosincrasias: uma que imprime uma característica de gênero – discurso escolar/acadêmico viabilizado por uma função didática expressa através do audiovisual do vídeo, outra que define uma relação

tempo-espacial, a assincronicidade. Feita essa ressalva, é possível recusar todo tipo de audiovisual que inunda, principalmente, plataformas públicas online de vídeos, cujos vídeos acabam por dividir (e disputar) espaço com um sem-número de propostas didáticas e educativas que geralmente aparecem expressas na extensividade de áreas, temas e assuntos cobertos, por exemplo, pelo espontaneísmo e individualidade de vídeos domésticos, vídeos tutoriais, vídeos-registros e documentais de trechos de aulas presenciais, ou até mesmo no discurso de vídeos institucionais etc.

No recorte desta pesquisa, a videoaula - que também pode apresentar outras nomenclaturas como vídeo educativo, vídeo educacional, vídeo didático – apresenta-se como um objeto ligado umbilicalmente a processos de interação social distintos, dos quais destacamos o audiovisual do vídeo, as tecnologias telemáticas de linguagem e comunicação e a educação a distância (EaD). No capítulo um, procuraremos, então, situar a sócio-historicidade desses cenários na cultura, relevando o contexto audiovisual, tecnológico e educacional que trama nosso objeto. Por ora, vale a pena constatar que a existência da videoaula como objeto educacional vem acompanhando as diversas gerações de tecnologias de linguagem e comunicação. Ribeiro (2014), ao sintetizar três gerações de EaD, identifica sua ocorrência em duas delas, somando quase quarenta anos de aplicação:

[...] a 1ª geração ou ensino por correspondência, decorre na generalidade até aos anos de 1970 e caracteriza-se pela utilização, como principal meio de formação, de materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio, a 2ª geração, entre os anos de 1970 e a adoção das tecnologias digitais, é caracterizada pela criação das primeiras Universidades Abertas, pelo design e implementação sistematizadas de cursos a distância e produção própria endógena de materiais educativos. A 3ª geração que começa a implementar-se a partir dos anos de 1990 é caracterizada pelo uso sistemático das tecnologias digitais e, mais recentemente, pela web 2.0. As transições entre as diversas gerações não constituem, geralmente, cortes, mas processos de implementação progressiva de mudanças (p.16).

Em outra perspectiva, mas com tradução semelhante, considerando apenas a evolução dos processos telemáticos eletrônicos e computacionais, podemos afirmar com Santaella (2012) que o vídeo foi e é usado em modelos de educação presencial e a distância. Nas modalidades a distância, adquire os contornos do que vem sendo chamado de videoaula. Essas, foram e são utilizadas em telecursos da difusão *broadcasting*, e nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), seja via mídias removíveis, acesso a redes teleinformáticas ou uso da conexão contínua de dispositivos inteligentes e móveis.

Os apontamentos desses autores ajuda a situar a concretude do objeto e indicia uma série de questionamentos e transformações que dizem respeito mais diretamente ao social da educação, cujas pistas podem ser seguidas e estudadas em frentes diversas, pois tramam uma série de pontos relevantes, cada qual suscitando uma dimensão, que, por sua vez, subtrairia enredos de pesquisa específicos e/ou compartilhados.

Para esta pesquisa é importante marcar a posição clara onde pretendemos nos inserir. É de nosso entendimento que a existência da videoaula poderia ser discutida pelo viés pedagógico (p.ex. a didática, o papel da docência e/ou o aprendizado discente), tecnológico (p.ex. processos e conhecimentos técnicos, relações sociais etc.), econômico ou administrativo (p.ex. produção material, gestão de recursos, negócio, pessoas etc.), políticos (p. ex. dispositivos legais, governamentais etc.), ou por vários outros que talvez a visão limitada deste pesquisador não seja capaz de mapear. Todos estes filamentos estão fortemente conectados ao tema e sem dúvida fornecem orientações muito concretas sobre como agir diante dele enquanto existência pedagógica, tecnológica, administrativa, econômica, política etc. Contudo, nosso propósito de pesquisa desfia um outro viés, o do discurso e o da linguagem, e a escolha do ensaio como conceito norteador de parte de nossa fundamentação teórica e propósito metodológico se deve a sua estreita relação com o campo artístico e comunicológico. O ensaio audiovisual é um conceito de extração artística e comunicacional presente em um trabalho de teoria e crítica da arte e da comunicação, que será utilizado como ferramenta de pesquisa para observar, apontar e compreender aspectos discursivos e linguísticos de videoaulas. Essa constatação é significativa não só para afirmar o caráter interdisciplinar da pesquisa, mas também para realçar o que será tirado de foco: descartamos qualquer interesse em aspectos especificamente ou exclusivamente didáticos, econômicos, tecnológicos, docentes, políticos, administrativos, legais, mesmo que em alguns momentos tópicos destes segmentos emerjam no presente trabalho.

Estudar a produção de discurso e linguagem de videoaulas, um objeto eminentemente educacional, por meio de sua dimensão artística e comunicológica, é se preocupar com questões que à primeira vista, podem aparentemente parecer irrelevantes ao tema, mas que em nosso recorte se projetam como uma das saídas criativas para se produzir vídeos em ambiente educacional expandindo as formas de expressão do gênero.

Esse exercício, de apreender um objeto educacional auxiliado por referencial teórico desviante, que se preocupa mais com a signagem do meio e de sua linguagem e menos com as idiossincrasias do discurso escolar, foi, ao fim e ao cabo, a forma mais genuína que encontramos de contribuir com as pesquisas na área. Deliberadamente escolhida, constitui-se como um terceiro objetivo nosso. Sua empresa tem como propósito tensionar e explorar os limites da audiovisualidade para a função didática, reconhecendo a vital importância desta última para a produção discursiva do gênero videoaula.

Como já afirmado em parágrafo anterior, a função didática de uma videoaula é praticamente uma condição *sine qua non* da constituição da videoaula enquanto gênero audiovisual. A função didática, no geral, estandardiza uma intenção pedagógica, que em algum nível ou grau, tanto estrutura um conteúdo, uma metodologia e um objetivo, como também deflagra, inevitavelmente, uma expectativa de reciprocidade e conhecimento. A função didática é fundante da videoaula.

Na pesquisa do estado da arte realizada para a confecção da presente dissertação e que será apresentada no capítulo 2, dos 37 trabalhos considerados relevantes em nenhum deles encontrou-se questionamentos que contrariasse tal posição, pelo contrário, em todos é afirmado peremptoriamente sua existência como um sistema de representação no qual discursos e enunciados escolares, acadêmicos e/ou didáticos se fazem identificar em certos padrões estáveis de organização audiovisual. Por outro lado, esse mesmo levantamento também indicou que pouco se escreveu sobre a expressividade das mensagens pedagógicas e suas representações e sobre como elas amplificam o potencial de seus enunciados. Isso nos deu confiança para persistir na pesquisa e encontrar uma fundamentação teórica e metodológica que nos permitisse verificar nossas intuições e suspeitas a respeito da abordagem pretendida.

Meu trabalho como produtor executivo do Estúdio UFABC, minha formação acadêmica pregressa em artes e comunicação, além de atuação profissional nessas mesmas áreas, não só fiaram minha convicção para encarar os desafios de uma pesquisa interdisciplinar como também acabaram por engendrar as perguntas as serem perseguidas no presente trabalho: o vídeo pode tornar uma aula em um ensaio audiovisual? Se sim, como isso se dá? Quais elementos videográficos ensaísticos estão presentes nas videoaulas do Estúdio UFABC? A produção do estúdio é ensaística?

Além do filme-ensaio, outros referenciais teóricos permeiam nossa dissertação. A videoaula será descrita aqui como mais um gênero presente na ecologia do audiovisual posto em diálogo na cultura, não só com os outros gêneros audiovisuais, mas, também, com outros textos culturais, num movimento irreversível e ininterrupto que a delinea enquanto sistema de sentido. A videoaula então será vista como produtora de uma esfera de sentido que se organiza e se transforma a partir de sua relação em devir com enunciados, gêneros, discursos e linguagens de outros sistemas de sentido na cultura. A descrição de todo esse processo estará ancorada, fundamentalmente, em dois conceitos norteadores, o de dialogia de Bakhtin (2004, 2011) e o de semiosfera de Lotman (1996, 1999). Os dois autores nos ajudarão a mostrar os aspectos que regem a estrutura de um texto cultural transitório como a videoaula e sob quais condições se dá a capacidade de expansão sua esfera de signos (semiosfera).

A escolha de nosso referencial teórico principal - dialogia, semiosfera e o filme-ensaio – permite-nos adentrar também nas justificativas para realização desta pesquisa. Observar a videoaula como uma esfera de sentido que se organiza a partir de certos padrões estáveis em devir com uma complexa relação dialógica com outros textos, possibilita-nos desviar a atenção de seu centro, talvez o núcleo duro de sua produção de sentido e usos mais comuns: o entendimento da videoaula como objeto educacional, didático, no qual signos e relações mais convencionais ligadas especificamente a esse campo são estudadas em detrimento de outras, como por exemplo a ocorrência das formas e da linguagem videográfica para a formulação de seus discursos.

Como já delineado aqui, nossos questionamentos indagam sobre como se viabiliza a produção de um discurso audiovisual em videoaulas levando em consideração uma ação experimental nas suas formas de expressão. A ideia e a aplicação do ensaio audiovisual é um caminho ainda não percorrido para análise do gênero. O risco do ineditismo e da abordagem pode abrir caminhos sem volta para os estudos das videoaulas. O conceito de ensaio permite identificar e distinguir os usos e a apropriação de elementos de linguagem de outros gêneros audiovisuais para a produção de uma linguagem de videoaulas. Esse caminho interessa, pois ajuda a dimensionar as dificuldades de se construir um discurso audiovisual tendo em vista uma pesquisa experimental de linguagem. A criatividade como valor costuma ser

propagada como um fim a ser perseguido, mas pouco se descreve dos processos pelos quais esse valor se constrói e se materializa de modo consistente num discurso. De modo geral, a característica mais proeminente do ato criativo na linguagem é o caráter de experimentação de códigos que tensionam (e pressionam?) os elementos estáveis de um gênero, no nosso caso, o da videoaula. Se considerarmos esse gênero, perguntamos: como preservar a função didática e ao mesmo tempo dialogar com outros gêneros? E a docência? Como ela se adapta a novas ideias, a profissionais que à primeira vista estão fora de seu trânsito acadêmico? É necessário desobedecer regras para empreender experimentos de linguagem em videoaulas, em vídeos pedagógicos?

Diante desse quadro de incertezas, da natureza interdisciplinar do trabalho, além do alto grau especulativo de nossos questionamentos, houve o entendimento de que o tipo de pesquisa mais apropriado para alcançar nossos objetivos fosse aquele de formato exploratório, assumindo a produção de videoaulas do Estúdio UFABC como estudo de caso. Gil (2002) define a pesquisa exploratória como aquela cujo objetivo é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses” ou também “aprimorar ideias ou descobrir intuições”. Como profissional atuante no processo de reflexão e produção do objeto escolhido e do *corpus* indicado, é imperativo destacar o aspecto da experiência prática com o problema a ser pesquisado, realçando ainda mais a opção pelo modelo de pesquisa escolhido. Não é exagero afirmar que, de fato, esta pesquisa começou no momento em que adentrei o estúdio e comecei a participar de suas atividades. Durante todo o período de trabalho de produção, muitos dos questionamentos que agora encontram o papel e um norte de pesquisa, eram intuídas pelo aspecto sensível do trabalho, brotavam no dia-a-dia das reflexões e decisões executivas, ganhavam vida nos humores, temperos e argúcias quando da discussão aberta em equipe.

Em 24 meses de atuação, o estúdio atendeu solicitações das mais diversas áreas da UFABC e produziu ao todo 105 vídeos. Dentre os quais, 67 foram videoaulas propriamente ditas. As videoaulas foram produzidas ou para a modalidade a distância de disciplinas ofertadas pelos cursos de graduação do Bacharelado em Ciências Humanas (BCH) e Bacharelado em Ciências e Tecnologias (BCT) da UFABC, ou para os cursos de extensão e aperfeiçoamento promovidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da universidade.

O Estúdio UFABC, foi concebido, ainda no início da presente década, como parte integrante do polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, implementada no Campus da UFABC via financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. No ano de 2015, a gestão do estúdio ficou a cargo do grupo que coordenava o Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) da UAB-UFABC, e daquele momento em diante, seu objetivo principal passou a ser o de atender a demanda da comunidade de docentes, discentes e/ou técnicos administrativos da própria universidade na produção de material pedagógico audiovisual. No ano de 2016, o então recém-criado Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE da UFABC incumbiu-se de continuar o trabalho de gestão e coordenação do Estúdio.

Por fim, vale registrar então que, ao tomar como objeto de estudo a produção discursiva de videoaulas de um estúdio de vídeo universitário no qual o pesquisador também ocupa uma função executiva, nossa expectativa é a de que consigamos produzir um diálogo que possa criar aberturas teóricas e práticas para o fazer do vídeo educativo,

Ambicionamos ao fim desse texto, gerar uma crítica não excludente mas exploratória sobre o gênero, arriscando conjecturas inusuais para esse encontro entre a educação, a comunicação e as artes do vídeo, não obstante, também abertas à novas críticas e especulações.

Empurro minha filha (de dois anos) no carrinho de bebê feito para levá-la para passear: isto é cinema. Minha filha empurra o carrinho de bebê vazio: isto é video.

(Jean Paul Fargier)

CAPÍTULO_UM

SEQUÊNCIA INICIAL

I PLANO GERAL

As inquietações que motivaram esta pesquisa refletem um anseio mais geral, nascido de uma percepção vaga sobre o estranhamento que marca o encontro do audiovisual com a educação.

Esse encontro não é novo e remonta aos primórdios do cinema como representação ainda no início do século XX. A invenção técnica do cinema precede seu desenvolvimento como forma narrativa. Enquanto a primeira data da última década do século XIX, o segundo se dá um pouco mais de dez anos depois (MANNONI, 1995). Discussões sobre o papel do cinema como instrumento de educação e transformação social já apareciam em publicações anarquistas do Brasil e da Europa na primeira metade da década de 1910 (CATELLI, 2008, p.1), nos Estados Unidos, um dos primeiros artigos publicados sobre o tema em 1913, apresentava uma lista de escolas que tinham adquirido equipamento cinematográfico para aulas de ciências e matemática e discutia formas apropriadas para sua utilização (KING, 1990 apud REZENDE, STRUCHINER, 2009, p.46). No geral, o que se evidencia “é a preocupação excessiva e rigorosa na eficiência e na exatidão do conteúdo” (idem), com seu uso servindo como apêndice ilustrativo aos manuais escolares. Como escreve McLuhan ainda na década de 50, “Hoje em dia é natural falar-se de ‘auxiliares audiovisuais’ do ensino, ainda pensamos no livro como norma e nos outros meios como incidentais” (1974, p.17). A preocupação com a eficiência se traduzia também “na possibilidade de se usar a imagem em movimento para ensinar grupos cada vez maiores com o mínimo de interação com o professor.” (KING, 1990 apud REZENDE, STRUCHINER, 2009, p.46).

Enfim, ao estudar o social desse encontro, Franco (1993, p.12) identifica que a pedagogia do cinema se constrói sob auspícios religiosos e educativos avessos ao entretenimento de sua produção comercial, e erigi-se sob o edifício de uma ideologia estruturada na férrea censura aos desígnios do cinema espetáculo e experimental.

Entretanto, por mais que reconheçamos que o filme educativo tem na sua gênese uma repulsa velada com o meio audiovisual, há de se notar algumas iniciativas nas quais este paradigma foi questionado. No Brasil, os 28 anos da passagem do fotógrafo e cineasta Humberto Mauro (1936-1964) pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo-INCE, foi marcada por uma trajetória de experimentalismos técnicos e de linguagem, num total de 357 filmes educativos de curta e média

metragem realizados. Humberto Mauro, fazia cinema educativo como cinema e não como ciência, nem aula, explorando potencialidades audiovisuais do meio, buscando sempre uma “estética diferenciada” (MONCAIO, 2004, p.3). Franco (1993, p.14), escreve que o cineasta deu um caráter artístico ao gênero, realizando filmes que vão desde aulas de taxidermia até passos de dança, “passando por ampla série de educação rural e culminando com sua série mais famosa: *Brasilianas*”, série essa em que cantigas, poemas e peças do folclore brasileiro são filmadas “através de imagens de um lirismo, de uma beleza plástica e de uma ‘brasilidade’ poucas vezes conseguida por nossos cineastas” (1993, p.14). Moncaio (2004), estudioso da estética de seus filmes, assim define seu trabalho:

[...] há uma espécie de "padrão estético" que percorre seus filmes. Um "padrão" no sentido de recorrência e não de repetição obrigatória e vazia. O cuidado extremo e a simplicidade ao enquadrar são características fortes de seus filmes é claro que foi se desenvolvendo a cada produção, mas desde o início pode-se perceber um olhar atento e criador e o trabalho com a iluminação é também outra característica que se sobressai em alguns filmes, vistos os limites técnicos impostos pela produção conhecidamente ‘artesanal’ (MONCAIO, 2004, p.1).

Mas talvez seja Gláuber Rocha, ícone do cinema brasileiro, quem tece as maiores loas à obra do cineasta de Cataguazes. Na sua *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*, publicada em 1963, o cineasta baiano escreve que os filmes de Humberto Mauro deveriam servir de inspiração àqueles que partilhavam do ideário estético e político *cinemanovista*:

[...] estudar Mauro é repensar o Cinema Brasileiro – não em fórmulas de economia, mas em termos de cinema como expressão do homem...Mauro, embora romântico e socialmente inconsciente, faz uma política despida de demagogia. Obtém o quadro real do Brasil (ROCHA, 1963 apud LINO, 2000, p.127).

Cinema pedagógico influenciando o cinema novo?

Outra experiência na qual ideias sobre uso pedagógico do cinema ganhou ressonância, foi a produção documental do inglês John Grierson. Pioneiro da escola documental inglesa, foi o primeiro, em 1926, a usar o termo documentário numa publicação ao se referir a um dos filmes do americano Robert Flaherty. Seus escritos e seus filmes, ajudaram a conceber uma das mais tradicionais escolas do documentário, a escola inglesa, àquela que atou ao conceito e a produção de um documentário à ideia e assunção do real em oposição à ficção. Suas convicções, um tanto platônicas, viam no filme documentário uma das soluções para uma reeducação iluminista que passaria

[...] por um cultivo do espírito e pelo redirecionamento do olhar. O espírito seria cultivado pela aquisição de novos valores, de novos sentimentos direcionados ao bem comum, proporcionados por uma renovação no processo educacional. O olhar seria convertido pelas imagens fornecidas pelo filme documentário, que mostrariam a realidade vivida pelos cidadãos ingleses, retratando o cotidiano daqueles que trabalham pela comunidade, que sacrificam suas satisfações pessoais em nome do bem comum. Desta forma, libertar-se-iam das sombras formadas por um sistema educacional ultrapassado e pela distância entre Estado e sociedade (CATELLI, 2008, p.4).

Grierson via não só no cinema mas no próprio desenvolvimento dos sistemas broadcasting um poderoso meio pedagógico para estimular o engajamento comunitário, político e social na Europa do pós-guerra.

Talvez tenha sido essa crença exagerada nos poderes e funções educacionais do meio e do novo gênero que o ajudaram a criar as novas bases para o “tratamento criativo da atualidade” (GRIERSON, 1997) e para o cinema em geral, ao estender suas capacidades narrativas, experimentando formas novas de linguagem e incorporando um novo repertório técnico.

Os propósitos educativos das experiências fílmicas de Mauro e Grierson são importantes como exemplos concretos nos quais o audiovisual não é pensado como fim, mas como meio, como processo, como instrumento de reflexão empírica e conceitual sobre a realidade, sobre a cultura.

Em nosso recorte, as incompatibilidades pedagógicas acarretadas pela irrupção audiovisual do cinema no social da educação, prenunciam o surgimento de uma natureza pedagógica que desafia os paradigmas de sua tradição transmissiva, individual, presencial e vertical, centradas na supremacia incontestada da escrita e de sua leitura como roupa de gala da razão, e que cuja mnemotécnica dominante impôs à ação e ao pensamento seus comportamentos protocolares.

I.1 O SOCIAL DO AUDIOVISUAL

O audiovisual dissemina-se na cultura através da alta taxa de penetração e presença das tecnologias analógicas e digitais do cinema, do vídeo e dos desdobramentos recentes da constituição civil e comercial da world wide web. Hoje ele está presente na vida doméstica, na vida cotidiana, na fábrica, na indústria, na vida profissional, no entretenimento, no lazer e em nossas comunicações. Reúne uma

heterogeneidade de funções, usos e práticas ampliando sua comunidade de pensantes e falantes. E mesmo que seja difícil precisar a natureza ignitiva-cognitiva destas transformações, é certo que cada vez menos os usos de sua linguagem serão capitaneados e operadas pela figura dos especialistas.

Entre as mídias que desenharam essa diversificada paisagem e que dão suporte material a suas novas linguagens estão a película, o projetor, salas de cinema, televisão estatal e comercial, as fitas magnéticas, vídeos cassete, DVD's, Blue Ray, e toda sorte de câmeras portáteis e aparelhagem telemática e computacional que fazem convergir o signo da câmera e da tela. Eles são os meios pelos quais as linguagens se encarnam, expandindo e rearranjando seus códigos, e mais importante, recriando por meio de novas sintaxes híbridas, formas novas de se apropriar dos códigos de linguagens antecessoras.

Escreve o poeta que “cada coisa está em outra de sua própria maneira e de maneira distinta de como está em si mesma” (Ferreira Goulart, 1977, p.99), escrevemos nós: as narrativas e discursos da arte literária, teatral, plástica e visual, da publicidade, do jornalismo, do entretenimento, do design, da educação, da ciência e do próprio cinema e do vídeo, ao mesmo tempo que se mantêm arrançados em

certas formas que lhe dão identidade (gêneros), elas também se reprocessam e se recombina gerando formas de representação inteiramente novas, fazendo emergir um novo léxico para seus gêneros e formatos.

Nessa abordagem, filmes, documentários, reportagens, programas de entretenimento, expressões artísticas e videoaulas são alguns exemplos entre tantos outros que perfazem um caleidoscópio criativo que coloca em circulação um matiz de produções audiovisuais.

Numa visão panorâmica sobre esta produção, o que se denota é uma incessante transformação nas formas de suas realizações. Nesses 120 anos, o cinema, a TV, o vídeo e a internet surgem como dispositivos incubadores de uma gama diversificada e heterogênea de formatos, gêneros e linguagens audiovisuais, e que quando expelidos parecem sempre obedecer a um mesmo princípio proliferante: o contágio de seus códigos. Coloquemos lado a lado os filmes de Méllier, o cinema clássico de Hollywood e as experiências cinematográficas do iraniano Jafar Panahi. Aliás, seu último filme *Taxi Teerã* de 2015 é ficção ou documentário? O que nos responderia Robert Flaherty considerado o pai do cinema documentário por levar a tela o cotidiano de uma família de esquimós no filme *Nanook* de 1922 e responsável

direto pelo intenso debate real x ficção que tomou conta dos teóricos e realizadores do cinema a partir de então. E o que acontece se colocarmos *Nanook* ao lado dos documentários da escola inglesa de Grierson, dos de modelo sociológico brasileiros, dos etnográficos do Cinema Verdade francês ou dos filmes documentários do Cinema Direto americano? Quantas diferenças que produzem novas diferenças não aparecerão? E se invertemos a perspectiva e olharmos para documentários que têm formato de ficção, como *Ilha das Flores* de Jorge Furtado, *Nós que aqui estamos por vós esperamos* de Marcelo Masagão ou *Helena e Olmo e a Gaivota* de Petra Costa? E o clássico comercial da Coca-Cola, *Hilltop*, de 1971, que foi usado pelo produtor Martin Weiner da série americana *Mad Men* como parte do roteiro de seu último episódio, misturando, publicidade, TV, série, realidade e ficção? Podemos falar sobre os trabalhos do brasileiro Cao Guimarães que caminham no limite entre a videoarte e o documentário. E o *canal 100*? É cinema, jornalismo ou documentário? E por que não citar os vídeos educativos dramatizados em séries televisivas documentais como as da BBC Inglesa, ou em episódios-aulas como nos *Telecursos* da Fundação Roberto Marinho? Ou mesmo os sites de compartilhamento público de vídeos onde uma série de canais como por exemplo o *Nerdologia* trazem uma produção independente e espontânea se valendo de um ritmo e montagem muito próprio da publicidade e dos programas de humor e entretenimento?

Elencar esses exemplos é reconhecer que, ao mesmo tempo em que expressões audiovisuais conservam características tradicionalmente identificáveis, elas também revelam que operam (re)combinando elementos de linguagem fazendo irromper formas novas de criação, transmissão e expressão dos enunciados. Não é a toa que hoje, no interior dos estudos da comunicação e das artes, conceitos pilares do estado da arte da pesquisa são estudo do híbrido, do remix e/ou da intertextualidade, conceitos que procuram dar conta da contaminação de suas mídias, linguagens, gêneros e formatos.

Cinema e videoarte expandidos, narrativas transmídias, DocFic's, jornalismo ubíquo ou mesmo vídeos pedagógicos com ritmo de comercial publicitário são para nós, expressões desse contágio criativo que desestabiliza as nossas convenções estéticas, técnicas e narrativas sobre as formas audiovisuais. Enfim, talvez seja mesmo o caso, de que o panorama contagioso da produção audiovisual aqui traçado, traga consigo algo mesmo da sugestão poética do *Poema Sujo* de Ferreira Gullar (1977, p.102:

[...] mas variados são os modos
como uma coisa
está em outra coisa: o homem por exemplo, não está na cidade
como uma árvore está
em qualquer uma de suas folhas
(mesmo rolando longe dela)
O homem não está na cidade
como uma árvore está num livros
quando um vento ali a folheia.

Contudo há evidentes pesos e medidas que deveriam ser considerados. Não podemos comparar em termos materiais, técnicos e de recursos humanos o que o poderio econômico da indústria do cinema e da televisão é capaz de patrocinar e produzir frente a um míngua estúdio universitário, por exemplo. Ou o que dizer da engrenagem da publicidade e seus milhões de recursos mantidos pela máquina capitalista. Sim, esse tipo de produção audiovisual é um denso nó da trama aqui composta. Mas é só um dos nós. Muita das obras acima listadas foram realizadas com poucos recursos e nem por isso deixam de ter qualidades técnicas e artísticas. O funcionamento da abertura audiovisual na cultura pode ser descrito se valendo do princípio da conexão da metáfora deleuziana do rizoma. O princípio de conexão dessa abertura não é arbórea. Não se multiplica a partir de um centro definido (para nós aqui o nó da grande indústria). Nesse rizoma audiovisual sugerido, o princípio proliferante é o da contaminação incessante que se expande por todos os lados em alianças e agenciamentos não previstos. A crença nessa perspectiva é subsidiada pela ideia de que as formas audiovisuais na cultura não obedecem padrões claros de ocorrências e expressão. Ela se deve muito mais a agenciamentos criativos nos quais o filamento econômico pode estar pouco conectado ou ser inexistente. O gênero da videoarte é um bom exemplo. Ela acontece à margem da indústria da televisão e do cinema. Forja-se como expressão artística para além da mera função documental e de registro. Vai além também de seu uso no jornalismo e ativismo. O que a caracteriza é sempre a intenção do artista de fazer ou conceber algo sem a limitação de algum outro objetivo (RUSH, 2006, p.77), sem concessões para o comércio ou audiência. A negação de uma certa tendência passiva e liberdade de gesto e ação é o que caracteriza seu caráter textual, o caráter de escritura (MACHADO, 2013, p.173) e o que legitima o discurso experimental e crítico de suas formas visuais. O exemplo da videoarte como gênero, ajudou a fazer do vídeo um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e o irreal) (MACHADO, 2013, p.173) e que por sua vez, de maneira recursiva e dialógica criou novas e outras conexões com os gêneros existentes, complexificando o rizoma audiovisual.

I.2 O SOCIAL DO AUDIOVISUAL DO VÍDEO

No final dos anos 20, a formação de uma imagem televisual ou videográfica é em princípio a ideia de se escrever sequencialmente numa tela, por meio de pontos luminosos varridos em linha numa velocidade de 1/25 avos ou 1/30 avos por segundo, configurando um processo físico eletrônico de transformação de impulsos de luz em impulsos elétricos codificados. Escrito de outra forma: vídeo é representação eletrônica de imagens em sequência.

Como invenção, nos anos 1920, a videografia era uma espécie de novo rádio, cujas frequências sincronizavam imagens ao invés de sintonizarem sons. Daí em diante, mesmo considerando a bifurcação entre os desígnios do dispositivo televisual da televisão e do vídeo, sua expressão semiótica manifestaria para sempre uma ligação genealógica entre o signo da câmera e da tela.

A partir dos anos 40 do século passado, o termo televisão passou a designar também tanto o modelo broadcasting de difusão de imagem eletrônica como também o aparelho receptor deste tipo de imagem.

Daquele momento em diante, a TV não seria mais vídeo. O audiovisual eletrônico da televisão tornar-se-ia um imenso empreendimento burocrático, jurídico e comercial, no qual governos de todas as esferas do ideário político e de todas as partes do mundo, regulariam suas emissões e concessões. A alta penetração dos aparelhos de televisão acabaria por exigir vultosos investimentos em infra-estrutura para transmissão massiva. Sua presença crescente dentro das casas, fez do televisor um misto entre mobília e eletrodoméstico e a irradiação de seus programas, uma poderosa indústria de comunicação, com repercussões artísticas, políticas e críticas de sua presença na sociedade.

Isso é importante para destacar o momento em que a concepção de vídeo começa a se diferenciar da concepção de televisão.

Ambos compartilham a natureza semiótica de sua imagem eletrônica, mas adquirem sentidos diferentes quando são pensados principalmente como dispositivos de comunicação e linguagem.

Se, enquanto imagem eletrônica, ambos estão ontológica e imediatamente atadas a ideia de um processo de geração, recepção, armazenamento e difusão de sua (in)formação, como dispositivo e discurso, acabam construindo sentidos bem distintos no que se refere a suas formas de usos e representações.

A televisão foi o meio que capitaneou os grandes sistemas de transmissão broadcasting, cujo sinal chegava simultaneamente a milhões de pontos receptores (televisores). Sua existência foi pensada e programada como um meio de comunicação extensivo que deveria conversar e atrair para frente de sua tela uma legião de telespectadores seduzidos por uma gama de novas experiências sensoriais e cognitivas.

Em decorrência da extensão das suas ramificações televisivas e os altos índices registrados de sua audiência como nova vedete dos meios de comunicação de massa, a televisão como sistema impunha a necessidade de orçamentos cada vez maiores para investir em novas tecnologias de emissão e recepção de seu sinal, para manter e atualizar as suas estruturas de estúdios e toda a sorte de equipamentos e parafernálias, que por sua vez exigiram sempre a presença de profissionais técnicos especializados. O audiovisual televisivo industrializou-se. Concomitantemente, a partir de 1956, a passagem do registro de gravação em película para o registro magnético do videotape resultou numa família de câmeras e equipamentos cada vez menores, mais leves e mais ágeis (lembramos que as primeiras câmeras de TV com seus tripés e rolos de filmes pesavam aproximadamente 100 kg, ver Figura 1) que “em termos de linguagem propiciou uma maior experimentação na movimentação de câmeras, de enquadramentos e de edição de imagens. O fato de não ter um negativo que precisa ser revelado para depois ser editado dava a TV maior rapidez no seu processo de produção” (ROSSINI, 2007, p.172). O videoteipe não só expressará uma nova forma de se fazer TV como também será o divisor de águas na criação de tecnologias de geração e manipulação de imagens eletrônicas, o que acabará desencadeando surgimento de um mercado de câmeras e equipamentos dirigidos ao universo industrial e profissional da TV comercial.

O vídeo caminhará para ganhar autonomia como, como imagem, linguagem e dispositivo, liberando-se da televisão e indo ao encontro de novos realizadores no cinema e na arte. Esse processo será investido de outros usos quando do lançamento comercial, em 1967, do primeiro gravador portátil de videotape, o *Portapak* da Sony (Figura 2), cuja imagem videográfica passará a servir não só à trabalhos de experimentação artística, ampliando o campo de ação das artes plásticas, mas também, ao jornalismo - como alternativa a coberturas e reportagens - e ao universo da produção doméstica de registro memorial e casual de eventos sociais e familiares, numa função análoga a fotografia. A popularização da imagem eletrônica diversificará seus usos e apropriações. A TV, como uma reprodutora de vídeos em escala industrial irá construir em torno dela uma semiótica que irá apartá-la desse universo experimental, caseiro e/ou alternativo apartá-la desse universo experimental, caseiro e/ou alternativo.



Figura 1 – Homem operando uma camera da TV Record. Fonte: Artigo Cronologia da TV Record, Wikipédia.



Figura 2 – Câmera Sony Av-3400 Portapak (1951-1959). Fonte: Artigo Portapak, Wikipédia.

O vídeo da TV não será mais o vídeo do vídeo. O vídeo da TV é o vídeo concedido pelo Estado, produzido por empresas de comunicação que emitirão sua programação numa frequência específica que poderá ser recebida, escolhida e assistido por intermédio de um televisor. Qual será então o vídeo do vídeo?

Dubois (2004) é quem reconhece no vídeo um termo marcado “por uma espécie de ambiguidade fundamental”: é ao mesmo tempo, complemento de um outro que ajuda a nominar – videogame, vídeo-registro, videoinstalação, videodança, videocassete, câmera de vídeo, videotexto, videoaula – e “do ponto de vista etimológico ... é verbo do “ato mesmo de olhar (do latim *videre*, ‘eu vejo’)”.

Esse paroxismo levantado por Dubois, descreve bem a difusão da imagem eletrônica e de suas tecnologias de captação, armazenagem, emissão, transmissão, recepção e reprodução no século XX. O vídeo tanto se tornou sinônimo de onipresença de todo tipo de dispositivo processador de imagens eletrônicas, como também se tornou um meio poderoso de comunicação e linguagem, com suas formas influenciando diretamente na criação, representação e disseminação de todos os tipos de discurso com repercussão na cultura.

Nos anos 70, microplacas de selênio são utilizadas como os novos sensores de imagem denominados CCD (*Charge Coupled Device* - em português *Dispositivo de Carga Acoplada*), presentes em toda sorte de câmeras, substituindo os tubos de raios catódicos e deixando para trás uma era.

Essa tecnologia, além do aumento do espectro de resolução e qualidade das imagens, permitiu o desenvolvimento de uma diversidade cada vez maior de modelos e tipos de câmeras, que por sua vez, serviam cada vez mais a uma diversidade de convívios, experiências e usos, uma heterogeneidade que diz muito sobre a semiótica do vídeo como meio de expressão audiovisual.

Comparativamente, a imagem analógica do vídeo é mais anárquica e precária. Não é sedutora como a fotoquímica do cinema (cujo dispositivo faz convergir: sala, captação / película / projeção e forma narrativa) e nem compete com as câmeras e equipamentos utilizados pela televisão comercial. O vídeo já nasce híbrido. Sua imagem eletrônica e sua escrita videográfica inicial não tem especificidade, e seus referenciais de meio e linguagem são múltiplos e diversos - “reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros” (MACHADO, 2013, p.174) - operando com elementos e códigos do teatro, da literatura, do rádio, da televisão, do cinema, e mais tardiamente, da computação gráfica.

Em suma, tal argumentação nos permite sugerir que o vídeo, é certamente, o maior responsável por introduzir a escrita audiovisual e suas formas de expressão e registro como modo de comunicação e linguagem, pois, se é fato que dois de seus predecessores - o cinema e a televisão - como meios de entretenimento, atraem para frente de suas telas um público massivo, também o é, a constatação de que as formas de produção de ambos, envolvem vários profissionais especializados e altos custos operacionais, o que inviabiliza seu conhecimento técnico e sua prática enquanto meio de comunicação e linguagem.

Na esteira destes acontecimentos, a virada digital ocorrida exponencialmente a partir do final dos anos 90 e início do século XXI, cuja convergência com as tecnologias e mídias digitais deu ao vídeo sua condição ubíqua, pervasiva e proliferante que se reflete nos dias atuais, vem impondo relevantes transformações na linguagem de suas representações. Para Manovich (2006a) o vídeo digital impulsionou toda uma nova indústria criativa de máquinas, softwares e aplicativos que passariam a fazer parte da nova cultura audiovisual. Para ele, tal como Machado (1988, 2011), a audiovisualidade videográfica digital é híbrida já que trabalhos como comerciais, videoclipes, animações, computação gráfica e todo tipo de produto que manipule sequências de imagens em movimento e/ou filmes curtos não-narrativos estão unidos por um mesmo sistema de produção, edição, distribuição e comunicação capaz de operar concomitantemente elementos e códigos de linguagens distintas como as artes visuais, efeitos especiais, simulação, design gráfico, animação e

computação gráfica, 3D, tipografia etc. O vídeo digital é uma metamídia na qual outras diferentes mídias podem se encontrar e sua nova linguagem só pode ser entendida pelo conceito do remixabilidade. Esse conceito não se aplica aos conteúdos, mas as técnicas fundamentais de cada mídia, aos métodos de criação, pesquisa e trabalho e aos meios de representação e expressão (Manovich, 2006b). Neste novo ambiente de contaminações e recombinações sígnicas o texto da escrita videográfica é uma rica experiência de comunicação híbrida entre o verbal e o não-verbal com aptidão para complexificar a legibilidade de discursos.

Essa potência proteiforme do vídeo, talvez seja a sua característica mais marcante, condição essa que “dá a sua manifestação, uma forma múltipla, instável, variável e complexa, com uma diversidade infinita de formas, temas e estratégias de apresentação” (MACHADO, 2008, p. 9). O vídeo:

[...] pode se apresentar sob a forma de uma fita magnética ou DVD que se projeta num televisor ou num telão, em circuito fechado ou difundido pelo ar, por cabos ou por redes, mas também pode estar associado a outros dispositivos a outros instrumentos, a outros instrumentos e materiais, a outras formas de espetáculo. O vídeo pode estar presente em instalações multimídia, em esculturas eletrônicas, em ambientes e performances, ele se integra ao teatro, à dança, aos esportes, às manifestações políticas, ao treinamento, à investigação científica, transforma-se em dispositivo de vigilância, de espionagem, de sensoriamento remoto e se torna até uma forma de distribuição de filmes [...]. O vídeo está em todos os lugares, generalizado sob a designação mais ampla de audiovisual. Surgem novas bitolas e novas modalidades: o *videogame*, o *videostreaming* na internet, o vídeo gravado ou baixado no celular, as *live images* e os *video jockeys* da cena noturna...ampliam-se também os meios de distribuição (...) os sites de disponibilização gratuita de vídeo na internet (MACHADO, 2008,p.10).

Enfim, podemos concluir que sua alta taxa de heterogeneidade, alcance e penetração estão associadas a uma maior espontaneidade nas formas de manipulação e edição, a um maior acesso a aparelhos e equipamentos e à facilidade de visualização, projeção, distribuição, transmissão dos conteúdos captados. Uma informalidade que diz muito sobre sua existência como meio de comunicação e linguagem. A dinâmica versátil de suas câmeras portáteis, sua tela de pequenos formatos, “a dimensão temporal-performática de sua imagem e do som em movimento” (MELLO, 2008, pg. 26), influíram, e muito, para status do vídeo como meio mais alternativo, experimental e crítico das formas visuais, com uma linguagem marcada pela degeneração dos códigos da pintura, da fotografia, do cinema. A anarquia dos planos,

a possibilidade da montagem descontínua e fragmentada, o quadro compositivo desregrado, a inaptidão fotográfica, suas diversas formas de exposição, transmissão e comunicação, e no geral, a qualidade mais baixa na definição de imagem e som, dão ao vídeo uma estética única, sugerindo uma certa condição provisória, um conjunto de formas audiovisuais em processo.

1.3 O SOCIAL DA TECNOLOGIA

Os registros feitos nos tópicos anteriores sobre o audiovisual e o vídeo fazem parte de uma trama que coloca gerações de tecnologias como protagonistas de uma diagrama desenhado pelas relações entre homem, natureza e sociedade. A constatação de que as invenções e inovações tecnológicas crescem em ritmo acelerado não é nova e suas traduções já fazem parte do vocabulário corrente. Essa percepção decorre do fato de que a cultura, nos últimos 250 anos, tem sido regida pelo ritmo intenso e cada vez mais veloz com que descobertas científicas (e suas consequentes tecnodescobertas) incorporaram a racionalidade tecnológica às esferas da vida: economia, política, lazer, educação, trabalho, desejos, cognição...

Estamos portanto imersos numa paisagem formada por antigas e novas tecnologias, linguagens e formas de comunicação, o surgimento de uma não elimina a outra, mas todas convivem num processo marcado por encontros conflitivos, criativos, cheios de rearranjos, recombinações e hibridizações, que alteram "as funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos." (SANTAELLA, 2010, p.18).

O jornal, por exemplo, é um misto entre a cultura tipográfica, a troca de cartas e a periodicidade do correio, sua mídia teve seu potencial comunicativo ampliado exponencialmente a partir da aplicação das técnicas do *design* gráfico e da incorporação da fotografia. A audiovisualidade do cinema incorporou recursos estilísticos e narrativos da literatura e o teatro, reinventando-as numa linguagem própria. O rádio redimensiona a fala e a oralidade, ganhando em extensividade, além de recriar sua plasticidade e linguagem sonora. A televisão transforma a ideia de entretenimento e publicidade. O vídeo degenera códigos caros à fotografia, televisão e cinema. Sua junção com um banco de dados e telefone gera o videotexto que por sua vez se apresenta como uma versão rudimentar de internet, pois combinava computação pessoal e redes telemáticas. Os hipertextos e as hipermídias dos ambientes virtuais reconfiguram essas experiências

mediáticas ao promoverem novas experiências de leitura e interação.

É possível dizer que essas tecnologias de comunicação junto com suas mídias e linguagens expandiram, sobremaneira, sistemas de signos encarnados em novas formas de criar, criticar, produzir, registrar, armazenar, gerir e transmitir suas representações, através de linguagens que vão se recriando por meio de novas sintaxes híbridas.

Dialogando com Manovich (2006a), a palavra “híbrida” foi aqui propositadamente colocada pois é um termo que cai muito bem para se referir a estudos sobre linguagem. Do grego *hybris*, era usada para se referir ao excesso, ao desmedido, ao outro da razão. Sua variante latina, *hybrida* designa cruzamento de “espécies diferentes”, sentido esse que parece mais apropriado à discussão em questão. Sim, espécies diferentes são as técnicas e tecnologias de comunicação e linguagem. Sim, híbridas são as linguagens dos processos comunicativos detonados por elas.

Com o objetivo de mapear a complexidade do processo de crescimento e hibridização de tecnologias, mídias e linguagens, e chamando a atenção para as misturas cada vez mais intrincadas de formações culturais passadas sob contínua transformação no presente, Santaella (2010, p. 18) identifica cinco gerações de tecnologias de linguagem e comunicação nesse período de 250 anos assinalado no texto. Nas palavras da pesquisadora:

[...] os meios de comunicação de massa eletromecânicos (primeira geração) e eletroeletrônicos (segunda geração) foram seguidos por aparelhos, dispositivos e processos de comunicação *narrowcasting* (terceira geração). Ao mesmo tempo que iam minando o domínio exclusivista dos meios de massa, esses processos preparavam o terreno da sensibilidade e cognição humanas para os surgimento dos computadores pessoais ligadas a redes teleinformáticas (quarta geração). Estas, por sua vez, foram muito rapidamente sendo mesclados aos aparelhos de comunicação móveis (quinta geração), construindo assim, em muito pouco tempo, cinco gerações de tecnologias comunicacionais coexistentes, que aliadas a saberes que dela se originam, práticas sociais e institucionais, políticas públicas, formas de organização burocrática e fluxos do capital ‘entretencem uma rede cerrada de relações, em que nenhuma delas é causa das demais, mas todas se configuram como ‘adjacências históricas’ fortemente articuladas, que expressam e simultaneamente produzem mutações nos modos de se perceber, conceber e habitar o tempo’. (FERRAZ, 2005 apud SANTAELLA, 2007a, p.194).

As tecnologias do reproduzível (prensas mecânicas, câmera e chapas fotográficas, projetor e película cinematográfica) forjam a cultura de massas, e as de difusão (rádio e TV) a estende e ramifica. As tecnologias do disponível (telefone, TV a cabo, walkman, máquinas copiadoras, câmeras de vídeo, videocassete, máquinas fotográficas) segmentam

e personalizam toda forma de produção cultural. Já as tecnologias do acesso, (internet, modem, desktop, laptop etc.) introduzem "o acesso" à cultura digital, tornando a computação pessoal e todas as suas outras formas de expressão um dado central à vida em sociedade. E por fim, a emergência atual das tecnologias do acesso contínuo (wi-fi, bluetooth, *smartphones*) nos jogam no mar de incertezas imediatas do mundo ubíquo, pervasivo e onipresente dos hipertextos das redes online.

Podemos afirmar que cada uma dessas gerações introduziu dispositivos aderentes às mais diversas esferas de produção - afetiva, política, econômica, intelectual, científica, artística, etc., ajudando a semear formas novas de sentir, entender e organizar os convívios e os hábitos. Palavra, oralidade, gesto, escrita, foto, visual, música, sons, *design* gráfico, audiovisual, materializam-se no ar, em papéis, palcos, tribunas, salas de aula, películas, corpos, objetos, fitas magnéticas, paredes, arquiteturas, plataformas digitais, num processo de convergência tecnológica com consequências sociais, culturais e educacionais que introduzem rupturas sem ocultar os ganhos anteriores" (DELAUNAY, 2009, p.168).

O argumento de Santaella sobre o social da tecnologia aponta para um presente intrincado onde coexistem camadas de tecnologias. Castells (1996), por outro viés, estuda teórica e empiricamente os efeitos concretos que a disseminação e convergência da geração de tecnologias de radiodifusão, microeletrônica e computacional trouxeram às sociedades contemporâneas. Seu trabalho, solapa, de pronto, qualquer tipo de determinismo nesse processo ao afirmar "que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas". Para o autor, o intercâmbio com esse novo espectro tecnológico constitui o paradigma que encampa a "sociedade em rede", uma sociedade marcada pela mediação fundamental e extensiva de redes de informação produzidas por essas tecnologias. Postula que a informação é a energia corrente dessa sociedade que designa como "informacional" cujos fluxos promovem um ininterrupto redesenho das arquiteturas que passaram a gerenciar as políticas, geografias, finanças, comunicações, identidades, convívios, a vida..., segundo Kenski:

O processo que ocorre nesse novo modo de desenvolvimento pelas redes é caracterizado por três estágios: a automação das tarefas (racionalização dos processos existentes), a experimentação de usos (inovações) e a reconfiguração de aplicações (implementação de novos processos, criando novas tarefas) (p.35, 2008).

Avançando um pouco nossa discussão, e tomando como exemplo nosso objeto, não seria precipitado afirmar que um simples debate sobre linguagem de videoaulas nos colocaria frente a frente ao postulado dos autores aqui citados, constatando que as novas tecnologias da comunicação e computação digitais e suas mídias introduziram-nos num mundo que se liquefaz numa nova economia do tempo, das distâncias, dos afetos, da atenção, apontando para um presente sugestivo de que a cultura como um todo está em processo de reinvenção, operando transformações não apenas na dimensão objetiva das técnicas mas também no terreno das subjetividades.

Isso nos leva ao campo da Educação e sobre como ele se enreda às tecnologias telemáticas de linguagem e comunicação (SANTAELLA, 2007) ou mesmo, ao mundo das redes de Castells (1996). Por mais que não seja objeto desta pesquisa uma discussão direcionada sobre a EaD, devido a sua relação umbilical com a videoaula apontada na introdução, não temos como evitar uma breve reflexão a respeito do conceito de EaD e de suas apropriações e repercussões na cultura enquanto tecnologia e discurso.

1.4 O SOCIAL DA EAD

No geral, as definições sobre a EaD giram sempre em torno de como a variável do tempo e do espaço ensejam modelos de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer que a discussão sobre os sentidos que rondam e encampam o conceito de ensinar e aprender nesse modelo estão fortemente conectadas ao onde, ao quando e ao como essa relação se engendra. Refletir sobre o espaço, o tempo e a mediação na EaD é desenhar um cenário complexo de preocupações e agenciamentos, costurando um sem número de filamentos por meio de questões-chave envolvendo a gestão, a estrutura organizacional, os recursos financeiros, o modelo econômico, as leis, as realidades sociais e políticas, os materiais pedagógicos, a formação docente, a audiência discente, a comunicação, a linguagem. Aretio (2011), vai nessa direção ao argumentar que no atual estágio de desenvolvimento da EaD é difícil conseguir uma definição palpável, pois diante da “pluralidade de propostas metodológicas, estruturas e projetos de aplicação” (p.12) estabelecer um entendimento conceitual sobre o tema é tarefa arriscada, pois são grandes as chances de se produzir uma visão reducionista sobre o fenômeno. Para o autor, nenhuma definição para EaD é possível se antes não for levantado uma série de considerações sobre os diversos fatores que envolvem seus usos e aplicações, dentre eles, a concepção filosófica e

téorica que embasam suas premissas enquanto modelo educacional, o suporte institucional político e social, as necessidades educativas da população (considerando que muitos grupos mal são atendidos pela educação convencional), a infraestrutura e os recursos tecnológicos disponíveis, o modelo implantando, o conhecimento do público a quem se destina, enfim, na ponderação de Aretio, só após esse escrutínio cheio de bivedades é possível definir a EaD.

A abordagem do autor cativa, pois apreende, reflete e busca uma compreensão razoável sobre o modelo, sem domesticá-lo ou convencionalizá-lo. Aretio, o enxerga como um fenômeno social cheio de inconstâncias aparentes, formado por uma rede de processos e atuações de naturezas distintas e influentes.

Vemos nessa articulação algo da sociologia das associações de Latour (2012). Mesmo sem referênciá-lo, a visão de Aretio parece dialogar com a do antropólogo francês, que, ao não admitir a noção de dimensão nem de domínio exclusivo para o estudo do Social, o toma como uma associação contínua entre entes agregados e ativos (actantes) de uma rede híbrida de objetos, estudados a partir da observação da intensidade de conexões entre eles. Depreendemos que para Aretio, a EaD é uma rede de actantes cuja afluência de processos heterogêneos e circunstanciais condicionam a descrição estável da sua ocorrência, e por conseguinte, da sua definição. Belloni (2002), também não define claramente a EaD, assumindo um entendimento difuso que procura situá-la “como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais” (p.123). Para a autora, pensar a EaD “como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente, é colocar mal a questão”, pois não enfrenta os reais problemas do modelo. Seu trabalho, pensa a EaD menos como modalidade de educação, e mais como um arranjo entre o econômico e a mediatização técnica, enfatizando como essa integração costuma determinar as práticas de gestão, as ferramentas pedagógicas e as convenções de seu discurso publicitário. Justapondo Aretio e Belloni, afirmamos que a EaD é, antes de mais nada, um fenômeno cuja definição está condicionada ao estudo, caso a caso, rede a rede, de um agregado de objetos e fatos de natureza pluriforme, ou mesmo, um processo difuso de integração entre o econômico e as formas novas de criar e apreender o fazer educacional, que na EaD, envolve a concepção, a fabricação e o aprimoramento do uso pedagógico de materiais audiovisuais e multimídia. O trabalho de Aretio e Belloni são anteparos para vieses dicotômicos, evitando, por um lado, que nos seduzamos pelo canto das musas do discurso idealista,

aquele que vê na EaD uma saída ideológica libertária vacinada contra os males da educação tradicional, e por outro, o preconceito de uma certa visão humanista que vê na educação mediada por tecnologias e mídias computacionais uma forma menor de educação.

Podemos afirmar aqui, que a EaD e suas redes, são produtos de uma nova configuração do social contemporâneo cuja agenda acaba por promover uma gama de experiências mais afeitas ao ritmo, à forma, ao espaço e ao tempo de suas tecnologias norteadoras e de seus dispositivos de mediação. Na seção anterior apresentamos o mapeamento das gerações de tecnologias de linguagem e comunicação feito por Santaella (2007). Ao reconhecer 5 gerações, ela também pontifica os reflexos de sua apropriação por parte da Educação, reconhecendo a existência de 5 modelos de educação e aprendizagem distintos. Para autora (2010), cada uma dessas gerações dimensiona a semiótica de seu modelo educacional, conformando sua concepção de espaço, seu projeto de gestão e as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. O livro, a educação a distância, a aprendizagem em ambientes virtuais, aprendizagem móvel e aprendizagem ubíqua, forjam e tipificam modelos educacionais a partir de suas tecnologias e mídias orientadoras. O primeiro é filho da escrita e da cultura tipográfica (modelo guttembergiano), o segundo corresponde a era da difusão da cultura de massas por meio da reprodução técnica de impressos ou dos sistemas broadcasting da TV, do vídeo e do rádio, já o terceiro diz respeito ao acesso a redes teleinformáticas, quando mídias removíveis como o disquete, o CD-ROM, o DVD e/ou os softwares começaram a compor a era das aventuras didáticas multimídias, encaminhando o que viria a ser constituído como AVA, a quarta, é a era da complexificação dos AVA's e do protagonismo da aprendizagem via uso da conexão contínua de dispositivos inteligentes e móveis, a quinta, chamada de aprendizagem ubíqua, ainda incipiente, mais caótica, respondendo ao arbítrio individual ou coletivo de seu(s) aprendente(s), “se caracterizando pela ideia de uma aprendizagem sem ensino”(SANTAELLA, 2013, p.26).

Nessa abordagem é interessante notar que a autora, ao pensar a educação a partir da sua dimensão comunicacional e tecnológica, se questiona sobre o uso da palavra ‘distância’ para descrever processos *online* de educação, pois a assincronicidade que caracteriza sistemas de educação a distância como telecursos, seja via *broadcasting* como os da TV e do rádio, ou seja via sistemas de troca de correspondências de impressos, não compartilha das experiências síncronas da virtualidade das redes teleinformáticas e da conexão contínua dos dispositivos

inteligentes e móveis, para Santaella, “um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensejam” (2010, p.20).

Isto posto, o que interessa para nós é marcar uma posição de reconhecimento da pluralidade nas formas de comunicação didática e pedagógica, na qual as “características de diversificação e hibridação crescente da ecologia midiática para o campo da educação” (2010, p.21) não implica “no apagamento dos modelos precedentes” (2010, p.21) mas sim no entendimento de que “cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios” (2010, p.21). Delaunay (2006), vai na mesma direção e avança ao observar que nesse processo capitaneado pela introdução de novas tecnologias de linguagem e comunicação² no campo da educação, no qual nota-se uma mudança nos padrões estabelecidos em relação ao sofrerem com a alteração da sensibilidade docente e discente em relação a suas capacidades e competências, crescimento e diversificação das linguagens e das mídias no que se refere aos materiais pedagógicos, reorganização de estruturas organizacionais, enfim, uma série de mudanças que acarretam “diivergências pedagógicas que introduz a difícil integração, pela escola e a educação, destas novas condições de acesso às informações e aos saberes e da imperiosa necessidade de remediá-las (p.168).

Delaunay (2006) então, estabelece três princípios que evidenciam a “história das mídias e das tecnologias na educação” (p.21), o primeiro refere-se a constatação que de que o surgimento de uma nova tecnologia ou mídia sempre é “subitamente investida de uma potencialidade educativa [...] que a realidade das práticas vem rapidamente desmentir” (p.21), o segundo, é uma variação ao que foi colocado por Santaella no parágrafo acima, e diz respeito ao entendimento de que uma nova mídia e/ou tecnologia não faz “desaparecer as antigas, mas modificam os seus usos”(p.21), e o terceiro e último compreende que, em termos objetivos, a apropriação por parte da escola de uma nova mídia ou tecnologia, revela a concretude de uma mudança de

² Nos estudos sobre EaD, convencionou-se a aplicar o termo NTIC – Novas tecnologias de informação e comunicacional para se referir às tecnologias aqui referidas. Decidimos aqui não empregar este termo por entender que a EaD é um objeto colateral desse estudo e por não ser essa a terminologia empregada pela autora em relação ao assunto aqui referenciado.

padrão “no conjunto dos dispositivos educacionais”, inscrevendo-se aí, por sua vez, uma novo conjunto de práticas. Os princípios organizadores de Delaunay descrevem bem as dificuldades de se capturar e integrar formas novas de mediação ao processo educacional. Novas tecnologias e mídias, em última instância, e em termos mais abstratos, despertam uma nova coleção de gestos e comportamentos, renovam a gama de sentimentos, reorganizam a economia da atenção e da cognição, reagenciam a comunicação e o contato face a face, em síntese, recriam as formas de socialidade que acabam por fomentar transformações nos processos educativos.

Temos presenciado nos últimos 20 anos, a proliferação das telas digitais (ou das superficialidades luminosas como quer Flusser [2008]) que invadiram o espaço social da escola, e foram apropriados pela educação presencial e a distância, colocando em xeque o modelo baseado na exclusividade do impresso e do livro. Isso significa menos um elogio ou uma atitude deslumbrada frente aos modelos geridos por algoritmos e mais o reconhecimento de que irrompeu-se no social da Educação uma percepção e entendimento de que há uma concorrência nova de estímulos, convívios e praticidades que interferem diretamente na realidade escolar. A fim de poder uma ponte com a nossa pesquisa, vou me deter aqui a uma questão que amarra a comunicação e a docência numa mesma perspectiva, a da criação e de materiais pedagógicos. Kenski (2010), discorre sobre a globalizada indústria pedagógica que produz materiais padronizados sem qualquer diálogo com as realidades locais, aponta também a falta de participação de educadores na curadoria do material, o que reflete em materiais de qualidade duvidosa. Ao pensar sobre os efeitos dessas novas tecnologias sobre a prática docente, a autora faz menção há um série de pontos básicos que abrangem tópicos diversos como considerações trabalhistas, familiaridade com as tecnologias e as mídias por parte dos docentes, a necessidade de uma infraestrutura básica de acesso. A autora propõem uma remodelação do projeto pedagógico, observando a necessidade de se buscar saídas de método e de linguagem, o que envolveria prestar a atenção tanto as formas de organização da aula (da informação) como também aos aspectos sensíveis do próprio processo de comunicação, implicando numa mudança que tangenciaria não só os materiais pedagógicos, mas também na didática da aula: “a solução real [...] está em mudarmos as nossas percepções e não apenas as nossas teorias” (KENSKI, 2010, p.46 apud KERKHOVE, 1997, p.255).

Muitas das observações feitas por Kenski no parágrafo acima foram capturadas pelos radares desta pesquisa. Se na introdução, ao reconhecer a videoaula como um produto do uso das tecnologias eletrônicas e computacionais aplicadas a educação, apontamos como um dos nossos objetivos a proposta de se buscar uma saída de linguagem para a criação desses materiais, quer seja pra atividades presenciais, quer seja pra atividades a distância (ou *online*), no capítulo a seguir, estabelecemos um diálogo com os pares, apresentando um estado da arte, no qual, mesmo que voltado para a discussão específica sobre gênero e linguagem, será possível encontrar muitas das questões levantadas pela autora. Ali, nos preocupamos em criar uma interlocução com autores e pesquisadores diversos a fim de tomar a temperatura real das queixas, reflexões, críticas, percepções, experiências, etc. que perfazem a discussão sobre gênero e linguagem de videoaula. Não há como fazer essa discussão sem pautar o emaranhado de tópicos - tecnologia, mídia, video, docência, educação a distância - que se agarram ao nosso problema.

Não se usará certamente, a televisão para apresentar cursos convencionais ou para imitar a atmosfera de uma sala de aula tradicional.

(Marshall McLuhan)

CAPÍTULO_DOIS

OUTROS ROTEIROS

2 ABANDONANDO A TERRA FIRME: DIÁLOGO COM OS PARES

No capítulo anterior, procuramos situar a complexidade que envolve a videoaula como fenômeno pedagógico e educativo. Sua manifestação intelectual e material insere-se numa trama composta por nós fortemente atados cuja menção e descrição é importante para a compreensão do presente trabalho. A ligação umbilical entre processo educativo e linguagem escrita, a heterogeneidade dos formatos audiovisuais, a distinção entre o vídeo do sistema broadcasting televisivo ao da sua manipulação autônoma via câmeras analógicas e digitais, as novas ferramentas, mídias e modelos educacionais trazidas pela introdução de gerações de tecnologias de linguagem e comunicação, designam outros agenciamentos que tecidos em conjunto podem nos apresentar novas redes de observação do social, da técnica, do econômico, da educação..

Neste capítulo o objetivo é estabelecer um diálogo com outros pesquisadores acerca do tema. Ao me interessar pelo estudo do gênero e linguagem de videoaulas julguei pertinente empreender um estado da arte a fim de diagnosticar as abordagens e encaminhamentos das pesquisas na área, costurando apontamentos e interlocuções teóricas não só com os autores dos próprios artigos, dissertações e teses relevados mas também com outros autores/pesquisadores cujas ideias e colocações foram (e continuam sendo) importantes para este trabalho. Nas considerações finais apresento o problema da pesquisa para em seguida apresentar os fundamentos de seus aportes teóricos e metodológicos.

2.1 ESTADO DA ARTE

O estado da arte da pesquisa³ foi realizado a partir da consulta a 14 bancos de dados online distintos, interseccionando as grandes áreas da Educação e da Comunicação. A sistematização da busca seguiu o modelo de busca por palavras-chave, norteando-se por duas questões de pesquisa, uma, que se referia mais

³ No apêndice (p.240- p.244) encontram-se as explicações metodológicas do estado da arte, a saber: Estratégia de busca, Processo de seleção e Tabulação por banco de dados consultados.

especificamente ao gênero, outra, a linguagem. Ao todo, o processo de seleção cumpriu quatro etapas, nas quais, as duas primeiras serviram ao propósito de identificação e seleção dos trabalhos, e as outras duas, a análise propriamente dita, bifurcando-se primeiro entre a decisão da inclusão ou não, e depois, sobre sua relevância ou não para a pesquisa.

Como já adiantado na introdução, o estado da arte indicou um número reduzido de trabalhos preocupados com a criação de linguagem de videoaulas. Em contraste, o que há, são muitos estudos que abarcam o uso do vídeo em sala de aula, sua aplicação no ensino a distância (EaD) ou relatos de experiência sobre sua eficácia enquanto repositório de conteúdo acadêmico e/ou científico. Há também muito material que discute especificamente as dificuldades pedagógicas e técnicas de professores com o meio, artigos que desfiam seu processo de produção além de relatos de experiência que envolvam ambos os tópicos.

As duas questões de pesquisa que guiaram a nossa sondagem foram formuladas da seguinte maneira: a videoaula se constitui como um gênero audiovisual? Se sim, quais são as características desse gênero? (QP 1), Como os recursos expressivos da linguagem audiovisual têm sido usados para pensar a concepção de vídeos cujo objetivo é servir a propósitos educativos? (QP 2),

Nossos critérios de inclusão abarcaram estudos sobre videoaulas que: abordaram questões sobre a sua constituição como gênero audiovisual (QP 1), apontaram seus elementos de linguagem e suas estratégias de discurso (QP 2). A seguir uma apresentação dos trabalhos selecionados e considerados relevantes para a pesquisa..

2.1.2 VIDEOAULA É UM GÊNERO AUDIOVISUAL?

A respeito da videoaula ser ou não um gênero audiovisual, o estado da arte mostra um direcionamento muito claro: o vídeo e a função didática organizam padrões estáveis de reconhecimento, o que implica na sua identificação da videoaula enquanto gênero audiovisual. Na análise de Ramos (1996) vídeos que cumprem essa função, independente da presença ou não do professor, são classificados como de “alta potencialidade”. No artigo do autor, essa pretensa autonomia do vídeo parece indicar menos uma despreocupação com o papel do professor e mais um reconhecimento da necessidade de recodificar as aulas considerando os códigos do vídeo. Nesta publicação de 1996, época em que a internet comercial ainda engatinhava, Ramos está olhando para os usos, apropriações e práticas

docentes contidos em vídeos educativos produzidos no âmbito da cultura broadcasting dos programas televisivos e na presença de mídias como o vídeo cassete, período esse reconhecidamente fértil de iniciativas e experimentações audiovisuais na formação do gênero.

Numa perspectiva temporal distinta, Mussio (2013, 2014, 2014a) por sua vez, está interessada pela vivacidade das experiências online. A pesquisadora procura responder se o discurso escolar/didático/acadêmico presente no gênero aula transforma-se quando assume a forma de vídeos disponibilizados em plataformas na internet.

Em seus artigos, Mussio apoia-se na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin para reconhecer a videoaula também como um novo gênero do discurso escolar e acadêmico. Nessa concepção, os enunciados de uma aula ganham novas representações sógnicas, a interlocução docente encontra outras formas de interação discente, e o discurso recria-se e potencializa-se em novas (e outras) expressões dialógicas. O dialogismo, em Bakhtin, é entendido a partir da ideia de que toda prática comunicativa é viva, feita da construção transitória de discursos e fundado pelo princípio ontológico da alteridade: não existe enunciado, discurso, comunicação, sem a existência do outro, ele é um “movimento elementar da relação do signo com a signicidade da cultura” (MACHADO, 2013, p.138).

O gênero de um discurso se caracterizaria então pelas suas formas de organização: presença predominante de certos signos enunciados em detrimento de outros num discurso, como uma “força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos suficientemente estratificado numa cultura de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos e a comunicabilidade dessa forma junto às comunidades futuras” (MACHADO, 1999, p. 2), em outras palavras: podemos identificar a expressividade de certos discursos a partir da presença repetida e estável de certo modo de organizar e apresentar enunciados dialogicamente construídos por gerações e gerações de enunciadores.

Para Mussio, a videoaula é uma “transmutação” do gênero aula, já que a atuação do professor, as formas de expressão dos enunciados e a dinâmica discente são redimensionadas “pelas injunções do princípio da dialogicidade inerente à linguagem”. O vídeo, as condições de acesso, a audiovisualidade, os recursos técnicos entre outros, são elementos organizadores do discurso que marcam as idiosincrasias da videoaula online, e é essa tensão entre o que é estável em um e variável em outro (e vice-versa) que aponta as diferenças entre ambos ao mesmo tempo que formam seu caráter identitário:

[...] enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente "estável", mas essa estabilidade vista, por exemplo, ao se discursar sobre a composição de videoaulas inseridas na internet, é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter social, cultural e individual (estilísticas) que determinam as mudanças em um gênero, o seu apagamento ou mesmo sua revivescência (MUSSIO, 2014a, p.12).

Contudo, continua a autora, na "transmutação" que caracteriza o gênero videoaula e todo jogo de forças socioculturais e estilísticas que a determinam, é imperativo que se dê atenção aos aspectos relacionados a sua forma material de comunicação: a questão do gênero implica também considerar a alteração do *mídium*. Esse conceito que diz respeito a "manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão" (apud MAINGUENEAU 2013, p. 81-82), é vital para o entendimento da videoaula como gênero pois sua ocorrência age como uma função desestabilizadora do discurso, função essa mobilizadora (e modeladora) da reorganização do próprio gênero. A alteração do *mídium* condiciona a linguagem, que por sua vez, detona toda uma busca por uma nova expressão, geradora potencial de outras significações e sentidos. É nesse caminho que ela defende então uma ressignificação dialógica, entendendo que a produção de uma videoaula impõem a necessidade de estudar e explorar novas práticas e métodos do fazer didático, buscando formas de expressão mais adequadas ao gênero e ao *mídium*.

Dialogando com Mussio está Jardim (2013), que também investe na abordagem sociointeracionista de Bakhtin para defender a videoaula como gênero distinto da aula presencial, identificando uma recorrência estável de enunciados em sua forma discursiva. Estão também Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), que seguem o mesmo caminho ao discorrerem sobre o que eles intitulam de "migrações da aula presencial para a videoaula". Estes últimos também afirmam a relevância do conceito de *mídium* de Maingueneau para destacar o fundamento midiológico da abordagem. Fazem isso colocando em perspectiva o conjunto das quatro "condições de êxito" trabalhados pelo autor para mostrarem as semelhanças e as diferenças entre os gêneros aula presencial e videoaula. Assim, indagam-se sobre 'a finalidade' - ambas comungam do discurso acadêmico/didático e escolar e tem como objetivo educar, 'o papel do enunciador e do enunciatário' - ambas fundadas numa relação, quer seja formal ou informal, de educador e aprendiz, 'a relação tempo-espacial' - síncrona e assíncrona, e sobre a 'materialidade do suporte' (mídias que encarnam a linguagem

verbal x as mídias que encarnam a linguagem audiovisual), na análise de Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho, o processo de “migração” da aula presencial para a videoaula tem, a primeira vista, a finalidade e a relação pedagógica da primeira conservadas em detrimento da relação tempo-espacial e da materialidade dos suportes. Contudo, quando se alteram estas últimas, acabam-se por se subverter os códigos conservados. Isto pode significar que não há saída transpositiva neste pensamento, ou seja, não é possível transpor a lógica da performance de uma aula presencial para a composição de uma videoaula.

O trabalho dos autores discutidos até aqui nos trazem algumas interlocuções.

A primeira é a concepção aberta da teoria do gênero de Bakhtin: a ideia de que um sistema de representação se constitui na sua materialidade como uma expressão suficientemente estável de um certo conjunto reconhecível de enunciados, organizados no interior de uma determinada linguagem, construído a partir da relação dialógica identidade/alteridade (eu/outro) e conformados (ou mediados) pela agência proliferante e transitória das dinâmicas socio-históricas e culturais. Essa concepção dá conta não só do que é conservado (e que facilita o processo de identificação de um gênero), mas também do que sofre mudanças, ou para usar um termo mais contemporâneo, do que hibridiza. A filosofia da linguagem e a teoria dos gêneros de Bakhtin voltou-se sempre para a análise da manifestação material da linguagem verbal (oral e escrita), mas defendemos que sua concepção é generosa o suficiente para se aplicá-la a objetos audiovisuais contemporâneos como a videoaula.

Outra interlocução importante que esses artigos nos trazem é a abordagem midiológica para o conceito de gênero.

Como escrevemos acima, Bakhtin avalia, que nenhum sistema de signos organizado no interior de uma linguagem não só não resiste à dinâmica da produção ideológica de uma cultura, como também, só pode existir se estiver encarnado num suporte material, ou *mídium*, como escreve Maingueneau, que lhe dará forma e expressão.

A abordagem midiológica é àquela que se propõem a estudar as dinâmicas culturais a partir da análise de seus dispositivos mnemotécnicos dominantes. Autores como McLuhan, Kerkhove e Debray são expoentes dessa linhagem teórica que procura dimensionar o arranjo que se cria entre os meios (as mídias), as linguagens e seus sistemas de signos em detrimento da intenção conteúdista pura e simples de suas mensagens.

Ouvir a mensagem desnudando o meio é chamar também a atenção para o 'como' e não o 'o quê' do que se transmite, em outras palavras, mais importante do que conteúdo, enfatiza-se a questão da forma, das linguagens e seus suportes materiais, já que longe de serem um mero prolongamento dos corpos, suas funções são antes de tudo moduladoras de novas mediações sensoriais e cognitivas ante às realidades as quais estão imersas. Neste recorte, o vídeo e a computação online enquanto dispositivos mnemotécnicos tem aptidão não só de remanejar toda sorte de recursos de uma aula presencial como também de criar outras formas de mediação técnica, sensível e intelectual, o que implica, irreversivelmente, na mudança dos padrões de organização dos gêneros estabelecidos.

Nesse viés, os meios, animados por suas linguagens específicas, conformam os modos pelos quais as mensagens são criadas, produzidas, transmitidas e recepcionadas, influenciando não só no seu modo de organização (gênero) mas também no potencial gerativo dos seus distintos processos ignitivos e cognitivos. Em termos práticos, o que essa abordagem sustenta é que cada meio detona um processo não transparente de codificação próprio que orienta a mediação sensível e cognitiva de sua apreensão.

Numa abordagem midiológica das mensagens é imperativo afirmar que não há saída transpositiva, ou seja, é impossível separá-las da materialidade que lhe dá expressão, e que portanto, simplesmente transpor códigos que sejam relevantes num meio (exemplo: a exposição gestual e a modulação oral de uma aula presencial) para um outro onde eles ocupem uma posição secundária (faça isso num vídeo e você verá que sem uma intensa dinâmica de quadros e posições de câmera a performance tenderá ao tédio) não é uma operação recomendável sob nenhuma perspectiva, seja estética, conceitual, didática - no caso de se tratar de processos educativos.

Na esteira de nossos questionamentos sobre o gênero videoaula, encontramos muitos artigos que procuravam dimensionar não só os inconvenientes pedagógicos da sua presença para o discurso escolar, acadêmico e/ou didático, mas também o próprio estranhamento causado pela forma audiovisual como dispositivo mnemotécnico no campo educacional, cujos processos têm sido pressionados por uma emergente e desestruturadora exigência de se repensar mais do que seus conteúdos, as suas abordagens e formas de transmissão. Vamos a alguns deles.

2.1.3 VIDEOAULA: GÊNERO E MNEMOTÉCNICA AUDIOVISUAL

Oliveira, L.R. (2009) reconhece no audiovisual como forma e técnica um meio de expressão e aprendizagem legítimo: “é a mais próxima da nossa realidade física. É aquela que apela a quase todos os nossos sistemas sensoriais”, na perspectiva da disseminação dos formatos audiovisuais nas redes de aparelhagens digitais, onde toda a sorte de vídeos são produzidos e distribuídos com as mais variadas das intenções, a autora afirma “uma nova economia da imagem na Sociedade do Conhecimento”, e vê como urgente a necessidade de estudar e explorar práticas letivas híbridas tendo a forma audiovisual como uma aliada e não inimiga nem rebaixada a linguagem complementar, isso significa voltar a sua atenção para a forma audiovisual e em como sua linguagem é empregada na diversidade de usos presentes em seus gêneros (jornalismo, documentário, ficção etc.) podem contribuir nesse processo de construção de “atividades significantes”, nos quais é “fundamental uma atitude crítica relativa aos media e às condições de participação e produção de conhecimento”. Já Silbiger (2011) argumenta sobre a dificuldade do gênero educativo encontrar uma identidade, “uma personalidade própria”. O gênero ainda experimenta modelos e vivencia nos dias atuais uma profusão de denominações e conceitos não consolidados, mas que no geral ainda não encontrou maneiras de superar o ritmo audiovisual tedioso imposto pelo didatismo. Este, comunga com a necessidade de enquadrar às formas audiovisuais o receituário esquemático de uma aula propriamente dita, prevendo um modo de organização compromissada com a apreensão da informação e seus postulados lógicos e cognitivos. Isso contrastaria, por exemplo, com expressões audiovisuais identificadas com práticas de lazer, cuja relação com a linguagem é mais afetiva, sedutora, imaginativa, desobrigada de certos objetivos pedagógicos. Esse tipo de produção (seja documental, ficcional, jornalística), costuma apresentar um ritmo mais ágil, montagens, edição e roteiros mais atraentes e efeitos de pós-produção mais lúdicos.

Essa reflexão vai ao encontro da ideia de que a videoaula (ou vídeo educativo, filme educativo etc.) como gênero nos parece deslocada diante das ecléticas experiências e obras do cinema, dos documentários, dos programas de televisão, da publicidade, do jornalismo e até mesmo da videoarte, como se fosse um penetra que tenta parecer familiarizado na festa que burlou para entrar mas que ao mesmo tempo não pode chamar atenção com receio de que seja notado.

Ao notar esse fraco desenvolvimento do gênero, Jaquinot-Delaunay (2006, p. 21), argumenta que um dos seus problemas é aliar “além dos fenômenos da percepção e inteligência filmicas, o vasto problema das teorias da aprendizagem”, condição essa agravada pelos imperativos e responsabilidades, inconscientes ou não, da transmissão direta do conhecimento, “objetivo essencial que exerce influência profunda e persistente sobre o pensamento pedagógico”. Esse viés, oblitera o “o quê” e “o como” da mensagem educacional, “ignorando parcial, senão totalmente a função específica que poderiam ter os meios de ensino”.

No caso do gênero educativo, pensar o meio é não transpor mas traduzir os conhecimentos prescritos encarando de frente os desafios impostos pela alteridade da mídia e da linguagem. Esse é o receituário criativo de Crochik (2013). Investir a docência de um papel criativo superando o paradigma transpositivo de Chevallard. O conceito de transposição didática do didata francês Yves Chevallard designa a ideia de que a relação docente/discente deve ser marcada por uma relação de transmissão e assimilação vertical, asséptica e objetiva. Nela, o docente é alguém que deve funcionar como um “elo transmissivo” entre o conhecimento e aluno. Negando essa concepção positivista de ensino, na qual a subjetividade docente é encarada como “um ruído ou, na melhor das hipóteses, como um adorno dispensável”, Crochik argumenta no sentido contrário pensando o docente como o “elo de criação” do processo pedagógico. A noção de “mediação didática” é afirmada então para descrever a sócio-historicidade dos discursos, a relação de conhecimento que o docente tem com os mesmos e as “traduções” que ele realiza quando em ato pedagógico (será uma performance?), ou seja, para Crochik toda a tradução envolve uma operação criativa.

Karat e Ramos (2013), por outro viés teórico, dialogam com esta perspectiva. O artigo deles é resultado de uma revisão de literatura sobre o conceito de autoria discursiva em sala de aula a partir do referencial teórico da Análise do Discurso francesa. No artigo “Audiovisuais no Ensino de Ciências: o silêncio da autoria discursiva” questionam sobre os usos da linguagem audiovisual no ensino de ciências e se interessam pela capacidade de que alunos têm de se apropriarem de discursos e enunciados científicos audiovisuais, estabelecendo uma condição de protagonismo. Revelam sua preocupação com práticas que isolam o docente e acabam por promover um certo enviesamento nos modos como a expressão audiovisual é trabalhada por

eles no espaço discursivo escolar. Neste tipo de prática e viés denota-se um forte controle e dirigismo da prática pedagógica, comportamento esse que geralmente resulta num elevado protagonismo docente e numa baixa apropriação dos discursos científicos por parte dos discentes.

Este recorte pode favorecer a predominância de discursos parasfrásticos (que prima por um sentido único, convergente) e monossêmicos (que evita ambiguidades, contradições, desvios e polêmicas) ao passo que empobrece a produção criativa de linguagens e de novos sentidos sobre as formações ideológicas vigentes.

Na terminologia da AD de extração francesa, este tipo de afirmação pode ser discutida a partir do conceito de autoria. Neste sentido, os pesquisadores identificaram que, no âmbito do uso pedagógico de audiovisuais no ensino de ciências, enquanto a “função-autor” é ocupada quase que exclusivamente pelo professor, a produção simbólica pelo discente se caracterizará pelo silêncio de sua autoria discursiva.

Numa perspectiva contrária está Carravetta (2015), já que para pensar a produção das videoaulas no mundo digital, sugere uma prática transpositiva (não a chevallardiana, mas ainda sim transpositiva). Ela resgata, numa perspectiva histórica, as propostas do conceito de microensino. Microensino é um conjunto de técnicas que visam tornar mais eficiente a aplicação das aulas e geralmente utilizadas no contexto da formação de professores. A autora sugere adaptar os seus princípios para a criação de roteiros para videoaulas, listando nove habilidades técnicas dessa modalidade, a saber: organização de contexto, formulação de perguntas, variação situação-estímulo, fechamento de questão, ilustração com exemplos, *feedback*, emprego de reforços, favorecimento de experiências integradas de aprendizagem e comunicação facilitada. Junto a essas habilidades propõem uma série de recomendações de modo a transformar o estúdio de TV num estúdio de ensino, onde a gravação deve seguir “a lógica da gravação de bancada de telejornal” (uma câmera frontal num plano aberto e outras duas nos lados para planos fechados e closes), onde o professor, à maneira de um apresentador televisivo de notícias deve falar para sua audiência. Carraveta, aposta num modelo esquemático que poderia servir para conceber toda e qualquer aula no vídeo. A autora parece acreditar na transparência do meio e da linguagem, pois aposta numa simples apropriação de códigos da TV e do jornalismo para se pensar e produzir videoaulas. Sim,

aparantemente as técnicas do microensino poderiam ser utilizadas como um guia de gravação, mas será que funcionariam em todas as ocasiões, com todos os professores? Podemos concordar que seria um método a ser explorado no que diz respeito ao conteúdo, mas no que tange a linguagem do vídeo por exemplo como essa aula seria? No artigo de Carraveta, por mais que haja referências a manipulação de códigos visuais, não se toca na questão da expressão da aula no vídeo. A proposta da autora é criar uma dinâmica de câmeras paradas com foco no professor e depois editar a sua fala. Mas será que talvez aí não estaríamos reproduzindo (ou transpondo) a aula presencial para o vídeo? Mais, será que todo professor teria facilidade em olhar um teleprompter e ler com naturalidade, tal como faz um apresentador de telejornal televisivo?

Diferente de Carraveta, mas discutindo apropriação de gêneros e formatos televisivos em videoaulas para EaD está Dominguez (2014).

A autora se indaga a respeito de como o referencial estético de gêneros e formatos presentes em programas televisivos foram e são incorporados por plataformas educativas online como o Coursera, a Khan Academy, o Veduca e YouTube Edu. Para a autora esse tipo de plataforma além de outras, “tem garantido espaço na rede com um número de usuários crescente e de perfis heterogêneos” de modo que tem crescido a preocupação com “a qualidade e a eficácia dos vídeos como peça no processo de ensino-aprendizagem”.

É neste contexto que ela situa sua pesquisa, na urgência de se pensar propostas para a evolução do gênero e formatos. Seu trabalho foi questionar como a estética televisiva influi na emergência dessa cultura audiovisual educativa online. Para empreender sua pesquisa ela realiza um arrazoado crítico, discutindo o hibridismo e o caráter identitário dos programas na televisão brasileira com Marques de Melo (2010), Mattos (2000), Chambat-Houillon (2007) e Fachine (2001).

Dominguez reconhece uma taxonomia própria da televisão “que inclui categoria, gênero e formato” Esse trinômio aponta para uma relação decrescente na qual a categoria engloba o gênero que por sua vez define o formato: “categorias são as grandes áreas, gênero, uma especificação dentro da categoria, e, finalmente, formato, a forma, os recursos expressivos utilizados na concepção, produção e exibição dos programas”.

Valendo-se do sistema de classificação de Aronchi de Souza sobre a televisão brasileira, Dominguez então assume a existência de 5 categorias (Entretenimento, Informação, Educação, Publicidade, Outros), 37 gêneros (Auditório, Colunismo social, Culinário, Desenho animado, Docudrama, Esportivo, Filme, Game show, Humorístico, Infantil, Interativo, Musical, Novela, Quis show, Reality show, Revista, Série internacional, Série brasileira, Sitcom, Talk show, Teledramaturgia, Variedades, Western) e 32 formatos (Auditório, Câmera oculta, Capítulo, Debate, Depoimento, Documentário, Dublado, Entrevista, Episódio, Esquete, Estúdio, e Externa, Game show, Instrucional, Interativo, Legendado, Mesa- Redonda, Musical, Narração em *off*, Noticiário, Quadros, Reportagem, Revista, Seriado, Talk show, Teleaula, Telejornal, Teletexto, Testemunhal, Videoclipe, Vinheta, Voz over).

A partir deste instrumental de análise, a autora selecionou 20 videoaulas nas plataformas educacionais citadas acima, escolhidas pelo “critério de amostra intencional proposto por Fragoso, Recuero e Amaral para estudos do universo em expansão da internet”. Seus resultados evidenciaram que no gênero educativo, os formatos televisivos mais presentes nas videoaulas em ordem decrescente são o Instrucional (95%), TeleAula (55%), Narração em *off* (40%), Vinheta (40%), Auditório (25%), Legendado (25%), Dublado (25%), Teletexto (25%), Interativo (15%), Videoclipe (15%), Estúdio (5%) e Externa (5%)

Dos 37 formatos elencados por Aronchi a autora encontrou 12 nas aulas analisadas, cujas plataformas são representativas da produção audiovisual educativa online. Tendo esse resultado em vista ela sugere que um maior aproveitamento “de apropriação de gêneros e formatos televisivos” poderia ser visto como um “elemento de inovação na produção de videoaulas para Educação a Distância, já que “a televisão como veículo audiovisual com maior proximidade da vida real pode, a partir do *know-how* adquirido por décadas, subsidiar de ferramentas às videoaulas em EaD”.

Nas suas considerações finais, o trabalho de Dominguez sugere o desenvolvimento de roteiros baseados em alguns formatos televisivos que a pesquisa indicou como sendo mais atraentes na perspectiva do ensino a distância, são eles: debate, entrevista e mesa-redonda, talk show, esquete e dramatização, além de game e quiz show.

Lemos o trabalho Dominguez como uma abertura e não como um modelo esquemático. Mesmo que discordemos - por julgá-lo muito hermético e tipificado - do sistema de classificação de gênero e formato televisivo utilizado, não dá para deixar de notar que ela escreve a partir da ideia de se pensar formas híbridas entre videoaula e TV. A experiência dessa última pode ser uma fonte de estímulo importante na criação de uma produção estética de videoaulas no ensino a distância.

Enfim, ensejamos aqui algumas questões que trataremos mais a frente. Para nós, interessa por hora, apenas marcar uma posição de discordância diante de visadas transpositivas que relegam a expressão do vídeo a segundo plano e justapor a argumentação de Carraveta à de outros pesquisadores, na tentativa de mostrar algumas dificuldades neste tipo de concepção.

2.1.4 À PROCURA DE UMA LINGUAGEM PRÓPRIA

A formulação de Crochik citada mais acima, de se pensar a docência como tradução criativa vai ao encontro da proposta de imagem gerativa de Jaquinot-Delaunay (2006, p.18). Para ela o vídeo educativo deve apostar em perseguir um outro modelo didático, gerativo e não estrutural que possa fazer da mediação pedagógica um processo de produção de sentido aberto, ambíguo, gerador recursivo de perguntas e respostas, respeitando o meio de expressão.

Na mesma direção estão Andrade e Araújo (2013) ao relacionar a produção de materiais didáticos audiovisuais a um deslocamento do papel do professor. Para estes pesquisadores, o professor deixa de ser um polo emissor unidirecional e se torna mais um nó numa trama que envolve colaboradores de uma rede técnica de profissionais. Além disso, negando a simples transposição dos processos comunicacionais de sala de aula defendem a exploração criativa do meio, investindo em conceitos como narratividade. Para os autores, cabe o gênero educativo encontrar modos próprios de narrar, que envolve encontrar um repertório adequado e a criação de uma linguagem que consiga explorar a expressividade do meio.

É que o pensam também Martins, Barreto e Borges (2009). Para eles a videoaula no âmbito da cibercultura se constitui como um gênero audiovisual híbrido que transforma a exposição do professor em algo para além das fronteiras da docência. A dimensão do audiovisual do vídeo justapõe (e intercala, sobrepõe, remixa) à figura (e ao corpo) do professor, uma signagem aderente e criativa que dá

forma e expressão ao projeto em questão. Este último não se constrói isoladamente na performance do professor, mas sim no trabalho conjunto com outros profissionais que contribuem decisivamente para o seu sucesso. E é sobre as implicações deste trabalho cooperativo entre docente virtualizado e a performance de outros técnicos que os autores investem sua atenção, assim como Gerbase (2006). Este autor, que analisa o tema a partir de uma perspectiva da criação de uma estética audiovisual (e de sua decorrente produção de linguagem) para educação a distância, afirma que o gênero da videoaula ainda “procura por seus paradigmas...tateando em busca de uma melhor comunicação”.

Na sua análise comparada, o autor afirma que do mesmo jeito que o cinema e a TV criaram uma linguagem própria como meio de expressão, a educação a distância deve encontrar a sua. Numa justaposição interessante entre a figura do ator de teatro, de cinema e de TV, que tem que adaptar suas atuações às especificidades técnicas de cada meio, os professores tem que buscar fazer o mesmo na transição entre aula expositiva presencial e aula a distância. Argumenta que o professor na aula presencial incorpora muitos signos próprios do ator no teatro: a presença, o texto estudado e improvisado, a imediaticidade da relação com público discente, os gestos, os movimentos, as modulações de voz e as expressões corporais, e tal qual um ator de teatro na televisão que correrá o risco de ser taxado como “teatral demais” num meio diferente como o da TV por exemplo, o professor corre o mesmo risco de ver sua atuação ser considerada “sonolenta” quando não adapta tecnicamente sua performance. Isso acontece com frequência, segundo o autor, já que do mesmo jeito que alguns atores não se sentem a vontade nessa transição entre linguagens, com os professores pode acontecer a mesma coisa. A questão principal não é o conteúdo e nem a exposição oral que na maioria das vezes os docentes dominam, o problema é a linguagem que as media, a linguagem que se concebe para o trabalho, o que na pesquisa de Gerbase também se configura como uma questão (e preocupação) estética.

A experiência mostra que empreender tal tarefa não é fácil. A criação ou adaptação da aula pelo docente ou pelo pesquisador pode ser sim um ponto de atrito. Em seu artigo o autor relata os incomodos e desconfortos de docentes e pesquisadores nesse processo de remediação do pensamento e do discurso. Remediar aqui se refere tanto a questão das materialidades de seus suportes, canais e meios físicos quanto a indissociável corporificação de seus idiossincráticos códigos de linguagem.

Segundo Gerbase, quando os professores são convocados a ultrapassarem a fronteira do verbal em uma experiência de gravação é comum a sensação de impotência pela perda da referencialidade do espaço (sala de aula), do conteúdo (serei editado?), a insegurança quanto a um suposto deslocamento de função (não sou um ator!) ou a sensação de não estar dialogando diretamente com alunos. Destaca que o gênero carece de uma forma de cooperação técnica, artística e intelectual, na qual todos os atores trabalhem visando um produto que expresse a genuinidade, a concisão crítica e a criatividade das pesquisas e do conhecimento científico, produto esse que só pode ser tornado possível a partir do encontro participativo da pedagogia, da ciência, das humanidades e das artes e técnicas audiovisuais. Esse arranjo pode ser um terreno fértil para se produzir, dentro do gênero, formatos novos de trabalhos audiovisuais.

Ao reconhecer a vital importância docente nesse processo, o autor argumenta que o gênero educativo só irá se desenvolver e obter um maior reconhecimento quando houver uma maior compreensão e convicção docente quanto as especificidades e potencialidades do meio e dos possíveis deslocamentos de seus papéis e funções, e arremata:

‘Cinema é cachoeira’, dizia Humberto Mauro. As aulas à distância costumam parecer lagos. Ou pântanos. Nesta linha de trabalho – e por mais horror que isso cause a alguns educadores - o professor precisa reaprender a dar aula, comportando-se muito mais como um apresentador de TV do século XXI do que como um mestre-escola do século XVIII (GERBASE, 2006, p.5).

As reflexões de Gerbase elevam o nível da discussão para outro patamar. Esse autor, que além de pesquisador, trabalha como cineasta e roteirista para o cinema e para a TV, reflete no seu texto a ideia de uma docência estimulada e conectada com a realidade do meio. Seus exemplos são inusuais mas certos, procurando elencar quais são os desafios para a construção de uma estética para o ensino online.

2.1.5 O NÓ

Mesmo reconhecendo a existência de projetos instigantes no casamento entre a intenção pedagógica e o audiovisual, é imperativo reconhecer que o discurso da academia, da escola e da educação no que tange a expressão audiovisual encontra evidentes resistências: seja por infraestrutura ausente, formação técnica de seus quadros, falta de recursos financeiros ou por reconhecer na sua mnemotécnica uma

forma ilegítima de produção de conhecimento. Mesmo nos dias de hoje, especulamos haver ainda um resíduo da velha dicotomia iluminista razão x sensibilidade nessa relação, como se de um lado, os discursos e enunciados verbais estivessem identificados com a racionalidade, o juízo analítico, a verdade, e de outro, a imagem e o audiovisual representassem a sedução da sensibilidade, do juízo holístico ou sincrético e da ilusão do autoengano, numa relação a qual a segunda estaria submetida aos desígnios da primeira.

Bairon (2004) ao refletir sobre o encontro da linguagem científica com a expressividade digital, aponta como no Ocidente, mesmo a contragosto de inúmeros movimentos filosóficos que defendiam “a paridade entre signos de características sonoras, imagéticas e verbais [...] que estaria presente em todo processo reflexivo”, a Educação e a historicidade de sua tradição científica e social, condicionaram a autoridade do discurso verbal e da palavra escrita à representação de seus enunciados analíticos reflexivos, num processo em que “a verdade sempre esteve associada a colusão institucional de que somente a escrita, fruto da leitura de textos consagradamente científicos, poderia representar a condição máxima do juízo analítico” (BAIRON, 2004, p.103). O autor nota, inclusive, que no âmbito acadêmico e universitário, até a fala foi moldada para atender às expectativas da razão leitura/escrita, tornando proibitivos e inconvenientes termos e modos próprios da espontaneidade e informalidade da linguagem oral,

[...] daí, o mais interessante é notar que o discurso científico e filosófico está pregnado por uma forma de sentir, pensar e fazer que é própria da noção autocêntrica de um “eu” leitor que tudo lê e examina, de um “eu” cartesiano que “tudo pode conhecer, que possui a chave analítica de apropriação de referências textuais (BAIRON, 2011, p. 15).

Machado (2001) vai no mesmo caminho ao reconhecer no discurso da Educação “uma fé inquebrantável no poder do discurso verbal e na palavra escrita como formas de construção, difusão e preservação do pensamento” (p. 107), o que colocaria qualquer outro tipo de expressão mnemotécnica como um objeto estranho à sua tradição e convenções. Sugere que a aliança do vídeo, com a computação e a telemática traz fortes questionamentos sobre seu impacto na “formação das novas mentalidades, na condução do pensamento e da ação” (MACHADO, 2001, p.105) ensejando questionamentos acerca de seus usos e apropriações em processos educativos, como a produção de videoaulas por exemplo.

Podemos afirmar que uma videoaula, em princípio, incorpora mediações audiovisuais ao processo educativo, o que a coloca como um objeto estranho à tradição da Educação. Isto posto, há de se considerar que as reconfigurações trazidas à tona pela movência e fluidez associativa dos seus signos audiovisuais que transitam simultânea e imediatamente da imagem ao verbo, do som para imagem com uma familiaridade imperceptível (SANTAELLA, 2004, p.31), implicam não obstante repensar o próprio processo e conceito de aula.

2.1.6 DESATANDO O NÓ

Ribeiro (2014) pondera que “o audiovisual ainda não adquiriu na academia o estatuto da escrita nem o da oralidade – exposição oral, conferência, aula”. Para ele, os códigos e convenções imagéticos e sonoros e os processos de montagem do audiovisual na educação ainda estão marcados por uma marginalidade nos processos de pesquisa e ensino. No artigo em questão ele reflete sobre o audiovisual em dois diferentes momentos da educação a distância. Um primeiro, quando dos sistemas broadcasting e os vídeos cassetes. Um segundo, tendo como parâmetro as tecnologias computacionais.

O trabalho dele interessa pela sugestão de que, dada a intensa presença e imersão da cultura digital na vida social dos jovens e adultos discentes, o vídeo e sua linguagem como expressão e como informação adquirem nos ambientes interativos das modalidades online de ensino uma condição de produto concreto, elementar e insubstituível, mais do que os próprios textos escritos, condição essa bem diferente tanto das práticas de ensino docente em modalidades presenciais bem como no desenvolvimento inicial da educação a distância, nas quais o vídeo e a imagem sempre foram consideradas complementares para os imperativos primários do uso da escrita.

Para Oliveira, J.A. (2012) as formas de expressão audiovisual impõem-se como uma nova forma de escrita e leitura. Essa condição implica em considerar as injunções sobre a linguagem. Pires (2008) fala sobre as perspectivas que novas tecnologias trazem para processos educativos, e no caso de seu artigo, para o espaço escolar. Numa abordagem sociointeracionista e midiológica ela afirma que “diferentemente das culturas letradas, nos relatos fragmentados das culturas eletrônicas audiovisuais, encontramos uma flexibilidade que permite a articulação de elementos de variados mundos culturais, coexistindo lado a lado com diferentes temporalidades”. Neste caminho, dialogando com o Martin Barbeiro, nota como numa sociedade, a juventude estabelece de forma mais rápida “relações de cumplicidade cognitiva e expressiva”

com novas tecnologias. Mostrando-se mais abertos e receptivos à experiências com novos meios, inibindo preconceitos imediatos, essa população encontra “nos sons, na velocidade, nas imagens e fragmentações” o ritmo e idioma de sua sociabilidade. A audiovisualidade do vídeo como uma tecnologia comunicativa e social serve como exemplo para suas reflexões.

Para ela, a forma vídeo como um meio de expressão do pensamento é pouca explorada no espaço social da escola, refém da relação face a face da palavra e da escrita. Enxerga na liberdade especulativa de sua linguagem (o vídeo pós-TV não possui uma gramática normativa que impõem regras específicas para seu uso) e a alta penetração e disseminação no tecido social formam um terreno fértil para semear experiências educativas. As facilidades de produção e consumo criam as condições necessárias para a instauração de processos “de troca e de diálogo não muito comum em outros meios”. Pensando no espaço escolar, seria uma forma de explorar processos pedagógicos ainda hierárquicos só que mais horizontais, onde professor e alunos trabalhariam projetos por exemplo em regime de co-autoria. Nesse contexto, o professor, “ao redimensionar sua autoridade”, poderia investir em formas de trabalho que pudessem “recuperar a relação lúdica com o instrumento técnico, diante do desafio de participar da aventura de construir com os alunos suas próprias imagens”.

Não seria talvez esse um dos principais objetivos do docente, estimular a criação/construção de imagens e pensamentos?

A sensualidade e a organização imaginativa e especulativa criadas pela leitura/escrita da linguagem audiovisual tem a capacidade de reconfigurar as relações sociais e pedagógicas no espaço escolar com repercussões radicais nas estratégias e metodologias empregadas ... essas são as pistas seguidas por Santos M.P. (2015).

Esse autor sugere que a especificidade da linguagem audiovisual do vídeo, que pode ser observada por exemplo em seu ritmo e na forma fragmentada de seus planos, tem que ser melhor compreendida pelos docentes a fim de uma apropriação mais adequada sobre o potencial expressivo de seus usos. O pesquisador reconhece na linguagem audiovisual do vídeo o potencial sensorial de sua produção de enunciados e mensagens, e que essa dimensão do sensível de sua comunicação, está diretamente relacionando com a capacidade que sua forma de expressão tem de instar processos afetivos. Essas propriedades, características e capacidades do meio têm de ser melhor percebidas, exploradas e estudadas quando da concepção dos vídeos didáticos pois são elas que ampliarão a produção de sentido dos conteúdos

educativos do vídeo. A reflexão de Santos M.P. encontra Silbiger (2011) para quem “desconsiderar a importância da interação entre afetividade e razão para se produzir o conhecimento, significa condenar a produção didática ao fracasso”. O audiovisual é um meio de expressão apto a comunicar “os conteúdos ao mesmo tempo em que estimula a imaginação e provoca sensações”. Não é possível um programa didático, no vídeo, que imprima racionalidade separado de processos afetivos.

Nesse processo de desvelamento do gênero videoaula os apontamentos feitos por vários dos autores até aqui desenharam uma rede intrincada de questões, tais como: a problemática de sua constituição enquanto gênero e discurso, a aderência semiótica dos conteúdos educativos com o meio, a relação siamesa entre linguagem verbal e educação, a descentralização docente, a incorporação de maquinário e recursos técnicos não humanos que interferem na mediação técnica, o estranhamento da linguagem, de fato, essas são questões que emergirão com mais ou menos intensidade dependendo do recorte que se faça, já que parecem compor as principais linhas de força do tema. A riqueza da discussão através da intensa interlocução com ideias, sugestões, pistas, experiências, constatações e interpretações de uma gama heterogênea de pesquisadores, trazem à tona a vivacidade do objeto em questão. Como escreve RIBEIRO (1999), explorá-las é ficar exposto a seu objeto e deixar se contaminar por ele.

Dando seguimento a nosso processo de trabalho, a segunda questão explorada na pesquisa foi perguntar como os recursos expressivos da linguagem audiovisual têm sido usados para pensar a concepção de vídeos cujo objetivo é servirem a propósitos educativos?

2.1.7 A COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: INDO AO ENCONTRO DA LINGUAGEM

Para Silva, e Pimenta (2014) tal qual o cinema, que não possui a humanidade orgânica e calorosa do teatro (característica essa que repercute na constituição de sua linguagem), a videoaula não dispõe do elemento face a face da presença do docente, o que implica a necessidade de encontrar uma linguagem própria. Esse trabalho envolve atar as diferentes realidades que fazem parte do processo de produção. Para explorar a linguagem se faz necessário investigar as possibilidades do maquinário, das tecnologias, da docência, das funções técnicas dos colaboradores,

“sendo importante reconhecer a importância do ato criador que subverte a função da máquina, sua produtividade controlada e que reinventa sua função e suas finalidades”. O didático do vídeo, não é o didático do papel, nem o didático da sala de aula, nem o didático da escrita. O didático do vídeo antes de ser didático é vídeo: “isso é o que redefine a maneira de produzir e de se relacionar com determinado meio”.

Nessa nova realidade docente, acadêmica, há uma linguagem (e uma mediação técnica) urgentes de serem avaliadas e pensadas:

Ao se descrever os aspectos do cinema em paralelo ao teatro, é possível pontuar características indispensáveis na própria videoaula. Tais como o movimento físico do professor, variações das câmeras e ângulos, enquadramentos diferentes, edições, variações de locução e interatividades são recursos audiovisuais que contribuem para o aprimoramento do material. Até mesmo a pré-produção, um roteiro pedagógico, faz parte dos procedimentos e elementos de produção (Silva, e Pimenta 2014, p.4).

Outro pesquisador, Hack (2008), coloca em perspectiva a interrelação entre a comunicação e a educação por intermédio do trabalho de interlocução docente, afirmando sua primazia para o ato pedagógico. O autor se interessa pela ideia de como essa interlocução é construída ou midiaticizada na educação online.

Reconhece que as estratégias de mídia utilizadas pela comunicação da aula expositiva na educação presencial tais como o quadro negro, giz, projetor multimídia, voz, expressão corporal e a ribalta não se adequam enquanto prática comunicativa de uma aula dada audiovisualmente a distância. Em seu raciocínio, a transposição didática se torna impossível mais pelo aspecto da linguagem do que pelo conteúdo. A comunicação audiovisual opera com códigos bem distintos da comunicação oral, escrita e performática de um professor num espaço restrito que se volta para um público também restrito. E é sobre essa comunicação que o autor volta sua atenção. Hack argumenta a favor de uma produção audiovisual educativa na qual a interlocução docente deve se preocupar não só com os aspectos didáticos mas também e de forma integrada com as questões técnicas e estéticas.

Isso envolve uma mudança de paradigma violenta já que estamos afirmando que na modalidade a distância, o docente, é obrigado a se ver trabalhando em grupo com outros profissionais estranhos à sua prática, incorporando preocupações técnicas que vão além da voz, da quantidade de giz, da umidade da tinta da caneta

marcadora e da funcionalidade do projetor, e, o mais difícil, pensar criativamente estratégias de novos discursos e enunciados para suas aulas. Isso envolve uma série de novos problemas a serem resolvidos, como a organização hierárquica e definição de localização de set (local da gravação), pesquisa de campo, imagens e plano de filmagem (ou gravação), dinâmica de movimentos de câmera e enquadramentos, as formas de interação discente, tempo de duração etc.

Hack (como Jaquinot-Delaunay, Andrade, Araújo, Gerbase e mais tantos outros citados neste texto) aponta que a interlocução docente tem de ter sua linguagem redimensionada a fim de se adaptar ao vídeo. O autor defende que audiovisualidade lança o professor num mundo onde ele será obrigado a repensar sua atuação já que sua agência emaranha-se com uma série de signos estranhos a docência tradicional.

Que signos são esses?

Quais os imperativos da comunicação audiovisual para a interlocução docente?

2.1.8 OS LIMITES ENTRE O ARTÍSTICO, O COMUNICACIONAL E O PEDAGÓGICO

Lemos Jr. (2013), analisa a produção audiovisual educativa da Univesp TV a partir do paradigma da complexidade (apud MORIN, 1997, 2003), procurando questionar como a linguagem daqueles vídeos amplia e complexifica as relações pedagógicas a distância nos dias atuais. A hipótese que o autor quer investigar é se a comunicação audiovisual educativa dessa emissora e o tipo de linguagem utilizada em seus vídeos, direcionada em grande parte a cursos de formação de professores, “apresentam uma abertura inicial para novas possibilidades de ligações e religações do conhecimento”. O pesquisador endossa a sua hipótese ao apontar como vários elementos de linguagem audiovisual corroboram para uma atitude de criação e reflexão ante a experiência educativa que o vídeo oferece, pois as lacunas e simultaneidades inerentes a essa forma de expressão permitem que os temas não se fechem em conclusões compartimentadas, para ele os mapas mentais não lineares dos roteiros casados com a imediatividade e a superposição entre imagem, letra e som convocam a um tipo de participação e envolvimento pedagógico mais sensível e hologramático, cujas repercussões podem ser convergentes com os processos educativos tradicionais, desde que articulados em estratégias conjuntas.

Captação de som ambiente, roteiros não lineares e não causais que justaponham ideias e reflexões, sequência de imagens que captem contextos variados por meio de diferentes movimentos de câmera, enquadramentos e equipamentos (uma imagem de câmera de satélite tem uma textura diferente da imagem de uma câmera de estúdio e/ou de uma câmera DSLR por exemplo), tipografia, efeitos de transição e imagens, sons e *letterings*⁴, montagem... esta última é particularmente importante pois montar uma aula presencial com giz, voz e *slides* não é como montar uma aula se valendo dos recursos de linguagem de vídeo. Uma montagem paralela (ou mesmo um movimento de *zoom in*) da imagem do espaço até um rio no interior do Brasil que se queira abordar numa aula sobre hidrologia, por exemplo, produz tanto sentido para o vídeo quanto para o objeto da explicação que se queira dar. Pensar uma aula em vídeo requer atenção para estes recursos não verbais e não causais que tem potencial para detonar ricos questionamentos sobre a pesquisa e o conteúdo em questão. Como diz o autor “esse holograma (todo e parte) contribui para apresentar o ribeirão e sua importância interdisciplinar”.

Mas então qual seria o limite?

Lemos Jr. argumenta que “um vídeo educativo requer o auxílio de textos acadêmicos”, que acabam por influir na condução da linguagem empregada. Trilha sonora em excesso, por exemplo, pode desvirtuar os objetivos perseguidos. O texto acadêmico impele à busca de um sentido de organização e responsabilidade pública em relação ao conteúdo tratado. Na produção audiovisual analisada no artigo, o autor discute como a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ou PBL, na sigla em inglês) pode ser uma saída de roteiragem e montagem de exposição e exploração dos problemas. Essa metodologia orienta tanto o trabalho de pré-produção (que consiste em fazer um levantamento prévio do ‘o quê’ e do ‘como’ da discussão) quanto a concepção dos vídeos propriamente dita, cujo fim é oferecer maior protagonismo para a audiência discente.

E é essa concepção que define os limites estéticos do vídeo, a fim de que ele não se espraie num tratamento da matéria ancorado estritamente numa linguagem ficcional ou de entretenimento. Segundo Lemos Jr.

⁴ Inserção de textos escritos no vídeo.

A comunhão entre os tratamentos audiovisuais aos conteúdos educativos possibilita a religação das disciplinas e a autonomia do pensamento contextualizado. Unir as possibilidades técnicas com os limites teóricos do conhecimento, certamente pode gerar saberes infinitos e planetários (p.11).

Outro pesquisador, Gomes (2008), é mais um que reconhece a escassez de estudos sobre a relação entre a linguagem audiovisual e as especificidades do gênero educativo. Seu trabalho dialoga com estudos de autores referência na área (Ferrés, Morin, Jacquinet e Carneiro), para construir uma proposta de critérios de análise de vídeo didáticos.

Com Carneiro, afirma que a produção audiovisual didática ainda olha para sua audiência discente dentro da lógica da passividade que caracteriza o cinema e o audiovisual televisivo. Esse tipo de trabalho é aquele em que a tela se transforma na lousa e o assento doméstico na cadeira escolar. Este talvez seja o tipo de vídeo educativo que mais marca o gênero, aquele em que o transformou no 'primo pobre' dos gêneros audiovisuais, aquele que se desenvolveu não atendendo a expectativas conjuntas mínimas no que se refere aos desígnios funcionais e estéticos de sua realização. Este tipo de vídeo educativo (ou didático, ou videoaula) é aquele, segundo o autor, em que

[...] as situações tradicionais de comunicação [...] adotam um discurso professoral, autoritário, verticalizado, reproduzindo, em muitos casos, a comunicação tradicional (e já fora de moda) entre professor e aluno, na qual a relação pedagógica consiste em explicar o mundo a alguém que não sabe, referenciado pelo saber constituído (p.481).

Na esteira do argumento, a fim de indicar saídas que explorem possibilidades educativas não convencionais, subvertendo os códigos caros à sala de aula, Gomes cita o exemplo do *Castelo Rá-Tim-Bum* da TV Cultura, em que a imaginação do argumento aliada ao manejo da linguagem, proporcionaram um produto altamente expressivo tanto do ponto de vista artístico e comunicacional quanto do pedagógico.

Aliás, este é um problema levantado pelo autor: qual é o limite entre o artístico, o comunicacional e o pedagógico? Esta pergunta é colocada a fim de situar sua preocupação com vídeos educativos produzidos quase que inteiramente por profissionais da comunicação cuja ideologia muitas vezes os impelem a excluir o educador do processo criativo de concepção e realização, "resultando numa produção que não é cinema, nem televisão, nem vídeo educativo" (Gomes, 2008, p.480 *apud* Carneiro, 2002).

Com Ferrés, o autor constata o que já virou uma máxima para os estudos do gênero educativo, que o vídeo é um meio de comunicação e um meio de ensino, e seu estudo tem que levar em conta esta intrincada manifestação: as formas audiovisuais devem ser manipuladas de forma a favorecer a aprendizagem, e as mediações pedagógicas devem incorporar os recursos operativos e criativos da linguagem videográfica a fim de explorar o potencial expressivo do meio no processo educativo.

Gomes é mais um autor que evoca o vídeo como meio de comunicação e clama para que se explore e compreenda os elementos característicos de sua linguagem operacional, elementos como “a contiguidade, a justaposição de imagens por analogia, associação por semelhança ou oposição” (2008, p.483) influem na produção de sentido e geração de significado. Destaca ainda o ritmo mais acelerado, a plasticidade fragmentada, a simultaneidade e alternância de pontos de vista cada qual enquadrado de múltiplas maneiras, a variedade de cenários como potencial expressivo de seu repertório comunicacional. Contudo, essa “linguagem caleidoscópica” deve encontrar limites para evitar o risco de que o aspecto pedagógico sucumba às artes do vídeo. Esses limites devem ser traçados pelos educadores, que poderiam contribuir muito servindo como mediadores pedagógicos para a criação artística e a crítica comunicacional, inserindo conceitos próprios da educação que muitas vezes passam despercebidos pelos profissionais da comunicação.

Continuando nossa listagem de trabalhos selecionados àquele que mais nos impressionou tanto pelo seu fôlego crítico quanto pelo prático. Dois professores pesquisadores do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/UFRJ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro que a partir da análise de um vídeo sobre entomologia intitulado *Insecta*, colocam em perspectiva histórica e estética, o conceito e a produção de linguagem em vídeos educativos.

Rezende e Struchiner (2009), no primeiro recorte, discorrem sobre como a produção de vídeos educativos sobre ciências funda-se prioritariamente numa ideia de exatidão de conteúdo ”e “uso adequado e planejado de métodos e técnicas instrucionais” (apud BELLONI, SUBTIL, 2002), marcado por uma rigorosa e excessiva preocupação pela eficiência de seu uso, mensagens afirmativas de pouca complexidade servindo respectivamente como apêndice e reforço ilustrativo dos manuais escolares.

Sobre os aspectos estético-pedagógicos reconhecem que há poucas pesquisas que se debruçam sobre o assunto, e a análise de *Insecta* é uma forma de colocarem em prática seus questionamentos. Para eles, o vídeo *Insecta* tentou superar duas convenções de linguagem que comumente pautam os vídeos educativos de ciência: o verbalismo e a síndrome do videoclipe. Sobre o verbalismo, que se apresenta através do uso excessivo do recurso do voz-over e de *letterings* explicativos, os autores definem sua presença como “um predomínio do texto oral ou escrito sobre as imagens e os demais sons”, com um propósito de não só inserir na obra audiovisual o conteúdo curricular a ser reproduzido pelo aluno, mas também

[...] à transformação do vídeo educativo num artefato educacional autônomo e auto-suficiente (apud ROHLING et al., 2002), ou seja, apto a ser utilizado em qualquer contexto, para qualquer espectador, de resultados supostamente imediatos, aferíveis e regulares, supondo secundárias ou mesmo dispensáveis a presença e a intervenção do professor (p.53).

Já sobre a segunda convenção, os autores fazem um arrazoado crítico para identificar o que julgam ser excessos do entretenimento e do espetáculo no tratamento de conteúdos pedagógicos a fim de atender expectativas relacionadas a sua audiência descomprometida, elencando uma série de aspectos na linguagem destes vídeos que dão forma a esse tipo de expressão, como roteiros que privilegiam histórias e não fatos científicos, escolha de celebridades como apresentadores, ritmo muito veloz, edição de imagens com sequências aleatórias e inconsistentes, fragmentação em excesso de planos, presença demasiada de câmeras e enquadramentos, trilhas sonoras inapropriadas, distantes e intrusivas, enfim, a tal síndrome do videoclipe. Nesta direção, Rezende e Struchiner afirmam existir uma tendência na produção audiovisual do gênero educativo sobre ciência que se ancora em três perfis tradicionais que são, os transmissivos, os transpositivos e os de estética de videoclipe. A pesquisa e a produção destes autores vai de encontro a esses modelos, e na análise dos mesmos, o vídeo *Insecta* apresenta elementos que servem como respostas práticas a crítica deles.

Buscando superar as convenções assinaladas os autores vão encontrar na noção de intertextualidade trabalhada pelo campo da semiótica e da linguística a alternativa para pensar os elementos de linguagem de seu vídeo. A ideia de relações entre textos e camadas de sentido que a noção de intertexto propõe foi o mote encontrado por eles para não só criar experiências pedagógicas entre o verbal e o audiovisual como também para pensar a sua relação de recepção com os alunos. Afirmam eles que interessa, portanto:

[...] destacar o conceito de intertextualidade nesta sua duplicidade: não só como uma certa postura ou estratégia de recepção, mas também como um conjunto de recursos estilísticos e estéticos de que o realizador dispõe para estimular leituras que seriam mais 'intertextualizantes' do que outras. Estes dois aspectos não estão, no entanto, separados. Estão em estrita interdependência, já que – seja como prática interpretativa ou como opção estética de criação audiovisual deliberada distinta de outras – processos de significação/compreensão específicos emergem de forma complementar: uma leitura intertextual é estimulada por composições que podem produzir mais intertextualidade, ao mesmo tempo em que estas demandam um leitor e um espectador mais consciente de sua intervenção nos processos de significação (p.53).

O vídeo *Insecta* estrutura-se em planos longos, já que a ideia é permitir a observação mais atenta, atenuando ao máximo “as mudanças rápidas de ponto de vista e valorizando a distensão temporal dos movimentos e ações dos insetos”. Evitou-se o *voz over* e os “encadeamento de entrevistas” e a sobreposição de textos que explicam as imagens”. A sonoridade dos insetos está inserida apostando num recorte de efeitos sobre as imagens e na montagem, até as ideias de Eisenstein⁵ sobre corte, atração e contraste foram utilizadas.

Depreende-se que a proposta deles é dar uma simétrica importância à imagem dos objetos da ciência que se quer conhecer (e aprender) com a imagem que se quer contemplar. Vídeo é experiência de imagem, eles afirmam. Montagem, planos e movimentos de câmera contam tanto quanto uma fala ou um *lettering* explicativo. O conceito de intertextualidade é o que sustenta a concepção estética e pedagógica no trabalho dos autores

[...] já que se confere maior destaque para a ação articuladora e interpretativa do aluno espectador, pressupondo-se que os conteúdos curriculares não chegam prontos para este. Com isso, procura-se fazer com que o aluno-espectador possa construir um discurso sobre os insetos, e não apenas reproduzir um discurso elaborado por outros, fora de seu próprio contexto (apud GRUZMAN, 2003). O audiovisual é concebido efetivamente como um objeto de aprendizagem, que precisa se associar a outros elementos ou materiais, como a fala do professor ou o livro didático, para estabelecer sentido. Assim, as possíveis virtudes do vídeo educativo estariam nas relações que este vier a estabelecer com outros elementos (apud MARCELINO et.al., 2004, p.58).

⁵ Sergei Eisenstein (1898-1948), cineasta e pensador russo, criador da técnica da 'montagem ideológica ou intelectual' que consiste no uso combinado de imagens justapostas numa sequência de planos com o intuito de “comunicar um ponto de vista, um sentimento ou um conteúdo ideológico ao espectador” (SETARO, 2010), em outras palavras “... inevitavelmente um novo conceito, uma nova qualidade, que nasce, justamente, de sua justaposição...” (EISENSTEIN apud SETARO, 2010). Trataremos deste assunto em nosso capítulo teórico.

Semanticamente próximo da noção de intertexto trabalhado por Rezende e Struchiner está o conceito de *remix* como princípio organizador para se pensar vídeos educativos no universo online.

Nascimento (2012) defende que o *remix* é próprio da cultura digital e sua expressão rege as combinações, as mixagens, as colagens de ideias e toda sorte de representações, enfim, o *remix* é a linguagem típica das práticas comunicacionais mediadas por tecnologias digitais.

A ideia de que as profusas e extensas formas de representação e expressão do pensamento no mundo contemporâneo pode ser bricolado na criação de novas camadas de discursos remixados dialoga com a o conceito de intertexto trabalhado por Rezende e Struchiner, contudo, enquanto o *remix* está mais associado a práticas artísticas e comunicacionais da cibercultura, o segundo encontra sua ressonância na Análise do Discurso e na Lingüística do texto no interior dos estudos semióticos sobre a literatura.

Em ambos, um propósito em comum: a de se deixar “lacunas de conhecimento” na estrutura do vídeo e nas explicações a fim de se “potencializar as chances de relacionamento com outros textos e significados não trazidos ou formulados pelo próprio material educativo” (REZENDE, STRUCHINER, 2009, p.59).

2.1.9 VIDEOAULA ONLINE E AS LACUNAS DE CONHECIMENTO

Marques (2002) escreve sobre essa abertura promovida pela forma do vídeo no processo pedagógico ao destacar as idiosincrasias do audiovisual videográfico do vídeo distinguindo-o com o da TV e com o do cinema película. A autora reconhece no vídeo um meio de expressão mais propenso ao experimentalismo: o produtor geralmente tem controle sobre todo o processo que muitas vezes pode ser feito por só uma pessoa, sua imagem de menor definição e as visualizações em telas menores lhe dão maior autonomia criativa explorando formas de captação e composição mais livres, não comprometida com uma tradição existente.

Lisboa, Bottentuit jr. e Coutinho (2009) seguem a mesma linha de raciocínio ao dimensionar o contributo do vídeo na educação online. Esses autores reconhecem na forma vídeo algumas vantagens pedagógicas quando seu potencial como meio de comunicação e expressão é considerado. A linguagem do vídeo permite a complexificação das mensagens e conteúdos ao recorrer a diferentes estratégias de sensibilização e intelecção na apresentação e discussão dos textos abordados. Notam as possibilidades abertas pela expansividade e extensividade dos conteúdos ao superporem formas visuais, sonoras e verbais em suas explanações. Admitem no vídeo

“maior complexidade e riqueza experimental” a criação de lacunas de conhecimento, favorecendo o gesto e o gosto à imaginação, ajudando a compor cenários ilustrativos desconhecidos, além de reconhecer na sua forma elementos que favorecem seu uso como simulador de experiências sem o qual não seria possível visualizar o concreto.

Para encerrar essa discussão deixamos para o final dois artigos que destoam de todos os outros no que se refere a presença audiovisual em plataformas de vídeo na web. Seja pelo recorte teórico, seja pelo objeto do trabalho, Montaño (2015) e Santos V.M. (2015) formulam ideias que se destacam pela ousadia argumentativa. A primeira propõe uma forma nova de se pensar a montagem de vídeos inseridos em plataformas online, a segunda, a partir de uma abordagem fenomenológica dispara logo no título que “Todo audiovisual pode ser educativo”.

Para Montaño, o audiovisual em plataformas de vídeo na web não é cinema, não é TV, não é vídeo, mesmo que seus conteúdos possam reproduzir o conteúdo destes dispositivos. O audiovisual na web é uma experiência de interface na qual o vídeo aparece sempre como um dos elementos mas não o único. Sua presença, limitada pelo *player*, une-se não só a um conjunto de outros formando coleções, listas, como também, a uma série de outras interações simultâneas que reivindicam alterações constantes nas formas como ele se manifesta: produção algorítmica que altera o comportamento do programa da plataforma a partir do acesso de uma infinidade de usuários, a abertura para comentários, *likes*, criação de perfis, comunidades, *links*, formação e compartilhamentos de listas de exibição, acesso a pesquisa espontânea, consulta de estatísticas de views e canais etc.

O audiovisual na web seria então uma experiência de fluxos de informações que configura os ambientes e/ou plataformas como “territórios de enunciação e experimentação” que exploram e criam por sua vez, outras experiências “de conectividade”, extrapolando os limites de nossa pesquisa sobre gênero e linguagem.

A ideia perseguida pela autora é estabelecer uma diferença entre o vídeo como espaço delimitado pelo *player*, que visto isoladamente reduz a complexidade das interações da interface a uma janela única, e o audiovisual da web, como um “espaço de plataforma” composto por diferentes elementos como o vídeo, a interface, o usuário e suas interações.

Ao pensar o fluxo, a pesquisa de Montaño afirma a condição sempre provisória e tramada da expressão audiovisual em plataformas de vídeo na web, e estudá-la é encarar a realidade de sua manifestação.

O conceito de montagem neste tipo de ambiente por exemplo, é pensado por ela a partir da existência de três tipos: espacial, temporal e imersiva. A primeira é o que organiza as informações e os elementos de página, onde o tempo se distribui no espaço, como nas histórias de quadrinhos e afrescos, mas com recursos próprios típicos de ambientes digitais como a criação de espaços reticulares de interação. A segunda é a temporal, própria do cinema, da TV, do vídeo, fundada na idéia de sequência temporal ou seja, “em que diferentes imagens se substituem umas às outras no tempo”. E a terceira, um híbrido entre as duas anteriores, uma montagem de imersão, “operada pelos cliques do usuário em cada link, constituindo trajetos entre eles”.

Já o trabalho de Santos V.M. é crítico quanto a ideia de uma produção audiovisual cujo gênero e formato identifique-se com a nomenclatura educativa. Defende que muitos dos materiais produzidos e disponibilizados online com esse fim, em que pese a boa intenção, acabam por ser marcados como vídeos de baixa qualidade técnica e artística. Para a autora, o gênero tido como educativo empobrece a experiência pedagógica enquadrando seus formatos com fórmulas prontas que pouco exploram as potencialidades do meio. Fundamenta sua crítica a partir de uma abordagem fenomenológica da comunicação extraída da teoria da percepção de Merleau-Ponty (a preponderância do sensível e sua atividade como organizadora da experiência) e do conceito de metaporo (a comunicação como acontecimento desestabilizante da experiência) de Ciro Marcondes Filho. Neste sentido, Santos pensa a expressão audiovisual na sua totalidade como um acontecimento, cujos usos nos processos educativos devem “refletir sua dinâmica...sem roteiros prévios”, procurando compreender “que o maior desafio implicado na produção dos audiovisuais na educação está justamente em repensar e apreender o fenômeno comunicativo”.

A ideia de se pensar a experiência audiovisual na web como um fluxo intenso de interações numa plataforma de vídeo ou a expressão audiovisual da aula como um acontecimento, em que pese a dificuldade prática do primeiro e excesso de idealismo do segundo, são sugestões inventivas que podem impulsionar outras ideias que ajudem a criar experiências no campo da linguagem na produção de vídeos online.

2.1.10 ENCAMINHAMENTOS DO ESTADO DA ARTE

As sugestões e reflexões sobre as experiências e o conceito de linguagem audiovisual contidas nos artigos aqui apresentados, podem ser consideradas um termômetro das discussões que envolvem a produção de videoaulas em ambiente online em tempos atuais. Fazem parte desse debate a prudência em não negligenciar a linguagem do vídeo ao mesmo tempo em que se toma precauções para não haver excessos que possam descaracterizar a ação pedagógica e docente, a procura por modelos de trabalho e organização nos quais toda a rede de profissionais da comunicação e da educação colaborem a fim de explorarem as potencialidades do grupo de pessoas reunidas para a criação de produtos videográficos educativos, o diálogo com outros gêneros e formatos, a incorporação seja de conceitos como o de intertextualidade proposto por Rezende e Struchiner, ou o de *remix* discutido por Nascimento, ou mesmo o de imagem gerativa colocado por Jaquinot-Delaunay, seja de práticas (elementos ficcionais, narratividade, sequência contemplativa) mais aderentes ao meio material de comunicação que auxiliem no gesto e na ação de se explorar o potencial expressivo do meio no processo educativo.

Esses procedimentos e considerações têm aptidão para tensionar os limites da relação entre o que é artístico, comunicacional e pedagógico numa videoaula, pois além da maior relevância dada a sua forma, imprimem também uma atitude mais experimental ao processo de produção de seus objetos e uma certa liberdade de apreensão e leitura já que permeadas por “lacunas de conhecimento”.

Em nosso estado da arte, situamos a videoaula como mais um gênero presente na ecologia do audiovisual na cultura, e mais especificamente, como um recente gênero do discurso escolar e acadêmico já que organizado sempre a partir da presença estável de uma função didática pré-estabelecida pela sua recorrente comunidade de enunciadores.

Apresentamos também uma série de trabalhos cujas forças dialógicas pressionam esse novo gênero enquanto sistema de representação. Se sua identidade se dá pela força variada mas estável e sempre presente de sua função didática, muitas das pesquisas aqui citadas criam pontos de tensão que instabilizam o caráter de suas convenções. E é sobre elas que esta pesquisa caminha. Tentaremos demonstrar como a produção do discurso audiovisual do estúdio em questão, cuja diretriz principal é produzir videoaulas levando em conta os códigos do vídeo enquanto forma e expressão (o que significa enfrentar o incerto exercício da manipulação criativa de seus códigos), está fortemente atada a uma compreensão do diálogo deste gênero não só com sua função didática mas com outros gêneros audiovisuais, num movimento sistêmico de retroalimentação com potencial para delinear novos contornos para a videoaula enquanto esfera de sentido.

No próximo capítulo discorreremos então sobre a fundamentação teórica que balizará nossos argumentos. Ela começa apontando no seu preâmbulo, um dos *a priori* teóricos desta pesquisa, aquele que reconhece no audiovisual da videoaula prerrogativas sensórias e cognitivas que organizam o pensamento e a linguagem e deságuam no seu discurso. Essa perspectiva será alinhavada pela abordagem midiológica trazida pelo conceito de videosfera, repercutida, cada qual à sua maneira, nos trabalhos teóricos de Debray (1993, 1995), Kerchove (2003), McLuhan (1967, 1969, 1974) e Flusser (1983, 2015). Em seguida, para marcar a ideia do devir sociointeracionista do diálogo que marca a multiforme produção e comunicação humana, será apresentado o conceito de dialogia de Bakhtin (2004, 2011), descrevendo-o como um operador incessante de enunciados, discursos e gêneros na cultura. O próximo passo será o de criar uma ponte teórica com Lotman (1996, 1999) para delinear os contornos e as possibilidades de expansão da esfera de sentido da videoaula por meio do conceito de semiosfera. Por fim, se recorrerá ao conceito de ensaio audiovisual de Dubois (2004) e Machado (2003, 2011), tanto para viabilizar uma saída teórica e prática na criação de linguagem e discurso em videoaulas como também para nos questionar sobre o caráter ensaístico da produção de videoaulas do estúdio.

Um sentido descobre suas profundidades ao encontrar e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio: entre eles se estabelece um tipo de diálogo que supera o caráter fechado e unilateral desses sentidos, dessas culturas [...] No encontro dialógico, as duas culturas não se fundem nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente.

(Mikhail Bakhtin)

A semiosfera é o espaço semiótico sem o qual é impossível a existência mesma da semiose.

(Iuri Lotman)

CAPÍTULO_TRÊS

PROCESSO DE CAPTAÇÃO:

DIAGRAMA TEÓRICO

3 PREÂMBULO: VIDEOSFERA

A abordagem midiológica do filósofo Régis Debray se propõe a estudar as dinâmicas culturais das sociedades humanas a partir da análise de seus respectivos dispositivos mnemotécnicos dominantes. Numa perspectiva diacrônica estabelece como marco cronológico as formas rudimentares de escrita na Mesopotâmia que passaram a legar às gerações futuras, técnicas de transmissão de símbolos a distância, no espaço e no tempo” (DEBRAY, 1995, p.40). Debray cunha o termo *midiasfera* para designar e descrever os impactos sensíveis e cognitivos da predominância de um dispositivo mnemotécnico na cultura e de como ele engendra, capacita e orienta as mediações culturais, forjando e tipificando uma relação mental ao espaço e tempo físicos e mapeando novas formas de pensamento e linguagem.

Esse meio, estruturado por seu procedimento capital de memorização, estrutura por sua vez, um tipo de credenciamento dos discursos, uma temporalidade dominante e um modo de reagrupamento, ou seja, as três faces de um triedro formando (o que poderíamos resumir como) a personalidade coletiva ou o perfil psicológico característico de um período midiológico (DEBRAY, 1995, p.40).

O autor identifica nesse tempo histórico a existência de três midiasferas: a Logosfera que é o período marcado pela prevalência da escrita e de sua difusão oral, a Grafosfera, que abarca o período de consolidação e disseminação da racionalidade científica da cultura impressa, e a Videosfera, que é a era do registro e gravação conjunta dos signos sonoros e visuais. Em escritos posteriores, admitirá mais duas, uma para tipificar as culturas marcadas pelo predomínio dos meios de transmissão orais - Mnemosfera, e outra para caracterizar a cultura dos fluxos de base algorítmica computacional, a Numerosfera. Debray defende a noção de esfera em lugar do emprego de outras nomenclaturas como a de estrutura (possui uma essência trans-histórica), sistema (pode designar isolamento) e campo (termo demasiadamente dependente da atuação do jogo das forças e consciências individuais). Para ele, a metáfora da esfera nos “... obriga a globalizar nossa percepção ao reintegrar esta ou aquela ferramenta, em uma paisagem de conjunto” (DEBRAY, 1995, p.47). O complexo da esfera evolui no tempo (ao mesmo tempo) da rede de seus processos mnemo-sócio-técnicos, não se fecha a seus predecessores, pelo contrário, emaranha-se “num perpétuo jogo de reativação mútua” (DEBRAY, 1995,

p. 50), transborda às relações de forças e de classes e às vontades e consciências individuais ao "reconduzir o sistema visível do médium ao macrosistema invisível que lhe dá sentido" (DEBRAY, 1995, p.47). Longe de querer demarcar fronteiras rígidas ou "totalidades orgânicas a la Hegel", as esferas de Debray pretende fazer com que olhemos as redes de objetos ao invés de apartá-los, dividi-los em unidades separadas e isolá-los de possíveis complementos e contextos de ação:

Da mesma forma que não conseguimos perceber, ou percebemos com muita dificuldade, o que nos leva a perceber, assim também não desvendamos, espontaneamente, a ossatura que mantém as carnes simbólicas de uma época, escondidas da nossa vista por seus monumentos já concluídos, quer sejam literários, estéticos ou jurídicos [...] Será que, ao estudarmos como críticos literários o romance ou folhetim do século XIX, pensamos na prensa Stanhope, no jornal de um vintém, na rede nacional de escolarização e nas estradas de ferro que servem de suporte à demanda dessa forma literária? (DEBRAY, 1995, p.48).

A Videosfera para Debray inaugura a era do visual, e sua imagem eletrônica impõe, assim, outros tempos, materialidades e mediações ao convívio social e à transmissão de suas crenças e saberes. Neste sentido o visual da era debrayniana pode ser também o virtual da telepresença e da computação digital que pregna nossa mídiasfera cotidiana: é o período aberto pela técnica do audiovisual: transmissão, principalmente através da tela, de dados, modelos e narrações." (DEBRAY, 1993, p.220). Numa aproximação parecida, Derrick de Kerckhove, longe de defender uma visão determinista dos processos culturais, argumenta que as tecnologias de linguagem e comunicação tem aptidão para afetar o corpo como um todo já que atravessado por dispositivos que o conformam e que, longe de serem um mero prolongamento de suas funções são antes de tudo moduladoras de novas mediações sensoriais e cognitivas ante às realidades as quais estão imersas. Nessa direção, procura mostrar, que ao longo da evolução das sociedades humanas,

As tecnologias que sustentam ou gerenciam a linguagem também afetaram a mente, por necessidade, simplesmente porque a linguagem é um sistema para a articulação da mente, um tipo de sistema operacional amplamente editado. Deste modo, a linguagem possui uma relação próxima e íntima com nossa mais interna sensibilidade e também com o conteúdo e com a estrutura de nossas mentes[...] (KERCKHOVE, 2003, p.7).

Kerckhove reconhece "três estágios principais da linguagem", a oral, escrita, e a eletrônica, e procura articular dentro desse raciocínio, como a linguagem e o

pensamento emuladas por tecnologias como a fala, a escrita e a computação digital, cada qual com sua interface dominante - corpo-físico, impressos e telas - favoreceram “formas de processos de pensamentos sem excluírem completamente um ao outro”. A ideia de tecnologia como extensões que reconfiguram o pensamento e a linguagem, é uma das matrizes das reflexões midiológicas. Essa abordagem procura estudar as dinâmicas sociais dando ênfase a mediação técnica e os (co)nexos entre sensibilidade, cognição e arranjo dos processos de organização social. Sua irrupção nos meios acadêmicos deve-se ao legado da hoje famosa Escola de Toronto, iniciada com trabalhos de pesquisadores como Harold Innis na década de 50 e celebrada pela atuação intelectual de figuras como Marshall McLuhan na década seguinte. Na obra teórica sobre a tecnologia e a comunicação humanas deste último encontramos um dos principais aportes teóricos desta abordagem. O postulado de que “... a mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadeia ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas [...] impactando irreversivelmente seus modelos de organização social” (MCLUHAN, 1964, p.22) é a explicação que norteia o seu famoso aforisma, aquele que diz que “o meio é a mensagem”. Em outras palavras, McLuhan quer afirmar que “os efeitos da tecnologia não ocorrem aos níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas de percepção num passo firme e sem qualquer resistência” (MCLUHAN, 1964, p.34). As tecnologias e os meios de comunicação vistos sob esse prisma, trouxeram para os estudos comunicacionais *insights* preciosos no que diz respeito as análises dos processos de comunicação social nas mais variadas áreas do conhecimento (Ciências Sociais, Educação, Semiótica, dentre outras), influenciando um sem número de pesquisadores e academias ao redor do globo. Santaella (2015), na perspectiva dos estudos semióticos, lê a ênfase nos meios da teoria mcluhaniana recusando qualquer designação materialista (determinismo da técnica sobre o humano), antropocêntrica (determinismo do humano sobre a técnica) ou midiocêntrica (determinismo do suporte material sobre seu sistema de signos e linguagens). Para ela, toda mediação técnica corporifica e veicula um sistema de signos que tanto configura as linguagens como capacita as probabilidades da abertura percepto-cognitiva do corpo, caso contrário, meios seriam incapazes de cumprir suas funções, ou seja, incapazes de serem mensagens. Nessa leitura, o meio só é mensagem caso se mostre apto a transitar as linguagens e seus signos.

Em McLuhan, a reflexão sobre as mutações da educação está inserida no contexto destas formulações. Suas reflexões sobre as mutações que as novas tecnologias eletro-eletrônicas provocariam na educação do futuro foram publicadas ainda na década de 60 no livro *Mutation 1990* e pressagiaram o que hoje já pode ser considerado um truísmo: que a hibridização das telecomunicações com as tecnologias digitais computacionais abalariam radicalmente a ideia e o processo de ensino-aprendizagem baseados na vertical relação professor-aluno. Em trabalhos anteriores, ele já ensaiava essa tese, procurando dimensionar a obsolescência das “aulas com paredes”. No artigo *The future of education: the class of 1989*, escrito a 4 mãos com o educador americano George Leonard e publicado em 1967, McLuhan, com a irreverência iconoclástica que lhe é peculiar, dispara suas previsões, imaginando a educação nas salas de aula num longínquo 1989. Impreciso quanto a data, mas certo quanto as repercussões, o autor canadense se apoia em sua teoria midiológica para descrever como as aulas da nova era eletrônica teriam que vislumbrar uma nova configuração dos ambientes, métodos, papéis e formas de transmissão dos conhecimentos escolares. A cultura da era eletrônica é vista como uma selva de toda sorte de signos e novos estímulos que a temporalidade e a espacialidade do modelo educacional vigente, moldado no raiar da cultura impressa e fundado no tipo na economia da curiosidade e atenção promovida pelo livro, não é capaz de lidar. Escrevem eles, em 1967, que o futuro estava chegando (se não é que já não houvesse chegado), e era certo que nessa nova era comunicacional, crianças apreenderiam “muito mais - e muito mais rapidamente - em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola” (McLUHAN, LEONARD, 1967, p.23). Junto a figura do ‘professor-informador’ e do ‘aluno-ouvinte’ emergiria a do ‘professor animador’ (aquele que se vê obrigado a lecionar para além das fronteiras do verbal) e a do ‘aluno-pesquisador’, este, comparado a um caçador aventurando-se pela selva:

O aluno do futuro será verdadeiramente um explorador, um pesquisador, um caçador que percorre o novo mundo educacional de circuitos elétricos e interação humana aumentada assim como o caçador tribal percorreu o mundo selvagem. Crianças, mesmo crianças pequenas, trabalhando sozinhas ou em grupos, buscarão suas próprias soluções para problemas que talvez nunca tenham sido resolvidos ou mesmo concebidos como problemas (McLUHAN, LEONARD, 1967, P.24, tradução nossa).⁶

⁶ The student of the future will truly be an explorer, a researcher, a huntsman who ranges through the new educational world of electric circuitry and heightened human interaction just as the tribal

Para McLuhan, quando um nova tecnologia de comunicação (por exemplo) emerge, seja por embotamento sensorio-cognitivo seja por dificuldade de se transgredir convenções sociais, é comum tomarmos as rédeas do novo meio replicando os códigos dos sistemas de signos e de suas linguagens dos meios precedentes. Geralmente, são os grupos de artistas ou pesquisadores que assumem os inconvenientes da difícil tarefa social de se (re)criar ou re(arranjar) os códigos das linguagens expressivas destes novos meios. Não é incomum esses acontecimentos serem responsáveis por provocar violentos choques nos costumes e hábitos dos convívios e das práticas sociais. Ao analisar as aulas apresentadas na televisão educativa, McLuhan afirma como sua programação finge não perceber o meio eletrônico que formata seu sistema de sentido (como se a linguagem fosse transparente), replicando na tela os vícios (e os ritmos, e formas, e conteúdos) de nossos preconceitos:

Essas aulas que freqüentemente aparecem na televisão educativa apontam para a prática humana comum de dirigir inadvertidamente para o futuro com os olhos fixos firmemente no espelho retrovisor. O conteúdo de cada novo meio, até então, tem sido sempre o material comum do ambiente passado (McLUHAN, LEONARD, 1967, p.24 tradução nossa).⁷

Vilém Flusser encarou o desafio dessa tarefa. Muito dos escritos de Flusser reverberam o texto de McLuhan sobre os *media*. Sua filosofia da comunicação extrai do autor canadense as viradas tecno-epistemológicas, reconhecendo a relevância cultural das mudanças dos códigos dominantes de seus meios em variados períodos históricos (MARCONDES FILHO, 2006). Numa troca de correspondência com a filósofa Marília Lília Leão em 1979, Vilém Flusser, ao ser instigado a contribuir com a concepção pedagógica de um programa de ensino universitário para a TV Cultura, argumenta que do ponto de vista comunicológico a mensagem da aula “irradiada por

hunters ranged the wilds. Children, even little children, working alone or in groups, will seek their own solutions to problems that perhaps have never been solved or even conceived as problems.

⁷ That lectures frequently do appear on educational television points up mankind's common practice of driving pell-mell into the future with eyes fixed firmly on the rearview mirror. The content of each brand new medium thus far has always been the ordinary stuff of the past environment

TV” é ”privatizada” (“se dirige ao espaço privado do receptor”), “irresponsável” (sem resposta imediata) e “imaginária” (recebida sob forma de imagem”). Essas características suscitariam um distanciamento do ensino tradicional e deveriam ser reforçadas e não escanteadas pelo programa. Defendia ele, que as idiossincrasias do meio poderiam favorecer a manifestação espontânea de um comportamento, respectivamente, contemplativo, crítico e imaginativo, nas palavras dele:

A ”privatização”, (o fato do receptor não necessitar de movimentar-se) possibilita o clima de contemplação. A “irresponsabilidade”, (a inacessibilidade do emissor), possibilita o distanciamento crítico e suspensão de juízos por parte do receptor. E a “qualidade” imaginária da mensagem mobiliza no receptor a imaginação, (mais do que o conceito), na captação da mensagem. O que pode ser resumido: no ensino por TV o receptor está em situação existencial de “espectador”, isto é: testemunha, crítico e envolvido. Isto deve ser salientado. (ARQUIVO FLUSSER SÃO PAULO, 1979).

Flusser identifica nessa condição existencial de aluno-espectador a ideia de uma “qualidade espetacular”, diretamente implicada na concepção do programa e no ensino. Defende Flusser que neste contexto, o docente é mais ator (a aula é uma ação) e menos autor / autoridade (no qual a aula é um documento que explica uma sucessão de eventos), mais cênico (no sentido da disputa, do debate, da ação, do drama, do improvável) e menos expositivo-transmissivo (monológico, sequencial, provável), menos discurso (texto conservador) e mais diálogo (intertexto renovador). Esta proposta (que não saiu do papel) tem na sua gênese uma preocupação comunicológica como método que precede ao pedagógico como episteme. Ou uma abertura dialógica precedendo o texto como discurso. Nesse jogo de dualidades, bem temperado pelo rico emprego do recurso etimológico, (tão característico de sua produção escrita), vale olhar mais de perto o sentido que Flusser dá para as palavras discurso e diálogo na sua obra teórica sobre a comunicação. Para o filósofo tcheco, discurso e diálogo são “princípios intersubjetivos contrários mas complementares” (BERNARDO, FINGER, GULDIN, 2008, p.87). Enquanto discurso é “distribuição de informação existente” “diálogo é sintetização parcial em nível novo” (FLUSSER, 1983, p.58) , ou seja, enquanto discurso é um principio operador de conservação dos textos, os diálogos operam recombinação de informações pré-existentes. Discurso tem aspecto cumulativo, diálogo, elaborativo. Discurso, se distribui, diálogo se cria,

Todo discurso pressupõe diálogo, porque pressupõe informação elaborada dialogicamente. Todo diálogo pressupõe discurso, porque pressupõe recepção de informações a serem sintetizadas. A sociedade humana se revela destarte tecido comunicativo, no qual discursos e diálogos interagem dinamicamente (FLUSSER, 1983, p.58).

Na concepção de Flusser, o ensino universitário pela TV, é discurso que deve ser elaborado dialogicamente, pois alia a seu texto outros textos não previstos nos discursos enunciados. Diálogo criado pela natureza dialógica do vídeo. Nas suas conferências de Bochum em 1991, Vilém Flusser, dedica parte de suas aulas ministradas para defender o vídeo como meio potencial e aberto para construir diálogos. Na concepção do autor, o vídeo é um espelho que não inverte os lados mas que produz memória automática e imediata. Essa alegoria serve como alusão ao princípio da filosofia,

Com o começo da filosofia em 500 a.c., as palavras ‘espelho’ e ‘reflexão’ começam a ganhar um sentido específico. Filosofar significa refletir (reflektiern) sobre pensamentos, especular. Especular significa espelhar. Refletir significa lançar raios de volta (FLUSSER, 2015, p.232).

Para ele, o vídeo é pura especulação. É jogo especular, é espelhar com espelhos, criando infinitos lados e irradiando informação nova. A imagem eletrônica pode servir como meio ativo para se criar e/ou produzir diálogos. Dialogicidade em Flusser é jogo entre textos, é abertura para um nível novo do discurso. O autor escreve do ponto de vista de uma comunicologia nova, procurando relevar o potencial da imagem eletrônica na produção de uma escrita visual sensual e preche de possibilidades. Voltando para McLuhan. Essas possibilidades podem ser observadas a partir do que este autor cunhou, no final do anos 70, como “abordagem de sobrevivência”. Este método foi pensado para observar o comportamento das mídias (velhas ou novas) e de seus efeitos no corpo e no social em qualquer sociedade humana. Chamado de “Leis da Mídia”, ele levanta 4 perguntas que devem sempre ser compreendidas para estudar o fenômeno em questão: 1. O que a tecnologia amplifica, melhora ou aumenta?, 2. O que ela torna obsoleto?, 3. O que ela resgata ou recupera de um passado distante?, 4. O que ela transforma ou inverte subitamente quando levada a seu limite? (McLUHAN, p.339, 2003).

Fazendo uma ponte com Flusser e pensando processos educativos na videosfera, o jogo de espelhos promovido pelo vídeo do qual Flusser fala, amplifica as perspectivas da criação dos discursos e dos diálogos e, torna obsoleto a ideia de uma autoridade prevalente. Seu meio eletrônico e sua tecnologia de gravação de memórias imediatas põe em cheque a noção progressiva do tempo, e abre possibilidades para se pensar representações (ou especulações) simultâneas sobre o objeto. Recupera o drama, o lúdico, o audível, o diálogo e o envolvimento, típicos da espontaneidade e da caoticidade de sua gramática. A introdução da produção de discurso videográfico na educação tensiona as formas de representação do conhecimento da cultura da palavra e do impresso, evocando (e convocando) mais participação e sensualidade na suas formas de produção e expressão.

Todos esses autores aqui apresentados, nos ajudariam (ou nos ajudam) a encadear a discussão sobre a tensa relação entre o homem, a técnica e a tecnologia. Mais, nos ajudariam a argumentar a favor da ideia de que formas de cultura estão intrinsicamente enredadas a seus processos comunicativos que por sua vez o estão às suas linguagens e meios de expressão, servindo como orientação para guiar nossa discussão sobre os impactos causados pelas tecnologias de comunicação e linguagem no campo da educação.

A videosfera deste preâmbulo serve para fundamentar um pressuposto de nossa pesquisa: o de que a (oni)presença do vídeo no social da cultura organiza, enquanto tecnologia de linguagem e comunicação, sistemas de signos (e de sentidos) que atuam em níveis percepto-cognitivos, implicando, por sua vez, na elaboração e expressão de formas de pensamento e linguagem distintas por exemplo daquelas apoiadas na cultura impressa. Tomando como recorte os discursos da educação expressados pela escrita videográfica, características como simultaneidade de pontos de vista, a iconicidade dos elementos audiovisuais, a fragmentação-descontinuidade das montagens e mais tantos outros exemplos já anteriormente apontados e discutidos aqui a partir dos trabalhos dos pares, convocam à um tipo de atenção, participação e envolvimento do corpo que conflita com aquelas aderentes a da oralidade e da escrita. Não obstante, produzir vídeos educativos nesta perspectiva, é antes de tudo, encarar o desafio lançado por McLuhan, ainda nos anos 60, o de cultivar um meio novo, não com a sensualidade, comportamento e hábitos do meio precedente, e sim, com o frescor, perspicácia e inibição de quem descobre experimentando.

3.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN: SOCIOINTERACIONISMO VERBAL

Na discussão com os pares feita no capítulo anterior, a assunção da videoaula como um gênero do discurso teve como alicerce teórico a concepção sociointeracionista da filosofia da linguagem de Bakhtin. Este autor, a partir da década de 20, em conjunto com outros artistas e intelectuais russos, formou um grupo de pesquisa e discussões sobre a manifestação social da linguagem verbal, cujo programa filosófico teórico-crítico acabou por ficar conhecido academicamente como Círculo de Bakhtin. O Círculo muito contribuiu à época, para problematizar as concepções vigentes dos estudos linguísticos. Em seus escritos, Bakhtin identificava nessas concepções, duas tendências orientadoras distintas, nomeando-as como “subjetivista idealista” e “objetivista abstrata”, ambas conflitantes com os trabalhos sociointeracionistas do Círculo.

O “subjetivismo idealista” enfatiza o psiquismo individual como construtor criativo da língua, sendo que esta última é encarada nessa abordagem como um sistema estável (léxico, gramática e fonética) e um produto acabado, um “depósito inerte [...] abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN, 2004, p.73). Nesta perspectiva, “esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual” (BAKHTIN, 2004, p.72). Essa concepção, protagoniza o sujeito como criador de linguagem e desconsidera o seu contrário, a linguagem como sistema normativo e comunitário emulador do sujeito, tese essa cara aos autores sociointeracionistas. Para Bakhtin, esse “fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (2004, p.77) faz do indivíduo o elemento essencial da linguística e esvazia o sentido vital da interação histórica, social e estilística na formação dos discursos, desconsiderando, por fim, a alteridade radical que impulsiona e constrói os enunciados linguísticos.

Já com a outra orientação, Bakhtin, como quem procura por uma síntese, enxerga na concepção “objetiva abstrata” uma antítese da primeira. Para ele, essa segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico faz do “sistema de formas normativas [...] a substância da língua” (BAKHTIN, 2004, p.82), afirmando que esse sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais estrutura a língua garantindo “sua unicidade [...] e compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade”

(2004, p.77). Nessa concepção, a importância do indivíduo criador e da comunidade falante são minimizados em prol da primazia do sistema normativo da língua, cuja presença ordenada de elementos formais constituem uma identidade e um padrão imutáveis que condiciona seus sujeitos falantes. Dessa maneira, é a norma e não as particularidades individuais da subjetividade a protagonista desta vertente, depreendendo-se que enquanto a norma “é parte integrante do sistema da língua”, a segunda “se refere aos processos individuais da fala, condicionados [...] por fatores contingentes fisiológicos e subjetivos-psicológicos, dos quais não podemos nos inteirar com precisão” (BAKHTIN, 2004, p.78).

Essas duas correntes, na exegese bakhtiniana, ligam-se respectivamente às tradições românticas e racionalistas de estudos filológicos, cujas tendências respectivamente, ora são reféns de uma abordagem na qual o “psiquismo individual constitui-se como fonte da linguagem” e sua expressão a manifestação monológica de uma consciência individual criadora, ou ora, parecem opor linguagem e indivíduo, creditando às normas linguísticas um indestrutível e peremptório papel de supremacia sobre o sujeitos falantes (BAKHTIN, 2004).

Nosso objetivo ao apresentar brevemente a crítica de Bakhtin sobre esses estudos linguísticos de princípios filosóficos diametralmente opostos, é mostrar onde se inserirá no âmbito do debate acadêmico as formulações do Círculo sobre a natureza da linguagem. O Círculo de Bakhtin será responsável por inaugurar uma nova perspectiva filosófica e metodológica, cuja concepção prevê que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

A abordagem sociointeracionista da linguagem, foge da armadilha reducionista ao não encará-la exclusivamente como forma ou sistema, ocupando-se, por sua vez, não da subjetividade psíquica e nem da abstração das normas, mas sim da sua manifestação concreta, considerando-a como um processo histórico vivo e evolutivo que se (con)forma por vínculos socioideológicos fruidos e ininterruptos de interação entre falantes, entrelaçando inextricavelmente a comunicação verbal à não verbal na produção de seus enunciados e discursos.

Para os estudos da linguagem essa perspectiva inova ao articular junto a norma e o psiquismo, o caráter social e concreto da comunicação, no caso a verbal. A linguagem é inexoravelmente de “natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora do contexto social” (YAGUELLO,2004, p.16). Por sua vez, essa concepção traz a tona o caráter ideológico e vivencial de todo signo, sem signo, não existe ideologia e nem comunicação. É ele que medeia as convenções que por sua vez medeiam a comunicação: é o signo que reflete e refrata a realidade, sempre em transformação. O signo verbal que se faz concreto através dos enunciados de um discurso, é, em Bakhtin, um elemento mais importante da comunicação social pois fundamenta a abertura do sujeito falante/ouvinte/leitor para o social ininterrupto do diálogo.

A perspectiva sociointeracionista do Círculo compreende toda comunicação falada e escrita, todo discurso - seja um bilhete, uma carta, uma memorando militar, um discurso político, uma conversa cotidiana ou um romance - como um diálogo que traz consigo, então, tanto uma dimensão ideológica, como também, estilística, social, histórica, e a sua interlocução concreta põe em curso um complexo processo de interação, intergeracional ou não, que, ora se apresenta relativamente estável, ora é gerador de uma nova forma de organização.

3.2 SOCIOINTERACIONISMO VERBAL: ENUNCIADO E DISCURSO

Se enunciado é a “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.269), discurso é o conceito que define a interação social do enunciado.

A compreensão dos termos enunciado e discurso na perspectiva dos estudos da linguagem que aparecem na obra do Círculo é importante para esta pesquisa, já que serve para descrever não só a extensividade deles com a ideia de gênero e diálogo, mas também, para mostrar como a linguagem, nessa concepção, é uma atividade interativa que opera organizando, conformando, transformando e/ou hibridizando gêneros do discurso. O enunciado não é o signo. Signo é convenção, o enunciado é real. Enunciado como unidade real da comunicação discursiva significa afirmar que toda a palavra ou oração dita, escrita, ouvida não está isolada de sua concretude material (mídia), histórica, social e ideológica, estilística, e nem isolada das atividade dos sujeitos. Seu significado e sua expressão estão diretamente relacionados a atividade do sujeito falante/interpretante e sua atitude responsiva, em qualquer tempo, grau, ou nível de compreensão,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p.271).

Já o discurso, por extensão, é conjunto de enunciados postos em interlocução social e submetidos ao escrutínio dos usos e apropriações manifestos nas interações que essa disseminação social promove.

3.3 GÊNERO

A ideia de gênero em Bakhtin já foi explorada e discutida neste trabalho, quando do diálogo com os pares no capítulo anterior. O gênero do discurso foi definido como presença organizada de tipos de enunciados num mesmo discurso,

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN,

No gênero do discurso está presente um conjunto de enunciados, e em seu todo estão inevitavelmente atados quatro elementos: o conteúdo temático, a estilística, a construção composicional e por último a especificidade do campo da comunicação (seu suporte material, sua mídia), a variedade de gêneros está organicamente ligada às interações, intencionais ou não, entre os sujeitos falantes.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011. p. 262).

Os gêneros funcionam então como “unidades estéticas e culturais” e são antes de tudo “estratégias de comunicabilidade” envolvidas numa “relação social de reconhecimento” (FECHINE, 2001, p.16). Eles perfazem a comunicação humana, ocupando toda a esfera comum da linguagem, incluindo aí “toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica” (Machado, 2005 apud SANTAELLA, 2014, p.208).

Defendemos no capítulo anterior que, mesmo que a teoria dos gêneros e a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin tratassem especificamente da comunicação verbal - entendia que sua concepção é generosa o suficiente para aplicá-la a objetos audiovisuais contemporâneos como a videoaula.

Nota-se que, no estado da arte, ao concordarmos com os colegas pesquisadores sobre a questão da videoaula ser um gênero audiovisual discursivo, apresentamos e discutimos os quatro elementos citados por Bakhtin, a saber: 'o tema', na videoaula o conjunto dos enunciados trata-se impreterivelmente de conteúdos educativos, 'o estilo', o reflexo da individualidade, seja do professor e/ou equipe de vídeo, seja da recorrência de certos padrões constitutivos próprios do sistema de linguagem - como exemplo temos o didatismo, os enquadramentos que centralizam a figura do professor, o ritmo da fala, *do lettering* (inserção de textos escritos) dos cortes de câmera, fusão entre planos, dentre muitos outros, 'a construção composicional', a audiovisualidade da sequência de imagens eletrônicas com áudio sobrepondo verbal e não verbal numa mesma estrutura de composição, e por fim, 'o suporte material, a mídia', que configura todo um encadeamento sócio-histórico, tecnológico e semiótico já largamente discutido neste trabalho.

Como um gênero audiovisual, a videoaula se diferencia dos demais gêneros pelo tema e estilo, conservando características composicionais e de suporte. Sobre o estilo, é relevante notar que a videoaula traz consigo elementos estilísticos de vários outros gêneros, e essa mescla de enunciados de outros tipos, reorganiza-se com os outros elementos constituintes (tema, composição e mídia) resultando num gênero híbrido, de caráter eminentemente novo. Podemos chamar esse processo de revivescência, tal discutida por Mussio (2013, 2014, 2014a) no seu trabalho sobre ressignificação de videoaulas online.

3.4 DIALOGIA

Como processo histórico (identificação de sua emergência na cultura), social (identificação de sua finalidade, estratégia, grupos de comunicação), ideológico (dinâmica de produção de sentido e significações) e estilístico (reflexos do individualidade e das próprias formas enunciativas) um gênero, ao mesmo tempo que se apresenta relativamente conservado e estável, coloca-se continuamente à prova

ao travar disputas criadas pela sua interação social. Essa disputa acaba por fazer reafirmar, redefinir, renascer, renovar os seus enunciados, já que eles se relacionam continuamente tanto com os que lhe são anteriores como também com aqueles que lhe são contemporâneos, num devir que posiciona e transforma a comunicação social. Como afirma Fechine,

[...] por envolver uma relação social de reconhecimento, um gênero se define sempre em condições específicas para cada esfera da comunicação, e em dada época, em relação a outros gêneros, ou seja, a apropriação e o reconhecimento de um determinado gênero discursivo é, antes de mais nada, o resultado de uma “cultura de gêneros”(2001, p.16)

Os gêneros são para Bakhtin, entidades organizadoras de toda comunicação social e a ideia de que interagimos socialmente por meio de gêneros que estão em contínuo devir tem como motor o conceito de dialogia. A dialogia em Bakhtin é uma abertura radical da linguagem para o outro, não precisamente identificado. O dialogismo é um princípio operador que trama os gêneros e os sujeitos falantes, tornando-os partícipes de uma dinâmica de interação verbal que extrapola a relação face a face. Dotta, assim descreve as relações dialógicas,

As relações dialógicas de um enunciado são amplas, diversificadas, complexas, povoadas de diferentes vozes e consciências, portanto, polifônicas, que não necessariamente dos falantes/ouvintes em um diálogo ou de suas réplicas, mas podem ser distantes no tempo e espaço, anônimas, podendo ser impessoais e imperceptíveis (2009, p.44).

Machado (2010) reitera Dotta e costura Bakhtin ao afirmar que a dialogia é um processo que “entende o diálogo como força da consciência responsiva que move o mundo” (p. 159), um movimento em direção a um outro, uma ideia de movimento da linguagem seja na relação dos falantes entre si, seja na relação destes com a signicidade da cultura, numa “dinâmica dialógica de respostas onde as coisas do mundo ganham sentido” (2010, p. 159). Por sua vez, Dotta interage com Machado, l. e descreve esse processo da seguinte maneira:

A compreensão é a apreensão do tema e é uma forma de diálogo, pois a uma dada enunciação faz-se corresponder uma resposta a ser elaborada pelo interlocutor. O falante espera a compreensão ativa responsiva, isto é, ele espera uma resposta do interlocutor, seja esta imediata ou posterior. A compreensão ativa responsiva é o objetivo real da comunicação discursiva, daí que todo enunciado é constituído não só por seu autor, como também por seu destinatário, isto é, um enunciado é sempre endereçado a alguém, seja um participante de um diálogo imediato, seja uma coletividade representante de algum campo da comunicação cultural, seja um público mais ou menos amplo, mais ou menos diferenciado. É a antecipação da atitude responsiva que determina a seleção que o falante fará de um ou outro gênero, composição e estilo do enunciado. Essa antecipação, contudo, é dependente do tipo de relação que o falante tem com seu destinatário (2009, p.42).

O dialogismo é o conceito que descreve a fruição dos enunciados, dos discursos e dos gêneros na cultura por intermédio dos sujeitos falantes, descreve o movimento da ininterrupta continuidade das interações verbais sociais discursivas. A alternância dos falantes no tempo e no espaço, faz da dialogia um conceito ontológico, já que a interação verbal é vista como um ser em devir do sujeito, da comunicação e da cultura. A dialogia é o atávico, incessante e reticular fluxo da linguagem em direção ao sujeito, mais do que o sujeito em direção a linguagem, em outras palavras: “...não é o nosso ego que dá sentido à linguagem, mas a linguagem que dá sentido ao ser humano” (SANTAELLA, 2004, p.167).

Tal qual o eter aristotélico, a dialogia atua como uma espécie de força vital da linguagem que anima toda interação verbal e que contamina todos os gêneros discursivos, estes, como um sistema vivo e aberto, conformam e estabilizam a comunicação social e a comunicação entre os sujeitos ao mesmo tempo que sofrem mudanças na interação com eles, numa processo incessante de criação de novos diálogos, e novos sentidos, como descreve Santaella,

O sentido não está armazenado nas consciências individuais, como em um depósito estável e petrificado, mas na relação, nos interstícios entre o falante e o ouvinte, que só se definem nas trocas recíprocas que estabelecem e pelo discurso que escolhem entre os discursos disponíveis. Sentido, portanto, é linguagem em movimento, diálogo (SANTAELLA, 2004, p.168).

Na dialogia bakhtiniana é o social da linguagem que forja a capacidade humana de criar diálogos. Os gêneros enquanto comunicação discursiva modificam-se acompanhando o social das mudanças políticas, econômicas, tecnológicas,

ideológicas, sógnicas... esse movimento, dialógico por natureza, tem aptidão para expandir, diversificar e heterogeneizar os gêneros discursivos promovendo hibridizações não previstas. Nas palavras de Machado, “Ao valorizar os estudos dos gêneros, o dialogismo encontrou “um excelente recurso para ‘radiografar’ o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos da cultura” (2005 apud SANTAELLA, 2014, p.207). É o que também nota Machado (2000), ao conceber que a teoria dos gêneros e o conceito de dialogia em Bakhtin são flexíveis o suficiente para discutir a produção audiovisual contemporânea. Argumenta ele que, mesmo que o filósofo russo tenha “ficado restrito ao exame dos fenômenos lingüísticos e literários em suas formas impressas ou orais” (p. 2) sua teoria é adequada para as formas de produção e interação dos dias atuais pois entende que ambos os conceitos são adaptáveis “a um mundo em expansão e em rápida mutação” (p. 2). Nesse sentido, ele defende que, por mais mudanças que um gênero sofra é possível identificar certos padrões seja no tema, no estilo, na construção composicional ou na sua mídia. Como defendido aqui, a dialogia complexifica a trama dos gêneros na cultura, já que o Social pulsante, pressiona as formas de comunicação humana a expelirem linguagens e gêneros novos dando vazão às mudanças da realidade social numa nova economia sógnica onde afeto, dignidade e inteligência encontrarão formas novas de representação, ora criando diálogos novos no interior do mesmo gênero (os gêneros literários por exemplo), ora hibridizando com outras linguagens gerando um gênero renovado (uma aula captada com recursos audiovisuais).

A dialogia bakhtiniana fez da palavra a signagem ideológica da cultura, articulando mente e mundo a partir da ideia de uma “consciência dialógico-responsiva que se manifesta como linguagem” (MACHADO, 2010, p.163). Concordando com Machado, o nosso propósito aqui é expandir o limiar semiótico da logosfera bakhtiniana, situando seu conceito de dialogia e gênero numa realidade semiótica mais abrangente, na qual, enunciados e discursos de outras linguagens possam ser agregados e considerados. Para tanto, se faz necessário apresentar o conceito de semiosfera.

3.5 SEMIOSFERA

Machado (2000) compara o funcionamento do gênero no interior de uma linguagem ao papel do gene no meio biológico. Faz isso usando o conceito de *meme* de Richard Dawkins. Na obra deste autor, o *meme* é o equivalente cultural do gene, ou seja, a ideia de que a cultura seria regida por uma entidade replicante, responsável pela conservação, mudança e combinação dos enunciados e discursos que perfazem o amplo espectro das linguagens humanas. Moda, ciências, artes, filosofia, cultura popular, publicidade... todo o vasto campo semiótico da cultura humana fruiria através da replicação de seus memes. Contudo, ele observa que Dawkins é impreciso quanto a descrição do funcionamento deste processo de replicância cultural. Para ele não fica claro qual seria o equivalente na cultura do papel que por exemplo, as moléculas de DNA cumprem no processo de replicação do gene. Qual seria o processo de replicação de um *meme* como um arranjo musical, uma fórmula química ou um poema? Como nota Machado, “o que se ‘imita’ ou se assimila não são os enunciados diretamente [...] mas estruturas abstratas, arranjos sintáticos, modos de selecionar e combinar” (2000, p.2). Para ele, dar maior precisão e coerência a a ideia de *meme* como replicante cultural envolve estender a concepção dialógica da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin à toda produção semiótica humana.

A proposta de Machado, de que o dialogismo de Bakhtin poderia funcionar numa esfera semiótica mais ampla do que só a verbal, traz a tona a ideia de que a teoria dos gêneros discursivos poderia ser aplicada a toda semiosfera humana.

O conceito de semiosfera introduzido nos estudos semióticos da cultura, aparece nos trabalhos de Iuri Lótman ainda nos anos 70. Concebido no âmbito das reflexões acadêmicas da escola estoniana e russa de Tartu-Moscou, é um nítido exemplo dos encaminhamentos teóricos germinados pela pesquisa dessa escola, que ficou marcada justamente por superar a primazia dos estudos linguísticos verbais enquanto sistema de sentido na cultura, ampliando o espectro de forças que “guiavam as interações entre os distintos sistemas semióticos da cultura em contexto da não cultura” (MACHADO, 2010, p.159).

Semiosfera é o conceito que designa, num sentido mais geral, a cultura como esfera viva e evolutiva de produção de sentido, e num sentido mais estrito, os sistemas de signos que perfazem o interior das linguagens. A semiosfera de Lotman muito se assemelha a logosfera de Bakhtin e ambas concepções ancoram-se nas

investigações teóricas do biólogo russo V.I. Vernádski (1863-1945) para a conceituação de biosfera “como um espaço completamente ocupado pela matéria-viva” (LOTMAN, 1996, p.11, tradução nossa⁸). Contudo, enquanto a logosfera bakhtiniana é a “esfera dialógica onde a palavra existe” (MACHADO, 2010, p.164) a semiosfera de Lotman é a cultura percebida como totalidade do espaço “... ocupado por formações semióticas de diversos tipos e que se encontram em diversos níveis de organização” (LOTMAN, 1996, P.11), em outras palavras, e parafraseando Machado: semiosfera é uma esfera dialógica onde qualquer signo circula.

Para realçar as diferenças, pode se apresentar como a concepção semiótica de texto é entendida nas duas esferas. Texto, num recorte semiótico, é a representação codificada da realidade. O texto na logosfera bakhtiniana é a codificação da linguagem verbal humana como razão primeira e última da comunicação discursiva que conforma os falantes/alteridade: o texto é um *continuum* semiótico criado e estratificado no e pelo falante. Na semiosfera lotmaniana, o conceito de texto extrapola o verbal crescendo à palavra, todas outras formas de linguagens praticadas. Para Lotman, onde há linguagem há texto, há produção de sentido através de signos que podem ou não estarem associados a língua e a palavra. A pintura, a arquitetura, o cinema, a música, a biologia, a tecnologias computacionais, a moda, a matemática, design, o gestual, são exemplos de textos aptos a criarem uma semiosfera própria, que por sua vez pressupõe “relações sistêmicas, modelizações de linguagem e estruturalidade” (MACHADO, 2010, P.168). Relações sistêmicas, pois nessa concepção a cultura é dimensionada como um espaço comunicacional onde a experiência humana se vê enredada por sistemas de signos proliferantes. Velho (2009), ao estudar o sistemismo em Lotman, analisa que

A experiência humana se traduz em signos, um imenso sistema de signos: a cultura, a qual organiza o processo da vida em sociedade criando as regras imprescindíveis à tradução de informações em signos, que são armazenados ou reinterpretados quando novas demandas surgem. Em outras palavras, a cultura é um sistema de armazenamento, processamento e transferência de informação (p.156).

⁸ [...] como un espacio completamente ocupado por la materia viva.

Armazenar, processar e transferir informação só é possível se entre os agentes (sejam eles considerados sistemas, pessoas, grupos, comunidades) existir um código em comum apto a ser compartilhado. Informação codificada é texto, e qualquer que seja a intensidade, valor e o grau de seu compartilhamento, ele sofrerá o processo de semiose, de ação do signo, que só é signo pois está codificado num texto e encarnado numa linguagem apta a ser percebida e por sua vez, recompartilhada. Desta maneira, o texto, para Lotman (1996, 1998) cumpre inevitavelmente três funções primordiais. A primeira é comunicativa, o texto serve de elo entre portador e audiência, segunda é semiótica, a ideia de que o texto é capaz de se conservar, enriquecer, complexificar, transformar e borrar seus códigos, e a terceira é de mediação, já que todo texto traz consigo a capacidade inata e inexorável de afetar seu ente decodificador, seja em qualquer nível ou grau, seja para conservar ou promover novos diálogos e sentidos.

Nessa visão sistêmica, essas três funções são modelizantes já que promovem as modelizações de linguagem que agrupam e organizam sistemas de signos e formações de sentido próprios, sujeitos as condições ambientais (históricas, sociais, ideológicas, econômicas etc.). Os códigos dos textos musicais, por exemplo, conservam, enriquecem, complexificam, transformam, borram os sentidos expressos na sua tradição por intermédio da pantomima de sua linguagem. Façamos um exercício um pouco radical mas elucidativo, tal qual fizemos na introdução deste trabalho ao dispormos lado a lado as manifestações audiovisuais dos últimos 100 anos, coloquemos justaposto o canto cristão gregoriano medieval, a música litúrgica cristã de algumas obras vocais de Haydin do final do século XVIII, a mistura do blues com o gospel cristão de Ray Charles do século XX e o *pop* religioso católico carismático do Padre Marcelo do século XXI, infere-se que o código musical está presente em todas essas peças. O código modeliza a linguagem e evoca por uma estrutura – não há modelização sem estrutura - a mesma que Machado (2000), considera imprescindível para que o *meme* de Dawkins adquira precisão e coerência para funcionar como replicante. O código musical que gera, modeliza e estrutura seu sistema semiótico também convive com o contexto histórico e sociocultural que pressiona não só a sua forma expressiva mas também as formações de sentido que delineam seu potencial de audiência e circulação. Em nosso exemplo todas as músicas apoiam-se num texto musical mas também religioso. Como será que os signos religiosos de cada época influenciaram para a criação do código musical? Por sinal, todos os cantos aqui colocados, por exemplo, tem a vocalização como parte constituinte

da música mas em ritmos e composições bem distintas. Como em cada época esse cristianismo era socialmente vivenciado, será que tinham o mesmo sentido? A lascívia corporal da música de Ray Charles era impensável em épocas medievais, por quê? O que impede uma figura do século XX compor algo parecido no século XI. Poderíamos explorar vários questionamentos, mas creio que essas perguntas sejam bastante sugestivas e já contém dentro delas o ensejo das respostas que buscamos.

A semiosfera em Lotman é então uma relação entre sistemas, modelizados e estruturados e seu texto é duplamente codificado, pois tanto é constituído pelo código organizador da linguagem quanto pelo código do ambiente cultural.

Nesta perspectiva, a escrita, arquitetura, moda, pintura, design, ciência, máquinas computacionais, religião, mitos, dança, filosofia, publicidade, política, jornalismo, educação, vídeo, enfim, todas as representações humanas que carregam consigo seus próprios sistemas de signos codificados são textos, e seguem, ao fim e ao cabo, o mesmo raciocínio semiótico descrito acima, cada texto cultural conforma uma semiosfera própria, e seus sistemas são pensados como entidades vivas, cuja permanência, autonomia e mudança estão sujeitas a interpéries da pressão ambiental da cultura – seja social, histórica, ideológica – e seus dispositivos regidos pela interação do movimento dialógico, tal qual descrito por Bakhtin.

Machado (2007, 2010, 2013) descreve a semiótica de Lotman como sistêmica, e Velho (2009, p.252 apud VIEIRA, 1993) aponta como muito de seus fundamentos teóricos se relacionam com outras teorias sistêmicas, cada qual abarcando um objeto distinto, seja a ideia holística de integração entre organismos vivos e complexidade da teoria geral dos sistemas de Ludwig von Bertalanffy, ou a teoria dos controles da comunicação cibernética de Norbert Weiner, seja a teoria da Informação de Shannon e Weaver e suas formulações e métricas sobre quantidade de informação, estabilização e entropia na comunicação entre sistemas maquinímicos, ou mesmo a interação verbal da própria dialogia de Bakhtin. A ideia de se pensar a semiótica humana como um espaço onde atuam dinamicamente variados sistemas de signos que animam e arranjam organicamente a vida cultural e comunicacional constitui um importante aporte teórico de Lotman. A esfera dos signos, a semiosfera, é então um grande sistema no qual participam, sob sua égide, evolutiva e ativamente, uma série de outros sistemas cuja (inter)ação endógena ou exógena de seus textos organizam e/ou criam, moto-contínuo, a geração de novos textos, novos sentidos. Nas palavras de Velho (2009),

A semiosfera seria, então, um ambiente com elementos (códigos culturais) significantes, disponíveis de serem acessados (combinados), que vai dar condições às representações, sistemas de signos que vão dar suporte à reprodução e manutenção da cultura (p.156).

O funcionamento da semiótica sistêmica de Lotman está configurado pela dinâmica de três operadores: as fronteiras, as irregularidades e a heterogeneidade. Em nossa pesquisa vamos nos ater ao primeiro operador, àquele que servirá para apresentar as interações dialógicas que perfazem nosso objeto. A fronteira designa o que é interno ou externo entre sistemas, e seus limites, quando rompidos, entram em processo de tradução:

A fronteira define-se como um mecanismo de semiotização capaz de traduzir as mensagens externas em linguagem interna, transformando a informação (não texto) em texto. Aqui a quantidade se transforma em qualidade e, portanto, se sistema semiótico qualificado (MACHADO, 2010, p.164).

As fronteiras regulam então o sentido de tradução que permeia os encontros. Lotman usa a imagem de uma textura esponjosa para descrever a liminaridade destes sistemas, e como a tradução ocorre como num processo de absorção de um por outro. Semioticamente falando, para Lotman (1996), quanto mais perto um texto estiver da fronteira mais apto ele se encontra para entrar em processo de tradução. É Velho (2009) quem escreve que “os textos próximos às fronteiras têm estruturalidade mais frágil dentro da memória dos sistemas”, o que faz das intersecções fronteiriças sempre periféricas o local mais propício para surgimento dos novos textos já que “organizados menos formalmente que os centros, onde estão as estruturas mais fortes, construções mais arraigadas de todas as culturas ou sistemas”.

As alegóricas e abstratas fronteiras das semiosferas de Lotman funcionam como ambiente dialógico *a la* Bakhtin, pois a alegórica ideia de consistência frágil de seu tecido cria a possibilidade de que códigos de outros textos possam entrar em contato, ultrapassando a homogeneidade e individualidade que identifica sua semiótica. A dialogia entre distintas semiosferas promove sistemas heterogêneos, num encontro prospectivo de novos códigos, textos e sentidos. Citando Lotman, Velho arremata:

A possibilidade de diálogo pressupõe tanto a homogeneidade quanto à heterogeneidade dos elementos. Deste ponto de vista, a diversidade estrutural da semiosfera constitui a base do seu mecanismo. [...] Por uma parte, os sistemas não são idênticos e emitem textos diferentes, e, por outra, se transformam facilmente um em outro, o que lhes garante uma traduzibilidade mútua. Assim, podemos dizer que, para que seja possível o diálogo, os participantes devem ser diferentes e, cada um, ter em sua estrutura a imagem semiótica da sua contraparte (2009, p.256 apud LOTMAN, 1996, p. 36-37)

3.6 POT-POURRI

Começamos o tópico anterior, valendo-nos do questionamento de Machado (2000) a respeito da replicância dos *memes* na cultura. Seu argumento era de que, se como ideia o *meme* de Dawkins semeia um campo fértil para especulações a respeito de como transitam os processos semióticos na cultura, como conceito, o *meme* falha por faltar a ele mais coerência e precisão teórica descritiva no que diz respeito a seus mecanismos de reprodução. Como uma sinfonia pode ser replicada como *meme*? E uma teoria matemática? E um filme? No mesmo trecho, Machado, sugere que a concepção dialógica da teoria dos gêneros de Bakhtin poderia servir como estudo desses processos, inclusive sugerindo que poderia ser aplicada para além da logosfera, tão bem sistematizada na obra do filósofo russo. Encontramos então duas dificuldades nessas linhas: a primeira era definir os mecanismos de reprodução de processos semióticos a fim de aplicar a teoria dialógica dos gêneros discursivos de Bakhtin para além da logosfera, e segunda, definir o conceito mesmo desse campo semiótico ampliado. A resposta para essas duas questões, encontramos no conceito de semiosfera de Lotman e na sua proposta de uma semiótica sistêmica. Procuramos mostrar como a semiosfera nos ajuda a descrever os mecanismos de interação entre textos distintos, bem como os de sua reprodução. Além disso, apresentamos também como a concepção sistêmica de organização semiótica das semiosferas trazem consigo a ideia de modelização e estrutura dos códigos e linguagens destes textos, levando em conta tanto o código fonte constituinte quanto seu código cultural, extrapolando o verbal mas conservando a dialogia como princípio operador por intermédio do processo de semiose. A ação do signo, a semiose, é dialógica por natureza, e coube a Lotman estendê-la a sistemas de signos diversificados e entender que suas convenções iam além da palavra falada/escrita/ouvida/lida. A estrutura dessas linguagens não só são apreendidas como também compartilhadas, influenciando direta e indiretamente a semiose de textos verbais, como também

distinguindo semiosferas próprias. Em Lotman, um texto (ou sistema modelizante) só pode ser apreendido/compartilhado se estruturado numa linguagem, e é aqui que os tais *memes* de Dawkins criariam condições se serem replicados. Uma sinfonia, por exemplo, é um texto que se organiza por intermédio de códigos musicais sujeito a pressões sociais que modeliza e estrutura as convenções sógnicas de seus códigos de linguagem. Esse processo descreve um processo de semiose, inexoravelmente dialógico, por que se põe em condição de contínua sociedade e compartilhamento de suas convenções, essas forjadas por sistemas de signos que conformam as linguagens e a cultura.

Sendo assim, a ideia norteadora aqui é que linguagem e cultura transformam-se mutuamente na medida que os textos que as constituem sofrem mudanças. As semiosferas portanto são formadas por textos cujas linguagens organizam sistemas semióticos vivos, abertos a ação dialógica da comunicação social de sua cadeia de interpretantes, numa relação na qual conservam-se e/ou incorporaram-se novos códigos às suas convenções. Para Machado,

O semiosticista Iuri Lotman entendeu que a diversidade das linguagens da cultura, multiplicada com o desenvolvimento dos processos e dos meios de comunicação, encarregou-se de ampliar o processo modelizante de seus sistemas e de seus textos (2010, p.161).

No capítulo um, discutimos como a tecnologia do vídeo irrompeu na cultura impulsionando a criação de novas convenções na linguagem e na comunicação social. Já no preâmbulo deste capítulo relevamos também a ideia de uma videosfera emergente, que envolve mudanças nas capacidades sensíveis e cognitivas repercutidas na sua relação com o pensamento e a linguagem. Neste trecho, completaremos essa descrição afirmando ser a semiosfera do vídeo um sistema semiótico, cujo texto modelizante incorporou códigos e linguagens de vários outros sistemas, como por exemplo, o fazer das captações e composições artísticas visuais das artes plásticas, da fotografia, do cinema e da publicidade, junto a esses, há também a caoticidade espontânea do universo afetivo dos registros memoriais e domésticos, há os códigos da produção científica, presente nos vieses da tecnologia eletrônica e computacional que conduzem sua existência audiovisual analógica e digital. Sobre esta última, salientamos aqui como a edição digital ampliou e expandiu dramaticamente o alcance de suas fronteiras, já que elas passaram a traduzir (no sentido que Lotman deu a tradução) toda uma diversidade de outros textos culturais e gêneros audiovisuais.

Notamos, assim, que a gênese da semiosfera videográfica é híbrida pois constituiu-se pelos usos e apropriações de códigos e linguagens pertencentes a textos diversos, com claros desdobramentos na estruturalidade de sua forma e expressão. A videoaula é mais um dos produtos deste diálogo, este, tão impactante, que não seria exagero dizer que muitas das suas repercussões e desdobramentos são ainda discutidas nas academias de arte, comunicação e ciências humanas em geral. As transformações socioculturais promovidas pelo texto do vídeo analógico e digital, seja como aula, registro, documento, arte, jornalismo, publicidade provocam nossas certezas sobre diversos fenômenos sociais humanos, o que aponta para a importância de sua semiosfera enquanto sistema de sentido na cultura.

E é sobre esse relevo que situaremos a dimensão semiótica de uma videoaula. No estado da arte do capítulo dois apresentamos o solo sobre o qual as reflexões e discursos sobre a videoaula enquanto gênero e discurso foram semeadas, e em nosso encaminhamento final, indicamos qual seria o percurso desta pesquisa.

A natureza eletrônica do vídeo, a vivência social de sua signacidade, o *logos* da técnica que a envolve, a materialidade das mediações, a expressividade da linguagem formam uma complexa trama de componentes que insinuam o problema sobre o qual estamos debruçados. De modo geral, a captura audiovisual, a (re)organização dos conhecimentos e seus vínculos, a inteligência aplicada na criação do trabalho e na manipulação de toda sorte de aparelhagem e parafernália tecnológica, a sensibilidade e as habilidades para se (re)arranjar os códigos e elementos da linguagem operada desenham toda uma rede de atuações e traduções semióticas que influem no objeto aqui considerado.

A videoaula vale-se dos códigos da linguagem audiovisual do vídeo para construir a função didática de seus discursos acadêmicos, pedagógicos e/ou educacionais. Enquadramentos e movimentos de câmera, luz, montagem, efeitos de *letterings* e animações são utilizadas para transmitir e expressar toda uma gama de ciências e conhecimentos humanos, orientando-se sempre por um princípio norteador (e organizador): a função didática. Esta, independente de como se apresenta – se num diálogo de atores contratados, apresentação de texto através de leitura em *teleprompter*, narração em *off* (o falante não aparece mas sabemos quem o é) ou voz *over* (não aparece e não sabemos quem fala) ou mesmo explicitamente com um professor na frente de uma lousa – a videoaula como gênero traz como finalidade elementar a proposta de organizar um arrazoado de enunciados para que sejam

assimilados, aprendidos. Esses enunciados geralmente se apresentam divididos por área de conhecimento repercutindo modelos de textos variados. Contudo, como já defendido exaustivamente neste trabalho, colocar em diálogo esses discursos é prestar atenção não apenas nas suas intenções e expectativas pedagógicas, mas também aos outros códigos de linguagem inerentes a dimensão semiótica de seu texto.

Mello (2002), aponta como na produção contemporânea de documentários e da videoreportagem jornalística, a expansão semiótica do gênero colocou em xeque a velha máxima de que sua expressão tão somente servia como "lugar de revelação" ou "acesso a verdade sobre determinado fato" (apud FISKE, 1987, p.28), forjando discursos sobre real. Mostra como a parte relevante da produção deste tipo de discurso tem-se apoiado numa noção radical de experiência de ponto de vista, ideológico e estético, muitas vezes trabalhados com elementos subjetivos e ficcionais, "Ou seja, no documentário ou na reportagem não estamos diante de uma mera documentação, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos" (p.29).

Cortando para o nosso objeto, um estúdio universitário de produção de videoaulas tem como objetivo primário e fundamental organizar o discurso científico e/ou filosófico obedecendo a um programa de conteúdos pré-estabelecido de modo a cumprir as exigências curriculares de sua função acadêmica / didática / pedagógica no interior de uma expressão videográfica de mediação/comunicação. A novidade dessa relação é que entre a performance docente e participação discente existiria uma nova ontologia que capturaria possíveis reais deste acontecimento: o vídeo. A ontologia do vídeo funcionaria então como uma camada de sentido adicional (uma fina película talvez seria uma descrição melhor) cuja materialidade demandaria uma reorganização de princípios epistêmicos (conhecimentos da aula), metodológicos (o como da aula), discursivos (enunciados aderentes e não aderentes), performáticos (os modos de atuar do corpo) e semiótico-expressivos (manipulação de elementos e códigos de linguagem).

No estúdio da UFABC, por meio da produção de videoaulas, temos questionado o que é didático num vídeo ao experimentar um diálogo aberto com outros gêneros, procurando extrapolar o universo semiótico da educação. Esse trabalho é influenciado pelo conceito de filme-ensaio. Vamos a ele.

3.6 FILME-ENSAIO (VÍDEO-ENSAIO): ENSAIO AUDIOVISUAL

Em nosso diálogo com os pares criamos uma interlocução com trabalhos de alguns pesquisadores que procuravam por saídas estéticas e conceituais para as limitações impostas pela função didática. Gerbase (2006) fala de uma busca estética para a EaD conectada com o audiovisual do vídeo, Rezende e Struchiner (2009), apostam em estratégias como a aplicação do conceito de intertexto para os roteiros, maior autonomia para imagem, exploração de recursos sonoros e de montagem, e propõem aquilo que eles denominam como “lacunas de conhecimento”, ou seja, a ideia de que nem tudo precisa ser imediatamente explicado no vídeo além da importância de se trabalhar com elementos semióticos mais vagos, que favoreçam a contemplação do objeto. Esses autores, criticam o verbalismo e a “síndrome do videoclipe”, evitam o *voz over*, encadeamento de entrevistas e a sobreposição de textos que explicam as imagens. Jaquinot-Delaunay (2006) fala da ideia de um vídeo que fosse conceitualmente menos didático, mais aberto a exploração videográfica, mais gerativo e menos estruturado e roteirizado, imbuídos de valores estéticos que possam ajudar a criar uma atmosfera mediativa mais livre, de menos respostas e mais aberta às perguntas, a ideia de um audiovisual que suspenda o juízo crítico (no sentido kantiano) e fale mais a apreensão sensível do problema, gerando uma maior expectativa pela imagem. De alguma forma todos esses pesquisadores dialogam sobre o mesmo texto, o texto do vídeo e sobre a mesma questão, a expansão semiótica da função didática, de modo a considerar o artístico e o comunicacional. Trabalhamos um pouco desse problema por meio das ideias de Flusser e também de Bakhtin e Lotman. Não é eliminar o didático, é tentar explorar formas de vídeo onde o didático se expanda.

E é por esse motivo que abordaremos o conceito de ensaio à luz dos trabalhos teóricos de Arlindo Machado e de Philippe Dubois sobre o cinema e o vídeo na contemporaneidade. Ambos autores abordam o problema da expressividade da forma audiovisual a partir de um tipo de compreensão que favorece o entendimento de que a imagem tem aptidão para criar as tais “lacunas de conhecimento” na estrutura do vídeo. Como anunciado na introdução, é com estes dois autores que pretendemos, após filtragem do corpus, apresentar uma leitura qualitativa de elementos subjetivantes que entendemos estar presente na produção do discurso audiovisual das videoaulas do Estúdio UFABC.

No trabalho de Machado (2003, 2011), o conceito de ensaio vincula-se a ideia de se perseguir o audiovisual como forma de expressão livre do pensamento, das ideias, das emoções, dos conceitos. Seu argumento tenta traçar um paralelo entre as características que a forma ensaio adquiriu no âmbito de sua expressão escrita com as possibilidades de seu desenvolvimento em forma de enunciados audiovisuais. Para tanto, é importante que conheçamos a definição de Machado para ensaio, escreve ele:

Denominamos *ensaio* uma certa modalidade de discurso científico ou filosófico, geralmente apresentado em forma escrita, que carrega atributos amiúde considerados “literários”, como a subjetividade do enfoque (explicitação do sujeito que fala), a eloquência da linguagem (preocupação com a expressividade do texto) e a liberdade do pensamento (concepção de escritura como criação, em vez de simples comunicação de idéias) (2003, p.3).

Nesse caminho, em que pese o fato de que o conceito de ensaio sempre teve sua forma pensada num âmbito “essencialmente verbal” (2003, p.65), nota-se que essa mesma forma sempre esteve identificada com uma atitude mais livre e apaixonada do espírito e do pensamento, distinguindo-o

[...] do mero relato científico ou da comunicação acadêmica, onde a linguagem é utilizada no seu aspecto apenas instrumental, e também do tratado, que visa uma sistematização integral de um campo de conhecimento e uma certa “axiomatização” da linguagem (p.65)

Criando um diálogo com o um texto de Adorno, *O ensaio como forma*, Machado apoia-se na argumentação do filósofo alemão, para mostrar como a forma ensaio, no âmbito da cultura de herança greco-romana, cuja clivagem entre conhecimento sensível e racional promoveu clara dicotomia entre as formas de conhecimento artístico e filosófico-científico, foi relegado à uma condição de ocaso existencial. Nessa atmosfera, a forma ensaio apresentaria problemas pois, se por um lado sua busca diligente pela verdade construída por argumentos racionais a afastassem da passionalidade e irracionalidade pulsantes da literatura e da arte, por outro, sua intencionalidade e subjetividade enunciante a colocavam em contraste com o rigor da objetividade do texto filosófico e científico, na conclusão de Machado:

Situando-se, portanto, numa zona ao mesmo tempo de verdade e de autonomia formal, o ensaio não tem lugar dentro de uma cultura baseada na dicotomia das esferas do saber e da experiência sensível e que, desde Platão, convencionou separar poesia e filosofia, arte e ciência. (2003, p.64)

Em Adorno (2003), esse nem-lá-nem-cá que configura as características ambíguas de sua forma é a razão mesma de sua virtude, e argumenta que o ensaio “evidencia um caráter fragmentário e a necessidade de experimentação, ao caracterizar um exemplo concreto de como o pensar encontra ainda os meios para se realizar de maneira independente”. (CARVALHO, 2008, p.39). Se por um lado o filósofo alemão atribui a perda de prestígio do ensaio na cultura ocidental a inadequação de sua forma, por outro, faz dessa própria inadequação a potência de sua linguagem e expressão, reconhecendo enfaticamente que é “na relação existente entre a forma ensaio e a liberdade de espírito, que aponta para um pensar que é expressão e não posse de verdade” (apud CARVALHO, 2008, p.40).

Machado usa a discussão de Adorno, não para afirmar o ensaio como um entre-lugar entre duas formas de saber desagregadas, “porque, se pensarmos assim, estaremos ainda endossando a existência de uma dualidade entre as experiências sensível e cognitiva” (2003, p.64), o que o autor pretende é se colocar frontalmente contra a essa constatação e fazer do ensaio como forma o lugar mesmo da “própria negação dessa dicotomia, porque nele as paixões invocam o saber, as emoções arquitetam o pensamento e o estilo burila o conceito” (2003, p.64). E é testificando esse lugar como um espaço de continuidades incertas, de sentidos incompletos, de questionamentos desviantes, de complementariedades anômalas, que ele desenvolveu no seu trabalho através dos anos o conceito que hoje ele denomina como “filme-ensaio”. Na maioria das vezes, Machado debruçou-se sobre o cinema, mas o vídeo também aparece no escopo de suas reflexões. A nosso ver, esse conceito não deixa de ser uma descrição mais precisa e detalhada da ideia de imagem gerativa defendida por Jaquinot-Delaunay. O ensaio é então a assunção deliberada de se pensar, criar e realizar “ensaios não escritos, ensaios em forma de enunciados audiovisuais” (2003, p 65), estes identificados com experiências de recepção e interpretação não excludentes. O ensaio audiovisual trabalha com alguns pressupostos que envolvem tanto seu aparato mnemotécnico quanto a expressividade de seus códigos de linguagem.

A câmera, por exemplo, não é um mero instrumento técnico que registra, o real, o mundo, a aula, ela é sim, em maior ou menor intensidade, grau, nível ou qualquer que seja a forma de escala, uma construção social, um ponto de vista, uma forma de ver o mundo, o real, a aula etc., a rotina do trabalho, as convenções sociais e profissionais, ou mesmo o pecado capital (e banal) da preguiça muitas vezes embota

essa percepção ativa de que na expressão audiovisual é a câmera que emula o discurso que será colocado em diálogo social. Como escreve Machado “A câmera tem um poder transfigurador do mundo visível que chega a ser devastador nas suas conseqüências”. E isso não vale apenas para as grandes sequências do cinema. Pode valer para um registro doméstico, uma reportagem ou uma aula. Escolher o quadro, a sequência, a composição, o movimento, a montagem, a transição, a textura, a cor, a luz, tudo isso influi dramaticamente na produção de sentido dos discursos audiovisuais produzidos.

Ensaia-los significa então tentar encontrar formas de manipulação que potencializem seus enunciados mediante os objetivos do seu projeto, e por que não, do gênero. Este mesmo raciocínio vale para o áudio: o som, a trilha, ruídos, todo tipo de *inserts* sonoros, além também dos efeitos de edição como transição, (des)sincronização com a imagem, ou mesmo, o volume, todos esses códigos estruturantes são signos que podem capacitar os discursos com sentidos não previstos. O verbalismo, presente em narrações, em sobreposições, explicações, diálogos estão nesta mesma dimensão e devem ser também avaliados pela sua presença sensorial e temporal no próprio meio e não só conteúdo restrito veiculado. Some-se a isso os efeitos de pós-produção, como por exemplo, a presença dos *letterings* - que é código escrito mas também imagético – ou dos *inserts* gráficos e animados, dentre outras possibilidades. Todos essas considerações e elementos têm de ser levado em conta quando se pretende escrever através de enunciados audiovisuais na forma de ensaio. Machado nos dá o exemplo dos documentários. Para ele, foi só quando o gênero abandonou suas premissas ingênuas de que o dispositivo da câmera, enquanto discurso e tecnologia, garantiria ao documentarista um acesso ao registro do real, como se este fosse uma esfera apartada e naturalizada na qual a câmera não produziria nenhum tipo de interferência, e sim, capturaria as emanções de sua essência. Foi só a partir do paulatino abandono dessas convicções, que o gênero permitiu expandir os seus limites. Segundo Machado,

O documentário começa ganhar interesse quando ele se mostra capaz de construir uma visão ampla, densa e complexa de um objeto de reflexão, quando ele se transforma em *ensaio*, em reflexão sobre o mundo, em experiência e sistema de pensamento, assumindo portanto aquilo que todo audiovisual é na sua essência: um discurso sensível sobre o mundo. Eu acredito que os melhores documentários, aqueles que têm algum tipo de contribuição a dar para o conhecimento e a experiência do mundo, já não são mais documentários no sentido clássico do termo, eles são, na verdade, filmes-ensaios (ou vídeos-ensaios, ou ensaios em forma de programa de televisão ou hipermídia) (2003, p.67).

O filme-ensaio (ou o vídeo-ensaio) é então menos a aceitação passiva de modelo estabelecido de captação e roteirização e mais a ideia de pensar e experimentar uma sinopse através da imagem e do som, é menos um gênero e mais um método de investigação, é menos uma cadeia de produção organizada e mais uma tentativa, uma busca, um risco de se experimentar e interpretar um objeto.

Para Machado (2003), que tem extensa obra marcada pela crítica artística à produção audiovisual abarcando não só o cinema, mas também a televisão e a linguagem videográfica (1988, 2003a, 2008, 2011), a trajetória do ensaio audiovisual deve-se a experiências de realizadores diversos seja na ficção cinematográfica, no trabalho documental ou mesmo nas experimentações de videastas no campo artístico. O que em tempos contemporâneos ele reconhece como ensaio foi desenvolvido por meio de uma coleção de experimentações de linguagem que reúne uma série de autores, dos quais destacaremos aqui Sergei Eisenstein, Dziga Vertov e Jean-Luc Godard.

A produção dos dois primeiros ainda nas primeiras décadas do século XX, introduziu experiências de montagem que questionavam a continuidade linear de sequências de imagens em prol de uma montagem articulada em torno de figuras de linguagem como a metáfora e a metonímia, compondo relações a partir do protagonismo das imagens. No caso da metáfora, a sugestão em associações abstratas, e da metonímia, na permuta de sentidos. Como num ideograma, onde associação entre conceitos geram novos conceitos (e novas imagens), a montagem intelectual do cinema ficcional de Eisenstein e documental de Vertov, emulam uma associação não convencional que é menos narrativa e mais conceitual, criando um jogo poético no qual “juntam-se duas ou mais imagens para sugerir uma nova relação não presente nos elementos isolados [...] elaborando idéias complexas por intermédio apenas de imagens e sons, sem passar necessariamente pela narração” (MACHADO, 2003, p. 68 e 69). Filmes como *Outubro* (1928), *O Velho e o Novo* e *O Homem da Câmera* (1929) legitimaram esses experimentos de montagem, legando para a história do audiovisual a operação de uma série de recursos novos como “as fusões, janelas múltiplas, alterações de velocidade de captação, congelamento de imagens etc. (MACHADO, 2003, p. 72).

Para Machado esse autores abriram perspectivas novas para o uso do audiovisual enquanto expressão do pensamento e a manifestação subjetiva de seus enunciados, duas características emuladoras do conceito de ensaio.

A Figura 3 apresenta uma breve seqüência de *frames* que ilustra a ideia de montagem intelectual dos pioneiros russos. Nesta passagem de mais ou menos 1 minuto de duração do filme *Outubro* de Eisenstein, temos no filme as tropas do general contra-revolucionário Kornilov avançando contra a sede do governo provisório liderado por Alexander Kerenski. Para compor essa cena, Eisenstein justapõe imagens por meio de cortes secos (cortes de imagem sem nenhum tipo de efeito de transição) e uma trilha frenética nos quais vemos a associação reiterada entre planos da figura de um militar, tanques, um homem que se joga numa cama e se bate com travesseiros, estátua se quebrando, chaminé esfumaçada e a presença de *letterings*. Há aqui uma seqüência onde a contiguidade só é possível por meio de livres associações conceituais.



Figura 3 - Frame 3 - Seqüência de *frames* do filme *Outubro* (1927) de Sergei Eisenstein.

Para apresentar o conceito de ensaio nos filmes de Godard, nos valeremos do trabalho teórico-crítico da arte de Philippe Dubois (2004), Numa obra que dialoga intensamente com a de Machado, o autor nos explicita como ele aplicado às formas audiovisuais em filmes do cineasta francês. No texto “Os ensaios em vídeo de Jean-Luc Godard, o vídeo pensa o que o cinema cria”, o autor se debruça sobre três filmes-ensaios de Godard criados no período entre 1974 e 1976, para descobrir “três figuras essenciais que os atravessam” e que têm no vídeo seu meio de expressão. Dubois nos diz que para Godard, o vídeo : “ [...] bem mais que um objeto (uma obra, um produto) ou que uma técnica (um suporte, um meio), o vídeo é para ele [...] um modo de refletir (sobre) o cinema”.

Mise-en-scène, a imagem múltipla e mixagem e o questionamento da velocidade são as três figuras de linguagem apontadas por Dubois e que cujas ocorrências desdobram-se em três filmes-ensaios de Godard, são eles *Ici et ailleurs* (1974), *Número deux* (1975), *Comment ça va* (1976).

A figura da *mise-en-scène* nestas obras discorre Dubois, se dá por meio do recurso de interlocução que aparece de forma distinta nos três filmes, como um diálogo entre “um ‘eu` e um ‘tu` segundo diversas fórmulas”: sob a presença quase onipresente do voz over, sob o “uso da tela como página ou quadro”, no qual a palavra convoca o envolvimento do espectador, por fim, sob a forma enunciativa da carta de um pai para um filho. Para Dubois, “estas formas de *mise-en-scène* videográfica da palavra” empregadas no vídeo por Godard, conseguem criar um traço enunciativo marcado pela relação direta e contínua entre dois entes: voz over e imagem, a tela e o leitor, o narrador e o espectador.

A Figura 4 mostra um *frame* do vídeo *Ici et ailleurs* (1974), que exemplifica a *mise-en-scène* da palavra segundo Dubois. Aqui instaura-se uma relação direta não convencional do uso da tela como meio de diálogo junto ao leitor da imagem.

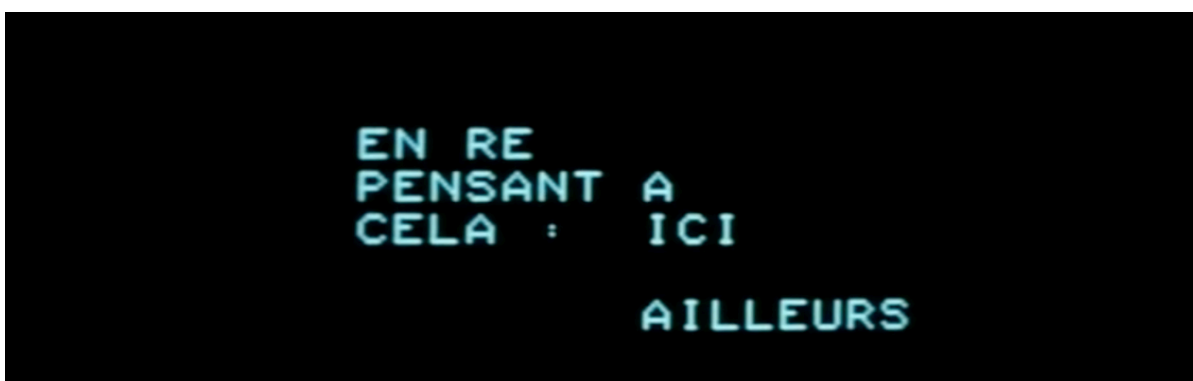


Figura 4 – Frame do filme *Ici et ailleurs* (1974) de Jean-Luc Godard.

Outro exemplo de *mise-en-scène* da palavra são os letreiros eletrônicos que aparecem em algumas passagens do filme de ficção *O Bandido da Luz Vermelha* (1968) – Figura 5 – , do diretor brasileiro Rogério Sganzerla. Nesse caso, a palavra é usada para se inserir mensagens provocativas sobre as realidades sociais abordadas no filme.

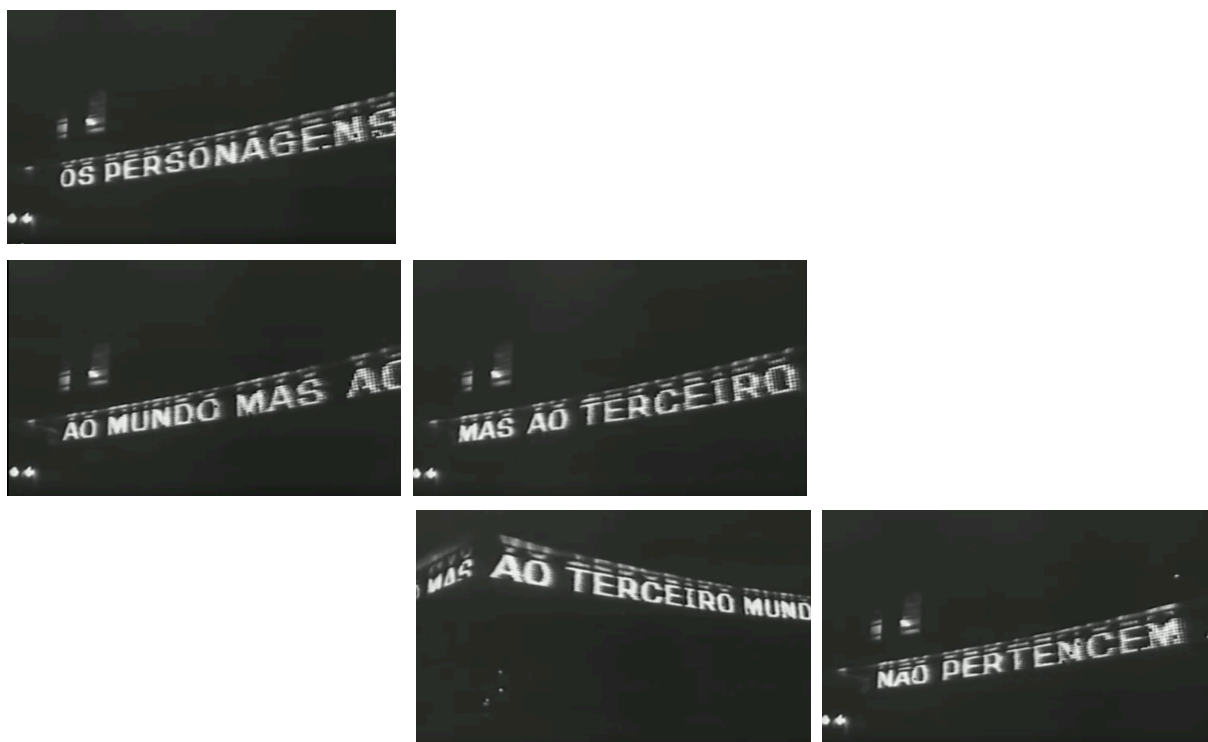


Figura 5 – Sequência de frames do filme *O Bandido da Luz Vermelha* (1968) de Rogério Sganzerla.

Já a imagem múltipla e mixagem é o recurso que define o “o tratamento eletrônico da imagem” o que significa manipulá-las por meio de colagens, justaposição/sobreposição de janelas, composição reticular e/ou fragmentação. Nos três filmes esses recursos aparecem encadeando e superpondo um conjunto de imagens e sons que alteram a dinâmica linear da edição, surgindo sentidos súbitos e inesperados.

A seguir, quatro exemplos; na Figura 6, uma sequência de sobreposições de imagens no filme *Comment ça va* (1976), depois, na Figura 7, outra sequência com justaposição de quadros e colagem no filme *Ici et ailleurs* (1974), ambos os filmes de Jean-Luc Godard. Em seguida, Figura 8, um frame mostrando uma colagem de imagens no filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999) de Marcelo Masagão, por fim, na Figura 9, uma sequência de frames que mostra uma série de colagens e uma sobreposição no filme *São Paulo: Sinfonia e Cacofonia* (1995).



Figura 6 – Sequência de frames do filme *Comment ça va* (1976), de Jean-Luc Godard. Fonte: Foto retirada do livro *Cinema, Vídeo, Godard* de Philippe Dubois, 2004, Editora Cosac Naify.



Figura 7 – Sequência de frames do filme *Ici et ailleurs* (1974) de Jean-Luc Godard. Fonte: Foto retirada do livro *Cinema, Vídeo, Godard* de Philippe Dubois, 2004, Editora Cosac Naify.

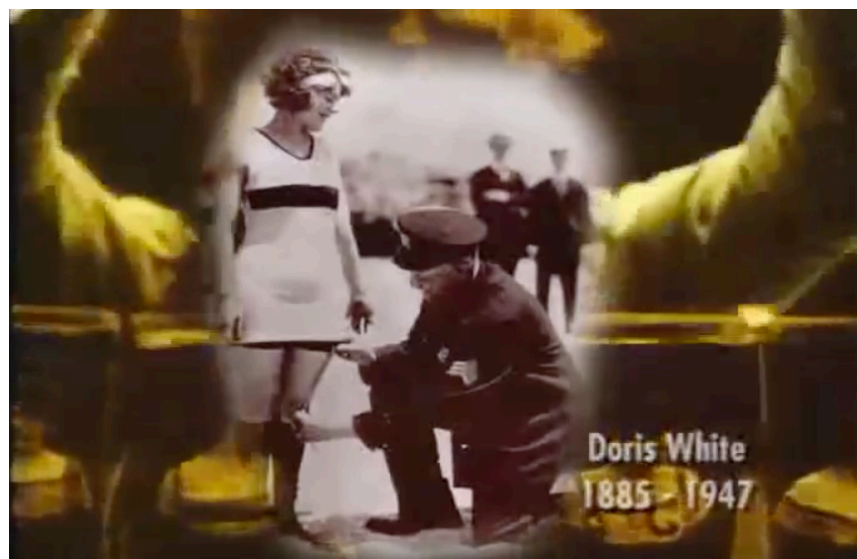


Figura 8 – Frame do filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999) de Marcelo Masagão.



Figura 9 – Sequência de frames do filme *São Paulo: Sinfonia e Cacofonia* (1995) de Jean-Claude Bernadet.

Por fim, o questionamento da velocidade, um recurso de aceleração ou decomposição da relação quadros por segundo, neste caso, numa redução que pode chegar a até a partícula elementar do audiovisual: a fotografia ou o *frame*. Dos três filmes destacados por Dubois, ele investe mais tempo para ilustrar uma sequência do

filme *Ici et ailleurs* (Figura 10), que mostra primeiro, o enquadramento de fotos individuais cada qual com sua história narrada pelo personagem evocado pelo voz over, logo em seguida o filme mostra a ação de 5 pessoas dispendo a mesma foto diretamente pra câmera, numa repetição que questiona não só o propósito da imagem enquanto tema, mas também sua presença como um elemento cênico e performático: a imagem sai do filme para virar um registro fotográfico, um elemento de decomposição.

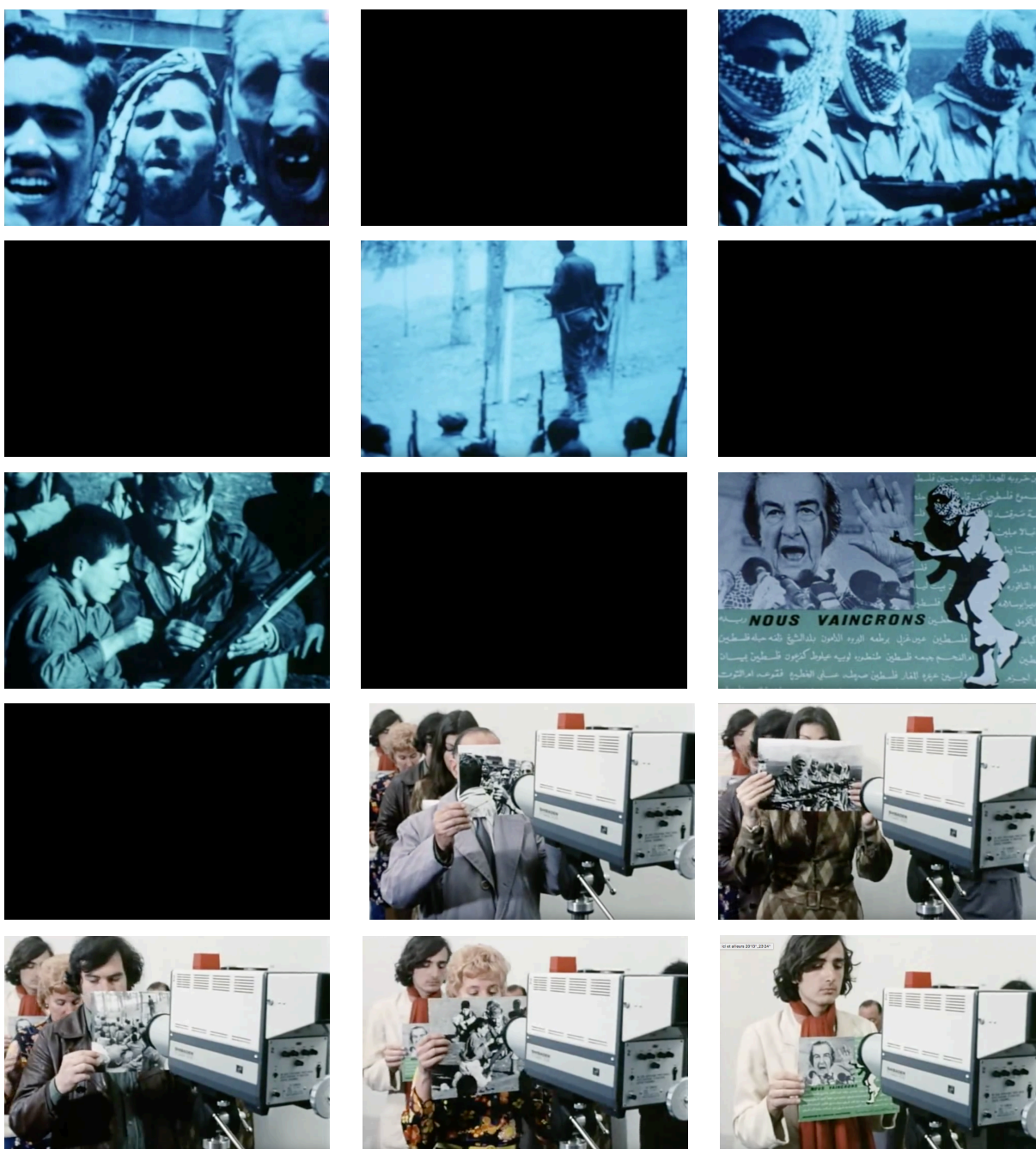


Figura 10 – Sequência de frames do filme *Ici et ailleurs* (1974) de Jean-Luc Godard.

Há nesses três filmes-ensaios de Godard “uma imbricação orgânica de imagens em película e das imagens em vídeo” que dão forma a um discurso que para Dubois assume um aspecto mais conceitual do que narrativo, mais transitório do que memorial, mais próximo de uma estética eletrônica do que a de um cinema de película. Esses três filmes (ou vídeos?) representam na obra do cineasta francês um movimento não de ruptura, mas de alargamento de seus questionamentos sobre “sistemas de imagens e sons” encontrando nestes trabalhos uma forma de realização que “integram os modos eletrônicos, redefinem as relações da representação com o espaço, o tempo, os corpos, a palavra” (DUBOIS, 2004, p.289).

Dubois, nos oferece um pouco desta reflexão num outro trabalho seu sobre o tema. O ensaio *O estado-vídeo: uma forma que pensa*, refletindo sobre o percurso do vídeo como expressão artística nos últimos 40 anos, problematiza essa história propondo dois movimentos, um modo de passagem (menor) entre dois estados (maiores) da imagem (DUBOIS, 2004: 90):

[...] de um lado, a grande imagem do cinema (emblema do século XX), que o precedeu e que construiu um imaginário insuperável (uma imagem dotada de corpo, uma linguagem, uma forma, uma arte), e, de outro, a imagem do computador, que veio depois e ocupou todo o terreno, ameaçando se tornar, numa reviravolta, a imagem do século XXI. Talvez menor e desprovida de imaginário, esta segunda apareceu como (oni)presente e infinitamente mais invasiva do que a do cinema, sob a forma da *imagerie* digital e informática, incrivelmente proliferante. (2004, p. 99).

De modo poético, Dubois insiste na condição transitória da imagem do vídeo “... como um banco de areia, entre dois rios, que correntes contrárias vem apagar progressiva e rapidamente...” (2004, p. 99), um modo de passagem entre tecnologias da imagem, enxerga nos discursos críticos e reflexivos sobre o vídeo que o inseriram sempre “no campo geral das formas visuais alinhado a um fio que pretendia articular pintura, desenho, foto, cinema etc.” (2004, p. 100), uma abordagem precipitada sobre o fenômeno, que só fez produzir um discurso fragmentado, dividindo-o “até torná-lo inapreensível” (2004, p.100) Ainda ele:

Se o vídeo é uma imagem e nada mais, então talvez ele beire o esgotamento ... O que eu me digo um pouco hoje em dia é que para pensarmos o vídeo talvez devamos parar de vê-lo como uma imagem e remetê-lo à classe das (outras) imagens. Talvez não devamos vê-lo, mas concebê-lo, recebê-lo ou percebê-lo. Ou seja, considerá-lo como um pensamento, um modo de pensar. Um estado, não um objeto. O vídeo como estado-imagem, como forma que pensa (e que pensa não tanto o mundo quanto as imagens do mundo e os dispositivos que as acompanham) [...] Eu diria que para “pensar o vídeo”(como estado e não objeto), convém não somente pensar junto a imagem e o dispositivo como também, mais precisamente, pensar a imagem como dispositivo e o dispositivo como imagem (2004, p.100 e 101).

Se mais acima estabeleci diálogo entre Machado e Jaquinot-Delaunay, aqui, faço dialogar Dubois com Flusser. A ideia do vídeo como estado, como imagem e dispositivo estão colocadas nas especulações dele sobre o vídeo como aparato que serve à reflexão. Ambos autores coadunam com a ideia de que há sempre espaço no vídeo para que os aspectos da sua forma e da sua expressão adquiriram, se não completa autonomia, uma profunda relevância no processo de criação do vídeo.

Façamos uma analogia com que escreveu Machado a respeito do documentário. Ele entende que a mudança de paradigma conceitual trouxe uma perspectiva ensaística não considerada pelo gênero até então, e que quando passou a ser, ajudou a complexificar o discurso pois sua linguagem e expressão passou a explorar mais intensamente a forma audiovisual não só como registro mas também como produtora de uma “reflexão sobre o mundo, em experiência e sistema de pensamento, assumindo portanto aquilo que todo audiovisual é na sua essência: um discurso sensível sobre o mundo” (MACHADO, 2003, p. 67). Filmes por exemplo como *São Paulo: Sinfonia e Cacofonia* (1995) de Jean-Claude Bernadet, no qual o cineasta escolhe pensar a relação entre o urbanismo e o capitalismo na cidade de São Paulo por meio de filmes de cineastas paulistanos. Uma montagem, que se vale da metalinguagem para realizar um ensaio audiovisual: um documentário audiovisual que reflete sobre a cidade a partir de uma colagem de filmes sobre a cidade. Esse filme lança mão de imagens de arquivos para reinterpretá-las à luz de uma nova abordagem. São Paulo remontada por uma bricolagem de imagens e sons, sem auxílio de verbalizações (comentários ou explicações) adicionais. Nessa obra, a metalinguagem é, então, um recurso de linguagem audiovisual utilizado como elemento enunciador cuja manipulação adquire um caráter subjetivante e ensaístico.

Outro exemplo pertinente mas radical é o vídeo *The Clock* de Christian Marclay (Figura 11). Este trabalho foi produzido para o circuito artístico e tem sua identidade marcada pelo gênero da videoarte, contudo, sua pesquisa e sua montagem evocam os desígnios de um video-ensaio. *The Clock* é um filme de 24 horas, montado com trechos de 1 minuto de milhares de fragmentos de filmes distintos, unidos somente pela presença da minutagem de um relógio na cena inserida que marca o tempo do filme. O recurso da colagem, expandida numa experiência radical de exibição (24 horas ?!), é empregada numa montagem linear mas não convencional: há uma narrativa fílmica caótica, na qual texturas, personagens, cenários, diálogos, línguas, geografias, estéticas, realidades, ficções, etc. se organizam numa continuidade dada a partir de um elemento banalmente comum: a passagem do tempo minuto a minuto. *The Clock* é uma videoarte, mas também é um vídeo-ensaio sobre o cinema, sobre o tempo, e, por mais que lide com questões abstratas que talvez fujam do objeto aqui tratado, nosso ponto aqui é o de chamar a atenção para a relevância da colagem na criação de formas e enunciados audiovisuais que instigam o sentimento e a reflexão.



Figura 11 – Sequência de frames dos minutos do filme *The Clock* (2010) de Christian Marclay, minutos 2:18, 2:19 e 2:20.

Após citar esses exemplos, entendemos que a argumentação dos parágrafos acima sobre o ensaio aplicado em gêneros audiovisuais distintos como a ficção, documentário e videoarte, expressos no cinema ou no vídeo, poderia também valer para a videoaula.

Ponto pacífico: já registramos repetidas vezes aqui que é a função didática que organiza o audiovisual da videoaula sob identidade de um gênero.

Ponto de tensão: nos questionamos o que significaria empregar na videoaula essa perspectiva? Será que essa concepção ensaística não poderia ser uma das saídas para o problema colocado por Gerbase lá atrás, o de que urge a necessidade de se contruir uma estética para EaD, de modo a contemplar os desígnios da semiótica do audiovisual como meio de comunicação?

Carvalho (2008) analisou este conceito à luz da produção de documentários brasileiros contemporâneos, discutindo como essa produção documental se refletia no gênero. Concluiu, afirmando que a produção do discurso audiovisual de trabalhos como *Andarilho* de Cao Guimarães, *Sonoroscópio SP: polifonia da imigração* de Kiko Goifman e Rachel Monteiro e *Nós que aqui estamos por vós esperamos* de Marcelo Masagão, longe de representar o real, apresentavam-no por intermédio de um perspectiva criativa, evidenciando um pensamento artístico e sociopolítico manifesto na interferência subjetiva do realizador, este, submetido, conscientemente ou não, às mais diversas forças sociais, à ideologia e ao potencial semiótico das configurações de sua aparelhagem técnica. Nesse discurso, viu presente códigos de linguagem que extravasavam uma subjetividade enunciante: a metalinguagem, intertextualização, uso reflexivo do voz *over*, colagens e sobreposições de imagens, áudios e trilhas, fragmentação da imagem, experiências não lineares e associativas de montagem da imagem e do som, enfim, características que entendeu ser “recorrentes em obras audiovisuais de diferentes origens” além do documentário, como por exemplo a videoarte, as artes visuais, o cinema de autor, a publicidade, o jornalismo ao vivo. Ao notar que esses gêneros e expressões traziam consigo muitas destas características, viu-se em dificuldade de nomear o discurso da produção audiovisual documental brasileira de documentário propriamente dito. Para Carvalho, esse hibridismo de gêneros e elementos, só poderia ser acolhido dentro dos desígnios do ensaio audiovisual referidos por Machado e Dubois, e que por fim, acabou por qualificar e definir essa produção.

Nossa proposta segue a mesma linha de raciocínio. Se o documentário expandiu suas fronteiras de sentido ao introduzir na sua linguagem elementos de vários outros gêneros, borrando a liminaridade de seus domínios a ponto de poder, após análise acadêmica, se caracterizar como um ensaio audiovisual, nos questionamos, da mesma forma, se um dos caminhos para expandir as fronteiras da videoaula não seria explorar o potencial expressivo do audiovisual do vídeo de maneira ensaística. Será que ao buscar diálogos com outros gêneros audiovisuais ou criar formas de captação e montagem mais livres, ou mesmo reconfigurar a figura do professor como enunciador principal, tensionando os limites semióticos da intenção e a função didática, poderíamos nomear uma aula videografada como ensaio? Nossa hipótese é de que sim, que a concepção do vídeo como ensaio de Machado e Dubois possa ser um caminho a ser perseguido e testado em videoaulas.

O pensador de agora já não se senta mais à sua escrivaninha, diante de seus livros, para dar forma ao seu pensamento, mas constrói as suas idéias manejando instrumentos novos - a câmera, a ilha de edição, o computador - invocando ainda outros suportes de pensamento: sua coleção de fotos, filmes, vídeos, discos - sua midiateca, enfim.

(Arlindo Machado)

CAPÍTULO_QUATRO

MONTAGEM PARALELA:

METODOLOGIA

4 METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho apoia-se numa exploração empírica e qualitativa da produção videográfica do estúdio de vídeo da UFABC, investindo numa análise do material que estimulem a compreensão do problema (GIL, 2002, apud SELLTIZ et al., 1967). Tem como objetivo principal diagnosticar o caráter ensaístico da produção do Estúdio UFABC, apontando e refletindo sobre a presença de seus elementos enunciativos no interior do discurso videográfico. Como objetivos secundários pretende tanto dimensionar a aptidão desses elementos em construir diálogos com outros gêneros audiovisuais evidenciando o caráter híbrido da produção discursiva do estúdio como também enfatizar os imperativos da forma eletrônica do vídeo na construção de diálogos com a função didática de videoaulas.

Para atingir esses objetivos, cumpriu-se o seguinte itinerário de pesquisa:

DELINEAMENTO DE PROCESSOS INTERNOS À UFABC.

A implantação do EaD,

A criação do NTE e a apresentação de seu organograma,

O estabelecimento do estúdio de vídeo considerando equipe, recursos materiais e processo de trabalho.

DELINEAMENTO DO *CORPUS*

Filtragem da produção videográfica do estúdio de vídeo da UFABC a partir da sua adequação ao gênero videoaula, aqui identificado pelos imperativos da presença da função didática e de seu texto formativo, cuja definição estará apoiada nos trabalhos dos seguintes autores: Cordeiro (2010), Dotta (2009), Almeida (2004), Costa (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003).

Execução de tabulação da base de dados composta por 105 vídeos, cada qual submetido ao escrutínio de sete atributos, a saber:

1. espaço educativo institucional,
2. presença docente,
3. disciplina curricular,
4. exposição metodologizada,
5. predomínio de linguagem denotativa,
6. teor expositivo, argumentativo e explicativo,
7. audiência discente.

Classificação e discussão de resultados da tabulação.

Apresentação dos cinco projetos acadêmicos que abrigam as 67 videoaulas selecionadas, a saber:

1. Educação em Direitos Humanos, 27 videoaulas,
2. Antártica ou Antártida? Como inserir as ciências polares no currículo escolar do ensino básico, 24 vídeos,
3. Transformações químicas, 03 vídeos,
4. Química divertida, 03 vídeos,
5. Nível de organização ecológico, 03 vídeos,
6. Bases Matemáticas, 09 vídeos.

DELINEAMENTO DOS ELEMENTOS ENSAÍSTICOS

Identificação e definição dos elementos ensaísticos nas videoaulas do Estúdio UFABC:

1. mixagem,
2. janelas múltiplas,
3. metalinguagem,
4. *inserts* de passagem,
5. *Mise-en-scène*,
6. Composição intertextual.

Execução de tabulação dos elementos ensaísticos das videoaulas do Estúdio UFABC.

Discussão sobre os resultados da tabulação dos elementos ensaísticos nas videoaulas do Estúdio UFABC.

4.1 A EAD NA UFABC

Na Introdução desta dissertação, discorremos sobre a criação do estúdio de vídeo da Universidade Federal do ABC. Ali, escrevemos que sua implementação estava concatenada a um projeto nacional de educação a distância - Universidade Aberta do Brasil - financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na qual a UFABC funcionaria como um polo emissor de produção de conteúdo educativo. O Sistema UAB é uma iniciativa federal do Ministério da Educação, instituído pelo decreto federal 5800 em 8 de junho em 2006, definindo-se como

[...] um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017).

O Estúdio UFABC, portanto, quando da sua criação no início da presente década está atrelado a uma iniciativa de execução de um projeto de EaD, via UAB, na UFABC. Esse movimento é anterior a criação do estúdio de vídeo e remonta a 2008, quando professores do Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC) tiveram um projeto de EaD contemplado por edital UAB, recebendo subsídio da CAPES para criar ofertas de cursos a distância sob a tutela da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC, antiga PROEX). Naquele momento a EaD estava restrito ao estabelecimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pelo qual seriam oferecidos cursos de extensão e especialização a polos distantes de outras cidades paulistas. O sistema Tidia-Ae (Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada - Aprendizado Eletrônico) foi o ambiente escolhido para cumprir com as funções didáticas desta primeira modalidade a distância implementada.

Inicialmente, foram oferecidos dois cursos de especialização a distância, Tecnologias e Sistemas de Informação e Ciência e Tecnologia. Depois, acrescentaram-se mais outros, com vagas abertas à comunidade de docentes,

discentes e TAs da UFABC, essas novas ofertas envolviam objetivos com capacitação docente e capacitação de tutores, criados e ofertados a partir de 2011 na forma de um Programa Anual de Capacitação Continuada - PACC. Nesse programa, a modalidade a distância se diversificou, e além do AVA incluiu-se também capacitações para o uso de webconferência, metodologia para desenvolvimento de objetos de aprendizagens, produção de vídeo e criação de videoaulas, aumentando a oferta de cursos a distância.

4.2 O NTE NA UFABC

Em 2016, o projeto de EaD da UFABC ganha novo fôlego e norte com a criação do Núcleo de Tecnologias Educacionais - NTE. Vinculado à Reitoria, o NTE traz contornos institucionais ao estudo e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na UFABC, passando então a receber maior incentivo à pesquisa. Nesse processo, adquire maior autonomia e protagonismo ao colocar sob sua tutela os projetos antes capitaneados pela UAB. Os objetivos declarados do NTE são:

[...] coordenar propostas educacionais inovadoras e fomentar a integração de novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presenciais, semi-presenciais ou a distância, apoiar o uso da tecnologia na educação acessível, apoiar o desenvolvimento de projetos e implementar ações nessa área, garantir a qualidade educacional e do material didático, fomentar pesquisas de ponta na área de tecnologia na educação, Contando com um organograma próprio, o NTE conta com um corpo de técnicos administrativos da própria universidade além de uma equipe e organograma” (NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017).

Estimulado com novos recursos humanos e materiais, o Núcleo é órgão da UFABC que centraliza todas as iniciativas de EaD na universidade. Seu organograma (Figura 12) foi estruturado em sete setores, divididos em Gestão de Projetos (1), Criação e Comunicação (2), Tecnologia da Informação (3), Design e Inovação Educacional (4), Cursos (5), Administrativo e Financeiro (6) e Qualidade (7).

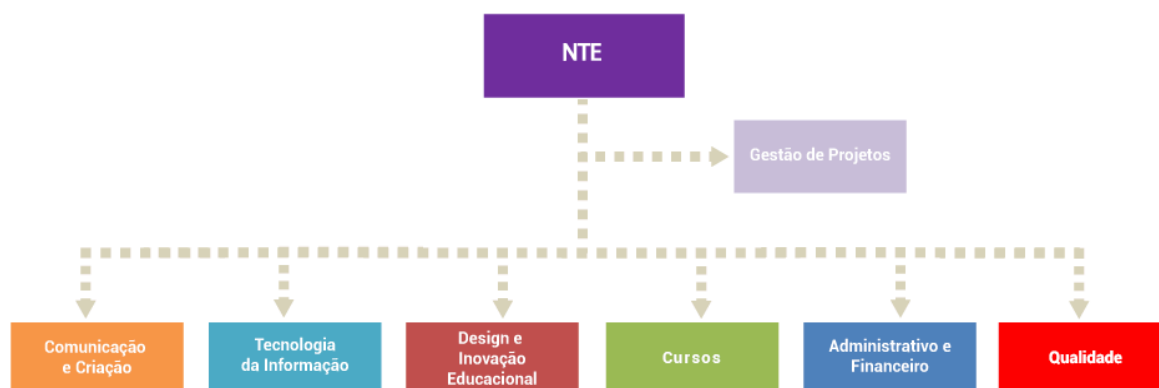


Figura 12 – Organograma do NTE. Fonte: Site oficial NTE da UFABC

O primeiro conduz o planejamento, acompanhamento e finalização dos projetos, o segundo envolve as atividades de criação e produção de videoaulas (Estúdio de TV UFABC) além de divulgação interna e externa, o terceiro é responsável pelo suporte técnico informático, o quarto setor cuida dos layouts e da distribuição do conteúdo dos cursos nos materiais pedagógicos digitais e impressos, o quinto faz a curadoria científica das demandas de cursos, o sexto organiza a burocracia administrativa e financeira e o sétimo cumpre a função de um setor de qualidade, ao monitorar a entrega dos produtos do NTE. Para nós interessa o setor de Criação e Comunicação, já que concentra as atividades do Estúdio UFABC, responsável pela criação e produção das videoaulas que aqui serão analisadas.

4.3 O ESTÚDIO UFABC

O Estúdio UFABC é criado nesse processo de diversificação de demandas e cursos com modalidades de EaD na UFABC. No biênio 2010 e 2011, já prevendo a implantação das atividades em vídeo na produção de videoaulas, a gestão do projeto UAB-UFABC, passou a providenciar a compra de equipamentos de vídeo, processo esse que se tornou uma constante nos anos seguintes.

Como também já adiantado na introdução, a partir do ano de 2015, a gestão do estúdio ficou a cargo do grupo que coordenava o Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) da UAB-UFABC, e daquele momento em diante, seu objetivo principal passou a ser o de atender a demanda de docentes, discentes e TAs da própria universidade na produção de materiais pedagógicos audiovisuais, esse movimento significou não só uma abertura e expansão das atividades do Estúdio mas também uma diretriz nova na produção videográfica educacional.

Naquela ocasião, houve o entendimento, pela Coordenação de Audiovisual do NTE, de que o investimento dos últimos anos em equipamentos e a recém contratação de uma equipe de profissionais especializados deveriam vir acompanhados de uma proposta de pesquisa de linguagem, de modo que a criação e a produção das videoaulas evitasse vícios transpositivos (sala de aula no vídeo) e apostasse num trabalho de vídeo mais atento às reivindicações contemporâneas de produção audiovisual.

Ainda em 2015, e depois, com a criação do NTE em 2016, o Estúdio UFABC passou então a atender tanto demandas espontâneas, como estimuladas. As primeiras são solicitações da comunidade acadêmica da UFABC e atendem a requisições individuais de seus integrantes via sistema intranet de chamados: um TA solicita uma gravação sobre um programa como o Ciência Sem Fronteiras por exemplo, um docente solicita a criação e gravação de conteúdo de uma disciplina que usará num projeto acadêmico, um discente, pede um vídeo de apresentação para seu projeto de foguetes. Há também docentes que estão envolvidos com projetos de cursos de extensão e aperfeiçoamento em parceria com a UAB e a PROEC e que acabam por também solicitar a parceria do NTE na produção das videoaulas destes cursos.

Já as demandas estimuladas são concebidas em outras parcerias, juntando esforços de alguns departamentos da universidade. Um exemplo recorrente são os editais internos promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRADI) junto com o NTE. Esses editais são destinados aos docentes da UFABC que ministram aulas presenciais na graduação e que têm interesse em produzir videoaulas para alguma disciplina das modalidades semi-presenciais oferecidas nos Bacharelados Interdisciplinares - BI's.

Em 24 meses de atuação - janeiro de 2015 e dezembro de 2016 - o Estúdio UFABC produziu 105 vídeos, sendo 67 deles, videoaulas. Este trabalho envolveu a colaboração de 9 profissionais.

4.3.1 EQUIPE

Na sua operação inicial, a equipe que compunha o Estúdio, contava com cinco integrantes: um produtor executivo, um roteirista, um diretor de fotografia/operador de câmera, um editor. Após seis meses, esse número de vagas subiu para sete, preenchidas por um profissional de animação e mais um operador de câmera. Também fazia parte dessa equipe um gestor de projetos e um coordenador geral. Essas duas funções eram cumpridas, respectivamente, por um TA e um docente da UFABC, ambos ligados ao setor responsável pela gestão da EaD.

O gestor de projetos é responsável por dar encaminhamento aos pedidos iniciais recebidos via sistema computacional interno de chamados acessível a toda comunidade acadêmica da universidade. Esse gestor coordena a pré-produção do trabalho bem como as relações entre a equipe e o demandante. O produtor executivo, avalia e executa todos os processos iniciados: decide locações, elenca os profissionais do set, estuda o conteúdo, coordena o plano de gravação com o demandante além de coordenar a entrega do trabalho. O roteirista organiza o fluxo de informações criando uma proposta audiovisual para o processo de captação e gravação baseado nas solicitações do demandante. O diretor de fotografia trabalha definindo as melhores condições de gravação *no set*: local, enquadramento e movimento de câmera, luz, por sua vez, este trabalho define o processo de captação. O operador de câmera manipula tecnicamente a câmera obedecendo às diretrizes do diretor de fotografia. O editor atua sobre o material gravado orientado pelo roteiro valendo-se da manipulação de um software profissional específico de edição. Também é responsável pelo trabalho de pós-produção e finalização, que envolve correção de cor, áudio, inserção de animações, fechar e exportar arquivo. O profissional de animação dedica-se exclusivamente a essas criações utilizando softwares especializados para tanto, por fim, o coordenador geral, responsável por definir as diretrizes gerais de todos os processos do estúdio: compras de equipamentos, contratação de pessoal, atribuição de investimentos e verbas e o mais importante: o perfil do trabalho conceitual que caracteriza a produção audiovisual.

4.3.2 RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

O estúdio conta com uma área de 18,9 m² (7 m de comprimento por 2,70 m de largura) com isolamento acústico e *chroma Key*. Conta também com uma sala contígua de 24,3 m² (9 m x 2,70 m) usada para a guarda de equipamento e como sala de reunião de equipe. Em sua lista de equipamento encontram-se três câmeras de vídeo profissionais acompanhados de seus respectivos tripés, um gravador profissional de alta capacidade, dois conjuntos de microfones de lapela, um microfone de vara, quatro torres de luz branca de quatro lâmpadas, três refletores de 650 w e um de 1000 w, um teleprompter, programa de edição digital profissional, mesa digital para animação, além de cinco computadores, sendo dois de menor capacidade para uso de arquivos mais simples e três com hardware capacitado para uso de edição e animação digital de arquivos mais pesados e complexos.

Esses recursos somados a formação da equipe, são suficientes para definir o Estúdio UFABC como um estúdio profissional de vídeo, apto a elaborar o material audiovisual videográfico percorrendo toda cadeia produtiva, a saber: roteiragem, captação audiovisual, animação, edição e finalização digital. Contudo é importante ressaltar que mesmo sua qualificação como um estúdio profissional, sua estrutura, nem de longe concorre com outros estúdios audiovisuais, quer sejam do próprio universo da educação universitária, quer sejam do universo da produção publicitária, da televisão e dos sets de filmagens de produções cinematográficas.

O estúdio de vídeo da UFABC possui um único modelo de câmera com baixa autonomia de controle de luz, não possui nem lentes de aumento e nem de abertura de campo, o que implica também numa baixa autonomia de quadros e planos, o seu *chroma key*⁹ é limitado ao plano bidimensional e não possui lateralidade o suficiente para criação de planos mais abertos, o estúdio também não possui equipamentos de iluminação o suficiente para gravação interna: o equipamento descrito acima não é suficiente para preencher uma superfície de doze metros quadrados que perfaz seu *chroma key*, o que dificulta um trabalho profissional de controle de luz, já que não se consegue uniformizar a presença dela sobre a superfície gerando ruídos imprevistos quando da sua captação pela câmera. O mesmos equipamentos de luz também são inapropriados para a gravação externa, o que significa que a equipe do estúdio não conta com luz auxiliar nesse tipo de set.. Sobre a equipe, o estúdio de vídeo da UFABC opera com o mínimo necessário para a execução do trabalho, para efeitos de comparação e valendo-se de uma previsão modesta, enquanto no set de gravação de uma videoaula, a equipe do estúdio de vídeo da UFABC recorre a quatro profissionais (um produtor, dois câmeras e um assistente), num set de gravação de um filme publicitário de baixo orçamento, esse número chega sem muito esforço a um mínimo de doze. Profissionais de captação de áudio, toda sorte de assistentes de direção, câmera e produção, figurinista, maquiagem, direção de fotografia, efeitos visuais, técnicos de campo (luz e áudio), segurança, enfim, um sem número de cargos e funções que ajudam a executar o projeto em questão.

⁹ Técnica de efeito visual que sobrepõe uma imagem a uma imagem de fundo, efeito esse obtido através da supressão de uma cor, comumente de tom verde ou azul.

Em nossa pesquisa, essa constatação serve para defender que tamanho descompasso de recursos técnicos, materiais e humanos entre produções audiovisuais, deve servir menos pra apontar um desajuste ou um desequilíbrio econômico e social nos investimentos recebidos entre essas produções, e mais pra reinvidicar a necessidade de se pensar uma pauta de produção na qual se possa dar vazão a estratégias criativas que se desdobrem em pesquisas de linguagem, que em nosso caso, trata-se especificamente do gênero audiovisual videoaula.

4.3.3 PROCESSO DE TRABALHO

Toda videoaula produzida segue o mesmo organograma de realização: o demandante (docentes, discentes ou TAs da própria universidade) faz uma solicitação de trabalho via sistema intranet de chamados. O gestor de projeto recebe o pedido e entra em contato com o demandante e com o produtor executivo para marcar um encontro a três. Este encontro acontece, geralmente a distância por webconferência, gerando um *briefing*. Esse material será repassado pelo produtor executivo aos demais (câmera, roteirista, diretor de fotografia editor e animador) via aplicativo de troca de mensagens instantâneas de telefones celulares. Ali colaborativamente, refazerão o *briefing*, incluindo uma série de sugestões.

O interessante neste momento é que o trabalho vai sendo criado no trânsito individual dos integrantes. O roteirista colhe essas ideias e esboça um roteiro de orientação. Este roteiro não é fim, é meio, é o ponto de partida da gravação. No dia da gravação, decidimos em conjunto com o demandante, o plano de filmagem. Momentos antes da gravação o produtor conversa com o professor demandante a fim de alinhar o discurso pedagógico e do vídeo. A gravação é realizada. O material é encaminhado ao editor e animador para finalização. Depois, ele é enviado em baixa resolução para a avaliação do demandante. Esse material retorna, as alterações são feitas, para reavaliação e confirmação, por fim, o material em alta resolução é exportado e enviado para a equipe de produção de cursos a distância do Núcleo de Tecnologia Educacional. A videoaula é também publicada no canal do Estúdio UFABC na plataforma pública online de vídeos *Youtube*, no endereço <https://www.youtube.com/channel/UCMhnYu7MQ8X-2b-UBVSN6Rg>.

4.3.4 TRÊS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO

Na primeira parte deste capítulo, mostramos como as atividades do Estúdio UFABC são resultantes da diversificação da presença das modalidades de EaD na universidade, o que incluiu não só o paulatino investimento por parte do programa UAB-UFABC em equipamentos de gravação audiovisual, mas também no oferecimento de cursos de capacitação, como, por exemplo, os cursos de Criação de Videoaulas e Produção de Vídeo, além de uma diretriz academicamente mais contemporânea no que se refere a linguagem audiovisual empregada.

Esses cursos tinham (e ainda têm) por objetivo introduzir os interessados da comunidade acadêmica ao universo técnico e estilístico do audiovisual, incutindo práticas e reflexões sobre tópicos análogos, como por exemplo: visita técnica ao estúdio, ajuste de luz, manipulação de câmera, relevância da montagem, criação de roteiro, estudo de movimentos e/ou enquadramentos de câmera, desenvolvimento de texto oral e escrito mais coloquial, enfim, um conjunto de conhecimentos que visam à exploração audiovisual do conteúdo disciplinar de seus projetos acadêmicos.

Decerto, esse conhecimento não é crucial, mas muito importante na produção de uma videoaula, importante, pois, no processo de trabalho do Estúdio UFABC, a integração do professor ao processo de criação e gravação aumenta as chances de uma colaboração mais fruída e criativa, refletida concretamente no grau de desinibição e nas formas de sua contribuição afetiva e intelectual com o trabalho. Se observarmos a descrição do processo de trabalho do Estúdio UFABC acima, pode-se notar que o demandante participa ativamente da criação e produção do trabalho: ele ajuda a conceber o *briefing* inicial, influi na gravação propriamente dita e aprova a edição final. Neste sentido, podemos dizer que no processo de trabalho de produção de uma videoaula no Estúdio UFABC, o professor assume um protagonismo crucial, podendo ocupar, simultaneamente, em algum nível ou grau, três funções distintas, a de produtor, apresentador-professor e a de diretor, ajudando a definir a sinopse e o argumento do vídeo, a criação do roteiro, a organização do set de gravação, o plano de filmagem, a apresentação do conteúdo e o corte final.

Esta argumentação permite-nos então abrir um pouco mais nosso campo de análise e encadear outros argumentos, procurando jogar luz a alguns pontos do processo de trabalho de um estúdio universitário como o Estúdio UFABC. Ponto um, se o professor for um iniciado nas artes do vídeo, possuindo qualquer tipo de conhecimento técnico e/ou reflexivo sobre o universo audiovisual, crescem as chances da videoaula se tornar uma rica experiência de colaboração coletiva, pois,

ao juntarmos os conhecimentos artísticos e técnicos de uma equipe de profissionais do audiovisual com o tino intelectual do professor-pesquisador iniciado, abre-se uma instigante possibilidade de se trabalhar com especulações na forma e no conteúdo da videoaula, ponto dois, a estrutura flexível de um estúdio universitário como o Estúdio UFABC, oportuniza o encontro entre as artes do vídeo, com a pesquisa e a ciência, ou seja, entre a equipe audiovisual e o professor/pesquisador, o fluxograma dessa estrutura, por mais que delimite um quadro de funções e responsabilidades, acaba por desenhar uma organização mais horizontal, pois, seus fins educacionais, sua audiência discente e a dispensabilidade de lucros torna sua gestão livre de pressões comerciais e financeiras, favorecendo a criação de um ambiente propício à experimentações de ideias, discursos e linguagens, ponto três, por outro lado, o orçamento dramaticamente reduzido reflete negativamente em vários aspectos materiais, seja na falta de equipamentos - câmeras, recursos de luz etc. - nas condições de produção - não há dinheiro para cenário ou verba para gravações externas - ou mesmo na contratação de recursos humanos - equipe exígua e insuficiente - implicando diretamente no processo de trabalho e em alguns casos na qualidade final da videoaula. Nesse sentido, nunca é demais ressaltar a diferença abissal entre um set de gravação de uma videoaula de um estúdio universitário como o da UFABC e o de um programa televisivo de uma emissora de sinal aberto, de um filme publicitário ou mesmo o de uma produção cinematográfica comercial, enquanto em um, a falta de recursos pode acarretar sobrecarga de funções e impor limites claros ao planejamento da filmagem e a pós-produção do vídeo, nesses outros sets, não só os recursos financeiros para as verbas de produção e gravação abundam, como também sobram recursos materiais e humanos, respectivamente na forma de equipamentos e acessórios de vídeo, luz e som e na presença ostensiva de profissionais de toda ordem, exemplos: assistentes em três níveis para produção e direção, aderecistas, cenógrafos, câmeras, *cabo-man*, equipe de áudio, iluminadores, seguranças, carregadores, animadores de texto, imagem, criadores de vinheta etc.

Os três pontos aqui levantados - professor iniciado nas artes do vídeo, um ambiente propício para experimentação de ideias, discursos e linguagem e as dificuldades materiais - são pontos que, por mais que não sejam relevados nesta pesquisa exploratória como parte de nossos critérios metodológicos, são sobremaneira, significativos, para mostrar que sua ocorrência é geradora de efeitos colaterais que ajudam a determinar o processo de trabalho do Estúdio UFABC e influenciar a qualidade de sua produção.

4.4 CORPUS

Nosso *corpus* serão as videoaulas do Estúdio UFABC. Elas serão destacadas de toda produção audiovisual videográfica do estúdio, uma base de dados que totaliza 105 vídeos, produzidos num período de 24 meses, entre janeiro de 2015 e dezembro de 2016. No Quadro I incluído mais abaixo, estão listados todos os vídeos produzidos, com suas respectivas durações e divididos, cada qual, por projeto acadêmico correspondente. Para identificar as videoaulas, estabelecemos como filtro o indicativo da função didática. Essa, será apresentada a partir de um arrazoado de atributos que configuram o seu texto, de modo que não nos ocupemos em lançar mão de uma discussão ideológica qualificada e aprofundada sobre o campo da pedagogia e da didática. A compreensão desses atributos nos permitirá estabelecer um parâmetro de identificação da função didática e presença reiterada e organizada de seus signos enunciantes. Esses signos servirão como eixos norteadores de nossa tabulação por meio da qual estabeleceremos a distinção, em nossa base de dados, entre os vídeos que são videoaulas e os que não o são. Assim definidas as videoaulas, descreveremos em seguida os projetos acadêmicos dos quais elas fazem parte.

4.4.1 A FUNÇÃO DIDÁTICA E SEUS ATRIBUTOS

Nessa pesquisa propomos compreender a função didática como uma manifestação encadeada de atributos que envolvem a sua formalização institucional enquanto espaço social e curricular, a presença engedrada de uma relação formal de conhecimento entre docência e discência e a recorrência preponderante de capacidades de linguagem como organização de discurso metologizado, argumentativo e denotativo.

Cordeiro (2010) identifica na didática e na pedagogia sentidos próximos. Para ele, ambos “trazem o sentido de transportar, transporte, ação de conduzir, direção” (p.18) e estabelece que, independentemente da perspectiva didática ou pedagógica considerada, “esse conjunto de significados parece ser inseparável da própria ideia de ensinar e de ensino” (p. 18). Na abordagem do autor, que assume a perspectiva da educação formal ministrada em espaço socialmente consagrado e politicamente institucionalizado, há o reconhecimento de que a função didática coloca em movimento uma expectativa de reciprocidade dialógica: uma atividade de ensino

marcada por um “objetivo ou propósito” (p. 21) eivado de uma intenção legítima de se “produzir uma aprendizagem”, intrinsecamente estruturada por um método e mediada por um tipo de exposição que deflagrará sempre a audiência de uma alteridade aprendente interessada. Se tomarmos os pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003, 2004) como base, podemos inferir que a função didática evoca uma signagem que se organiza em torno de um gênero específico, apresentando algum tipo de padrão característico que permite o reconhecimento de sua dimensão textual. A função do texto didático está associada a apreensão de gêneros de discursos difusos que são “transpostos da cultura social para o currículo” (COSTA, 2008, p.24), este último, entendido como “uma forma institucionalizada de transmissão e reelaboração da cultura [...] arbitrado e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos” (ALMEIDA, 2004, p.55). A organização do currículo se daria por meio de sua sistematização em torno de objetos didáticos de ensino/aprendizado” (COSTA, 2008, p.24). Dessa forma, a presença de um currículo deflagra incondicionalmente, uma relação de aprendizado. Dotta (2009) percebe nessa relação a existência de uma conexão “essencialmente dialógica” mas cujo diálogo não é “entre iguais” e, sim, produto de uma relação assimétrica, na qual a figura do especialista e/ou educador assume a responsabilidade de mediar os conteúdos curriculares, assegurando-se para que os estudantes se engajem e se apropriem de suas enunciações. Nessa direção, podemos afirmar que no jogo da linguagem cotidiana, é comum ler, ouvir e ver no diálogo didático-pedagógico um discurso marcado por estratégias textuais nas quais nota-se a repetição de certas construções. O professor, por meio da *mise-en-scène* de sua atuação frequentemente oferece-se à pergunta, sugere, autoriza, define, demonstra, reformula e/ou explica os objetos vigentes, e o faz quase sempre por intermédio de disciplina oral/escrita metodologizada (passo-a-passo sistematizado: apresentação do problema, investigação e solução) na qual organiza capacidades de linguagem de maior teor expositivo e argumentativo, não obstante, evitando outras mais fugidias, como os relatos e as narrações. Essa descrição designa o sentido da presença docente numa aula, e considerando sua expressão num registro videográfico, observamos que ela não se faz, necessariamente, só em corpo presente, já que as possibilidades abertas pela captação, montagem e edição da ação docente no vídeo permitem dimensioná-la por meio de uma gama variada de recursos de linguagem. Estes, por sua vez, podem

funcionar como garantidores da presença docente numa videoaula ao articularem a textualidade do seu discurso em arranjos e formas diversas de registros de imagem e voz (imagens de arquivo, fotografia, *letterings*, *off*, voz *over*¹⁰ etc.) quer seja do próprio docente, quer seja de outrem (um ator? um apresentador? um produtor?, um diretor?).

Em resumo, isso significa dizer, então, que numa aula a presença docente é expressa por um discurso marcado pela primazia de sequências de textos pelos quais lança-se mão com mais constância de construções verbais de sentido denotativo, apoiados pelo emprego da discussão, refutação e sustentação de posições, por outro lado, notam-se que essas mesmas sequências de textos apresentam menor apelo conotativo, como o testemunho/depoimento, a experiência confessional, a mimese ficcional e a poesia.

Essa compreensão está muito bem expressa no trabalho de Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003). Estes autores teorizam sobre as predominâncias de certas composições (componentes léxicais, sintáticos, tempos verbais, construções lógicas) de natureza linguística em detrimento de outras na organização da linguagem oral e escrita, nas quais é possível reconhecer certos agrupamentos ou tipologia de gêneros discursivos e textuais. Dolz e Schneuwly e Marcuschi trabalham respectivamente com cinco agrupamentos/tipologias característicos distribuídos da seguinte forma: argumentar, expor, narrar, relatar, instruir.

Desse modo, sequências de textos recorrentes em ficções literárias por exemplo pressupõem a capacidade línguística do narrar, que por sua vez, é menos necessária em sequências de textos oralizados numa exposição docente ou mesmo na argumentação de uma dissertação de mestrado.

Desse fato, depreende-se que o texto de característica didática é tomado por uma linguagem predominantemente denotativa, ou seja, sequência de textos cujos enunciados são regulados pela presença de uma locução expositiva e injuntiva, geralmente simplificada, dirigida sempre a uma audiência docente difusa.

¹⁰ Ver seção 2,18 e 3.6 deste trabalho. ,,

A função do texto didático, seja na sala de aula, no impresso ou no vídeo costuma girar em torno desse núcleo característico, desenhando uma semiosfera própria para seus objetos.

Portanto, para apresentar a metodologia de identificação das videoaulas no todo da produção videográfica da UFABC, comporemos um quadro no qual no eixo vertical estarão listados todos os vídeos e seus projetos acadêmicos correspondentes e no eixo horizontal estarão dispostas as características do texto didático que guiam sua função. O preenchimento do quadro deverá assinalar 'sim' ou 'não' para os seguintes questionamentos: (1) o vídeo está ligado a um espaço educativo institucionalizado (escola, universidade)? (2), é possível identificar a textualidade do discurso da ação docente a partir de algum tipo de registro de sua presença no vídeo: corpo presente ou imagem-voz de si ou de outrem?, (3), o vídeo está organizado sobre a existência de uma disciplina curricular?, (4), identifica-se no vídeo uma exposição oral/escrita metodologizada?, (5), a linguagem oral/escrita empregada é predominantemente denotativa e simplificada?, (6), o teor do discurso falado/escrito é expositivo, argumentativo e/ou explicativo?, (7), o vídeo é dirigido a uma audiência discente?.

Quadro 1 - Tabulação geral da produção videográfica do estúdio.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESENÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Organismos: nível de organização ecológico	9'10"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Mapas conceituais	2'36"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Equilíbrio das comunidades ecológicas	2'43"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
<i>Bases matemáticas</i> <i>09 vídeos</i>									
Operação entre conjuntos	10'53"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Indução finita	9'09"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Apresentação	4'22"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV– Conectivo E	3'26"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Conectivo OU	11'43"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Conectivo SE ENTÃO	3'54"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV– Conectivo SE SOMENTE SE	5'59"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Negação	11'20"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Lógica dos interruptores	3'54"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
<i>Especialização em Ensino de química</i> <i>Vídeos de apresentação - 19 vídeos</i>									
Tutorial de monografia	3'17"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Vídeo de apresentação	9'02"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Combustíveis	1'19"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Polímeros	2'26'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Química ambiental	1'15"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Matéria Prima	0'50"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Fotoquímica	0'57"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Química verde	1'04"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Minérios	1'06"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Água	0'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Mar	0'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Corpo humano	1'01"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Forense	1'34"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Microbiologia	0'52"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Nanomateriais	1'10"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Alimentos	0'53"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Agricultura	1'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Beleza, Higiene e Limpeza	1'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Eletroquímica	1'20"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Outros projetos									
05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Parajecripe	6'21"	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"	Sim	Não	Não	Não	sim	Não	Sim	NÃO

Em nosso *corpus* foram inclusos os vídeos que perfizeram todos os requisistos que nesta pesquisa atribuímos a função didática no vídeo. Esses mesmos atributos encabeçaram as sete colunas do eixo horizontal do *Quadro 1*, cada qual apresentado com o seguinte nome:

espaço educacional institucionalizado,
presença docente,
disciplina curricular,
exposição metodologizada,
predominância de linguagem denotativa,
teor expositivo-argumentativo-explicativo,
audência discente.

No *Quadro 2* apresentamos o mesma tabulação geral, só que destacando as diferenciações quantitativas dos resultados. Dos 105 vídeos da base de dados, 67 preencheram todos os requisitos (cor verde escuro), dos 38 restantes, 28 deixaram de assinalar ‘sim’ para apenas em um deles (verde claro), e, nos outros dez, oito, não assinalaram quatro requisitos (laranja), um, deixou de preencher dois (azul escuro) e outro, deixou de assinalar seis (preto), de modo que, em todos os 105 vídeos, o requisito do espaço educativo institucionalizado foi preenchido já que todos os projetos estão diretamente ligados a UFABC.

Quadro 2: Tabulação geral da produção videográfica com destaque para a diferenciação quantitativa dos resultados.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Organismos: nível de organização ecológico	9'10"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Mapas conceituais	2'36"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Equilíbrio das comunidades ecológicas	2'43"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Bases matemáticas									
09 vídeos									
Operação entre conjuntos	10'53"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Indução finita	9'09"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Apresentação	4'22"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV– Conectivo E	3'26"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Conectivo OU	11'43"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Conectivo SE ENTÃO	3'54"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV– Conectivo SE SOMENTE SE	5'59"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Negação	11'20"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
TV – Lógica dos interruptores	3'54"	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM
Especialização em Ensino de química									
Vídeos de apresentação - 19 vídeos									
Tutorial de monografia	3'17"	Sim			Não				NÃO
Vídeo de apresentação	9'02"	Sim			Não				NÃO
Petróleo Combustíveis	1'19"	Sim			Não				NÃO
Petróleo Polímeros	2'26'	Sim			Não				NÃO

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Química ambiental	1'15"	Sim			Não				NÃO
Petróleo Matéria Prima	0'50"	Sim			Não				NÃO
Fotoquímica	0'57"	Sim			Não				NÃO
Química verde	1'04"	Sim			Não				NÃO
Minérios	1'06"	Sim			Não				NÃO
Água	0'58"	Sim			Não				NÃO
Mar	0'58"	Sim			Não				NÃO
Corpo humano	1'01"	Sim			Não				NÃO
Forense	1'34"	Sim			Não				NÃO
Microbiologia	0'52"	Sim			Não				NÃO
Nanomateriais	1'10"	Sim			Não				NÃO
Alimentos	0'53"	Sim			Não				NÃO
Agricultura	1'58"	Sim			Não				NÃO
Beleza, Higiene e Limpeza	1'	Sim			Não				NÃO
Eletroquímica	1'20"	Sim			Não				NÃO
Outros projetos 05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"	Sim							NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"	Sim	Não	Não	Não		Não		NÃO
Parajecripe	6'21"	Sim		Não	Não		Não	Não	NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"	Sim	Não	Não	Não		Não		NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"	Sim	Não	Não	Não		Não		NÃO

Já no Quadro 3, destacamos que no grupo de dez vídeos descartados por terem negativado mais de um item dos sete listados, dois são destinados a apresentação protocolar de cursos de extensão a distância de curta duração (cor amarela), cinco são vídeos de relatos de experiência (cor ocre), um de divulgação de projeto acadêmico (cor cinza escuro), outro de apresentação do curso de aperfeiçoamento em *EDH* (cor azul clara) e um de Homenagem (cor laranja).

Quadro 3: Tabulação específica: grupo dos dez vídeos descartados por terem negativado mais de um requisito.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Curso de Educação em DH 27 vídeos									
Vídeo de abertura EDH	16'11"	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	NÃO
Relato de experiência: PAE/Avaliação	8'53"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Ciência sem fronteiras 03 vídeos									
Ciência Sem Fronteiras: França - NP	2'45"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - MP	3'13"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - JPD	2'14"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Outros projetos 05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Parajecripe	6'21"	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"	Sim	Não	Não	Não	sim	Não	Sim	NÃO

Já no Quadro 4, está notado como em nove dos dez vídeos não foram preenchidas três características fundamentais: a disciplina curricular, a exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo da fala/escrita. Observa-se aí, que a organização do texto verbal agrupou-se em capacidades de linguagem como o relato e a instrução, expostos, predominantemente por meio de um discurso tomado por impressões, opiniões, depoimentos, divulgação e protocolos informativos de atividades diversas que não relacionadas a disciplinas curriculares.

Quadro 4: Tabulação específica: grupo de nove vídeos que não preencheram três características fundamentais: a disciplina curricular, a exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo da fala/escrita.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLOGIZADA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Curso de Educação em DH 27 vídeos									
Vídeo de abertura EDH	16'11"			Não	Não		Não		NÃO
Relato de experiência: PAE/Avaliação	8'53"								
Ciência sem fronteiras 03 vídeos									
Ciência Sem Fronteiras: França - NP	2'45"			Não	Não		Não		NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - MP	3'13"			Não	Não		Não		NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - JPD	2'14"			Não	Não		Não		NÃO
Outros projetos 05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"			Não	Não				NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"			Não	Não		Não		NÃO
Parajecripe	6'21"			Não	Não		Não		NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"			Não	Não		Não		NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"			Não	Não		Não		NÃO

O Quadro 5 mostra o vídeo que assinalou ‘não’ para dois requisitos, no qual estão ausentes apenas a exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo, e mesmo que articulado em torno de uma disciplina curricular foi excluído pelos motivos acima observados. A disciplina curricular esteve ausente portanto, em nove dos dez vídeos (Quadro 6).

Quadro 5: Tabulação específica: vídeo que assinalou ‘não’ para dois requisitos: exposição metodologizada e o teor expositivo-argumentativo-explicativo

Quadro 6: Tabulação específica: grupo de nove vídeos que não preencheram o requisito da disciplina curricular.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESENÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLOGIZADA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Curso de Educação em DH 27 vídeos									
Vídeo de abertura EDH	16'11"			Não					NÃO
				Sim					NÃO
Ciência sem fronteiras 03 vídeos									
Ciência Sem Fronteiras: França - NP	2'45"			Não					NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - MP	3'13"			Não					NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - JPD	2'14"			Não					NÃO
Outros projetos 05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"			Não					NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"			Não					NÃO
Parajecripe	6'21"			Não					NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"			Não					NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"			Não					NÃO

No mais, destaca-se que desses dez vídeos descartados, em sete, o protagonismo da presença docente não foi detectado e em dois não foi constatado o emprego da linguagem denotativa (Quadro 7). Sobre este último item é válido observar que em ambos os vídeos, predomina um texto verbal marcado por uma linguagem figurada, exposto, ora por texto poético, ora por depoimentos de admiração e gratidão aos homenageados.

Quadro 7: Tabulação específica: vídeos que não preencheram o requisito da presença docente e do emprego preponderante da linguagem denotativa.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLOGIZADA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
<i>Curso de Educação em DH</i> 27 vídeos									
Vídeo de abertura EDH	16'11"		Sim			Não			NÃO
Relato de experiência: PAE/Avaliação	8'53"		Sim			Sim			NÃO
<i>Ciência sem fronteiras</i> 03 vídeos									
Ciência Sem Fronteiras: França - NP	2'45"		Não			Sim			NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - MP	3'13"		Não			Sim			NÃO
Ciência Sem Fronteiras: França - JPD	2'14"		Não			Sim			NÃO
<i>Outros projetos</i> 05 vídeos									
Homenagem do NTE ao dia dos professores	2'52"		Não			Não			NÃO
Impressões sobre EaD	7'39"		Não			Sim			NÃO
Parajecripe	6'21"		Sim			Sim			NÃO
Apresentação de Cursos PACC I Quad 2016	1'55"		Não			Sim			NÃO
Apresentação de Cursos PACC 3 Quad 2015	1'48"		Não			sim			NÃO

Isso significa dizer que em todos os dez vídeos em oito, além do espaço educativo institucionalizado, foi assinalado 'sim' também para a predominância da linguagem denotativa, o que indica que, por si só, este item não qualifica a função didática de um vídeo.

Restam então 28. Esses vídeos assinalaram 'não' para apenas um requisito, o da exposição metodologizada. Esses trabalhos estão ligados a dois projetos acadêmicos: Apresentação de cursos do Bacharelado em Ciência da Computação e Especialização em Ensino de química na modalidade a distância. O primeiro conta com nove vídeos, todos eles apresentações das disciplinas do bacharelado em questão, por meio da exposição das áreas científicas nas quais elas se relacionam e interagem, já o segundo projeto, é composto por dezenove vídeos, sendo dezoito deles, apresentações das ementas disciplinares, e o outro restante, um trabalho de orientação sobre a monografia. Quando do preenchimento de nosso quadro indicativo da função didática, nos questionamos sobre a inserção ou não desses vídeos, já que preenchem seis dos sete requisitos listados. Segue demonstrativo no Quadro 8.

Quadro 8: Tabulação específica: vídeos que s assinalaram 'não' para o requisito da exposição metodologizada.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLOGIZADA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
<i>Apresentação de cursos do Bacharelado em Ciência da Computação - 09 vídeos</i>									
BCC Cienciometria	2'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Criptografia	2'11"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Otimização	1'20"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Educação	1'43"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Computação de Alto Desempenho	1'36"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Neurociência	1'24"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Interação Humano-Computador	1'36"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Computação Gráfica	1'04'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
BCC Apresentação	1'32"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
<i>Especialização em Ensino de química Vídeos de apresentação - 19 vídeos</i>									
Tutorial de monografia	3'17"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Vídeo de apresentação	9'02"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Combustíveis	1'19"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Polímeros	2'26'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Química ambiental	1'15"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Petróleo Matéria Prima	0'50"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	ESPAÇO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO	PRESEÇA DOCENTE	DISCIPLINA CURRICULAR	EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	PREDOMÍNIO DE LINGUAGEM DENOTATIVA	TEOR EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO EXPLICATIVO	AUDIÊNCIA DISCENTE	INCLUSO
Fotoquímica	0'57"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Química verde	1'04"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Minérios	1'06"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Água	0'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Mar	0'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Corpo humano	1'01"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Forense	1'34"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Microbiologia	0'52"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Nanomateriais	1'10"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Alimentos	0'53"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Agricultura	1'58"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Beleza, Higiene e Limpeza	1'	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO
Eletroquímica	1'20"	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	NÃO

O demonstrativo do quadro 8 abre uma importante discussão sobre a relação entre a função didática e a videoaula, pois, nesta pesquisa, é cabível aceitar argumentos de que vídeos como esses do Bacharelado em Ciência da Computação e Especialização em Ensino de Química têm função didática. Baseado no referencial teórico aqui brevemente apresentado, podemos afirmar que todos esses 28 vídeos estão ligados a um espaço educacional institucionalizado, apresentam protagonismo docente, organizam o verbal em torno de uma disciplina curricular, empregam linguagem denotativa, possuem teor expositivo-argumentativo-explicativo e se dirigem a uma audiência discente. Contudo, se é razoável admitir numa discussão que um vídeo que tenha a presença dominante dessas características apresente uma função didática, também o é questionar se serão suficientes para enquadrá-los como videoaulas. Quantas delas são necessárias para identificar e qualificar um vídeo como didático, como videoaula?

Para nós, interessados em criar critérios de seleção que possam apontar, dentro de uma base de dados, vídeos que capacitem a análise qualitativa requerida, isto é, uma análise que dê vazão à tensão gerada entre a função didática, a linguagem audiovisual do vídeo e os elementos ensaísticos já destacados nesta pesquisa, é importante estabelecer uma metodologia que nos forneça subsídios construtivos. Nesse sentido, a fim de evitar ampliar demais o *corpus* e correr o risco de afrouxar e enfraquecer as potencialidades e as intensidades do nó aqui fabricado, dedidimos impor como condição fundamental de inclusão, o preenchimento por completo de todos os requisitos listados. Entendemos ser válida a discussão sobre se parte dos vídeos descartados são ou não videoaulas, já que identificamos seis das sete características elencadas, contudo, para nós nesta pesquisa, a presença da exposição metodologizada é importante na qualificação do objeto pois influi direta e preponderantemente não só em todo processo de produção do vídeo mas também na própria organização dos outros elementos característicos do texto didático, como, por exemplo, a forma enunciativa que pode ver seu sentido denotativo desvirtuado, ou mesmo a capacidade de linguagem empregada, que pode ver seu teor argumentativo sofrer concorrência maior de enunciados instrutivos e informativos, como num guia, manual ou regulamento.

No caso desses 28 vídeos, é oportuno ressaltar que mesmo optando por não investir aqui numa discussão pormenorizada a respeito das formas de ocorrência na linguagem verbal da característica textual da exposição metodologizante, a definição geral utilizada em nosso quadro foi suficiente para excluir esses vídeos de nosso *corpus* e por conseguinte da nossa análise qualitativa.

A aposta de nossa definição, apoiada no entendimento de que a exposição metodologizante imprime uma roteiragem ao pensamento e à expressão verbal, produzindo, por exemplo, uma forma de montagem de aula - que pode ser linear ou não - na qual vemos presente uma sistematização de ideias e conhecimentos sempre a partir de três pontos principais - apresentação, investigação e solução - já nos foi útil o suficiente para descartar, no nosso caso, vídeos de apresentação de disciplinas curriculares de bacharelado ou vídeos de ementas disciplinares de curso de especialização a distância.

Após a apresentação dos resultados da triagem de nossa base de dados, concluímos então essa seção, afirmando que o nosso *corpus* será formado pelos 67 vídeos selecionados, entendidos a partir daqui como videoaulas. As mesmas estão inseridas em projetos acadêmicos distintos, cada qual apresentado num tópico a seguir.

4.4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O curso de aperfeiçoamento *Educação em Direitos Humanos* é um curso de extensão, ofertado pela PROEC com apoio do NTE e destinado a professores da rede pública do município de São Paulo, coordenado por dois docentes da UFABC, seu objetivo é sustentar “a realização de práticas pedagógicas voltadas à consecução da cultura dos direitos humanos no ambiente escolar e elaboração materiais didáticos específicos de educação em direitos humanos” (EDH, 2017). Onze docentes ministraram 25 videoaulas, e um docente produziu um vídeo de relato de experiência, todos inclusos nos seis módulos do curso. Por fim, mais um vídeo de abertura foi produzido, somando 28 vídeos no total. Desses 27 vídeos, 22 foram gravados fora das dependências da UFABC. O material foi produzido de maneira intermitente num período de dezoito meses, entre os anos de 2015 e 2016, e resultou nas seguintes videoaulas:

- *Filosóficos e Históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios (1):*

*Os Direitos Humanos : Fundamentos filosóficos e históricos Parte I,,
Os Direitos Humanos : Fundamentos filosóficos e históricos Parte II,,
Direitos Humanos: problematização histórica e filosófica.*

- *A Educação como construtora de uma cultura de Direitos Humanos (2):*

*A construção de uma cultura de Direitos Humanos Parte I,,
A construção de uma cultura de Direitos Humanos Parte II,,
A construção de uma cultura de Direitos Humanos Parte III,,
A construção de uma cultura de Direitos Humanos Parte IV,,
Aula-entrevista com Wanderson Flor do Nascimento.*

- *Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico da escola (3):*

*Os Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico na Escola Parte I,
Os Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico na Escola Parte II,
A ditadura: um breve relato da história,,
A importância da memória para a Educação em Direitos Humanos,,
O direito a memória x Comissão Nacional da Verdade,
Os Direitos Humanos a atualidade.*

- *Direitos Humanos e as Diversidades na Escola (4):*

*Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte I,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte II,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte III,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte IV,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte V,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte VI,
Os Direitos Humanos e as diversidades na Escola Parte VII.*

- *Direitos Humanos e Materiais Didáticos (5):*

*Materiais didáticos Parte I,
Materiais didáticos Parte II,
Materiais didáticos Parte III,
Materiais didáticos Parte IV.*

- *Plano de Ação Educacional e Avaliação (6):*

Relato de experiência: Plano de Ação Educacional e Avaliação.

4.4.3 ANTÁRTICA OU ANTÁRTIDA? COMO INSERIR AS CIÊNCIAS POLARES NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO

O curso de extensão a distância *Antártica ou Antártida? Como inserir as ciências polares no currículo escolar do ensino básico*, visa introduzir em salas de aula do ensino fundamental, discussões sobre os mais variados tipos de pesquisa na Antártica, tópicos da ornitologia, biologia marinha, meteorologia, história, arqueologia pesquisados no continente são apresentados em 24 videaulas ministradas por seis pesquisadores antárticos. Coordenado por uma docente da UFABC em parceria com pesquisadores associados à APECS-Brasil Associação de Pesquisadores e Educadores em Início de Carreira sobre o Mar e os Polos, também é ofertado pela PROEC a professores da rede pública brasileira de ensino básico. O projeto também foi gravado de maneira intermitente durante aproximadamente dezoito meses, entre os anos de 2015 e 2016, resultando nas seguintes videoaulas:

Introdução à Antártica,
Brasil na Antártica,
Bentos,
Estudos das aves,
Aves Antártica,
Migração das aves,
Estresse em aves,
Lixo marinho: de onde vem?,
Há lixo marinho na Antártica?,
Impacto dos microplásticos em ambientes marinhos,
Terra Incógnita: as primeiras viagens científicas,
Por que a Antártica é gelada? PARTE I,
Por que a Antártica é gelada? PARTE II,
Fósseis: o passado antártico,
A vida de pesquisador,
Onde fica a Antártica?,
Por que estudar a Antártica?,
A vida na Antártica – os vegetais,
A vida na Antártica – os animais,
A vida na Antártica – os pinguins,
O continente gelado,
O clima da Antártica,
Papel da Antártica no clima global.

4.4.4 TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS

Conjunto de três videoaulas - *Alternativa da tetina para pipeta de Pasteur, Como dobrar um papel de filtro pregueado e Semelhante dissolve semelhante?* - produzidas para a disciplina obrigatória e presencial Transformações químicas, ministradas por docentes da UFABC e oferecida no Bacharelado de Ciência e Tecnologia (BCT). Produzidas no primeiro semestre de 2016 nas dependências da própria universidade.

4.4.5 QUÍMICA DIVERTIDA

Conjunto de três videoaulas - *Bomba de bolhas, Extração de DNA e Modelo científico* - que funcionam como um guia de orientação de práticas pedagógicas para o ensino de química em sala de aula. Produzidas para a disciplina *Química divertida* no segundo semestre de 2015, é oferecida no curso a distância de especialização Ciência e Tecnologia, gerido e organizado por uma parceria entre UAB, NTE, PROEC e UFABC. Produzido em 2015, o curso também é destinado a professores da rede pública de ensino fundamental e médio. Gravadas nas dependências da universidade.

4.4.6 NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO ECOLÓGICO

Conjunto de três videoaulas - *Organismos: nível de organização ecológico, Mapas conceituais, Equilíbrio das comunidades ecológicas* - inseridas na disciplina Biodiversidade: interações entre organismos e ambiente e ofertada na modalidade a distância e obrigatória para alunos de graduação do BCT da UFABC. Esse trabalho é resultado de um edital interno promovido pelo NTE em parceria com a PROGRAD no terceiro trimestre de 2016. As videoaulas foram produzidas no segundo semestre de 2016, em locais externos à UFABC.

4.4.7 BASES MATEMÁTICAS

Conjunto de nove videoaulas ministradas por docente da UFABC, inserida na disciplina Bases Matemáticas, ofertada na modalidade a distância e obrigatória para alunos de graduação do BCH e do BCT da UFABC. Das nove videoaulas, uma se refere a aula Operações entre conjuntos, outra, está relacionada a aula de Indução finita, e as sete restantes, ao tema da Tabela verdade, a saber:

Introdução,,
Conectivo E,,
Conectivo OU,,
Lógica dos interruptores,,
Conectivo SE ENTÃO,,
Conectivo SE SOMENTE SE,,
Negação.

Esse trabalho foi resultado de um edital interno promovido pelo NTE em parceria com a PROGRAD no último trimestre de 2016. As videoaulas foram produzidas em dezembro do mesmo ano, nas dependências da UFABC.

Apresentados os projetos acadêmicos e suas respectivas videoaulas, passemos então a identificação e análise qualitativa dos elementos ensaísticos considerando as diversas formas de sua presença no material coletado.

4.5 OS ELEMENTOS ENSAÍSTICOS

Se na seção anterior mostramos como a função didática modela a expressividade do gênero videoaula, agora nosso trabalho será mostrar como os elementos ensaísticos atuam na expressividade audiovisual do vídeo tensionando sua relação com os códigos da videoaula. Ali procuramos mostrar como o espaço educacional institucionalizado, a presença docente, a disciplina curricular, a exposição metodologizada, a predominância de linguagem denotativa, o teor expositivo-argumentativo-explicativo e audiência discente gerem a signagem educativa e didática do vídeo. Agora nosso trabalho será mostrar como o emprego dos elementos ensaísticos apontados por Machado (2003, 2011) e por Dubois (2004) têm aptidão para ampliar a capacidade dialógica do gênero em questão.

Os elementos ensaísticos são figuras de linguagem audiovisuais cujo emprego influi diretamente na dinâmica e na expressividade do espaço, do tempo e do discurso verbal e audiovisual no vídeo. Isso significa afirmar que a utilização desses recursos altera a percepção do enredo didático de uma aula. Assistindo às videoaulas do nosso *corpus*, observamos a ocorrência reiterada de seis deles: mixagem, janelas múltiplas, metalinguagem, *inserts* de passagem, *mise-en-scène* docente e composição intertextual. Antes de avançarmos na apresentação de quadro demonstrativo e na análise propriamente dita, cabe-nos definir cada um deles, apresentando exemplos extraídos da produção videográfica do Estúdio UFABC.

4.5.1 MIXAGEM

A mixagem como figura de linguagem está atrelada ao princípio da montagem. Escorel (2006) define montagem como a capacidade de “escolher e justapor. Apenas isso. É uma operação simples. Quem se exprime por meio da linguagem cinematográfica seleciona e combina imagens e sons”. (p.20). No vídeo não é diferente. Excetuando as diferenças de qualidade e convenções materiais e expressivas com aquela, a montagem ou a edição de um vídeo também opera escolhendo e combinando imagens e sons. E o faz levando em conta duas dimensões: a temporal e a espacial. A primeira diz respeito a sequência de fragmentos justapostos que estabelece o fluxo incessante de imagem e som, a segunda trata da mesma justaposição só que na organização do quadro ou do plano compositivo (LOPES, MONTAÑO, KLIPP, 2014).

O recurso da mixagem foi apresentado ainda na discussão de nosso quadro teórico. Como figura de linguagem sua manipulação age diretamente na montagem espacial do vídeo. Ou seja, sua expressão material se dá através da mescla de imagens e/ou sons, fundindo (ou sobrepondo) duas ou mais imagens e/ou áudios. Mixar é então estabelecer uma composição na qual abre-se a possibilidade de se manipular imagens e áudios conjuntamente no mesmo quadro.

Na Figura 13, um exemplo de mixagem inserido na videoaula *Por que a Antártica é gelada? - Parte 2*. Nessa sequência enquanto a pesquisadora discorre sobre os distintos habitats antárticos, vemos sobrepostas duas animações: uma que cria um movimento aquoso e outra que o faz por meio da sugestão de uma nevasca. Além disso, na mesma fusão, podemos observar a presença de um quadro animado indicando uma tela de webconferência.

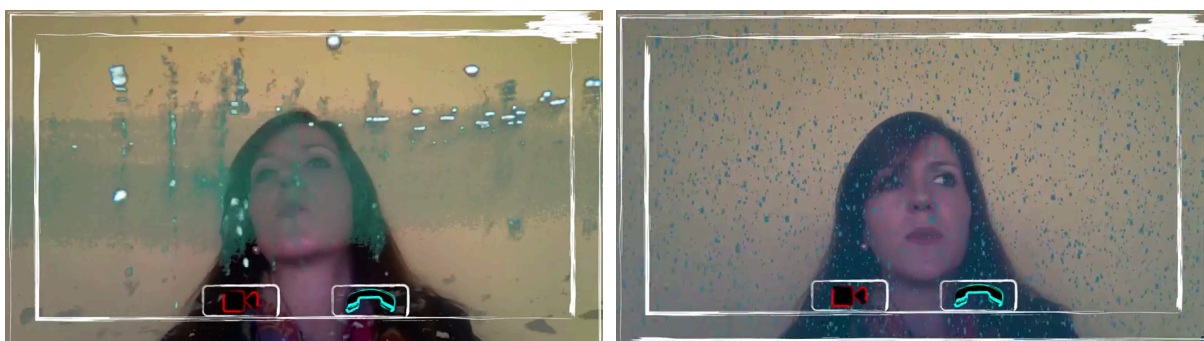


Figura 13 – Sequência de frames da videoaula *Por que a Antártica é gelada? - Parte 2*.

O recurso da mixagem também pode ser obtido via recurso da incrustação. A incrustação é popularmente conhecida como *chroma key*, já definido neste trabalho como uma técnica de efeito visual que sobrepõe uma imagem a uma imagem de fundo, efeito esse obtido através da supressão de uma cor, comumente de tom verde ou azul. Esse recurso só é possível em meios eletrônicos via manipulação de montagem digital computacional, na qual “a mídia eletrônica [...] apresenta composições em que os espaços coexistentes no plano se mostram claramente diferentes uns dos outros” (LOPES, MONTAÑO, KLIPP, 2014, p.4).

Nos *frames* a seguir, exemplificamos o emprego do *chroma key* na videoaula *Método científico*. Na Figura 14 temos um *chroma key* na cor verde e na Figura 15, a incrustação da imagem.



Figura 14 – Frame de vídeo: *chroma key* cor verde da videoaula Modelo científico.



Figura 15 – Frame de vídeo: *chroma key*, incrustação de imagem na videoaula Modelo científico.

4.5.2 JANELAS MÚLTIPLAS

Da mesma forma que a mixagem, a figura das janelas múltiplas já foi citada em nosso quadro teórico e é igualmente um recurso de manipulação espacial de montagem do quadro do vídeo. Nele, o fluxo videográfico é composto por uma exposição que se vê dividida por uma ou mais divisões, criando na mesma superfície uma justaposição de janelas que inexoravelmente cria efeitos de simultaneidade audiovisual. Todavia, ressaltamos que o artifício das janelas também pode ser usado para criar interferências diretas na montagem temporal, como por exemplo, justapondo duas ou mais situações que ocorrem paralelamente.

Nas Figuras 16 e 17 vemos registros visuais de dois usos de janelas múltiplas enquanto recurso de montagem espacial. A Figura 16 mostra o exemplo utilizado na videoaula *Aula-entrevista com Wanderson Flor do Nascimento*, e a Figura 17, o mesmo recurso no vídeo *Impressões sobre EaD*.



Figura 16 - Frame do videoaula *Aula-entrevista com Wanderson Flor do Nascimento*



Figura 17 - Frame de vídeo *Impressões sobre EaD*.

4.5.3 METALINGUAGEM

Para Pignatari (1981) “quando a linguagem se volta sobre si mesma, ela tende a ser metalinguagem” (p.36), ou como escreve Chalhub (1999, p.49) “ Uma mensagem de nível metalinguístico implica que a seleção operada no código combine elementos que retornem ao próprio código”. A metalinguagem é um recurso que interfere na criação de sentido de um objeto em questão operando os códigos de sua própria linguagem. A metalinguagem está presente no filme sobre a cidade feito a partir de filmes sobre a cidade, num poema sobre o poesia, no livro cuja narrativa é a de um escritor que escreve um livro, na gravação de uma videoaula que mostra a equipe discutindo a própria videoaula: “Mensagens de perfil metalingüístico operam, portanto, com o código e o presentificam na mensagem” (CHALHUB, 1999, p.49).

Metaforicamente falando, a metalinguagem é a capacidade de toda linguagem de decalcar a si mesma, não como espelho, mas como invenção. Emprega-se esse recurso em formas variadas de expressão linguística - literária, audiovisual, visual, pictórica, corporal, plástica, fotográfica etc. - observando sempre, de modo geral, a mesma receita: “a linguagem-objeto (o tema) é tratada com a linguagem” (CHALHUB, 1999, p.52). A Figura 18 traz um *frame* da videoaula *Os Direitos Humanos: fundamentos filosóficos e históricos Parte II*. Nessa videoaula, a própria equipe de produção é assumida pelo professor como parte integrante da aula e do vídeo.



Figura 18 – Frame da videoaula *Os Direitos Humanos: fundamentos filosóficos e históricos Parte II*.

4.5.4 INSERTS DE PASSAGEM

Na organização de seu glossário de termos sobre roteiro para cinema, Machado (2003b), define *Insert* como “Imagem breve, rápida e quase sempre inesperada que lembra momentaneamente o passado ou antecipa algum acontecimento”. Se na ficção os *inserts* ajudam a construir a narrativa, em outros meios e gêneros, eles podem sugerir outras relações. A inserção de breves seqüências de imagem e/ou áudio pode quebrar a linearidade de uma exposição visual /verbal, pode criar associações mais vagas e sugestivas com o objeto em questão ou pode ser usada simplesmente para alterar o ritmo da montagem. O termo passagem empregado aqui qualifica os *inserts* como uma figura que cria sugestões de transição, sem necessariamente designar nexos temporais ou causais definidos. Em nossa compreensão, como figura de linguagem, os *inserts* de passagem, servem como recurso criativo de montagem especial e temporal, estabelecendo com o objeto do trabalho relações diversas como a de complementariedade, afinidade, eventualidade, contribuindo para complexificar a expressão (no caso audiovisual) e o discurso.

Na sequência de *frames* do vídeo de abertura do curso de *EDH* mostrados na Figura 19, o *insert* de passagem foi usado para criar nexos associativos abstratos com as teses da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e também com o objeto pedagógico do curso. Nesse trecho específico enquanto se ouve a declamação em francês (e legendado em português) de um trecho do poema *Para pintar o retrato de um pássaro*, de Jacques Prévert, o vídeo exibe uma sequência alternada de imagens com motivos abstratos e pessoas de diferentes etnias.

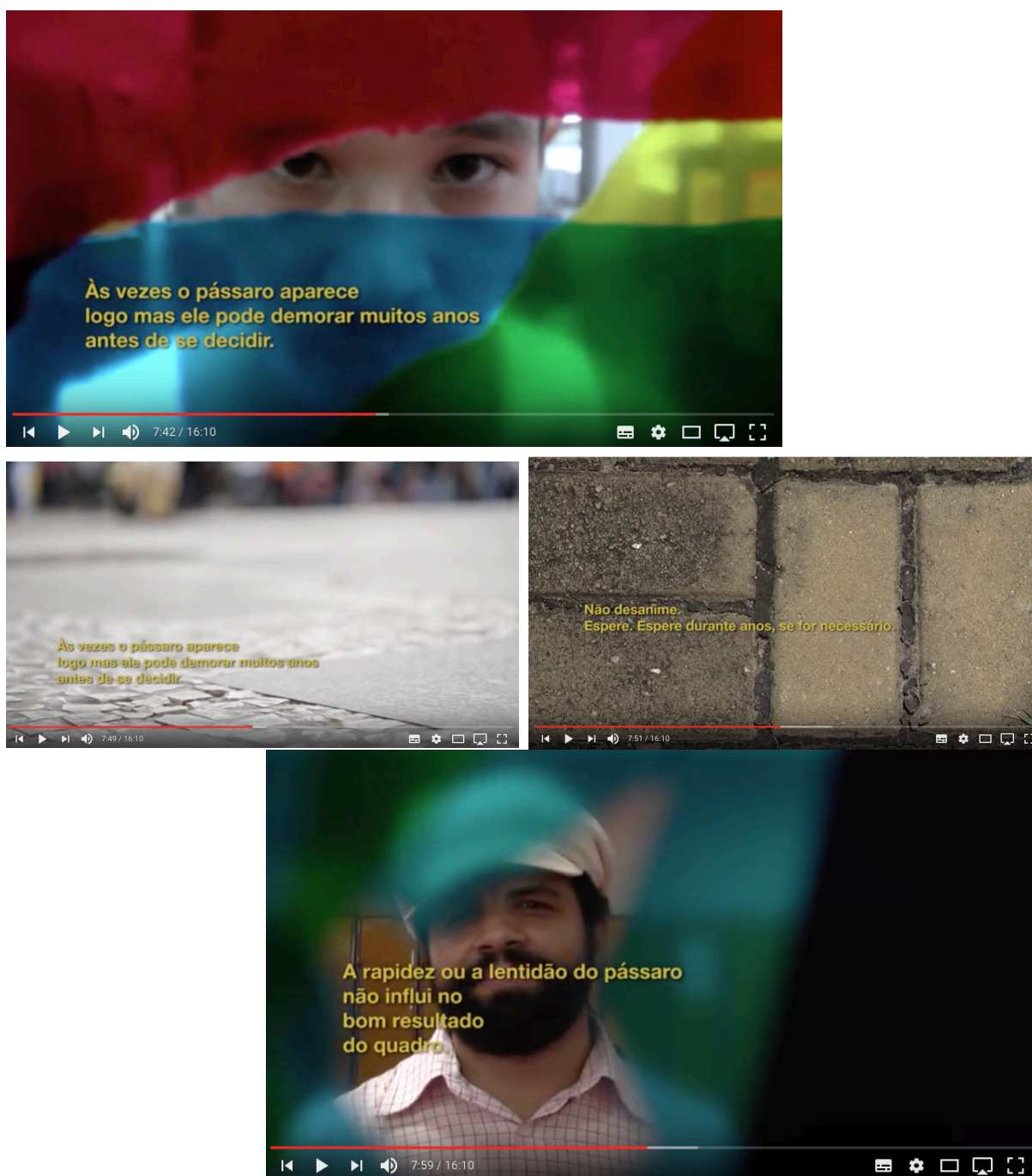


Figura 19 – Sequência de *frames* do Vídeo de abertura do curso de *EDH*.

4.5.5 MISE-EN-SCÈNE

Oliveira Jr. (2010), no seu estudo sobre a *mise-en-scène* no cinema contemporâneo, mostra como o recurso foi introduzido no meio cinematográfico a partir de suas origens teatrais. Em termos gerais, a *mise-en-scène* é definida como a ação de “levar alguma coisa para a cena para mostrá-la” (p.12). Com outras palavras e na mesma direção, Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013) discorrem também sobre a absorção pelo cinema desse recurso teatral, explicando que a expressão

[...] é um termo francês derivado do teatro que significa literalmente “colocar no quadro”. tudo o que vemos dentro do quadro da câmera vem com o apoio da *mise-en-scène*: atores e suas performances, iluminação, figurinos, cenários, efeitos de lentes coloridas, objetos de cena e didascália (organização dos atores no espaço). Tudo isso se combina para dar ao espectador uma imagem do espaço cinematográfico (p.129).

O audiovisual incorpora então esse jogo de encenações imiscuindo-o à sua linguagem que opera as transformações do palco para o quadro. Anteriormente, citamos como Dubois (2004) vê na interlocução dos três filmes de Godard, uma encenação da palavra como figura de linguagem de seus filmes. Também apontamos o mesmo tipo de recurso no filme de ficção *O Bandido da Luz Vermelha* (1968) de Rogério Sganzerla, no qual o diretor se utiliza de letreiros eletrônicos para inserir mensagens provocativas. Portanto, numa descrição breve, estamos considerando aqui, que como figura de linguagem audiovisual, a *mise-en-scène* é um recurso usado para criar encenações diversas, manipulando qualidades e representações que jogam com a atenção e com as expectativas dos envolvidos.

4.5.6 COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL

Num artigo citado em nosso estado da arte, mostramos como Rezende e Struchiner (2009) investem no conceito de intertextualidade para pensar a linguagem do vídeo educativo analisado por eles. No trabalho da dupla, o conceito de intertexto é concebido a partir de uma abordagem semiótica “[...] empregada para designar a existência de relações estruturais entre dois ou mais textos, quer estes sejam verbais ou audiovisuais” (p.52). O recorte dos autores compartilha da fundamentação teórica do nosso trabalho que vê, a partir de Lotman, o texto como uma codificação da realidade mediada pela linguagem. Os textos estruturam-se em sistemas de sentido

que, configurados em semiosferas próprias, nada mais são do que códigos linguísticos organizados mas com fronteiras esponjosas frágeis, abertos à operações de tradução. Kirchof (2008) trilha o mesmo caminho ao estudar o tema, e afirma ser o intertexto um fenômeno translinguístico, descrito como uma ação contínua na qual um interpretante investe, organiza e combina, por meio de suporte e expressão material, signos advindos de semiosferas distintas (p.263-265 *apud* LOTMAN,1978, KRISTEVA,1969). Ainda Kirchof, “Nessa perspectiva, o signo enunciado sempre se encontra em relação com diferentes tipos de enunciados que lhe são anteriores ou mesmo contemporâneos” (p.264). Essa definição faz do intertexto uma ação dialógica na qual o texto não é uma “unidade estática e isolada”, mas, sim, aberto e contínuo, num constante processo de ressignificação.

A aplicação da intertextualidade por meio da linguagem audiovisual passa pela escolha deliberada da composição das informações no interior do quadro. Como figura de linguagem a intertextualidade dependerá da intenção do realizador em organizar e incorporar o conjunto de ideias, imagens, *letterings*, áudios etc. ao processo de roteiro, montagem, enquadramento e definição de movimentos de câmera. Sobre “os princípios que regem a intertextualidade como prática composicional” Rezende e Struchiner, concluem que

[...] sempre que uma imagem pictórica é lida por meio de, contra ou em conjunto com outra imagem ou grupo circundante de imagens e palavras, a intertextualidade está em ação, significados atribuídos à imagem diferem daqueles que seriam extraídos se ela fosse interpretada isoladamente (2009, p.52-53 *apud* WERNER, 2004, p.1-2).

No vídeo *Tutorial de monografia*, a montagem foi pensada a partir do *off* do professor. Nesse áudio ele expunha as regras de apresentação do trabalho de monografia relacionado ao curso de *Especialização em Ensino de química*. O vídeo então propôs combinar o áudio com uma sequência de fotografias que acompanhavam o ritmo da fala do professor. Além da imagem, em alguns quadros, um *lettering* foi inserido a fim de marcar pontos importantes da fala. Nesse trabalho o recurso da intertextualidade foi empregado a partir de relações de sentido combinados entre o texto falado, o escrito e a imagem. Em vários momentos desse vídeo tanto o código da fala do professor quanto do *lettering* foram tensionados pelos códigos textuais das imagens numa composição deliberadamente criada a partir da intersecção entre

códigos de textos científicos e aqueles evocados pela variedade dos registros fotográficos. A sequência da Figura 20, mostra alguns frames nos quais é possível exemplificar essas composições intertextuais. No trecho dos 34 aos 36“ enquanto o professor fala “...nós vamos conversar um pouquinho sobre cada uma dessas etapas...”, aparece no vídeo uma imagem fotográfica em plano conjunto de quatro ventiladores. Dos 57 aos 60”, enquanto o professor inicia a pergunta “...quais as normas necessárias pra se realizar” vemos a sequência de duas fotografias, um plano aberto de uma cobertura quadriculada e outro de uma edificação onde podemos ver uma pessoa andando e um xis riscado no meio do quadro, com a palavra “realizar” escrita em uma das linhas do desenho. Depois, em outro exemplo, entre l’34“ e l’43”, ao mesmo tempo em que ouvimos o áudio dizer “...Ao longo desse tempo, o orientador, em alguns encontros presenciais e a distância via Tidia ou por e-mail, irá acompanhar o processo, em cada uma das...” vemos a sequência de três fotografias: a de um plano de conjunto de duas cadeiras, a de uma rampa vista em perspectiva onde podemos ler o texto “ e a distância” e a de um plano próximo de um par de sapatilhas com um laço na ponta. No geral, no vídeo todo, temos os áudios das frases e os *letterings* pensados a partir do texto científico e o das imagens criados a partir de uma diversidade de outros.



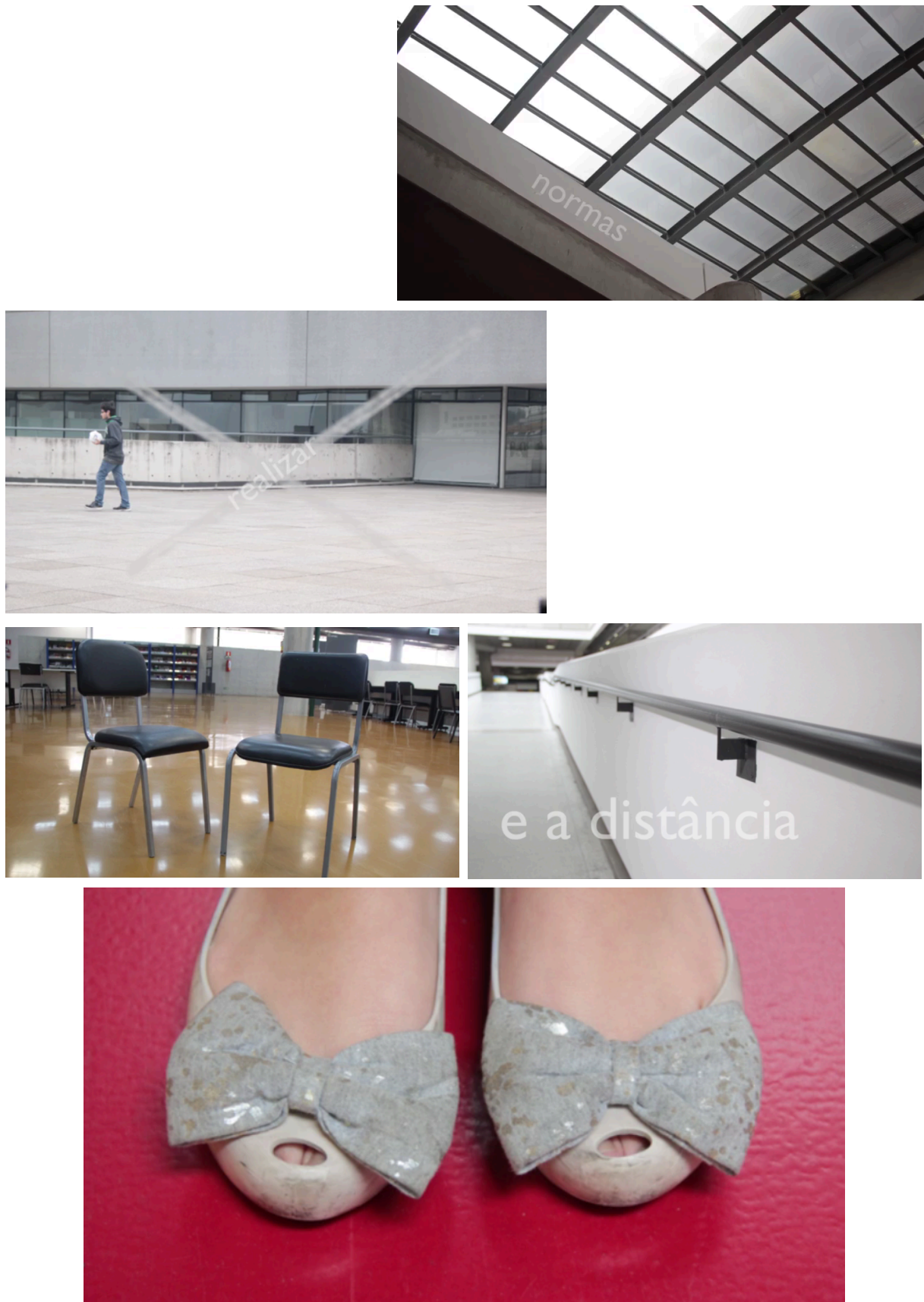


Figura 20 – Sequência de frames do vídeo Tutorial de monografia.

Para terminar, vale dizer que nosso objetivo ao descrever essas figuras de linguagem é mostrar como elas se apresentam nas videoaulas, procurando analisar suas interferências e contribuições para a produção do discurso audiovisual videográfico educativo do Estúdio UFABC . Refletiremos sobre como essa produção incorpora esses elementos tendo em vista seu diálogo com outros gêneros audiovisuais e também com o conceito de vídeo-ensaio (filme-ensaio) de Machado (2003, 2011) e de Dubois (2004). Será que os elementos aqui descritos tem o potencial de transformar o discurso audiovisual do Estúdio UFABC numa experiência de ensaio?

4.6 TABULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OS ELEMENTOS ENSAÍSTICOS NAS VIDEOAULAS DO ESTÚDIO UFABC

Quadro 9 - Tabulação da presença dos elementos ensaísticos nas videoaulas do Estúdio UFABC.

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	MIXAGEM	JANELAS MÚLTIPLAS	METALINGUAGEM	INSERTS DE PASSAGEM	MISE EN SCENE DOCENTE	COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL
Curso de Educação em DH 25 vídeos							
DH : Fundamentos filosóficos e históricos I	11'57"	X			X	X	
DH : Fundamentos filosóficos e históricos II	14'24"	X			X	X	
A construção de uma cultura de DH I	14'16"	X			X	X	
A construção de uma cultura de DH II	6'35"	X			X	X	
A construção de uma cultura de DH III	15'31"	X			X	X	
A construção de uma cultura de DH IV	7'30"	X			X	X	
A ditadura: um breve relato da história	9'53"	X			X	X	
Memória e Educação em DH	8'38"	X			X	X	
O direito a memória x CNV	10'49"	X			X	X	
DH e a Atualidade	6'38"	X			X	X	
Aula-entrevista: Wanderson Flor I	35'29"	X	X		X	X	
DH e o Projeto Político Pedagógico na Escola I	11'43"	X			X	X	
DH e o Projeto Político Pedagógico na Escola II	11'44"	X			X	X	
DH e as diversidades na escola I	2'55"				X	X	
DH e as diversidades na escola II	2'35"				X	X	
DH e as diversidades na escola III	4'25"				X	X	
DH e as diversidades na escola IV	4'58"				X	X	
DH e as diversidades na escola V	6'33"				X	X	

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	MIXAGEM	JANELAS MÚLTIPLAS	METALINGUAGEM	INSERTS DE PASSAGEM	MISE EN SCENE DOCENTE	COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL
DH e as diversidades na escola VII	5'29"				X	X	
Materiais Didáticos I	17'41"	X			X	X	
Materiais Didáticos II	7'48"				X	X	
Materiais Didáticos III	6'42"				X	X	
Materiais Didáticos IV	9'06"				X	X	
DH: problematização histórica e filosófica	11'52"	X			X	X	
Curso online Antártica ou Antártida							
24 vídeos							
Introdução à Antártica	6'11"					X	
Brasil na Antártica	7'13"					X	
Bentos	5'32"					X	
Estudos das aves	4'09"						
Aves Antártica	2'35"						
Migração das aves	4'20"						
Estresse em aves	5'29"						
Lixo marinho: de onde vem?	12'16"	X	X			X	
Há lixo marinho na Antártica?	4'04"	X	X			X	
Microplásticos em ambientes marinhos	5'50"	X	X			X	
Terra Incógnita	4'24"	X					
Por que a Antártica é gelada? I	7'15"	X					
Por que a Antártica é gelada? II	5'21"	X					

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	MIXAGEM	JANELAS MÚLTIPLAS	METALINGUAGEM	INSERTS DE PASSAGEM	MISE EN SCENE DOCENTE	COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL
Fósseis: o passado antártico	7'26"	X					
A vida de pesquisador	5'01"	X					
Onde fica a Antártica?	6'59"	X					
Por que estudar a Antártica?	5'17"	X					
Por que os polos são gelados?	2'21"	X					
A vida na Antártica – os vegetais	2'37"	X					
A vida na Antártica – os animais	7'41"	X					
A vida na Antártica – os pinguins	4'16"						
O continente gelado	4'54"	X					
O clima da Antártica	5'28"	X					
Papel da Antártica no clima global	5'21"	X					
Transformações químicas 03 vídeos							
Alternativa da tetina para pipeta de Pasteur	1'45"		X		X		
Como dobrar um papel de filtro pregueado	3'06"		X		X		
Semelhante dissolve semelhante ?	3'30"		X		X		
Química divertida 03 vídeos							
Bomba de bolhas	6'28"						
Extração de DNA em frutas	10'49"						

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA DO ESTÚDIO UFABC	DURAÇÃO	MIXAGEM	JANELAS MÚLTIPLAS	METALINGUAGEM	INSERTS DE PASSAGEM	MISE EN SCENE DOCENTE	COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL
Modelo científico	6'27"						
<i>Biodiversidade: interações entre organismos e ambiente - 03 vídeos</i>							
Organismos: nível de organização ecológico	9'10"				X	X	
Mapas conceituais	2'36"						
Equilíbrio das comunidades ecológicas	2'43"						
<i>Bases matemáticas 09 vídeos</i>							
Operação entre conjuntos	10'53"						X
Indução finita	9'09"		X				X
TV – Apresentação	4'22"			X	X		
TV– Conectivo E	3'26"			X	X		X
TV – Conectivo OU	11'43"			X	X		X
TV – Conectivo SE ENTÃO	3'54"			X	X		X
TV– Conectivo SE SOMENTE SE	5'59"			X	X		X
TV – Negação	11'20"			X	X		X
TV – Lógica dos interruptores	3'54"						X

Nos escritos de Machado (2003, 2011) e Dubois (2004), destaca-se a aptidão dessas figuras agirem como elementos subjetivantes da linguagem abrindo a possibilidade de imprimir na sua forma o caráter de ensaio. Este último enseja, então, a presença de um realizador externo ao vídeo. Sabemos que num documentário, por exemplo, essa figura do realizador é consagrada no trabalho do diretor ou de um produtor executivo, mas e numa videoaula, quem seria responsável por marcar essa presença subjetiva no discurso? O ensaio audiovisual num documentário marca a enunciação subjetiva de um realizador que delibera sobre a abordagem, a linguagem empregada, a montagem final. E numa videoaula, o que poderia ser considerado ensaístico? Mais para frente, em nossas considerações finais, discutiremos a natureza dessa presença subjetiva no discurso das videoaulas, por ora cabe apresentar o quadro que indica a distribuição desses elementos nas videoaulas do Estúdio UFABC.

O Quadro 9 revela que pelo menos um dos seis elementos (tratados na sessão 4.5) está presente em 57 das 67 videoaulas produzidas. Em dezoito delas detectamos a presença de apenas um dos elementos (cor cinza), em dezesseis videoaulas, dois (cor azul escuro), em 22, três (cor amarela), e em uma videoaula, quatro elementos (cor verde). Por sua vez, em dez, não há vestígios da utilização de nenhum dos recursos descritos (cor vermelha).

É importante esclarecer que não vamos tentar buscar nessa distribuição nenhuma razão quantitativa, seja em relação a presença individual de cada elemento, seja em relação a duração proporcional de cada um deles nas videoaulas.

O fato de indicarmos a recorrência de três figuras de linguagem em dezoito videoaulas e quatro em uma, não significa que esta última é mais ensaística do que aquela. E nem que a utilização de um recurso em mais de sessenta por cento do tempo de uma videoaula, faz dela mais ensaística do que outra cuja duração mal chega a vinte por cento. Isso só deve mostrar que os enunciados possuem qualidades distintas e leituras distintas.

Outra observação importante diz respeito às dez videoaulas nas quais não foram identificadas a presença de nenhum dos elementos descritos. Não se deve inferir desse fato que essas videoaulas possuem qualidade inferior, e, sim, notar que as mesmas se organizam a partir de recursos estéticos e discursos videográficos que não contemplam as características estudadas.

Algumas ilações podem ser feitas a partir do quadro 9. Cada projeto acadêmico costuma repetir as figuras de linguagem nas videoaulas correspondentes. Tal procedimento cria um padrão estético e uma unidade videográfica discursiva para o curso. Não obstante, também podemos notar que os mesmos projetos possuem videoaulas nas quais há mudança de padrão no uso dos elementos, com a inclusão ou exclusão de alguns deles, fato esse que aponta para uma atitude mais experimental (e intencional) da equipe, procurando alternativas dentro do próprio processo de trabalho no mesmo projeto.

CAPÍTULO_CINCO

AULA-ENSAIO?

ANÁLISE DAS VIDEOAULAS DO
ESTÚDIO UFABC

5 ANÁLISE DAS VIDEOAULAS DO ESTÚDIO UFABC

Nesta seção, por meio da observação empírica das videoaulas do estúdio, analisaremos a qualidade da presença de seus elementos ensaísticos.

Tentaremos mostrar como a expressividade material dos elementos aqui descritos se imiscuem à função didática criando um tipo de organização de aula diretamente marcada pelos atributos dessas interferências.

5.1 MIXAGEM (FUSÃO OU SOBREPOSIÇÃO)

O recurso da mixagem foi usado mais intensamente no curso de *EDH* e no curso *Antártica ou Antártida?*. Nesses projetos as fusões ocupam quase toda a duração das videoaulas, numa presença constante que se configura como um importante elemento de linguagem. As fusões emergem na tela assumindo funções variadas e ambíguas. Em alguns momentos ilustram a fala do docente, mas não deixam de ter sua expressividade plástica notada; em outros, criam sequências complementares e dialógicas, servindo à didática mas também a experiências estéticas visuais. Machado (2003b) lembra-nos de que como nas ficções do cinema, a fusão por sobreposição recorrentemente serviu para dinamizar a “mudança de cena ou enfatizar a relação entre elas”. Não obstante, a manipulação desse recurso no processo de edição no vídeo, abre possibilidades não previstas pelas conveniências da narrativa cinematográfica. Os pontos de luz da sua forma eletrônica, propiciam um tipo de plasticidade – cor, formas, texturas – que criam nexos inusuais entre as imagens. Nesse sentido, a experiência de mixagem de imagens na sua forma eletrônica corrobora com a descrição de Machado (2003a) sobre o vídeo enquanto sistema de expressão:

Dentre todas as imagens figurativas, a imagem eletrônica é a que menos manifesta vocação para o documento ou para o ‘realismo’ fotográfico, impondo-se em contrapartida, como intervenção gráfica, conceitual ou se quiserem, escritural: ela pressupõe uma arte de relação, do sentido e não simplesmente do olhar ou da ilusão (p.30).

Se lá atrás, em nosso estado da arte, dialogamos com Rezende e Struchiner (2009) ao relevar a sua crítica sobre vídeos educativos que sofrem da “síndrome de videoclipe” pela montagem desequilibrada e inconsistente de seus elementos (ritmo acelerado, excessos de quadros, sequências aleatórias, trilhas intrusivas, etc.), agora,

cabe a nós contrapor os autores ao notar que o videoclipe - e a videoarte - enquanto gênero audiovisual e do ponto de vista da linguagem, consagraram o recurso não só da mixagem mas de outros elementos da forma videográfica – solarização, efeito caleidoscópico, inscrustração, alterações na velocidade da imagem - experimentando criativamente a plasticidade de sua expressão. Isso serve para afirmar que é difícil produzir vídeos quer seja educativo, quer seja de qualquer outro gênero, sem considerar a relevância dessas manipulações na criação de discursos audiovisuais. Em que pese a observação dos autores, cabe ao realizador ponderar a configuração desses elementos no vídeo tendo em vista a função a ser cumprida e os objetivos que almeja ver contemplados.

Como elemento ensaístico a mixagem por meio de suas “anamorfoses, dissoluções de figuras e imbricamentos de imagens umas nas outras” (MACHADO, 2003b, p.30) faz romper no vídeo arranjos (audio)visuais súbitos e inesperados, o que pode favorecer aproximações e relações de sentido até então não considerados. É possível inferir que aplicado a uma videoaula, a exploração diligente desse recurso poderia ser usada para se estimular a apreensão do conteúdo curricular por meio da elaboração de uma série de (re)combinações criativas entre o texto didático e a manipulação da forma eletrônica do vídeo. Aliás, até onde nossos recursos permitiram, foi esse objetivo do uso da mixagem nas videoaulas tanto no projeto *EDH* quanto no *Antártica*. Empregamos o recurso nos quadros do vídeo para acompanhar a performance docente, criando sobreposições que dialogassem com o conteúdo da verbalização. As fusões mesclavam a figura docente a uma sequência de imagens que ora apresentavam um aspecto degenerado, enfatizando a plasticidade de sua composição, ora adquiriam uma característica referencial e ilustrativa, servindo a uma função expositiva. O recurso da mixagem nos permitiu pensar as aulas como uma sequência de quadros cuja curadoria procurou combinar exposição de conteúdo curricular a uma gama variada de imagens. Esse diálogo entre objetos – objeto-docente, objeto-curricular, objeto-imagem pode ser construído por distintas maneiras de aproximação: associações vagas sugeridas pela plasticidade icônica de algumas formas no vídeo, conexões diretas através de registros correspondentes, ou mesmo representação fiel e explicativa do conceito, da experiência ou do tema.

A sequência da Figura 21 mostra a pesquisadora na videoaula *Lixo marinho, de onde vem?* Em diferentes momentos, vemos a presença da fusão que adquire funções distintas em cada trecho. Na primeira parte, quando ela descreve a presença de espiga de milho em solo antártico, a fusão, preponderantemente, estabelece uma função visual explicativa do objeto, incluindo aí até as relações métricas de comprimento.

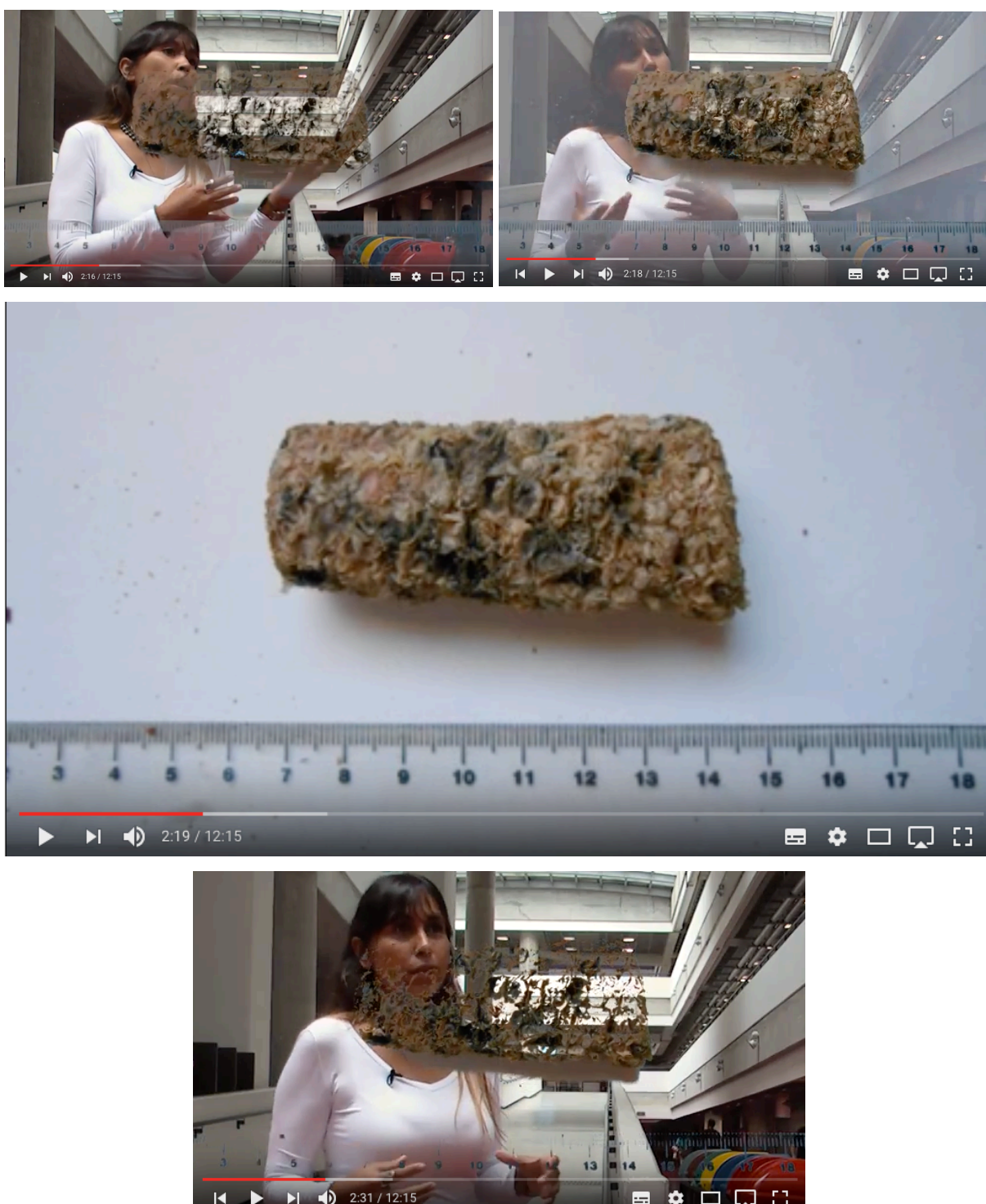


Figura 21 – Sequência de frames 1: videoaula *Lixo marinho, de onde vem?*

Em outro trecho – Figura 22 - enquanto ela e seu interlocutor caminham e conversam sobre as fontes do lixo marinho, as imagens de ambos se fundem a de um ambiente praiano poluído numa clara conexão referencial ao objeto da aula naquele momento.



Figura 22 – Sequência de frames 2: videoaula *Lixo marinho, de onde vem?*

Em outro momento (Figura 23), a pesquisadora argumenta a respeito de resíduos sintéticos. Vemos então a presença de uma imagem dissolvida cobrindo os dois corpos no quadro. A degeneração da imagem não estabelece uma identificação visual referencial ou ilustrativa nítida. Isso só se torna possível a partir do diálogo com o verbal. Sem ele o que temos aqui é um quadro preenchido por qualidades como luz, volumes, cor, texturas... uma mancha que iconiza a presença dos resíduos plásticos que figuram na exposição verbal da pesquisadora e nos *letterings* inseridos.

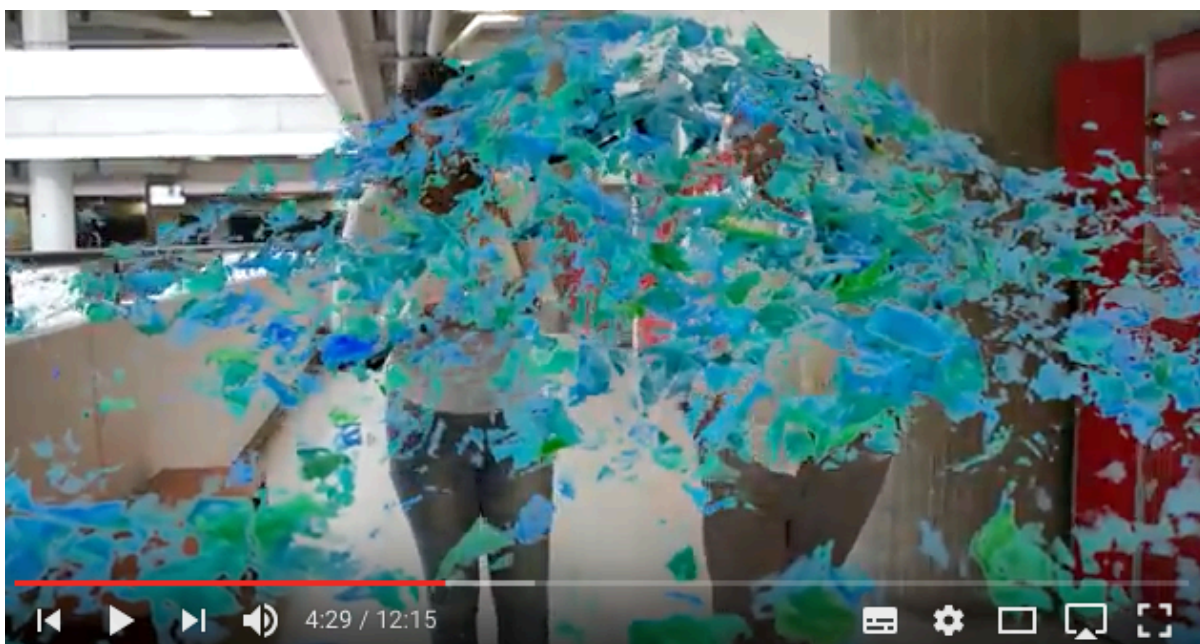


Figura 23 - Frame 3: videoaula *Lixo marinho, de onde vem?*

No curso de *EDH*, temos outro exemplo de mixagem e o tipo de relação que ela criou com a exposição docente. Na Figura 24, temos um *frame* da aula *O Direito à Memória x Comissão Nacional da Verdade*. A reflexão da professora é construída a partir do reconhecimento do papel da Comissão Nacional da Verdade no Brasil em identificar os agentes oficiais do governo que praticaram tortura no período do regime militar. Nessa sequência, a fusão entre a docente, o cenário e a imagem mosaica de centenas de rostos cobre o quadro por completo. Não há uma conexão direta referencial entre a exposição da professora e a imagem. A fusão nesse caso cria uma máscara transparente de rostos anônimos. Há certamente uma lacuna a ser preenchida por quem assiste. De quem são os rostos que parecem acortinar a docente e o cenário? Serão os torturadores ou os torturados? Essa breve mixagem cumpre seu papel ao estabelecer uma relação vaga com o objeto em questão. Sua presença fugidia tem potencial para suscitar dezenas de associações possíveis, sugerindo conexões com o tema e com a aula que não seria possível sem a sua presença.

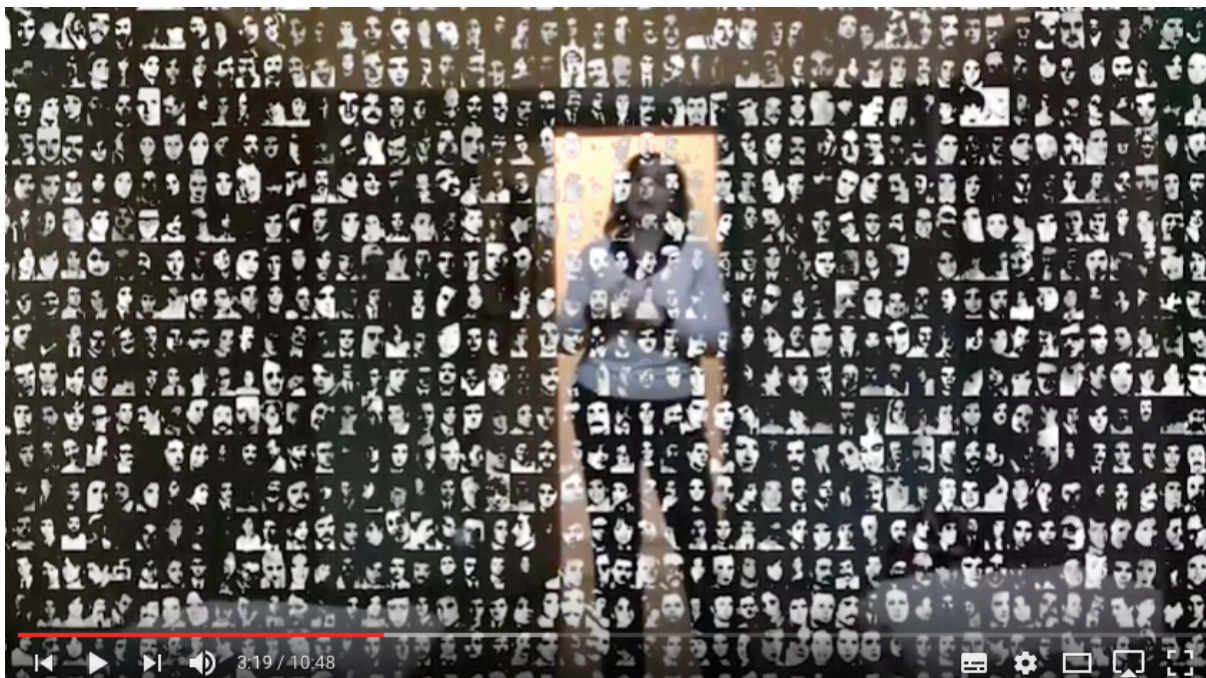


Figura 24 – Frame da videoaula *Comissão Nacional da Verdade no Brasil*.

Registra-se aqui, que os exemplos citados nesta seção foram aplicados, idiossincraticamente, em 31 das 57 videoaulas, sendo o segundo recurso mais utilizado dentre os seis identificados. Em todas intercalou-se nos quadros sequências de mixagens de qualidades e funções distintas, elaborando múltiplos arranjos entre imagem e exposição de conteúdo. É prudente ponderar que o êxito pedagógico, artístico e comunicacional da montagem/edição das fusões dependem de uma série de fatores, o envolvimento docente na criação e na curadoria, a disponibilidade de tempo por parte da equipe para se fazer uma boa pesquisa iconográfica, o apoio financeiro para (se necessário) compra de arquivos de bancos de imagens são alguns dos aspectos que podem (e devem) ser demarcados para o ganho de qualidade nas interações pensadas.

Para nós, a recorrência da mixagem como figura de linguagem mostrou-se uma forma prática e concreta de se engedrar interferências na linguagem dos vídeos, seja manipulando a relação dialógica entre o verbal e o audiovisual, seja criando estratégias de sentido e recepção por meio de associações, sugestões, referências e representações não convencionais ao conteúdo articulado.

5.2 JANELAS MÚLTIPLAS

Empregamos o expediente das janelas múltiplas em oito videoaulas de três projetos diferentes, sempre com o propósito de animar a montagem espacial do quadro. Pensar o espaço do quadro é pensar no movimento e na organização do discurso curricular, interferindo diretamente no ritmo da aula. As virtualidades da linguagem do audiovisual propicia que uma figura como a da janelas múltiplas abra possibilidades de se pensar causalidades, paralelismos, simultaneidades e aleatoriedades no interior de uma dinâmica espacial. As janelas propiciam a justaposição de uma diversidade de experiências combinatórias que têm aptidão de complexificar a função didática do vídeo. Tal qual a mixagem, ela também facilita uma ativa articulação dialógica entre o verbal e o audiovisual, com inevitáveis imbricações sobre o discurso acadêmico e curricular em questão.

No projeto *Transformações químicas*, o recurso foi utilizado nas suas três videoaulas. Três janelas que mudavam de posição e tamanho e mostravam simultaneamente três quadros distintos, justapondo a imagem do professor a imagens do laboratório (instrumentos de medição, utensílios, equipamentos e objetos em geral). Em quase toda a duração do vídeo, os quadros também intercalavam planos, como o médio (da cintura pra cima), próximo (peito/torax pra cima) e o *close* (detalhe), este último servindo para mostrar alguma particularidade das práticas laboratoriais apresentadas. Além disso, na composição dos três quadros, um deles sempre aparecia com uma cor diferente, numa plástica que une a preocupação estética ao registro documental dos utensílios-objetos da aula.

As Figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30 exemplificam a descrição acima. Inserimos seis *prints* das três videoaulas do projeto *Transformações químicas*. Dois, se referem ao vídeo *Alternativa da pipeta em Pasteur*, outros dois, a videoaula *Como dobrar um papel de filtro pregueado*, e o último par são *frames* do vídeo *Semelhante dissolve semelhante?*



Figura 25 – Frame 1: videoaula Como dobrar um papel de filtro pregueado.



Figura 26 – Frame 2: videoaula Como dobrar um papel de filtro pregueado.



Figura 27 – Frame 1: videoaula Alternativa da pipeta em Pasteur.



Figura 28 – Frame 2: videoaula Alternativa da pipeta em Pasteur.



Figura 29 – Frame 1: videoaula Semelhante dissolve semelhante?

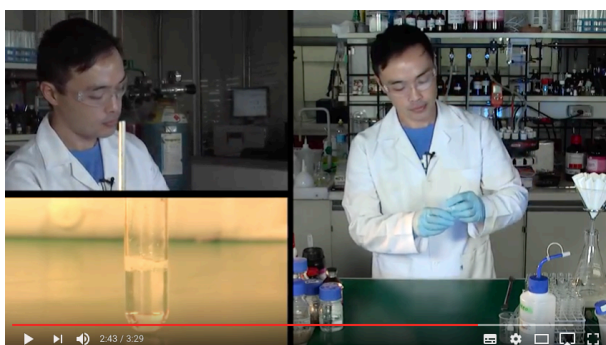


Figura 30 – Frame 2: videoaula Semelhante dissolve semelhante?

5.3 UMA DIGRESSÃO SOBRE O ÁUDIO E O LETTERING

Antes de avançarmos para análise de nosso próximo elemento, cabe aqui uma breve digressão para fazer menção a manipulação do áudio não só nas videoaulas analisadas até agora mas nas outras que virão a seguir. Mesmo que para efeitos de discussão enfatizamos neste trabalho a relação com o visual, salientamos que a presença do áudio é significativa para construir as relações emuladas pela imagem que aqui viemos descrevendo. Em que pese o fato de que o áudio utilizado no vídeo não pode competir com o áudio da exposição oral docente, em nossos trabalhos procuramos escolher trilhas sonoras, editar efeitos de sonoplastia e (des)sincronização com a imagem que ajudam a destacar, complementar, sugerir combinações criativas com o conteúdo do vídeo. Nas janelas múltiplas dos vídeos do projeto *Transformações químicas* por exemplo, a dinamicidade espacial da montagem dialogou com o ritmo eletrônico de uma trilha cuja sonoridade das suas batidas e ruídos serviram para ambientar os gestos, a plástica e, por que não, o próprio conteúdo da aula. Elementos como a mixagem, os *inserts* de passagem, o *mise-en scène* docente e a composição intertextual têm aptidão para serem trabalhadas de maneira independente à imagem, desde que afinadas com os objetivos dos projetos acadêmicos. A mesma reflexão vale para o verbal da palavra escrita. Ressaltamos que no vídeo, escrita é imagem, e, portanto, nela pode se investir muito do capital criativo aqui delineado. Lá atrás mostramos como o recurso da *mise-en-scène* provê a palavra de sentidos que vão além das suas convenções impressas. A tipografia e o *design* gráfico ganham no vídeo uma aura própria que muito pode contribuir para os processos educativos. Mixar críticas, dramatizar argumentos, bifurcar resumos e revisões, criar *inserts* cênicos são maneiras de se apropriar, traduzir, transitar os códigos dessa linguagem no interior da expressividade plástica da forma videográfica. Portanto, mesmo que em nossa análise não estamos descrevendo de perto nem a presença do áudio nem a da escrita, deixamos registrado aqui que ambas dimensões podem (e devem) ser levadas em consideração quando pensamos o audiovisual videográfico e a função didática. Ainda que possa parecer contraintuitivo ponderamos que o audiovisual é som e é imagem, esta acrescida de uma dimensão verbal, ou seja, é uma linguagem que reivindica muito de nossa atenção corpórea, e sua economia convoca o tipo de participação que demanda uma recepção e leitura não muito treinadas em meios educacionais. Nosso estado da arte pode trazer à tona muitos

dos desdobramentos desse prognóstico. Por isso mesmo retomamos aqui um diálogo criado com Oliveira, L.R. (2009) quando a citamos naquela seção da pesquisa. A autora ali afirmara que a audiovisualidade enquanto sistema de expressão “é a mais próxima da nossa realidade física. É aquela que apela a quase todos os nossos sistemas sensoriais”. Infere-se por essas palavras o estatuto multisensorial da linguagem audiovisual, ensejando um prazeroso desafio: o de se estabelecer uma comunicação compatível com as suas injunções.

5.4 METALINGUAGEM

Esse foi o recurso menos utilizado nas videoaulas do estúdio. No audiovisual a metalinguagem requer uma produção cujas preocupações extrapolam a montagem e a edição. A acanhada frequência dessa figura de linguagem nas videoaulas do Estúdio UFABC pode ser explicada pela complexidade que abrange sua execução. O imperativo de um roteiro mais burilado, a necessidade de testes e ensaios de câmera e de equipe, a presença de uma direção de arte e de produção mais operante e vigorosa são fatores que inibiram a elaboração e execução mais frequente do emprego deste elemento nas videoaulas. A metalinguagem é um recurso artístico que demanda uma produção executiva não compatível nem com a pequena equipe do estúdio nem com seus modestos recursos materiais. Todavia, como já escrito em outro momento deste trabalho, os poucos recursos podem ser inibidores mas não impeditivos de realização. Isso fica bem explícito nas videoaulas do projeto Tabela verdade. O expediente da metalinguagem foi pensado após um trabalho de pré-produção de um dia com o roteirista e gravado com apenas dois profissionais, o câmera e o produtor, que também fizeram as vezes do áudio, do diretor de cena e de conteúdo.

Devido ao tempo de produção e quantidade de equipe exíguos, optou-se por fazer dos questionamentos espontâneos dos dois profissionais o mote da gravação. O estudo da aula que seria gravada e do movimento de ambos pela universidade, a fim de encontrar alunos para um diálogo sobre a mesma foi captado e incluso no material final. A sequência da Figura 31 mostra o trabalho. Na primeira sequência do início da primeira videoaula, *Conectivo E*, uma câmera subjetiva (uma câmera que incorpora a visão de alguém) mostra a chegada na universidade do produtor encontrando o operador de câmera, dali uma conversa rápida sobre a videoaula que será gravada, seguido de um fundo preto com *letterings* anunciando o tema da aula.

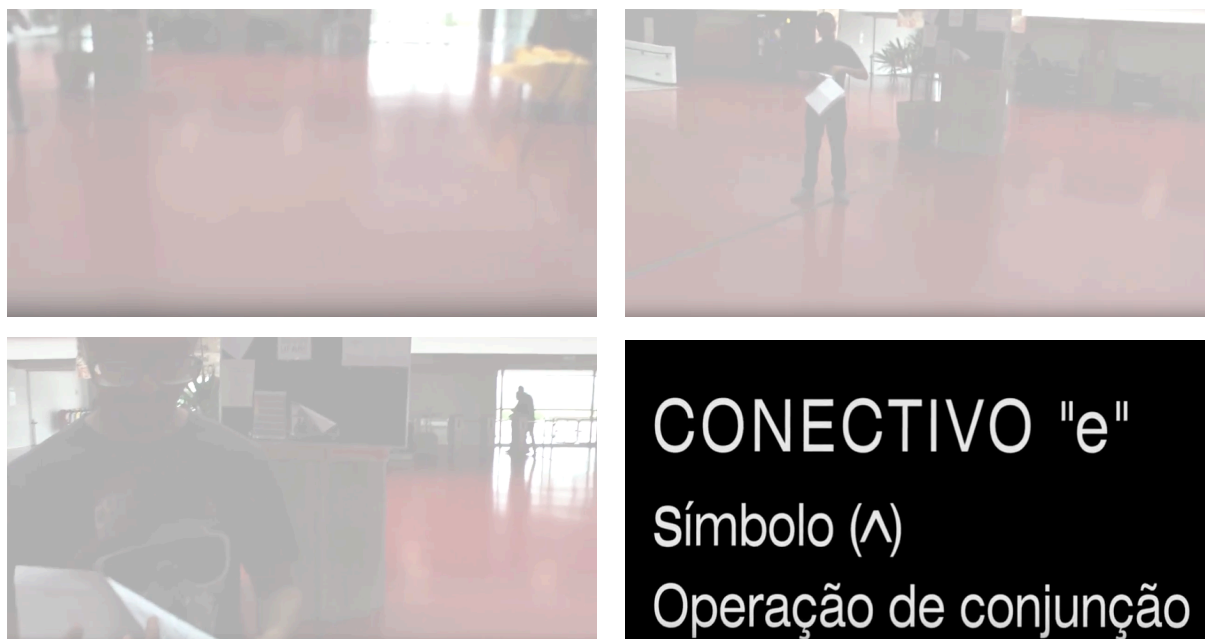


Figura 31 – Sequência de frames I da videoaula Conectivo E.

Logo depois, a sequência da Figura 32, mostra ambos discutindo a Tabela verdade do conectivo E. Intencionalmente, a fotografia é colocada em preto e branco para demarcar o caráter de bastidor que marca o elemento ensaístico da metalinguagem. Junto a isso, um *insert* gráfico da tabela verdade surge no quadro, acompanhando as especulações da dupla.

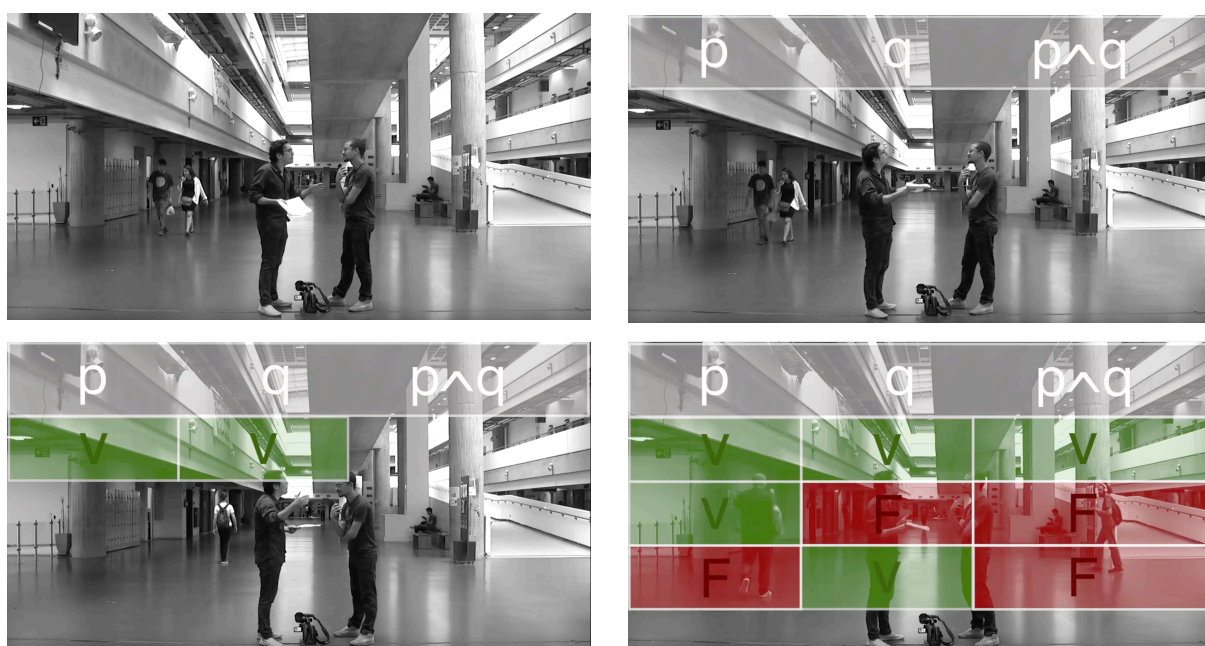


Figura 32 – Sequência de frames II da videoaula Conectivo E.

Já na videoaula do *Conectivo OU*, a suposição de que o professor os encontraria na biblioteca, leva o produtor e o câmera a área externa da universidade.

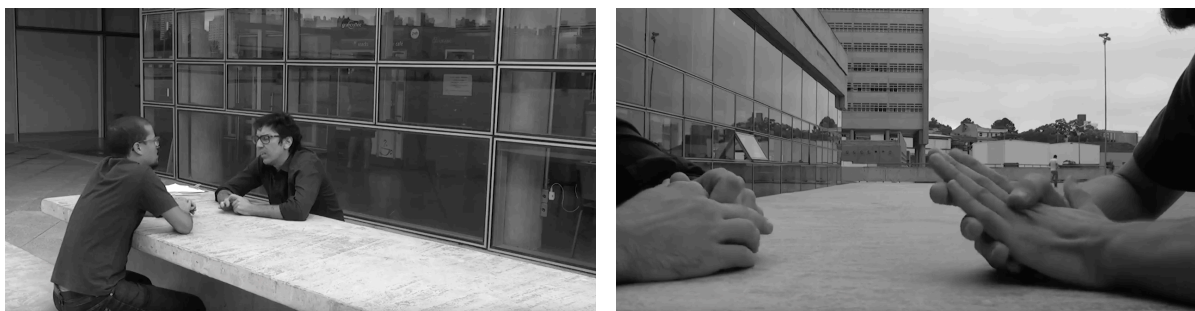


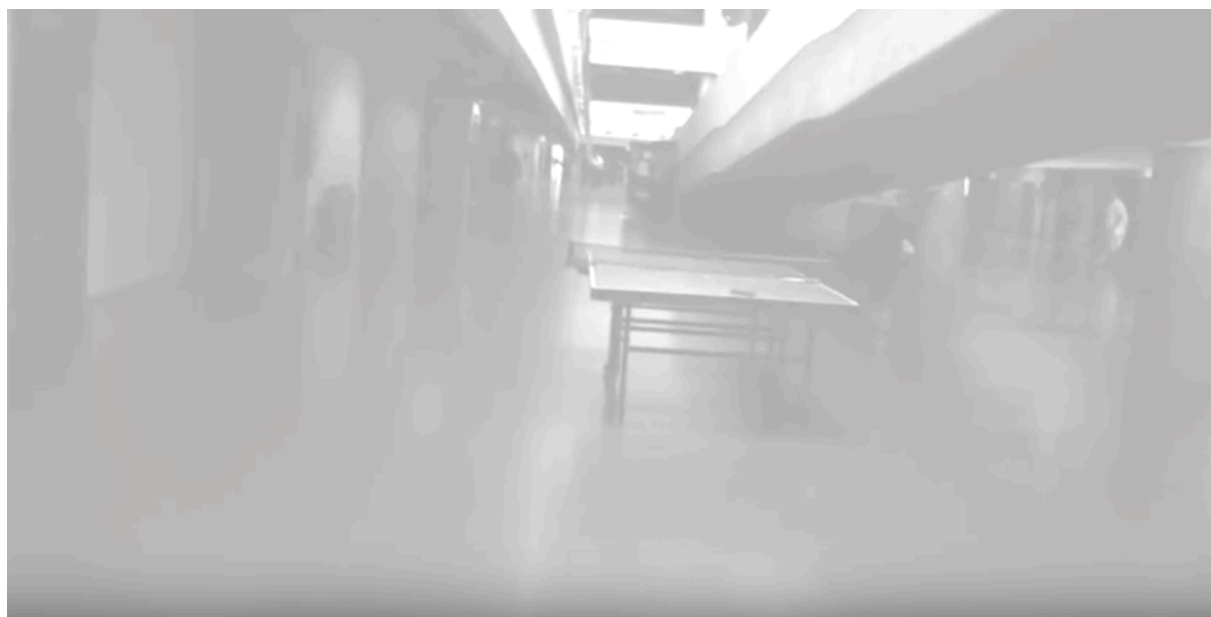
Figura 33 – Sequência de frames da videoaula *Conectivo OU*.

Na próxima, *Conectivo SE ENTÃO*, a fotografia permanece esbranquiçada, acompanhando a vinheta inicial. O produtor vai interpelar alunos da universidade praticantes de atividades circenses. *Inserts* de imagem deles são incluídas para situar a presença da equipe. Logo depois a câmera mostra a conversa do produtor com os alunos.



Figura 34 – Sequência de frames da videoaula *Conectivo SE ENTÃO*.

No *Conectivo SE SOMENTE SE*, de novo a câmera subjetiva (agora indicando a presença de ambos, produtor e operador de câmera, e de novo a fotografia preto e branco sugerindo uma conversa de bastidores.



**CONECTIVO ↔ EXPRESSA UMA
OPERAÇÃO DE BICONDICIONALIDADE**

Figura 35 – Sequência de frames da videoaula Conectivo SE SOMENTE SE.

O recurso foi aplicado nas seis videoaulas do projeto Tabela verdade, excetuando o vídeo *Lógica dos interruptores*, esse uma extensão explicativa do conteúdo, no qual a presença do artifício era dispensável. A metalinguagem é uma figura muito utilizada no cinema de ficção (o cinema olhando para o cinema, o personagem olhando para sua própria história), em documentários ensaísticos (quando questionam os limites do próprio gênero enquanto documento audiovisual da realidade), na videoarte (auto-retratos ou em vídeos que exploram a plasticidades icônicas da forma eletrônica) ou em vídeos educativos, estes quando exploram recursos cênicos que geralmente simulam situações de sala de aula no vídeo.

Nosso recorte carrega traços experimentais, fazendo da dificuldade de produção uma saída criativa de roteiro e participação, a videoaula procurou captar com naturalidade e descontração os temas do currículo, numa atitude de assimilação e também de apropriação de seus enunciados, criando cenários dialógicos com os membros da equipe e com a presença discente no vídeo. No geral, a intervenção da metalinguagem ajudou a dinamizar a exposição docente que sempre era inserida na sequência das intervenções mostradas.

5.5 INSERTS DE PASSAGEM

Insert é um termo genérico da linguagem audiovisual usado para indicar inserções de imagem, som ou *lettering*. Comumente empregado em todos os seus gêneros ligados a forma audiovisual, sua presença tipifica relações de natureza diversas – transição, causalidade, associação, afinidade, complementariedade, eventualidade – e o seu proveito subordina-se aos desígnios de sua função. A locução adverbial “de passagem” apontada aqui, serve para caracterizar o modo como esses textos são adicionados, sugerindo brevidade, incidentalidade, algo que passa ao largo do chamamento principal. Os *inserts* são dispositivos auxiliares práticos e eficientes para se compor montagens audiovisuais não ficcionais. Foi o recurso mais presente nas videoaulas analisadas nesta pesquisa, somando 35 ocorrências que serviram a finalidades variadas. Por exemplo, a sequência da Figura 36, mostra a videoaula *A ditadura: um breve relato da história*. Nesse trabalho, *inserts* das frases contidas nas paredes do local da gravação, o Memorial da Resistência de São Paulo, foram utilizados para criar uma conexão com o tema da aula; o nome da instituição também serviu a esse propósito, propiciando uma introdução para a fala da pesquisadora.

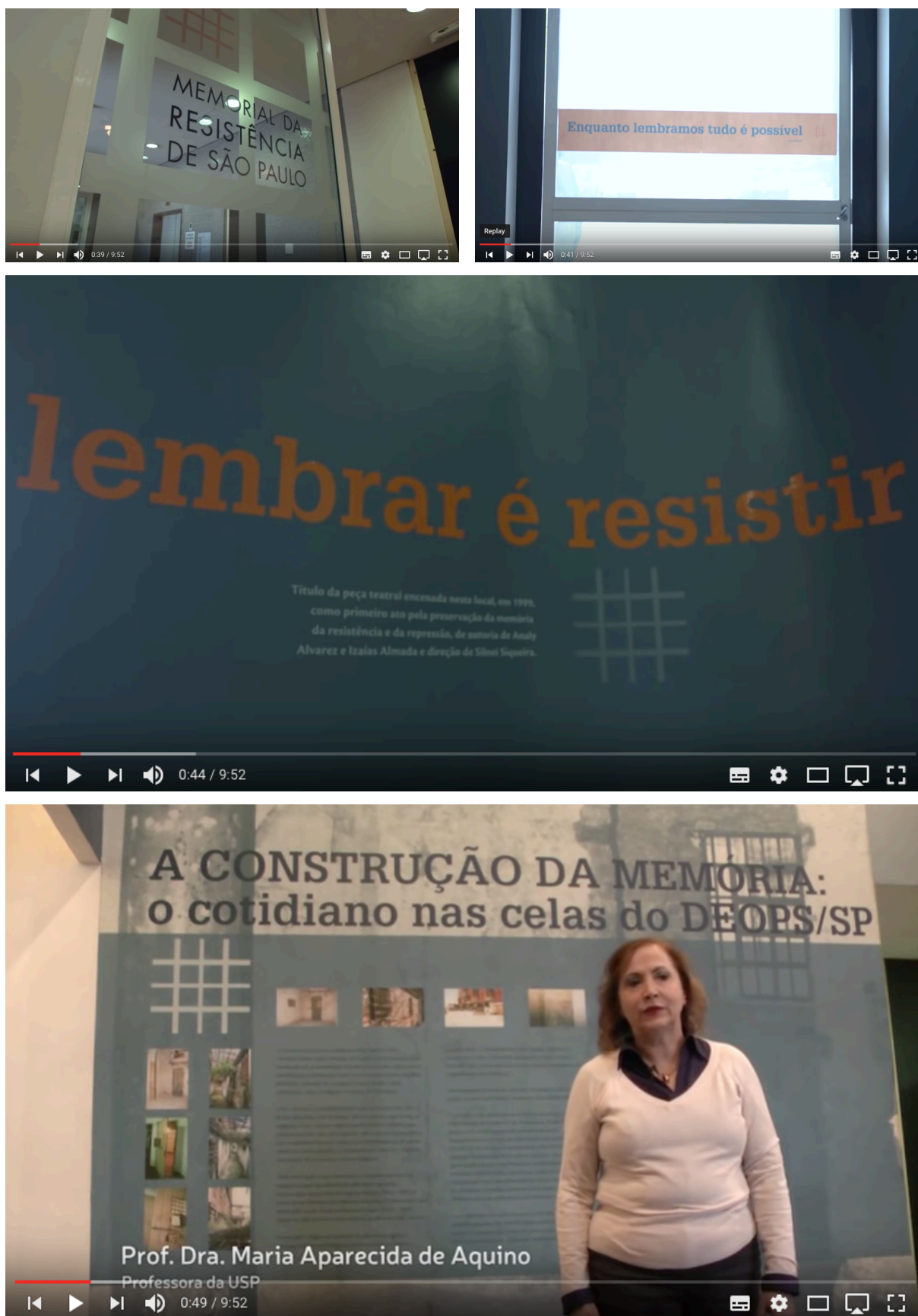


Figura 36 – Sequência de frames da videoaula *A ditadura: um breve relato da história*.

Numa das videoaulas do projeto EDH, os *inserts* encerram a videoaula *Direitos humanos e as diversidades na escola parte I* e abrem a *parte II*. Aqui, além do evidente uso como elemento de continuidade, os breves *inserts* enquanto figura de linguagem servem para criar momentos de contemplação finais e iniciais em relação a verbalização proferida pelas docentes. A videoaula foi gravada no Museu da Diversidade e os *inserts* são enquadramentos de uma instalação com desenhos do artista Darcy Penteado, e sua seqüência vem acompanhada de uma trilha de característica minimalista. Os desenhos não ilustram a argumentação apresentada, nem simbolizam ou evidenciam o objeto da aula. A obra do artista dialoga com a exposição docente num nível icônico, no qual as justaposições são mais fugídias, vagas, o que permite aproximações mais desregradas, associativas ou contemplativas. Esses *inserts* de passagem, em que pese a curta duração, estão ali para quebrar o ritmo da recorrência da verbalização oral na videoaula.

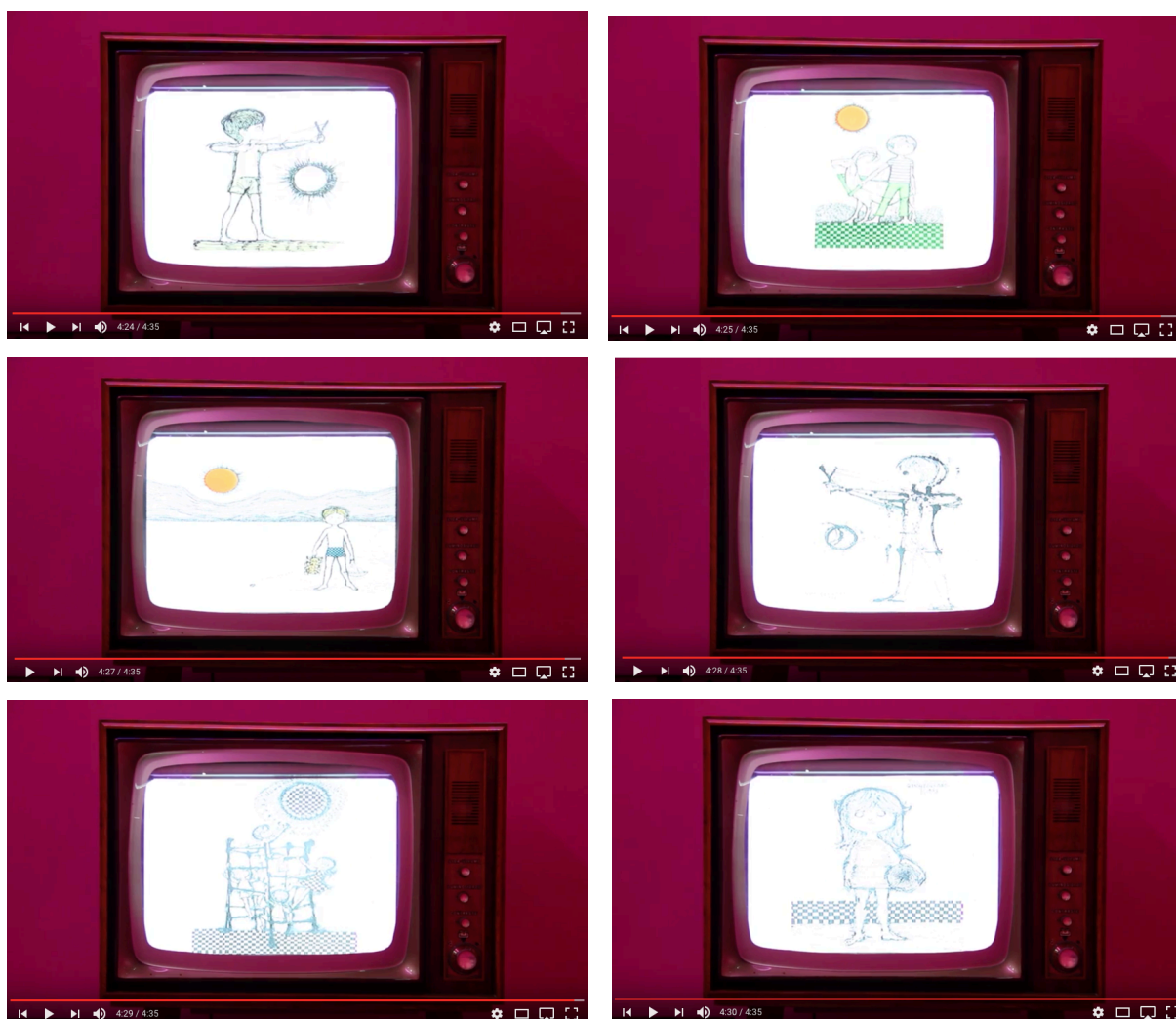


Figura 37 – Sequência de frames da videoaula *Direitos Humanos e as diversidades na escola parte I*.

No caso dos *inserts* iniciais do projeto *Transformações químicas*, uma dinâmica composição de imagens do laboratório que incluíram fotografia amarelada, montagem apoiada em sequências rápidas, diversidade de enquadramentos e motivos com destaque para os utensílios e textos de seu cotidiano, ajudaram a imaginar um cenário para a aula criando uma expectativa para seu objeto fim.

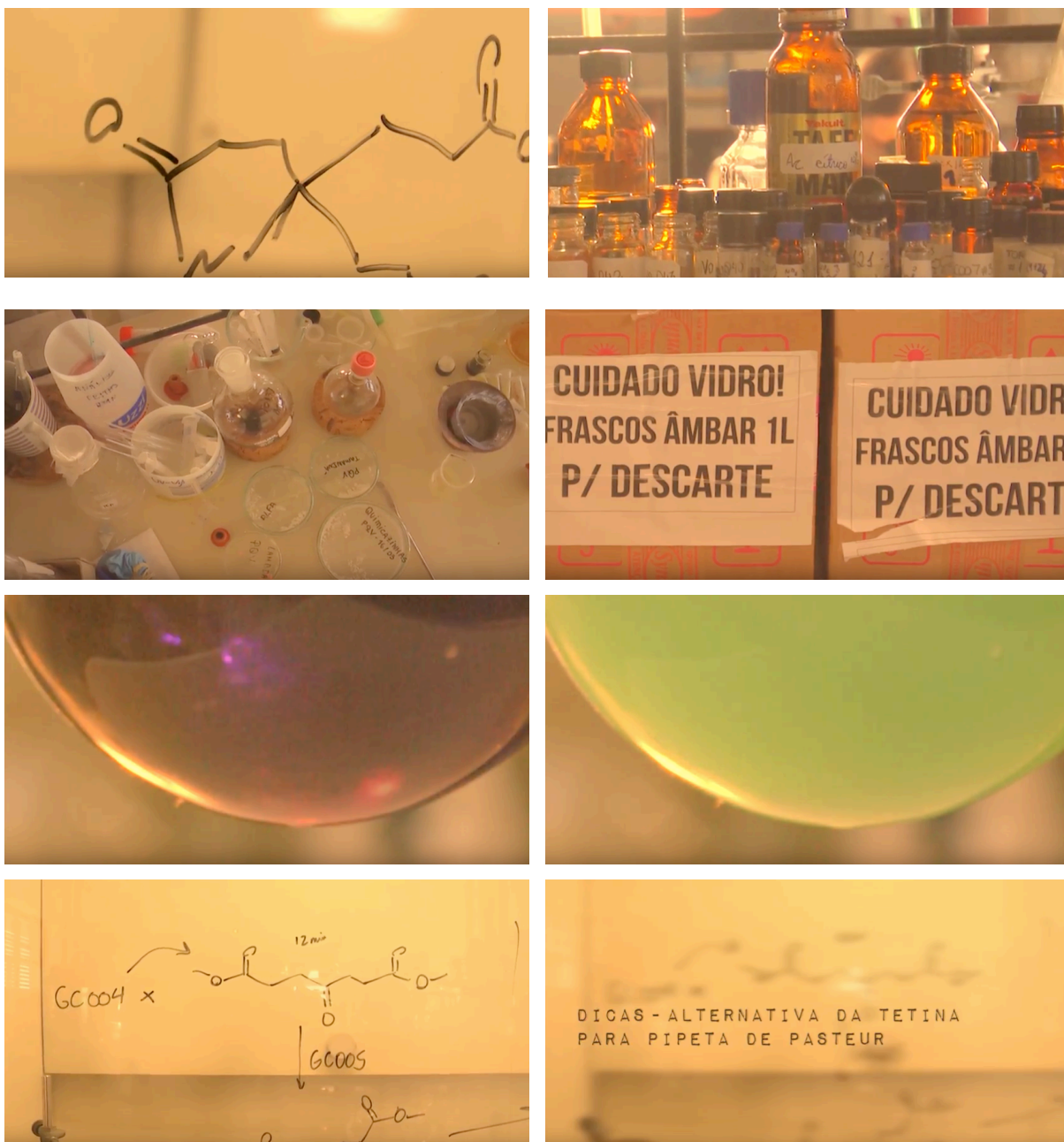


Figura 38 – Sequência de frames da videoaula *Alternativa da tetina para pipeta de Pasteur*.

Já na videoaula *Organismos: nível de organização ecológico*, os inserts se mesclam ao tema da aula criando afinidades com o conteúdo da exposição. *Letterings* dos conceitos e expressões utilizados na aula surgem no quadro qualificando a sucessão de imagens escolhidas. Há aqui uma intenção documental, pois estes registros articulam e arranjam variados modos de evidenciar os fatos que envolvem os objetos curriculares.

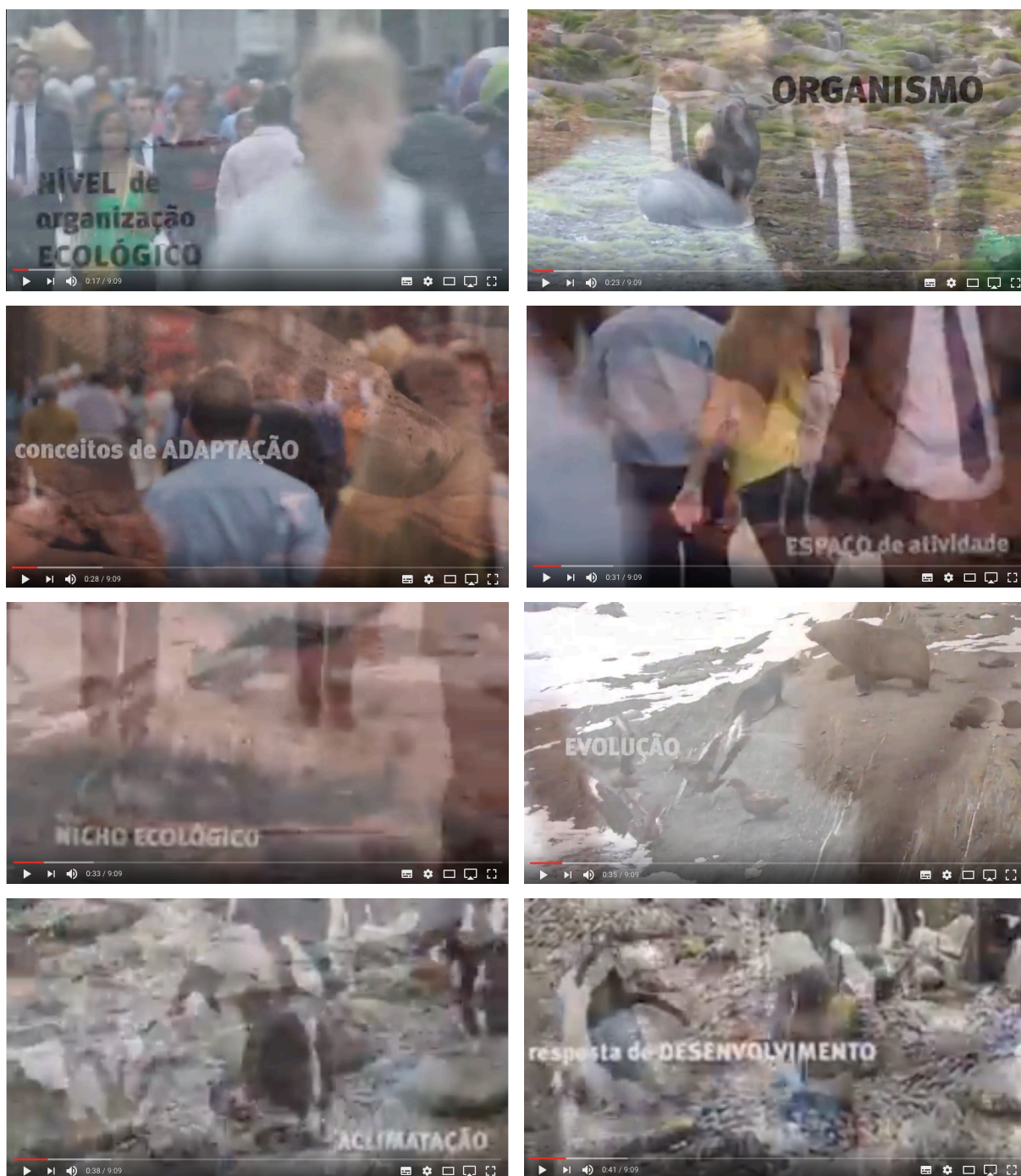


Figura 39 – Sequência de frames da videoaula *Organismos: nível de organização ecológico*.

Por fim, as videoaulas do projeto *Construção de uma cultura de Direitos Humanos*. Neste trabalho, os *inserts* de passagem foram pensados como elementos dramáticos e intimistas, procurando dialogar com os signos atemporais e abstratos da escola enquanto espaço social e registro memorial – a infância, o aprender, as amizades, os professores etc. Uma câmera fixa e imóvel cria então naturezas-mortas¹¹ com os elementos inanimados desse espaço. A porta de entrada, a sala dos professores, o corrimão, a escada, a sala de aula (Figura 40) se transformam em quadros suspensos que, como numa pintura, parecem não sofrer a ação do tempo. A dessincronização com a imagem faz do áudio uma esfera de sentido a parte: em cada seqüência há um desenho de som de crianças brincando. Os *inserts* se configuram então como quadros estáticos e sonoridades em movimento criando um interessante jogo afetivo e memorial sobre o espaço escolar. Essas passagens intercalam-se com a presença do professor no projeto: os *inserts* apresentam o professor, situa sua fala, dialoga com seus temas expositivos. O docente faz dessas passagens motivo mesmo da sua *mise-en-scène* nos vídeos: o professor está em todos lugares, na entrada, no corredor, na sala de aula, como se tivesse também sentindo os efeitos colaterais da presença dramática dos *insert* no vídeo.



¹¹ O termo natureza-morta refere-se ao gênero de pintura identificado com as composições de objetos inanimados

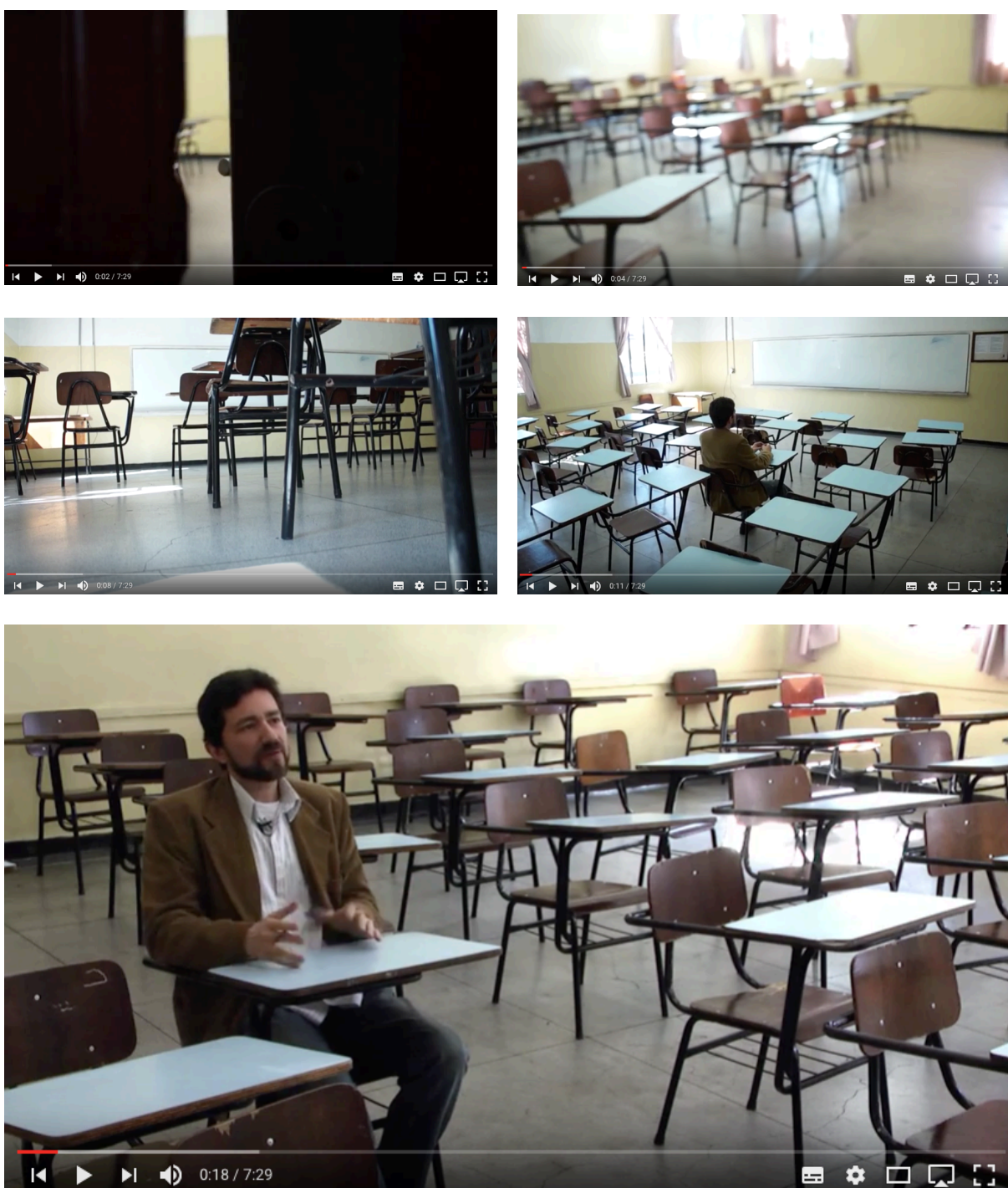


Figura 40 – Sequência de frames da videoaula A construção de uma cultura de DH II.

5.6 MISE-EN-SCÈNE DOCENTE

A *mise-en-scène* docente é o recurso que diz respeito ao trabalho do professor em cena, os modos pelos quais a sua figura é enunciada e apropriada no quadro do vídeo. E aqui não estamos nos referindo só a dimensão expositiva do conteúdo curricular, mas também a outras formas de comunicação: o gestual que caracteriza a sua corporatura, as estratégias de diálogo com o local ou o set da gravação, a diversificação das suas formas de atuação, os arranjos novos de seus registros e materiais de pesquisa, enfim, essas linhas de força têm aptidão para fazer do professor no vídeo uma figura encenada, uma personagem, mesmo que a singularidade da profissão e da pesquisa estejam devidamente creditadas e afirmadas.

Já escrevi em outro momento deste trabalho, que a existência do vídeo poderia ser entendida como uma ontologia que capturaria novos possíveis reais, adicionando uma película de sentido cuja materialidade faria irromper, inexoravelmente, uma reorganização semiótica dos acontecimentos. Numa videoaula, a docência ganha a grandeza de um acontecimento submetendo sua performance, inevitavelmente, aos desígnios da ontologia do vídeo. Isso significa dizer que seus gestos, sua corporificação, sua atuação, suas extensões materiais, seus discursos, enfim, suas inúmeras formas de registro emulam sentidos outros quando encenados nos limites de sua semiosfera videográfica, mesmo que reproduzindo códigos de textos de sua semiosfera convencional. A *mise-en-scène* docente então, nada mais é que a reconfiguração da presença docente no vídeo, uma encenação geneticamente ligada à ontologia do dispositivo e as imbricações inelutáveis de seus enredos. Não obstante, é importante ponderar que o fato de o vídeo capacitar formas díspares de participação docente, não significa que sua forma, por si só, gere espontaneamente esse recurso. Tanto é assim, que no quadro que tabulou a presença dessa figura de linguagem nas videoaulas do estúdio, notam-se apenas 32 preenchimentos. Ou seja, não acusamos sua presença em 37 das 67 videoaulas do *corpus*. Isso porque julgamos que nessas videoaulas a performance docente esteve vinculada a convenções que comumente designam suas práticas e modelos de comunicação, de maneira que a forma e a linguagem do vídeo pouco acrescentaram para reconfiguração de sua expressividade. Por exemplo, em algumas videoaulas a presença docente foi dada a partir de leitura, via *teleprompter*¹², de textos previamente redigidos. Em outras, esse

¹² O *teleprompter* é um equipamento constituído por um monitor e um dispositivo de espelhamento. Quando acoplados à câmera, é possível, por meio dele, exibir textos para a leitura de alguém distanciado da câmera.

expediente se repetiu não pelo *teleprompter* mas via ferramenta de webconferência síncrona, acentuando a monologia do ato a partir do uso imperativo de um único enquadramento, o plano próximo. Podemos citar também videoaulas em que a presença docente se deu unicamente pela leitura de um texto em *off* (a voz era do própria professor) ou em voz *over* (a voz era de um convidado não conhecido do espectador).

Por outro lado, também, cabe notar que - e isso vale para todos os elementos ensaísticos-, muitas vezes, o uso de um ajuda a ampliar o potencial do outro. Já falamos aqui como a trilha sonora redimensiona uma montagem espacial, ou como uma fusão pode mudar o sentido do quadro ao questionarmos sua velocidade. No caso da *mise-en-scène* docente, terminamos a seção anterior mostrando como os *inserts* dramáticos ensejaram a sua presença nas videoaulas do tema *Construção de uma cultura em Direitos Humanos*. Nessas aulas o professor percorria o espaço escolar procurando dialogar sua exposição oral com os ambientes pelos quais ela se enunciava: o corredor, a sala de aula e a porta de entrada (Figura 41) ensejaram falas e gestos que marcaram a sua atuação docente no vídeo.



Figura 41 - Frame da videoaula *A construção de uma cultura de Direitos Humanos - parte I*.

Continuemos então, analisando como a figura de linguagem da *mise-en-scène* docente foi distintamente trabalhada em outras videoaulas do corpus, sempre no intuito de dinamizar os hábitos da presença do professor/pesquisador no vídeo.

Na videoaula *Introdução à Antártica*, a pesquisadora se relacionou com seus próprios arquivos pessoais, sendo que alguns deles nem eram materiais de pesquisa propriamente ditos, e, sim, registros de outra natureza, por exemplo, um vídeo afetivamente despretenso do dia-a-dia do trabalho no convés do navio. Coincidentemente num desses arquivos de vídeo os pesquisadores conversavam sobre a rotina do dia e ficamos sabendo que a pesquisadora sairia do navio naquele mesmo dia. Na videoaula decidimos usar este material tanto como *insert* mas também como orientador da sua atuação docente: a pesquisadora se relacionou com a câmera tendo como subtexto sua presença e sua saída no navio o que inclusive pautou a escolha da roupa que ela vestia.

Com muita graça (e ciência), a pesquisadora conduziu sua exposição oral levando em conta a personagem que ela criara, mesmo agindo como uma docente, mesmo sendo apresentada com seus créditos acadêmicos pessoais, mesmo trabalhando textos curriculares, mesmo se expondo oralmente de forma predominantemente denotativa e explicativa (Figura 42). O *insert* de seus vídeos e arquivos de pesquisas se transformaram não só num importante elemento de roteiro e montagem, mas também numa ação dialógica do conteúdo, ajudando a temperar os humores da sua *mise-en-scène* docente nos quadros da videoaula. Recursos auxiliares de sonoplastia (o som de uma forte ventania) e trilha sonora (uma composição instrumental e eletrônica com duas camadas de som, uma melodia como tema principal, e efeitos sonoros sintetizados de fundos) também realçaram essa presença.



Figura 42– Sequência de frames da videoaula *Introdução à Antártica*.

Nas videoaulas do tema *Direitos Humanos e as diversidades na escola*, gravadas no Museu da Diversidade, as imagens dos painéis da exposição do artista Darcy Penteado foram utilizadas como cenário de um jogral entre as duas docentes. A *mise-en-scène* foi aplicada na forma de um jogo de perguntas e repostas no qual cada uma das docentes (Figura 43) assumia uma posição espacial previamente marcada na exposição e a transição de um ponto pra outro era feita por um movimento de câmera chamado de chicote, que é uma transição obtida por um movimento lateral e abrupto da câmera.



Figura 43 – Sequência de frames da videoaula DH e as diversidades na escola I.

Em outra videoaula do projeto *Antártica* que envolvia temas relacionados ao lixo marinho, a *mise-en-scène* com a pesquisadora foi construída a partir da ideia de uma visita pela UFABC. Na primeira videoaula (*Lixo marinho: de onde vem?*) a pesquisadora é recebida pela equipe do estúdio na entrada da universidade que a acompanha em uma visita por diversos lugares da locação aproveitando sua estadia para uma conversa sobre o tema da aula. Todo esse movimento é executado preponderantemente só por gestos. Paralelamente, em dessincronia com as imagens um *off* do produtor apresenta indiretamente a personagem e a conversa. Antes um *insert* de uma entrevista da pesquisadora já havia sido usado como elemento de introdução da personagem e do objeto de pesquisa tema de nossa aula-conversa. Entre idas e vindas, essa videoaula percorreu a entrada, o piso vermelho da universidade, o primeiro andar, o terraço do bloco A e a avenida dos Estados, à beira do rio Tamandateí em Santo André, SP. A aula-entrevista-conversa-caminhada com o produtor da equipe foi captada por duas câmeras, sem que em nenhum momento a pesquisadora (ou o produtor) tenha se dirigido diretamente a elas. Essa indicação é importante para mostrar que, por mais que o vídeo tenha cumprido, em nossa pesquisa, todos os requisitos classificatórios para ser entendido como uma videoaula, o fato de a pesquisadora não se dirigir diretamente para a câmera vai de encontro, audiovisualmente falando, a um dos artifícios de linguagem mais comumente utilizado para se instaurar um canal de comunicação com o público audiente: o face-a-face com a câmera. Consagrada por vários gêneros audiovisuais, essa técnica é empregada com a finalidade de se criar cumplicidade, estabelecer vínculo e/ou gerar empatia com os virtuais e assíncronos receptores.

Nesse sentido, o recurso da *mise-en-scène* empregado atenuou esse expediente, de modo que a pesquisadora pode discorrer sobre seus temas de pesquisa sem se valer da expectativa intrínseca que uma videoaula engendra: a necessidade explícita de se criar um elo afetivo com a audiência discente.

Outros recursos acompanharam a exposição. As fusões e os *letterings*, estes sempre integrados aos quadros do vídeo, ora dipostos de modo a compor com a arquitetura dos espaços ora com os elementos da cena, usados sempre para reafirmar por escrito passagens orais explicativas.

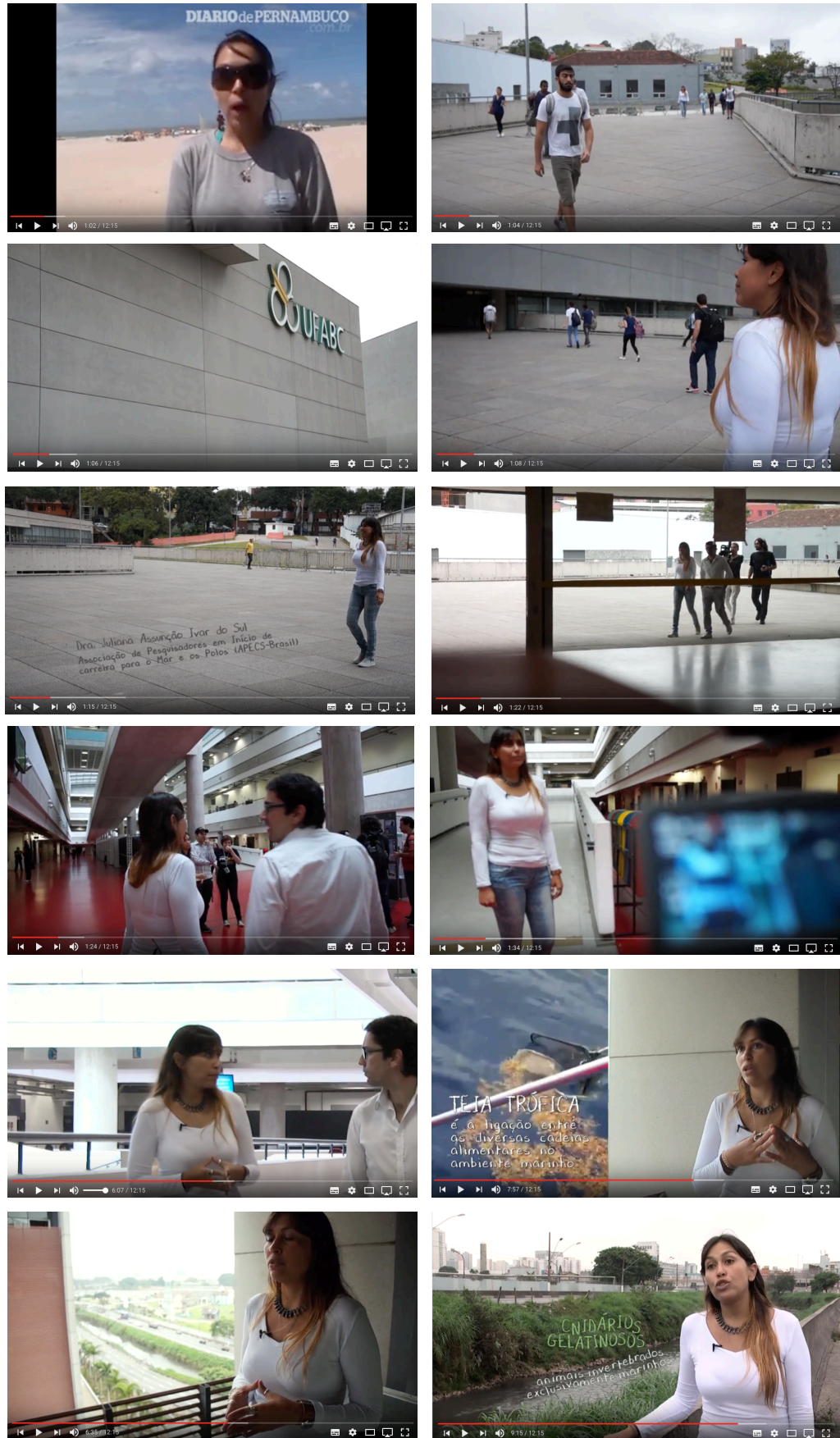


Figura 44 – Sequência de frames da videoaula *Lixo marinho: de onde vem?*

Na videoaula *Microplásticos em ambientes marinhos*, o *mise-en-scene* continua, numa visita ao laboratório já anunciada no fim de outra videoaula. Em alguns trechos, a câmera, que no início fora colocada sobre a lente de um microscópio, passa a usar a mesma sugestão para acompanhar a exposição docente, equiparando, por semelhança, a visão pela lente do microscópio à visão pela lente da câmera. Nesses momentos a pesquisadora dirige seu olhar diretamente para a câmera (Figura 45).



Figura 45 – Sequência de frames da videoaula *Microplásticos em ambientes marinhos*.

No projeto *EDH*, podemos verificar outros exemplos da figura de linguagem do *mise-en-scène* docente. Na videoaula *Direitos e Humanos: a problematização histórica e filosófica*, quatro câmeras procuraram dimensionar o gestual e a corporatura da docência. O tema da aula e as características físicas do professor (cabelos brancos, postura longelínia, as linhas de expressão do rosto, o semblante sereno) foram lidos por nós como signos icônicos que evocavam uma atmosfera de complacência e reflexão e conferiam ao personagem uma aura de dignidade. Foi pensado então uma construção idealizada da personagem docente a partir de uma fotografia em preto e branco e um trabalho de câmera que alternava quatro planos, um plano médio que recorta o professor lateralmente, um plano detalhe que foca detalhes das expressões do rosto e das mãos, e dois abertos, enquadrando o personagem em primeiro plano, de frente e de costas. Tal qual o exemplo anterior, nesta videoaula o olhar também é sempre desviante: o professor nunca encara diretamente a câmera (Figura 46).



Figura 46 – Sequência de *frames* da videoaula DH: a problematização histórica e filosófica.

Essa estratégia de evitar o registro face-a-face, é muito comum em gêneros audiovisuais que lançam mão do recurso da entrevista e da conversação, como no videojornalismo e nos documentários televisivos e cinematográficos. Ao abdicar do recurso de chamamento da manifestação direta e individual, este tipo de formato, fundado no diálogo (Fechine, 2001), elege a interlocução interpessoal como objeto principal da câmera, mesmo que em muitas vezes, somente uma personagem esteja presente no quadro, como aconteceu algumas vezes nas videoaulas acima descritas.

Em outra vídeoaula do curso de EDH, *Direitos Humanos: fundamentos filosóficos*, a *mise-en-scene* docente surge no encontro do professor com a equipe num café no centro da cidade de São Paulo. O ambiente do lugar e toda a sinalização icônica que a circunscreve (o burburinho das conversas, o tilintar das xícaras, a associação com as artes e a intelectualidade) serviram como cenário vago, mas sugestivo para uma aula sobre direitos humanos. Coube ao professor nesse lugar, então, ciceronear intelectualmente a equipe do estúdio, transformando o set de gravação – uma mesa – num agradável ambiente de aprendizado, onde nosso personagem pode discorrer diligentemente, mas despretensiosamente, o conteúdo da sua exposição (Figura 47).

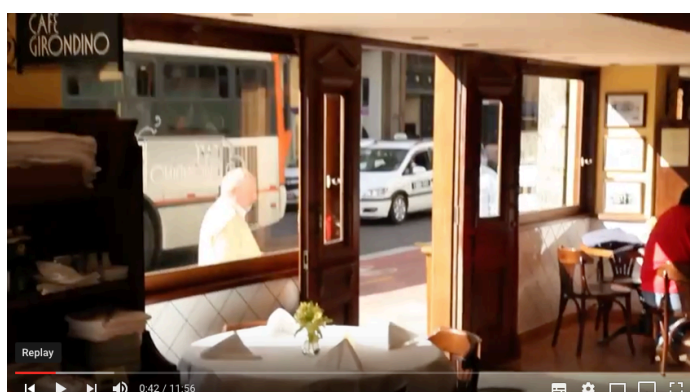


Figura 47 – Sequência de frames da vídeoaula *Direitos Humanos: fundamentos filosóficos*.

Para finalizar, ilustraremos um último exemplo do emprego da figura da *mise-en-scène* no trabalho do estúdio. Na videoaula *Organismos: nível de organização ecológico*, gravada nas dependências da Escola Parque do Conhecimento Sabina, a performance docente foi pensada de modo a explorar espaços do local que fossem aderentes aos temas da sua exposição oral. A partir desse entendimento, o ofidário, o aquário e o viveiro dos pinguins serviram como motivos de organização visual do quadro videográfico nos quais o professor foi encenado como um elemento compositivo: sua imagem, encoberta, nunca em primeiro plano, foi ofuscada por reflexos e impurezas no vidro, pela cor e movimento da água e pelo movimento dos animais. Todo esse arranjo foi captado pelo trabalho de duas câmeras alternando os planos próximo, médio e de conjunto, e seu expediente teve o objetivo explícito de integrar o docente ao cenário, de integrar o docente ao seu tema expositivo (Figura 48).

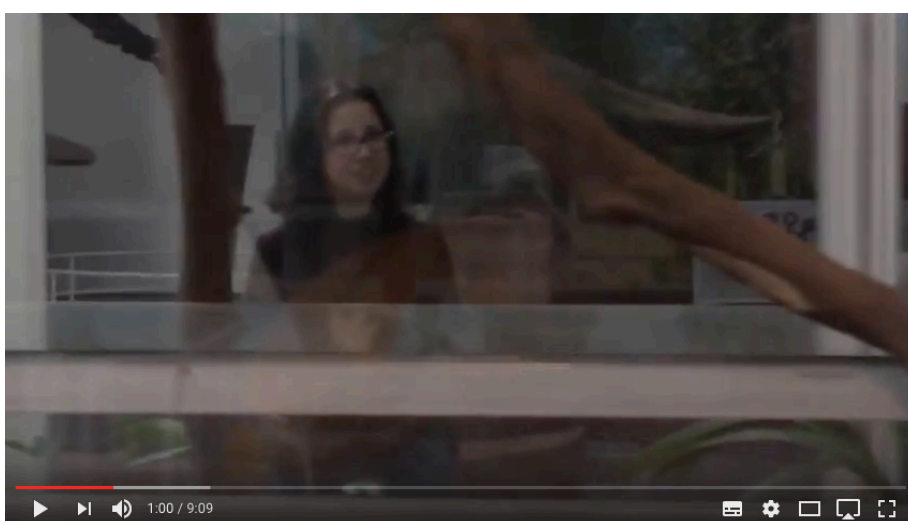




Figura 48 – Sequência de frames da videoaula *Organismos: nível de organização ecológica*.

5.7 COMPOSIÇÃO INTERTEXTUAL

Já vimos nesta pesquisa que a intertextualidade é um conceito de extração semiótica que procurar dar conta da combinação deliberada de textos, estes estruturadores e organizadores de sistemas de sentido. Os textos são codificações da realidade sempre mediados pela linguagem. O intertexto, então, nada mais é do que codificações recombinadas que elaboram sentidos novos para seus textos constituintes. No caso da linguagem audiovisual, a intertextualidade pode surgir da composição de signos advindos da relação entre áudio e imagem, imagem-imagem, áudio-áudio, ou de tudo isso junto: a composição intertextual decorrerá da configuração assumida pela signagem audiovisual no interior do quadro.

Em oitos das nove videoaulas da disciplina de Bases Matemáticas, observamos a criação de uma relação intertextual que procurou dialogar com códigos textuais da escola e da cidade. A primeira por meio do gesto clássico que iconiza a mediação escolar: o docente expressando um conhecimento através de uma superfície que fixa a sua exposição. Já a segunda, pela referência indicial de sua linha do horizonte refletida na mesma superfície.

A composição intertextual foi capaz de animar num mesmo quadro do vídeo duas imagens, dois textos, dois sistemas de sentido independentes que adquirem outros (e novos?) nexos a partir da aproximação de ambos. Uma aula curricular de matemática sob uma lousa (será?) de vidro que absorve o horizonte da cidade (cidade? universidade?). Através do recurso da intertextualidade, uma simples composição audiovisual videográfica cria a abertura para inúmeros jogos de linguagem e sentido. Cidade imersa numa superfície transparente, na qual horizonte, docência e conceitos matemáticos se fundem organizando sentidos para a aula e para o vídeo.



Figura 49 – Sequência de frames da videoaula Tabela verdade Conectivo E.

De certa maneira, a intertextualidade em gêneros educativos guarda uma relação íntima com o elemento da *mise-en-scène* docente, seja no vídeo, seja fora dele. Não seria absurdo dizer que seu emprego replica em muito as estratégias utilizadas em sala de aula, quando os professores, com auxílio (ou não) de dispositivos de projeção, lançam mão de estratégias singulares nas suas exposições orais, na relação entre essas imagens, áudios, audiovisuais, enfim, nas formas de convênio e intercâmbio entre sentidos que docentes exploram tanto para apresentar seus temas de trabalho quanto para cativar sua audiência discente. Traduzidas no vídeo, tanto a intertextualidade quanto a *mise-en-scène* docente são figuras de linguagem aliançadas com a função didática que possuem a virtude de capacitar combinações valiosas para a mediação docente. Avançando um pouco mais, podemos especular se, numa videoaula, a mediação docente enquanto forma e conceito, não ganharia a dimensão de uma entidade coletiva já que, sua natureza mediativa poderia ser pensada como um arranjo criativo e organizado no interior de um sistema de atividade colaborativo conjuntamente formado com os profissionais do vídeo (produtor executivo, roteirista, diretor de set, operadores de câmera, editor).

O chamado “logocentrismo” seria uma outra denominação para a associação por contiguidade. Quando a palavra é tomada como código central, somos levados a a crer que todos os signos só adquirem “sentido” quando traduzidos em “palavrês”, em código verbal. A mente racional, conseqüentemente, é aquela que opera por contiguidade. Quando tratam de analogia, as mentes chamadas “científicas” tornam-se muito cautelosas: a analogia é um caminho perigoso para ser seguido, é quase...não científico.

(Décio Pignatari)

ÚLTIMO CORTE:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto do trabalho em que temos que responder se os objetivos de nossa pesquisa foram atingidos.

Será a produção discursiva audiovisual videográfica do Estúdio UFABC ensaística?

Será essa produção marcada por formas de diálogo com outros gêneros audiovisuais?

Será a forma eletrônica do vídeo relevante para a expressividade da função didática nas suas videoaulas?

Devemos lembrar que nossa hipótese era a de que a linguagem e o discurso audiovisual videográfico dessas videoaulas continham códigos e elementos que eram caracterizados como ensaísticos quando da sua presença em outros gêneros não didáticos, e que essa indicação não só as proveria de maior aderência semiótica com o vídeo mas, também, legitimaria tanto a ação experimental de suas práticas como a sua designação enquanto aula-ensaio.

A partir da análise empreendida na seção anterior, nosso entendimento é o de que poderíamos assumir a produção do estúdio como ensaística desde que levemos em conta as especificidades da organização do discurso no interior de cada gênero.

No trabalho de Dubois (2004) e Machado (2003, 2011), a compreensão teórica sobre o ensaio expresso na sua forma audiovisual, implica em considerar a presença de figuras de linguagem audiovisuais que teriam aptidão para evidenciar um caráter subjetivante aos seus enunciados, o que caracterizaria o formato de ensaio. Pudemos mostrar alguns exemplos dessa operação ao trazer as análises de ambos os autores em documentários videográficos e filmes de ficção que corroboravam a perspectiva dos autores. Ali, elementos como a *mise-en-scène* da palavra, a montagem, a mixagem, as janelas múltiplas, a colagem, a metalinguagem, o questionamento da velocidade do vídeo exemplificavam a presença enunciante da subjetividade de seus realizadores.

De passagem, trouxemos as considerações de Carvalho (2008) que analisou documentários brasileiros à luz desse conceito, concluindo que a presença recorrente de elementos ensaísticos como a metalinguagem, intertextualização, uso reflexivo do *voz over*, colagens e sobreposições de imagens, áudios e trilhas sonoras, fragmentação da imagem, experiências não lineares e associativas de montagem da imagem e do som, imprimiam nas obras a interferência manifestamente reflexiva do autor.

Em Machado (2003), também encontramos a sugestão de que a liberdade inerente à forma ensaio, propicia, enquanto expressividade audiovisual, uma atitude mais experimental em relação a manipulação dos códigos que identificam e organizam os gêneros. Talvez seja por isso que nos exemplos referenciados e descritos em nosso trabalho, todos têm em comum o entendimento de que a forma ensaio, quando aplicada a uma obra audiovisual é capaz de transgredir e expandir os limites semióticos de um gênero acessando códigos de outros. No recorte de Machado, o ensaio audiovisual é a legitimação da sua forma expressiva enquanto escritura, enquanto instrumento de reflexão.

Não obstante ressaltamos que a forma ensaio quando aplicada a gêneros como a videoaula, encontra limites que não encontraria em gêneros discursivos, por exemplo, como o documentário e a videoarte. Estes últimos são regidos por princípios orientadores mais especulativos o que propicia criar em torno deles uma semiosfera mais livre de convenções e funções estabilizadoras. A exposição teórica apresentada pode evidenciar claramente essa constatação mostrando como a linguagem audiovisual desses trabalhos, articula elementos ensaísticos com o propósito de construir, de forma autônoma, discursos reflexivos sobre temas políticos, científicos, artísticos.

Por outro lado, vimos aqui que o gênero videoaula estaria circunscrito pela presença fundante da função didática. Isso significa que o entendimento da videoaula enquanto ensaio, necessitaria considerar o diálogo concreto com os imperativos de seu princípio estabilizador. Em nossa pesquisa, para efeito de delineamento de nosso *corpus*, a função didática foi indicada pela presença reiterada de sete tópicos identificadores (Quadro I):

1. a presença de um espaço educativo institucionalizado,
2. o registro da textualidade do discurso docente,
3. a existência de uma disciplina curricular,
4. a preponderância de uma exposição oral/escrita metodologizada,
5. o emprego de linguagem oral/escrita predominantemente denotativa e simplificada,
6. a preponderância de discurso falado/escrito expositivo, argumentativo e/ou explicativo,
7. a destinação a uma audiência discente.

Para nós esse apontamento é crucial, pois torna explícito os limites que definem a videoaula enquanto organização de discurso. Na produção do Estúdio UFABC, a potência do ensaio audiovisual e das figuras de linguagem que possibilitam criar expressividades na sua forma e compor novos sentidos recombinantes, sempre tiveram seu emprego condicionado a presença delineadora dos princípios listados acima. Esse reconhecimento serve para ilustrar a tensão latente (e permanente) entre o aspecto didático, pedagógico e os aspectos criativos (comunicológicos e artísticos). Tomando a imagem das semiosferas de Lotman (1996, 1999) como exemplo seria como imaginar que as semiosferas das videoaulas possuem fronteiras menos esponjosas, mas rígidas, que dificultam a permeabilidade dos signos. Isso responde à questão sobre as dificuldades de se estabelecer uma ação experimental e criativa frente aos códigos que referenciam as videoaulas. As exigências curriculares e seus indiscutíveis compromissos com a fidelidade científica ou a exposição metodologizada, preponderantemente denotativa e argumentativa, que obriga o vídeo a acomodar o verbalismo inerente a seu texto, acabam por atuar como agentes inibidores de expedientes audiovisuais, impondo uma cadência para o vídeo que é difícil ser quebrada sem que algumas convenções não sejam problematizadas. Todavia, ainda para efeito de comparação com os gêneros já aqui citados, corre-se sempre o risco de que a busca por saídas espontâneas e inusuais cause interferências na fluência didática, logo esbarrando em algum impedimento.

Registra-se aqui que não há nessas observações nenhum sentido crítico desfavorável ou negativo. O que há é uma tentativa de descrever a força exercida pela função didática no interior do gênero videoaula, mostrando, por comparação, como os seus códigos parecem genealogicamente compelir iniciativas desestabilizadoras promovidas por ações experimentais e criativas, advindos de estratégias, por exemplo, como as propostas pelo filme(vídeo)-ensaio.

Tendo isso em vista, voltamos a pergunta inicial: será a produção discursiva audiovisual videográfica do Estúdio UFABC ensaística? Sim, a produção do Estúdio UFABC é ensaística na medida que faz e continua fazendo das videoaulas um objeto de pesquisa artística e de comunicação pedagógica.

Pudemos mostrar através das análises na sessão anterior que o discurso audiovisual videográfico das nossas videoaulas tem procurado expandir os limites da função didática ao propor estratégias ensaísticas na sua forma audiovisual. No

Quadro 8, tabulamos a presença recorrente de seis elementos ensaísticos em 57 das 67 videoaulas de nosso *corpus*: mixagem, janelas múltiplas, metalinguagem, *inserts* de passagem, *mise-en-scène* docente e intertextualidade. A fim de mostrar uma visão geral do quadro, apresentamos uma ocorrência distributiva desses elementos nas videoaulas. O Quadro 8 mostrou que em dezoito delas detectamos a presença de apenas um elemento, em dezesseis videoaulas, dois, em vinte e dois, três, e em uma videoaula, quatro elementos. Não, a produção não é ensaística em virtude de uma razão quantitativa, pois entendemos que não há como estabelecer parâmetros para este tipo de análise, a produção é ensaística pelas qualidades intrínsecas de suas participações em cada videoaula. Em nossa análise qualitativa tivemos a oportunidade de descrever a operação desses elementos nas videoaulas. Mostramos como a figura da mixagem faz romper no vídeo arranjos (audio)visuais súbitos e inesperados, propiciando aproximações e relações de sentido até então não considerados, também mencionamos como o recurso das janelas múltiplas abre possibilidades de se pensar causalidades, paralelismos, simultaneidades e aleatoriedades no interior de uma dinâmica especial, já com o artifício da metalinguagem apontamos formas da videoaula olhar pra si mesma enquanto gênero e linguagem. Com os *inserts*, salientamos como seu dispositivo tipifica relações de transição, causalidade, associação, afinidade, complementariedade, eventualidade que auxiliam a montagem audiovisual da videoaula, descortinamos o expediente da *mise-en-scène* docente, uma exposição que cremos ser uma contribuição autêntica deste trabalho. Construimos ali o entendimento de que o trabalho do professor em cena, os modos pelos quais a sua figura é enunciada e apropriada no quadro do vídeo pode ser pensado e elaborado enquanto figura de linguagem. Ainda que a singularidade da profissão e da pesquisa estejam devidamente creditadas e afirmadas, nossa intervenção prevê que a *mise-en-scène* é um artifício cujo emprego trabalha, enquanto personagem, o potencial cênico da presença docente no vídeo. Por fim, a intertextualidade, que a figura de linguagem usada para compor no quadro do vídeo uma signagem capaz de elaborar operações combinadas de textos distintos.

Como efeito prático, defendemos que a presença reiterada dessas figuras de linguagem ensaísticas na produção discursiva audiovisual do estúdio, tem o mérito de tensionar continuamente os limites da relação entre o que é artístico, comunicacional e pedagógico numa videoaula ao mesmo tempo em que procura não desrespeitar os domínios da função estabilizadora do gênero.

Em nossa análise foi possível também responder ao nosso segundo objetivo, ao evidenciarmos no discurso do estúdio, a aptidão dos elementos ensaísticos em construir diálogos com outros gêneros, que por sua vez, acabou por revelar o caráter híbrido de sua composição. Mesmo preservando a função didática, mostramos como o uso qualitativo de fusões, estratégias nas formas de captação de entrevistas, arranjos espaciais no quadro, composição de *inserts* são exemplos de como as videoaulas do Estúdio UFABC estão eivadas de códigos textuais de gêneros como a videoarte, o documentário, o cinema de ficção e/ou o videojornalismo.

Faltaria responder então ao nosso terceiro e último objetivo. Perguntamos se seria a forma eletrônica do vídeo relevante para a expressividade da função didática nas videoaulas do estúdio? Pelos argumentos já apontados e elaborados nas respostas dos dois primeiros, cremos ser possível responder a essa questão, introduzindo uma outra, essa de natureza retórica: será possível expressar a função didática numa videoaula sem relevar a forma eletrônica do vídeo?

Consideramos então que nossa hipótese foi confirmada, na medida que, ressalvadas as ponderações apresentadas sobre as especificidades da videoaula enquanto gênero, pudemos apontar que os códigos e elementos que são caracterizados como ensaísticos quando da sua presença em outros gêneros não didáticos não só provêm o discurso das videoaulas do Estúdio UFABC de maior aderência semiótica com o vídeo como também, tanto legitima a ação experimental de suas práticas quanto designa sua modalidade como ensaio.

Acreditamos que nossa análise conseguiu diferenciar na organização da linguagem e discurso das videoaulas do estúdio um pensamento expresso sobre o audiovisual, pensamento esse que evidenciou ideias, motivos e/ou razões sobre o redimensionamento do fluxo didático no vídeo. Por meio do seu exame foi possível tanto apurar a existência de reflexões sobre o espaço, o ritmo, a ação docente, a exposição do conteúdo, quanto reconhecer capacidades que têm aptidão para atenuar os efeitos monologizantes do discurso didático no vídeo. Para nós essas capacidades são facilitadoras de uma ativa articulação dialógica entre o verbal e o audiovisual, com inevitáveis imbricações sobre o discurso acadêmico e curricular em questão.

No geral a atitude ensaística que vemos na produção discursiva das videoaulas do Estúdio UFABC, sinaliza uma atitude reflexiva sobre a forma audiovisual de seus vídeos, e que, por esse motivo, pode reivindicar a designação de ensaio para a modalidade do seu discurso.

Nossa pesquisa, que se encerrará nessas linhas pretende deixar abertas trilhas para continuidades teóricas e práticas tanto nossas quanto a de outros, e o registro da aula-ensaio pode valer como uma dessas contribuições.

A aula-ensaio é a sugestão que fica para se pensar e explorar possibilidades de criação e produção de discurso audiovisual para EaD. Ela designa o encontro dos imperativos da função didática com os da expressividade do vídeo, levando em conta por um lado as exigências didático-pedagógicas, e, por outro, uma atitude mais experimental ao processo de produção de seus objetos, tendo em vista sempre a manipulação da sua forma audiovisual. Acreditamos ser a aula-ensaio um operador discursivo que estimula tanto a expansão semiótica da função didática quanto a do próprio gênero audiovisual da videoaula.

Para complementar, apontamos aqui que não há como não ver nessa conclusão um diálogo direto com algumas questões que surgiram durante o trabalho. As saídas estéticas para a EaD buscada por Gerbase (2006), a ideia de uma imagem-gerativa para vídeos educativos em Jaquinot-Delaunay (2006) ou mesmo as estratégias videográficas propositoras de lacunas de conhecimento de Rezende e Struchiner (2009), têm evidentes conexões com o registro da aula-ensaio proposta por nós, e seria apropriado da nossa parte reforçar aqui seus genealógicos (e dialógicos) filamentos acadêmicos.

Por fim, falta apenas responder mais uma questão que não foi posta de maneira explícita no trabalho mas aparece nas suas entrelinhas. A forma ensaio, tem por característica fundante a presença de enunciados subjetivantes na linguagem e no discurso, oferecendo pistas sobre a intervenção do pensamento de seu realizador. Se estamos assumindo que a produção discursiva do Estúdio UFABC é ensaística qual seria a natureza dessa intervenção? O discurso do estúdio apresenta reflexões subjetivas de qual realizador? Do roteirista? Do professor? Do coordenador do estúdio? Do produtor executivo? Do câmera?

Belloni (2006) cunhou o termo professor coletivo para descrever como a docência na EaD é uma atividade fragmentada, exercida, em cadeia, pela participação planejada de uma série de profissionais que contribuem para a qualidade do produto final. Nessa definição a autora está pensando e considerando a EaD como um todo, o que inclui tanto as atividades formativas e pedagógicas (professor formador e pesquisador, atividades editoriais e tutoria), quanto as artísticas e técnicas (*design* instrucional, artista gráfico, ilustradores, programadores, profissionais do vídeo etc).

A construção do professor coletivo, pode ser para nós, ainda que especificamente voltada à produção de um pequeno estúdio de vídeo universitário e não a integralidade das funções de um sistema EaD, um conceito instigante para se refletir sobre a natureza da presença subjetiva do realizador na aula-ensaio.

Essa questão surgiu nos momentos finais da pesquisa, e sua formulação parece se conectar com outro tema relevante, mas não investigado aqui: o social de uma rede de relações que se forma no interior de um processo de produção de videoaulas, tendo como parâmetro a realidade de um estúdio de vídeo universitário. Esta última aparenta ser bem diferente a de outras realidades que tem como objeto a produção audiovisual, por exemplo, a de um estúdio de televisão de canal aberto ou pago, a de um set de gravações publicitárias, a de um set cinematográfico de filme de grande orçamento ou a de um vídeo caseiro. Equipe, diretrizes, objetivos, público a que se destina, divisão de trabalho, regras, infra-estrutura e condições materiais, todos esses elementos formam uma rede de influências que interferem na criação e na produção da linguagem, do discurso, enfim, do produto audiovisual final.

Desviamos um pouco o caminho apenas para apresentar uma visão do todo do processo produtivo enquanto sistema de atividade, reconhecendo nos intercâmbios e convênios de seus atores partícipes uma rede de influências que interferem no resultado final. Conectando essa leitura com nossa pesquisa, poderíamos especular que a aula-ensaio proposta por nós, seja um exemplo de processo produtivo que, enquanto sistema de atividade, só possa ser instaurado enquanto ideia e prática, na realidade social de nosso estúdio universitário e não de outros. Será essa especulação uma trilha possível para continuidade de nossa pesquisa?

Voltando. No recorte da autora, o professor coletivo é um conceito que procura compreender a função da docência numa estrutura racionalizada de produção na EaD apontando a sua construção como uma teia interdependente de relações que ultrapassam as formalidades e as convenções da atuação individual.

O Estúdio UFABC, no biênio de 2015-2016, tomando apenas seus recursos humanos como referencial, contava com uma equipe de dez profissionais (inclusive o docente). Neste sentido, se fôssemos pensar o constructo do professor coletivo no interior do processo produtivo de trabalho de nosso estúdio, deveríamos assumir então uma existência compartilhada de dez pessoas, cada qual colaborando e interferindo diretamente na realização das aulas-ensaios.

Isto posto, nos restariam algumas perguntas: Caberia a esse grupo de trabalho a caracterização do professor coletivo? Seria o professor coletivo o realizador das aulas-ensaios? Seria a subjetividade do professor coletivo que estaria enunciada na linguagem e no discurso da produção audiovisual videográfica do estúdio? Seria a natureza do professor coletivo a presença subjativante da aula-ensaio?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003. Tradução de Jorge M. B. de Oliveira.
- ALMEIDA, Maria José P. de, discursos da ciência e da escola: ideologia e leituras possíveis. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- ANDRADE, Márcio Henrique Melo de, ARAÚJO, Renata Kelly Souza de, “Mais um caso resolvido, baby!” – Sobre Noir, Matemática, EaD e Roteiro. *Revista Tecnologias na Educação*, Ano 6, v.6, n.10, Semestral. 2014.
- ANDRADE, Márcio Henrique Melo de, ARAÚJO, Renata Kelly Souza de. Repertório, Narratividade e Linguagem na Produção de Materiais Didáticos Audiovisuais para Educação Online. In: 7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16618029-Repertorio-narratividade-e-linguagem-na-producao-de-materiais-didaticos-audiovisuais-para-educacao-online-1.html>>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- ARETIO, Lorenzo García. La educación a distancia. De la teoría a la práctica. 4ºed. Barcelona, 2011.
- ARQUIVO VILÉM FLUSSER SÃO PAULO / PUC-SP. Ensaio Universitário pela TV. Carta a Maria Lília Leão, Ref. MARILIA13_2013-01-22 (5), São Paulo, 1979.
- BAIRON, Sérgio. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. *Informática na educação: teoria & prática*, Ano 7, v. 7, n. 2, Semestral, 2004.
 _____. *Hipermídia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 11ºed. São Paulo: Hucitec, 2004. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.
 _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.
- BASTOS, Wagner Gonçalves, REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de, PASTOR JUNIOR, Américo de Araujo. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 39-58, jan. / abr. 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.117-142. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>>. Acesso em: 30 mai. 2017.
 _____. *Educação a distância*. 5ºed. Campinas: Editores Associados, 2008.
- BERNARDO, Gustavo, FINGER, Anke K., GULDIN, Rainer. Vilém Flusser: uma introdução. Annablume, 2008. Tradução de Gustavo Bernardo.

CAMARGO, Leonardo Drummond Vilaça Lima, GAROFALO, Simone, COURASOBRINHO, Jerônimo. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de médium. *Revista Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 79-91, nov. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=690>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

CANAL ONLINE ESTÚDIO UFABC. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=tvaybrJlAi0&index=9&list=PL6b6TlZj_flokV_u59gEyY74N8lsck_rJl>. Acesso em: 26 mai. 2017.

CARRAVETTA, Luiza Maria Cezar. M. Texto, contexto, hipertexto: três condições da linguagem, três condições da mente. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.7-12, mai./jun. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/issue/view/951>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CARVALHO, Ananda. Documentário-ensaio: a produção de um discurso audiovisual em documentários brasileiros contemporâneos. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7749>Acesso em: 07 jun. 2016.

CATELLI, Rosana Elisa. HCinema e Educação em John Grierson. *Mnemocine – Aruanda*. Disponível em:<<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em 07 jun. 2016.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. Ática, 1999.

COMMENT ÇA VA. Direção: Jean-Luc Godard e Anne-Marie Miéville. França, documentário-ensaio, 1976, 78 minutos, sonoro, colorido.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 2ºed. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CROCHIK, Leonardo. *Educação e ciência como arte: aventuras docentes em busca de uma experiência estética*. 2013. 368 f. Tese (Doutorado) - Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde16052013123729/ptbr.ph>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.

_____. *Manifestos midiológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1995. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa.

DOMINGUES, José António. O paradigma midiológico: Debray depois de McLuhan. Covilhã: Labcom Books, 2010.(Estudos em Comunicação). Disponível em:<http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110817domingues_paradigma_2010.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

DOMINGUEZ, Cláudia Rodrigues. O saber na tela: apropriação de gêneros e formatos televisivos em videoaulas para EaD. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Comunicação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2012. Disponível em:<<http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/361>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

DOTTA, S. Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância. 2009. 213 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-105631/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

DOTTA, Sílvia, JORGE, Erica., BRAGA, Juliana., PIMENTEL, Edson. Análise das Preferências dos Estudantes no uso de Videoaulas: Uma experiência na Educação a Distância. In: Anais do XIX Workshop de Informática na Escola (WIE), Campinas, 2013, p. 21-30. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2603/2259>>. Acesso em: 07 jun. 2016

DUBOIS, Philippe. *Cinema, Vídeo, Godard*. Tradução de Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

EDGAR-HUNT, Robert, MARLAND, John, RAWLE, Steven. A linguagem do cinema. São Paulo: Bookman Editora, 2013. Tradução de Francine Facchin Esteves.

ESCOREL, Eduardo. (Des)importância da montagem. In: A montagem do cinema. São Paulo: Heco produções, 2006.

FARGIER, Jean-Paul. Poeira nos olhos. IN: PARENTE, André (org.) Imagem–máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, p.231-236,1993.

FECHINE, Yvana. Gêneros televisuais: dinâmica dos formatos. Revista Symposium. Pernambuco: ano 5, nº 1, p.14-26, Semestral. 2006.

FELINTO, Erick. Meio, mediação, agência: a descoberta dos objetos em Walter Benjamin e Bruno Latour. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação|E-compós, Brasília, v.16, nº1, p.1-15, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/846/646>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

FLUSSER, Vilém. Pós-História. Vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1983.

_____. Comunicologia. Reflexões sobre o futuro. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FRANCO, Marília da Silva. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: FALCÃO, Antonio Rebouças, BRUZZO, Cristina (coord.). Coletânea lições com cinema. São Paulo: FDE, 1, p. 15-33, 1993.

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EaD). Logos: cinema, imagens e imaginário, Rio de Janeiro, ano 13, v. 1, nº 24, p.1-9, Semestral. 2006.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Luis Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set. / dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/688>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

GRIERSON, John. Primeiros Princípios do Documentário. Revista Cinemais, Campinas, n. 8, p. 65-66, nov./dez. 1997.

GULLAR, Ferreira. Poema Sujo. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HACK, Josias Ricardo. Audiovisual e Educação a Distância: reflexões sobre a comunicação educativa sem fronteiras. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação In: Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, 2008, Disponível em:<<http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/Intercom2008.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

ICI ET AILLEURS. Direção: Jean-Luc Godard, Anne-Marie Miéville e Jean-Pierre Gorin. França, documentário-ensaio, 1974, 53 minutos, sonoro, colorido.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. Tempo social, Rev.Sociologia. USP, São Paulo n. 11, v 1 p.189-195, mai.1999.

JAQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Imagem e pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006. Tradução de Manual Pedras e Lia Raquel Oliveira. (Políticas Educativas e Curriculares).

JARDIM, Jéssica Cristina dos Santos. Alguns aspectos sociointeracionistas do gênero videoaula: padrõessociocomunicativos e discursivos. Revista Ao pé da Letra, v.15. n.1, p.93-110, 2013. Disponível em: <http://www.revistaapedaleta.net/volumes-aopedaletra/Volume%2015.1/Volume15-1_Jessica-Cristina-dos-Santos-Jardim.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

KARAT, Marinilde Tadeu, RAMOS, Mariana Brasil. Audiovisuais no Ensino de Ciências: o silêncio da autoria discursiva. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. In: Atas do IX, Águas de Lindóia, 2013, p.1-8. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1618-1.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9ª ed. Campinas: Papirus editora, 2010.

KERCKHOVE, Derrick de. Texto, contexto, hipertexto: três condições da linguagem, três condições da mente. Revista Famecos, Porto Alegre, n. 22, p.7-12, 12 dez. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3227/2491>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Estética e biossemiótica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LATOUR, Bruno. Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS JR., Urbano. Teoria e técnica: a linguagem audiovisual em vídeos educativos da Univesp TV. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação In: Anais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Bauru, 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0429-1.pdf.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LIMA, L. O. Mutações em educação segundo McLuhan. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes: 1979.

LINO, Sônia Cristina. Humberto Mauro e o Cinema Novo in LOCUS: Revista de História, Juiz de Fora, v.6, n.1, p. 116-126, Semestral. 2000.

LISBÔA, Eliana Santana, BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista, COUTINHO, Clara Pereira. O contributo do vídeo na educação online. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9593/1/ContributoVideo.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

LOPES, Tiago RC, MONTAÑO, Sonia, KILPP, Suzana. Montagem espacial e potencialidades do audiovisual locativo no cenário urbano. Revista ECO-Pós, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p.1-10, 2014. Quadrimestral. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1468>. Acesso em: 04 jun. 2017.

LOTMAN, Iuri M. Acerca de la semiosfera. *La semiosfera. I – Semiótica de la cultura e del texto*. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra, 1996. Tradução de Desiderio Navarro.

_____. *Cultura y explosión. Lo previsible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa Editorial 1999. Tradução de Delfina Muschiatti.

MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988
_____. Os gêneros televisuais e o diálogo. Revista eletrônica Razon Y Palabra, n. 16, nov. 1999 /jan. 2000. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n16/osgeneros16.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges. Rio de Janeiro: Editora Rios ambiciosos, 2001.

_____. “O filme ensaio”. In: *Concinnitas*. Rio de Janeiro, ano 4, nº 5, dezembro de 2003, p. 63-75.

_____. “As linhas de força do vídeo brasileiro”. IN: MACHADO, Arlindo (org). *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003a.

_____. “Apresentação”. In: MELLO, C. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Senac, 2008.

_____. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. 6° Reimpressão. Campinas: Papirus, 2011.

MACHADO, Jorge. Dicionário e glossário sobre roteiro e cinema. Manual online dentro do site Roteiro de cinema. 2003b. Disponível em: <<http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MACHADO, Irene. Por que semiosfera? IN: MACHADO, Irene (org). *Semiótica da Cultura e Semiosfera*. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. Cultura em campo semiótico. Revista USP, São Paulo, ano 31, nº 86, p.157-166, Trimestral. 2010.

_____. Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.8, ano 5, nº 2, p.136-156, Semestral. 2013.

McLUHAN, Marshall, LEONARD, GEORGE. B. The future of educations: the class of 1989. *Look Magazine*, Fevereiro, n.21, 23-25, Iowa: 1967. Disponível em: <<https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2016/03/24/the-future-of-education-the-class-of-1989-by-marshall-mcluhan-george-b-leonard-1967/>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969. Tradução de Décio Pignatari.

_____. “Aula sem paredes”. IN: CARPENTER, Edmund e McLUHAN, Marshall (org). *Revolução na Educação*. 3°ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. Tradução de Álvaro Cabral.

_____. “O homem e os meios de comunicação”. IN: McLUHAN, Stephanie, STAINES, David (org). *McLuhan por McLuhan*. São Paulo: Ediouro, 2003. Tradução de Antônio de Pádua Danesi.

MARCONDES FILHO, Ciro A comunicação como uma caixa preta. Propostas e insuficiências de Vilém Flusser. Revista *Em questão*, Porto Alegre, *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 423-456, jun/dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Em_Questao/article/viewFile/136/92>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MANNONI, Laurent. A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema. São Paulo: Senac, 2003. Tradução de Asséf Kfourri.

MANOVICH, Lev. After effects, or velvet revolution in modern culture. Part I. 2006a. Disponível em: <<http://manovich.net/index.php/projects/after-effects-part-1>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. After effects, or velvet revolution in modern culture. Part 2. 2006b. Disponível em: <<http://manovich.net/index.php/projects/after-effects-part-1>>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

MARCUSCHI, L. A Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, Eneida Fátima. Literatura e História no Ensino: uma análise de vídeos didáticos. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000259080>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MARTINS, Shirley Mônica Silva, BARRETO Betânia Maria Vilas Bôas, BORGES Leônidas Leão. Audiovisual e Educação: a videoaula e as novas implicações pedagógicas. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: Anais do XXXII. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2165-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MARTINS, Michele, COUTINHO, Fernanda Gabriela de Andrade. Possibilidades multimidiáticas na educação: videoaulas como ferramentas de ensino e aprendizado. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: Anais do XXII Prêmio Expocom 2015 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação, Natal, 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/expocom/EX45-0950-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MELLO, Christine. O documentário como gênero audiovisual. Revista Comunicação & Informação, v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24168/0>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Extremidades do vídeo. São Paulo: Senac, 2008.

MONCAIO, André. Humberto Mauro e a construção estética da imagem nos filmes do período do INCE. Mnemocine – Aruanda. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em 07 jun. 2016.

MONTAÑO, Sônia. Apontamentos para a pesquisa do audiovisual em plataformas de vídeo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: Anais do XXXVIII. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3745-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MUSSIO, Simone. Transformações contemporâneas: as ressignificações do conceito videoaula tendo em vista a alteração do médium. *In: Anais do V colóquio da ALED, São Carlos, 2014.* Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/59-107-1-SM.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. O discurso sobre a escrita científica através de videoaula na internet. *Revista Intercâmbio, v.XXIX: 40-64, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014.* Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/20959>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Resignificações dialógicas: a construção de sentido de escrita científica através de vídeo-aula na internet. *In: Anais do SILEL. V. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.* Disponível em:<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

NASCIMENTO, Francisco Iací do. A escrita em tela: remix em textos e vídeos. *In: Anais eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Recife, 2008, p.1-17.* Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2012/Francisco%20Iaci%20do%20Nascimento%20%20A%20escrita%20em%20tela-remix%20em%20textos%20e%20videos.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

NÚCLEO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. Organograma do NTE no diretório do NTE dentro do site da Universidade Federal do ABC. Disponível em: <http://nte.ufabc.edu.br/sobre/organograma/>. Acesso em: 02 mai. 2017.

NÚMERO DEUX. Direção: Jean-Luc Godard e Anne-Marie Miéville. França, documentário-ensaio, 1975, 88 minutos, sonoro, colorido.

O BANDIDO DA LUZ VERMELHA. Direção: Rogério Sganzerla. Roteiro: Rogério Sganzerla. Produção: Rogério Sganzerla, José Alberto Reis, José da Costa Cordeiro. Design de produção: Andrea Tonacci. Fotografia: Peter Overbeck. Efeitos Sonoros: Sílvio Renoldi. Efeitos Sonoros: Júlio Perez Caballar, Edmar Agostinho, Mara Duval. Brasil, ficção, 1968, 92 minutos, sonoro, colorido.

OLIVEIRA, José Aparecido de. Desafios da linguagem na educação a distância. *Revista Impulso, Piracicaba, v. 22, n 53, p. 83-91, jan./abr. 2012.*

OLIVEIRA, Lia Raquel. Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o Audiovisual. *In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, p. 5770 – 5882, 2009.* Disponível em:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9855/1/galaico_09_Lia.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

OLIVEIRA JR., Luiz Carlos Gonçalves de. O cinema de fluxo e a *mise-en-scène*. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-30112010-164937/pt-br.php> Acesso em: 07 jun. 2017.

OUTUBRO. Direção: Sergei Eisenstein e Grigori Aleksandrov. União Soviética, ficção, 1927, 75 minutos, mudo, preto e branco, legendado.

PARENTE, André, CARVALHO, Victa de. Entre cinema e arte contemporânea. Revista Galáxia, n.17, jun. 2009, p. 27-40.

PASCOAL, Roger. Redes hipertextuais. Um panorama dos aspectos cognitivos da organização da informação na internet. 2015. 189 f. Tese (Doutorado) – Tecnologias da Inteligência do Design Digital, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2015. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18296>. Acesso em: 19 mai. 2016.

PIGNATARI, Décio. Informação, linguagem e comunicação. 10ªed. São Paulo: Cultrix, 1981.

_____. Signagem da televisão. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. 1, p.281-295, abr. 2010. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702201000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jun. 2016.

RAMOS, Luis Bravo. Qué es el vídeo educativo? Revista Comunicar, Huelva, n. 6, p. 100-105, 1 mar. 1996. Semestral Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?articulo=06-1996-20&contenido=detalles&numero=6>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

REZENDE, Luiz Augusto, STRUCHINER, Miriam. Uma proposta pedagógica para produção e utilização de materiais audiovisuais no ensino de Ciências: análise de um vídeo sobre entomologia. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 1, p. 45-66, mar. 2009.

RIBEIRO, José da Silva. O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dosvideogramas à cultura participativa. Campo Grande, Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 38, p. 15-32, jul. / dez. 2014.

RUSH, Michael. Novas mídias na arte contemporânea..São Paulo: Martins Fontes, 2006. Tradução de Cássia Maria Nasser.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. (Comunicação).

_____. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007. (Comunicação).

_____. As linguagens como antídotos ao midiacentrismo. Revista Matrizes, ano 1, n. 1 (jul-dez 2007), p 75-97. São Paulo: ECA/USP, 2007b.

_____. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, pg. 17-22, 2010.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior Unicamp 04/04/2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Bakhtiniana, São Paulo, v.9, ano 6, n° 2, p.206-216, Semestral. 2014.

_____., CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. Revista Matrizes, São Paulo, v.9, n° 1, p.167-185, jan/jun. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/551/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Vídeo didático como tecnologia audiovisual: antecedentes históricos e implicações pedagógico-metodológicas. Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop, v. 5, n. 1, p. 83-106, jan. / jun. 2015.

SÃO PAULO. SINFONIA E CACOFONIA. Direção: Jean-Claude Bernadet. Brasil, documentário-ensaio, 1984, 40 minutos, sonoro, colorido.

SETARO, André. A montagem ideológica ou intelectual. Mnemocine, 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/140-a-montagem-ideologica-ou-intelectual>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SCHNEIDER, Catiúcia Klu, CAETANO Lélia, RIBEIRO, Luis Otoni Meireles. Análise de vídeos educacionais no youtube: caracteres e legibilidade. Porto Alegre, Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/30816>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. In: ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOME II IBÉRICO, v. IV, p.375-281, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara>>. Acesso em: 07 jun.2016.

SOUZA, Adriano Dias de. Vídeo digital: análise de sua aplicação como objeto de aprendizagem. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61438>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SANTOS, Vanessa Matos dos. Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáforo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: Anais do XXXVIII. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-4007-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

SILVA, Noélia Bomfim, PIMENTA, Francisco José Paoliello. Tipologia e Concepção de videoaula: um Estudo sobre o Audiovisual como Material Didático na Educação a Distância (EaD). Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: Anais do XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Vila Velha, 2014. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-0046 -1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. O que é a UAB? Apresentação da UAB no diretório da UAB dentro do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 mai 2017.

THE CLOCK. Realização: Christian Marclay. EUA, Videoarte, produção independente. 2010, 1440 minutos, sonoro, colorido.

VELHO, Ana Paulo Machado, A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. Revista Estudos de Comunicação, Curitiba, v.10, n°23, p.249-257, set/dez. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?ddl=3633&dd99=view&dd98=pb551/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. Semiosfera e o conceito de unweilt In: MACHADO, Irene (org). Semiótica da Cultura e Semiosfera. São Paulo: Annablume, p. 99-112, 2007.

WOHLGMUTH, Julio. Vídeo Educativo. Uma pedagogia audiovisual. São Paulo: Editora Senac, 2005.

YAGUELLO, Marina. “Introdução”. In: Marxismo e filosofia da linguagem. 11°ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.

_ APÊNDICE

ESTRATÉGIA DE BUSCA

Ao todo foram consultados 14 bancos de dados online distintos. Dois deles, de maior abrangência e extensão - Google Acadêmico¹ e Portal de Periódicos da Capes²; os outros doze, de relevantes portais, revistas, periódicos, comissões e anais de congressos e simpósios de duas grandes áreas interseccionadas em nossa pesquisa, a Comunicação e a Educação, são eles: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom³ (Anais C⁴, Revista A2), Revista E-Compós⁵ (A2), Revista Matrizes⁶ (A2), Revista Estudos Semióticos⁷ (A2), Anais eletrônicos do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação⁸, Revista Comunicação & Educação⁹ (B2), Revista Educação & Realidade¹⁰ (A1), Revista Educação & Linguagem¹¹ (B2), Bakhtiniana: Revistas de Estudos do Discurso¹² (A2), Revista Comunicar¹³ (Impresso A1), Revista Ibero Americana de Educación¹⁴ (Online B1), Portal de publicações da CEIE¹⁵ – Comissão Especial de Informática na Educação da Sociedade Brasileira de Computação, que compreende em seus domínios os periódicos da Revista Brasileira de Informática na Educação (B4), os Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE, os Anais do Workshop de Informática na escola -WIE, os Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação - CBIE, os artigos da Jornada de Atualização em Informática na Educação – JAIE e os Anais dos Workshop dos Desafios da Computação Aplicada à Educação – DESAFIE).

¹ <http://scholar.google.com.br/>

² <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

³ <http://www.portcom.intercom.org.br/>

<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/about>

⁴ Índice Qualis Capes da publicação.

⁵ <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos>

⁶ <http://www.matrizes.usp.br/>

⁷ <http://revistas.usp.br/esse>

⁸ <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/>

⁹ <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

¹⁰ http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

¹¹ <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL>

¹² <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana>

¹³ <http://www.revistacomunicar.com/index.php?idioma=pt>

¹⁴ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7466>

¹⁵ <http://www.br-ie.org/pub/>

A pesquisa obedeceu a um mesmo padrão de busca. Definiu-se uma palavra-chave seguida por uma série de termos relacionados através do operador “OR”, somando então à palavra-chave *videoaula* outros 6 termos fundamentais. Junto deles, outro operador, “AND”, foi adicionado para introduzir termos aderentes respectivos a cada questão de pesquisa. Cada termo foi isolado por aspas para preservar a pesquisa por exatidão. Na questão de pesquisa três, inclui-se três sinônimos ao termo aderente *tipologia*.

QPI

videoaula OR "vídeo-aula"¹⁶ OR "material didático audiovisual" OR "vídeo didático" OR "vídeo educativo" OR "vídeo educacional" OR "vídeo instrucional" AND gênero AND audiovisual

QP2

videoaula OR "vídeo-aula" OR "material didático audiovisual" OR "vídeo didático" OR "vídeo educativo" OR "vídeo educacional" OR "vídeo instrucional" AND linguagem AND audiovisual

As buscas foram feitas sempre na modalidade avançada de modo a perfilar nossos requisitos: publicação acadêmica em formato de artigo, dissertação ou tese, de qualquer ano e data, considerando quando possível a indexação por ordem de relevância (por exemplo: Portal de Periódico da Capes) ou por exclusão de termos (Google Acadêmico). Em cada um dos sites, a pesquisa foi feita com o pesquisador cadastrado e logado; as buscas obedeceram as regras específicas de indexação de cada banco de dados, seja rearranjado as palavras em seu campo (por exemplo, considerando cada uma individualmente) seja operando com termos do próprio buscador (procedimento realizado no caso do banco de dados da Revista Comunicar). Outra observação importante a se fazer é a de que a única publicação na qual foi necessário consultar dois bancos de dados (anais dos congressos e acervo dos periódicos) em dois endereços na world wide web distintos foi o da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, em todas as demais a pesquisa se deu no mesmo endereço.

¹⁶ Curiosamente, muitos pesquisadores desrespeitam a norma culta da língua portuguesa e empregam outra grafia, escrevendo *vídeo-aula*. Por esse motivo também consideramos essa variante na pesquisa.

PROCESSO DE SELEÇÃO

A partir da identificação dos artigos o processo de seleção se deu em duas etapas. Uma primeira, onde se incluiu ou descartou os trabalhos a partir dos critérios de exclusão acima elencados, e uma segunda, onde eles foram classificados como relevantes e irrelevantes para a pesquisa a partir dos critérios de inclusão (Figura 50).

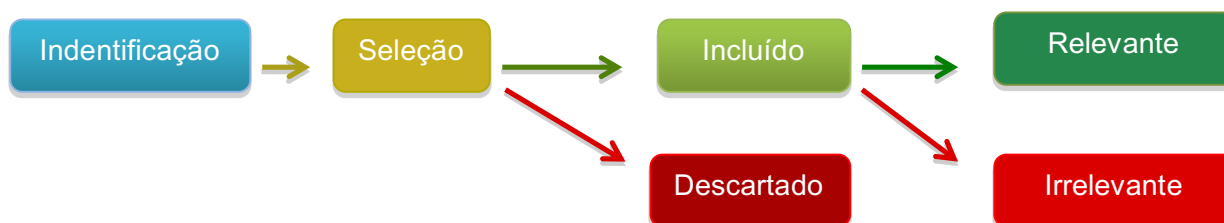


Figura 50: Etapas do processo de seleção.

Identificação – Busca com palavra-chave e termos relacionados juntos com os termos aderentes a cada questão de pesquisa, via operadores “OR” e “AND”.

Seleção – Todas as publicações identificadas com as palavras-chave, termos relacionados e termos aderentes às questões de pesquisa.

Descarte – Publicações capturadas pela malha fina dos critérios de exclusão.

Inclusão – Publicações filtradas pela aplicação dos critérios de exclusão.

Irrelevantes – Publicações capturadas pela malha fina dos critérios de inclusão.

Relevantes – Publicações filtradas pela aplicação dos critérios de inclusão.

Vejam a seguir, uma descrição individualizada dos bancos de dados pesquisados e de seus respectivos processos de seleção além de uma tabela geral computando todos os resultados obtidos.

TABULAÇÃO POR BANCO DE DADOS CONSULTADOS

Quadro 10 Tabulação total dos arquivos pesquisados.

	Selecionado	Descartado	Incluso	Relevante	Irrelevante
Google acadêmico	1395	1338	57	22	35
Portal de Periódicos da Capes	150	142	8	5	3
Intercom	710	704	6	6	0
E-Compós	0	0	0	0	0
Matrizes	0	0	0	0	0
Estudos Semióticos	0	0	0	0	0
Anais eletrônicos do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação	1	0	1	1	0
Comunicação & Educação	307	306	1	1	0
Educação & Realidade	0	0	0	0	0
Educação & Linguagem	54	54	0	0	0
Bakhtiniana: Revistas de Estudos do Discurso	0	0	0	0	0
Revista Comunicar	8	0	8	1	7
Ibero Americana de Educación	80	79	1	0	1
CEIE	44	41	3	1	2
Total	2749	2664	85	37	48

Dos 100% indexados, foram incluídos 3,09% dos artigos e escolhidos por sua relevância no presente estado da arte somente 1,34%. Cabe ressaltar que desses 37 trabalhos destacados como relevantes 70% deles foram publicados nos últimos cinco anos. Abaixo segue a tabulação dos trabalhos por período.

Quadro 11 Tabulação dos trabalhos considerados relevantes, por período de publicação.

Período	Quantidade
1991 - 1995	1
1996 - 2000	0
2001 - 2005	2
2006 - 2010	8
2011 - 2015	26
2016	0