

Aula-ensaio: produção de um discurso audiovisual nas videoaulas de um curso a distância

-----

*Class-essay: production of an audiovisual discourse in videoclass of a distance course*

-----

*Aula-ensayo: producción de un discurso audiovisual en las videocas de un curso a distancia*

Silvia Dotta<sup>1</sup>

Leonardo Rea Le<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo se propõe a estudar a linguagem das videoaulas de um curso de extensão a distância, dirigido a professores. Tem como objetivo principal analisar 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. A metodologia do trabalho apoia-se numa exploração empírica e qualitativa das videoaulas produzidas para o curso. Os resultados discutem conceito de ensaio audiovisual, a partir da presença da função didática e de recursos ensaísticos de audiovisual. A conclusão é que a aula-ensaio pode ser um meio para se pensar e explorar possibilidades de criação e produção de discurso audiovisual para EaD.

**Palavras-chave:** *Audiovisual. Linguagem. Videoaula.*

---

**Abstract:** *The article proposes to study the video language of a distance learning course directed at teachers. Its primary objective is to analyze the essayistic nature of its audiovisual discourse from the relation between the didactic function and the formal elements of the audiovisual language that designates the essay modality. The methodology is based on an empirical and qualitative exploration of the videotapes produced for the course. The results discuss the concept of the audiovisual essay from the presence of didactic function and audiovisual essay resources. We conclude that the essay-class is a means to think about and explore possibilities of creation and production of audiovisual discourse for distance education.*

**Keywords:** *Audiovisual. Language. Videoclass.*

---

**Resumen:** *El artículo se propone a estudiar el lenguaje de las videoclases de un curso a distancia para profesores. El objetivo es cuestionar la naturaleza ensayística de su discurso audiovisual a partir de la relación entre la función didáctica y los elementos formales del lenguaje audiovisual que designan la modalidad ensayo. La metodología de se apoya en una exploración empírica y cualitativa de videoclases producidas para el curso. Los resultados discuten el concepto de ensayo audiovisual a partir de la presencia de la función didáctica y de recursos ensayísticos de audiovisual. La conclusión es que la clase-ensayo es un medio para pensar y explorar posibilidades de creación y producción de discurso audiovisual para educación a distancia.*

**Palabras clave:** *Audiovisual. Lenguaje. Videoaula.*

---

1 Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais e na Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação da Universidade Federal do ABC (UFABC).

2 Mestre em Ciências Humanas e Sociais, membro do Grupo de pesquisa Inteligência em Tecnologias Educacionais e Recursos Acessíveis (INTERA) da Universidade Federal do ABC (UFABC).

## INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é refletir sobre a linguagem das videoaulas produzidas para o curso de extensão a distância Antártica ou Antártida? Como inserir as ciências polares no currículo escolar do ensino básico (curso Antártica). Nosso objetivo é analisar 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. Um 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 das videoaulas do curso Antártica.

A hipótese é a de que os códigos, elementos e referências de outros gêneros não didáticos presentes na linguagem das 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 apresentado a partir do conceito de filme-ensaio (ou vídeo-ensaio) de Machado, (2003a, 2011). No trabalho desse autor 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 construção de sentido ensaístico de filmes com a produção audiovisual das videoaulas do curso. 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 Cordeiro (2010),

Dotta (2009), Almeida (2004), Marcuschi (2003), dentre outros.

É a função didática que organiza a videoaula como um gênero audiovisual, e, neste artigo, a compreensão sobre as características do texto didático que norteiam sua função está condicionada à presença 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.

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 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.

Ao fim do artigo, procuraremos responder as seguintes perguntas: Os elementos videográficos ensaísticos estão presentes nas videoaulas do curso Antártica. Se sim, do ponto de vista se sua linguagem audiovisual videográfica, podemos chamar as videoaulas desse curso de ensaísticas, ou melhor, de aulas-ensaios?

## 2 A FUNÇÃO DIDÁTICA E SEUS ATRIBUTOS

A função didática de uma videoaula é praticamente uma condição sine qua non da constituição da videoaula enquanto gênero audiovisual. Ela, de maneira geral, estandariza 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.

Nesse artigo, propomos compreender a função didática como uma manifestação encadeada de atributos que envolvem a sua formalização institucional enquanto espaço social e curricular, a presença engendrada de uma relação formal de conhecimento entre

docência e discência e a recorrência preponderante de capacidades de linguagem como organização de discurso metodologizado, 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”, 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” (CORDEIRO, 2010, p.18).

Na perspectiva da educação formal 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” (CORDEIRO, 2010, 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 (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.

Os recursos de linguagem 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 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, nota-se que essas mesmas sequências de textos apresentam menor apelo conotativo, como o testemu-

nho/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), que 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.

Eles trabalham respectivamente com cinco agrupamentos/tipologias característicos distribuídos da seguinte forma: argumentar, expor, narrar, relatar, instruir. Sequências de textos recorrentes em ficções literárias por exemplo pressupõem a capacidade linguística do narrar, que por sua vez, é menos necessária em sequências de textos oralizados numa exposição docente.

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 discente difusa. 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.

## 2.1 FILME-ENSAIO (VÍDEO-ENSAIO): ENSAIO AUDIOVISUAL

No trabalho de Machado (2003a, 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. 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) (MACHADO, 2003a, p. 63).*

Sendo assim, em que pese o fato de que o conceito de ensaio sempre teve sua forma pensada num âmbito “essencialmente verbal” (MACHADO, 2003a, 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, em que 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 (MACHADO, 2003a, p. 65).*

Nesse sentido, para Machado (2003a), o conceito de “filme-ensaio” significa pensar no audiovisual como meio capaz de produzir reflexões a partir de enunciados permeados por continuidades incertas, sentidos incompletos, questionamentos desviantes, complementariedades anômalas. Na maioria das vezes, Machado debruçou-se sobre o cinema, mas o vídeo também aparece no escopo de suas reflexões. O ensaio é então a assunção deliberada de se pensar, criar e realizar “ensaios não escritos, ensaios em forma de enunciados audiovisuais” (Machado, 2003a, 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 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. “A câmera tem um poder transfigurador do mundo visível que chega a ser devastador nas suas consequências” (MACHADO, 2003a, p.66).

Escolher o quadro, a sequência, a composição, o movimento, a montagem, a transição, a textura, a cor, a luz, influi na produção de sentido dos discursos audiovisuais. Ensiá-los significa então tentar encontrar formas de manipulação que potencializem seus enunciados mediante os objetivos do seu projeto, e por que não, do gênero. O mesmo vale para o áudio: o som, a trilha, ruídos, todo tipo de inserts sonoros, e efeitos de edição como transição, (des)sincronização com a imagem, ou 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 avaliados pela sua presença sensória 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 ou dos inserts gráficos e animados, dentre outras possibilidades. Todos esses elementos têm de ser levados em conta quando se pretende escrever através de enunciados audiovisuais na forma de ensaio.

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.

Carvalho (2008) analisou a concepção de ensaio audiovisual à luz da produção de documentários brasileiros contemporâneos, discutindo como essa produção documental se refletia no gênero e percebeu códigos de linguagem

que extravasavam uma subjetividade enuncian-te: 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.

Essas características são “recorrentes em obras audiovisuais de diferentes origens” (CARVALHO, 2008) como o documentário, a videoarte, as artes visuais, o cinema de autor, a publicidade, o jornalismo ao vivo. Ao notar que esses gêneros traziam essas características, teve dificuldade em nomear a produção audiovisual documental brasileira como documentário propriamente dito. Para Carvalho (2008), esse hibridismo de gêneros e elementos, só poderia ser acolhido dentro dos desígnios do ensaio audiovisual referidos por Machado (2003a, 2011).

Nosso estudo segue a mesma linha de raciocínio. Questionamos 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?

## 2.2 OS ELEMENTOS ENSAÍSTICOS

Os elementos ensaísticos atuam na expressividade audiovisual do vídeo tensionando sua relação com os códigos do gênero. Segundo Machado (2003a, 2011) eles têm aptidão para ampliar a capacidade dialógica do gênero em questão. 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. A utilização desses recursos altera a percepção do enredo didático de uma aula. Machado (2003a, 2011) destaca a aptidão dessas figuras agirem como elementos subjetivantes da linguagem abrindo a possibilidade de imprimir na sua forma o caráter de ensaio.



### 2.2.1 INSERTS DE PASSAGEM

Machado (2003), define Insert como “Imagem breve, rápida e quase sempre inesperada que lembra momentaneamente o passado ou antecipa algum acontecimento”. A inserção de breves sequências de imagens e/ou áudios pode quebrar a linearidade de uma exposição visual /verbal, 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 qualifica os inserts como uma figura que cria sugestões de transição, sem necessariamente designar nexos temporais ou causais definidos. Como figura de linguagem, os inserts de passagem servem como recurso criativo de montagem espacial e temporal, estabelecendo relações diversas como a de complementariedade, afinidade, eventualidade, contribuindo para complexificar a expressão e o discurso.

### 2.2.2 MIXAGEM

A mixagem como elemento ensaístico 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” (ESCOREL, 2006, p.20). No vídeo não é diferente. A montagem ou a edição de um vídeo também opera escolhendo e combinando imagens e sons. Sua expressão material se dá pela 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.

### 2.3 MISE-EN-SCÈNE

Oliveira Jr. (2010) 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” (OLIVEIRA JR., 2010, p.12). Edgar-

-Hunt et al. (2013) discorrem também sobre a absorção pelo cinema desse recurso teatral, explicando que a expressão

*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 (EDGAR-HUNT et al., 2013, p.129).*

O audiovisual incorpora então esse jogo de encenações imiscuindo-o à sua linguagem que opera as transformações do palco para o quadro. Como elemento ensaístico, 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.

No que diz respeito a ação docente, a mise-en-scène 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. Referimo-nos não 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 que 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.

## 3 METODOLOGIA: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA UM CURSO A DISTÂNCIA

A base de dados aqui estudada é composta por 24 videoaulas (DOTTA, 2014) produzidas para o curso Antártica – um curso de extensão a distância, mediado pelo Moodle, com 60 horas/aula, dirigido para professores da educação básica. Textos, jogos e outros materiais didáticos compõem o curso. As vi-

de aulas foram gravadas durante os anos de 2015 e 2016, com a diretriz principal de estabelecer um diálogo entre a função didática e 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.

A equipe de produção – coordenador, docente/pesquisador, produtor, roteirista, operador de câmera e editor – foi orientada a buscar elementos consolidados da produção de vídeos em contraposição à gravação de aulas. O tempo dos vídeos foi limitado entre 5 e 10 minutos. A base de dados foi formada por produções que se distanciam da sala de aula tradicional, da lousa, do giz, dos slides, do formato e do tempo de aula.

Adotamos a metodologia qualitativa exploratória, com observação participante. Analisamos os vídeos buscando identificar os elementos ensaísticos, investigando como a sua

expressividade material se imiscui à função didática criando um tipo de organização de aula diretamente marcada pelos atributos dessas interferências. Para as análises, selecionamos três videoaulas, que contêm ao menos um dos elementos ensaísticos aqui explicitados.

#### 4 RESULTADOS: OS ELEMENTOS ENSAÍSTICOS NAS VIDEOAULAS DO CURSO ANTÁRTICA

O Quadro 1 explicita a presença dos elementos ensaísticos tratados neste trabalho. Pelo menos um dos 3 elementos está presente em vinte das 24 videoaulas. O fato de haver a recorrência de um elemento em 12 videoaulas e de 3 em 3 videoaulas, não significa que estas últimas são mais ensaísticas do que aquelas. Isso só deve mostrar que os enunciados possuem qualidades distintas e leituras distintas. Também o fato de 4 das videoaulas não trazerem os elementos não significa possuírem qualidade inferior, apenas se organizam com recursos estéticos não estudados aqui.

Quadro 1: Presença dos elementos ensaísticos nas videoaulas do curso “Antártica, vista I”.

PRODUÇÃO VIDEográfica CURSO ONLINE ANTÁRTICA OU ANTÁRTICA	DURAÇÃO	MIXAGEM	INSERTS DE PAISSAGEM	MISE EN SCENE DOCENTE
<b>24 vídeos</b>				
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		
Fósseis: o passado antártico	7'26"	X		
A vida de pesquisador	5'01"	X		
Onde fica a Antártica?	6'59"	X		X
Por que estudar a Antártica?	5'17"	X		X
Por que os polos são gelados?	2'21"	X		X
A vida na Antártica – os vegetais	2'37"	X		X
A vida na Antártica – os animais	7'41"	X		X
A vida na Antártica – os pinguins	4'16"			X
O continente gelado	4'54"	X		
O clima da Antártica	5'28"	X		
Papel da Antártica no clima global	5'21"	X		

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em que pese a importância dos inserts de passagem utilizados em três das videoaulas tabuladas, a predominância da mixagem e da mise-en-scene docente será tomado por nós como um critério de seleção dos elementos ensaísticos que permearão nossa análise.

#### 4.1 ELEMENTO ENSAÍSTICO 1: MIXAGEM (FUSÃO OU SOBREPOSIÇÃO)

A mixagem foi o recurso mais utilizado na produção das videoaulas. 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 (2003) 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 (2003b) 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 (MACHADO, 2003b, p. 30).*

Gêneros como o videoclipe e a videoarte, enquanto gênero audiovisual e do ponto de vis-

ta 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 a exploração diligente da mixagem poderia ser usada para se estimular a apreensão do conteúdo escolar pela elaboração de uma série de (re)combinações criativas entre o texto didático e a manipulação da forma eletrônica do vídeo. Empregamos o recurso 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 1 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 1- Sequência de frames 1: videoaula Lixo marinho, de onde vem?, 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em outro trecho – Figura 2- 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 2- Sequência de frames 2: videoaula Lixo marinho, de onde vem?, 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em outra cena (Figura 3), 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 3- Frame 3: videoaula Lixo marinho, de onde vem?, 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

#### 4.2 ELEMENTO ENSAÍSTICO 2: MISE-EN-SCÈNE DOCENTE

A existência do vídeo pode ser entendida como uma ontologia que captura possíveis reais, ao adicionar 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. 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 a mise-en-scène é notada em apenas 12 videoaulas. Julgamos que em sua ausência nas outras 12, 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.

Em algumas videoaulas a presença docente foi dada a partir de leitura, via teleprompter, de textos previamente redigidos. Em outras, esse expediente se repetiu não pelo teleprompter mas via webconferência síncrona, acentuando a monologia do ato a partir do uso imperativo de um único enquadramento, o plano próximo.

Há videoaulas em que a presença docente se deu unicamente pela leitura de um texto em off (voz do professor) ou em voz over (voz de

outrem, desconhecido 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, como, por exemplo, uma trilha sonora redimensiona uma montagem espacial, ou como uma fusão pode mudar o sentido do quadro ao questionarmos sua velocidade.

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 desprezioso 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. Decidimos usar esse material 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 do 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 4).

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 sendo uma melodia como tema principal e efeitos sonoros sintetizados de fundo) também realçaram essa presença.

Figura 4- Sequência de frames da videoaula Introdução à Antártica, 2015.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em *Lixo marinho: de onde vem?*, a *mise-en-scène* com a pesquisadora foi construída a partir da ideia de uma visita pela universidade onde foi realizada a gravação. Ela é recebida pela equipe que a acompanha em uma visita por diversos lugares da locação aproveitando sua estada 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 cenários internos da universidade e de seu entorno, 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) tenham 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, 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 5- Sequência de frames da videoaula *Lixo marinho: de onde vem?*, 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Na videoaula Microplásticos em ambientes marinhos, a mise-en-scène 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 6).

Figura 6- Sequência de frames da videoaula Microplásticos em ambientes marinhos, 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será a produção discursiva audiovisual videográfica do curso Antártica ensaística? Sim, a produção do curso é ensaística na medida em que faz e continua fazendo das videoaulas um objeto de pesquisa artística e de comunicação pedagógica. A partir da análise empreendida na seção anterior, nosso entendimento é o de que poderíamos assumir essa produção como ensaística desde que levássemos em conta as especificidades da organização do discurso no interior de cada gênero.

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 nosso artigo, o texto didático que organiza a sua função foi definido pela presença reiterada de sete atributos, a saber: espaço educativo institucionalizado, registro da textualidade do discurso docente, a existência de uma disciplina curricular, preponderância de uma exposição oral/escrita metodologizada, emprego de linguagem oral/escrita predominantemente denotativa e simplificada, preponderância de discurso falado/escrito expositivo, argumentativo e/ou

explicativo destinação a uma audiência discente.

Identificamos a presença recorrente de 3 elementos ensaísticos em 20 das 24 videoaulas do curso: insert de passagem, mixagem e mise-en-scène docente. Notamos a predominância das duas últimas, que guiaram nossa análise na seção seguinte. Em seguida mostramos que o discurso audiovisual videográfico das videoaulas tem procurado expandir os limites da função didática ao propor estratégias ensaísticas na sua forma audiovisual. Em nossa análise 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 descortinamos o expediente da mise-en-scène docente, uma exposição que cremos ser uma contribuição autêntica deste trabalho.

Construímos 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.

Como efeito prático, defendemos que a presença reiterada dessas figuras de linguagem ensaísticas na produção discursiva audiovisual das videoaulas de nosso curso, 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 audiovisual das videoaulas, 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 curso Antártica estão eivadas de códigos textuais de gêneros como a videoarte, o documentário, o cinema de ficção e/ou o videojornalismo.

Consideramos então que nossa hipótese foi confirmada, na medida em 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 curso Antártica de maior aderência semiótica com o vídeo como também, tanto legítima 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 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 curso Antártica 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.

A aula-ensaio é a sugestão que fica para se pensar e explorar possibilidades de criação e produção de discurso audiovisual para Educação a Distância (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.

Por fim, falta apenas responder mais uma questão que não foi posta de maneira explícita no artigo, 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 das videoaulas do curso Antártica é ensaística qual seria a natureza dessa intervenção? O discurso dessas videoaulas apresenta reflexões subjetivas de qual realizador? Do roteirista? Do professor? Do coordenador do projeto? Do produtor executivo? Do operador de câmera?

Belloni (2008) 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 de EaD, um conceito instigante para se refletir sobre a natureza da presença subjetiva do realizador na aula-ensaio.

Isto posto, nos restariam algumas perguntas a serem investigadas: 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 curso? Seria a natureza do professor coletivo a presença subjetivante da aula-ensaio?

## 6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo apoio concedido em forma de Auxílio – Edital Universal.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria José P. de, **Discursos da ciência e da escola: ideologia e leituras possíveis**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ªed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ªed. Campinas: Editores Associados, 2008.
- DOTTA, Sílvia. **Antártica ou Antártida?** Canal de vídeos no Youtube.com, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/ECRqmu>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- CARVALHO, Ananda. **Documentário-ensaio: a produção de um discurso audiovisual em documentários brasileiros contemporâneos**. 2008. 116 f. Dissertação Mestrado, PUC, São Paulo, 2008.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- 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. FEUSP, São Paulo. 2009.
- EDGAR-HUNT, Robert, MARLAND, John, RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. São Paulo: Bookman Editora, 2013.
- SCOREL, Eduardo. (Des)importância da montagem. In: **A montagem do cinema**. São Paulo: Heco produções, 2006.
- MACHADO, Arlindo. O filme ensaio”. In: **Concinnitas**. Rio de Janeiro, ano 4, nº 5, dezembro de 2003a, 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, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. 6ª Reimpressão. Campinas: Papirus, 2011.
- MACHADO, Jorge. **Dicionário e glossário sobre roteiro e cinema**. 2003. Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- MARCUSCHI, L. A Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em 14 de junho de 2018

Aceito em 04 de fevereiro de 2019