



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

NILZE DE SÁ SAMPAIO

**DO CINEMA À EDUCAÇÃO: Trânsitos
musicais na concepção de videoaulas**

Belém-Pará

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

NILZE DE SÁ SAMPAIO

**DO CINEMA À EDUCAÇÃO: Trânsitos musicais
na concepção de videoaulas**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior

Coorientador: Prof. Dr. Erasmo Borges de Souza Filho

Linha de Pesquisa: Processos de criação e atuação em Arte

Belém-Pará

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Sampaio, Nilze de Sá, 1983-

Do cinema à educação: trânsitos musicais na
concepção de videoaulas / Nilze de Sá Sampaio. - 2016.

Orientador: Áureo Deo Defreitas Júnior;

Coorientador: Erasmo Borges de Souza

Filho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte,
Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2016.

1. Cinema - estudo e ensino. 2. Cinema na
educação. 3. Ensino à distância. I. Título.

CDD 23. ed. 791.4361



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos dezesseis (16) dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis (2016), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência do orientador professor doutor **Áureo Deo DeFreitas** ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Nilze de Sá Sampaio**, Intitulada: **Do Cinema à Educação: Trânsitos Musicais na Concepção de Videoaulas**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores **Erasmus Borges Filho; Joel Cardoso Silva e Maria Ataíde Malcher** da Universidade Federal do Pará. Dando início aos trabalhos, o professor doutor **Áureo Deo DeFreitas**, passou à palavra a mestrand, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestrand, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito **EXCELENTE** com distinção, dada a recomendação de publicação integral e artigos pontuais da referida Dissertação. A aprovação do trabalho final será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestrand, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor **Áureo Deo DeFreitas** agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestrand. Belém-Pa, 16 de Junho de 2016.

Prof. Dr. ÁUREO DEO DEFREITAS

Prof. Dr. ERASMO BORGES FILHO

Prof. Dr. JOEL CARDOSO SILVA

Profª.Dra. MARIA ATAÍDE MALCHER

NILZE DE SÁ SAMPAIO

Aos meus pais - com gratidão à vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua bondade e sabedoria.

Ao meu orientador, prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior, pela condução deste trabalho e pela confiança e respeito no percurso das orientações.

Ao meu coorientador, prof. Dr. Erasmo Borges de Souza Filho, pelos caminhos que me conduziu para a concretização deste trabalho.

Aos meus amigos de toda ordem, com os quais puder fazer esse trabalho de muitas mãos mediante incontáveis gestos de auxílio.

A todo o amor que a Vida me presenteia.

Dizer que a educação é atividade irmã do brinquedo e da arte é denunciar a repressão, lembrar o paraíso perdido, anunciar a possibilidade de alegria, rejeitar as experiências fragmentadas, buscar a experiência perdida da cultura, dilacerada pela sistemática administração centralizada da vida que, em nome da eficácia, quer gerenciar todas as coisas.

Rubem Alves

RESUMO

SAMPAIO, Nilze. **Do cinema à educação:** Trânsitos musicais na concepção de videoaulas. 2016. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

Esta pesquisa teve como objetivo fazer o estudo da concepção musical de videoaulas a partir dos usos musicais do cinema, utilizando-se como referência principal os conhecimentos de Michel Chion, por meio das obras “A audiovisão” (2011) e “*La música en el cine*” (2014). Embasaram também este estudo, no que se refere: à estrutura da linguagem cinematográfica, Martin (2013) e Mascelli (2010); à semiótica discursiva, Barros (2005) e Souza (2015, 2008, 2006); à arte e educação, Duarte (2000); à educação a distância, Litto (2010), Santos, Fassbender e Evangelista (2015) e Moran (2002); à videoaula, Santos, Fassbender e Evangelista (2015), Moran (1995, 2009, 2015), Anderson e Dron (2011, tradução 2012), Mattar (2014), Filatro (2009), Silva (2015), Spanhol e Spanhol (2009), Vargas, Rocha e Freire (2007). A presente pesquisa se justificou pela mudança que vem ocorrendo no âmbito da educação, fortemente influenciada e dinamizada pelas tecnologias da informação e da comunicação, e ainda pela necessidade de unir a estética à educação, em busca de processos de ensino-aprendizagem que considerem as particularidades humanas, incluindo a dimensão do sentir nesse processo. Para a análise realizada foi utilizado o percurso gerativo de sentido, conforme a semiótica discursiva, e dois instrumentos criados pela pesquisadora que foram o Mapa sonoro/musical e a Lista sintética dos usos musicais. O Mapa sonoro/musical procurou identificar de um modo geral o discurso e questões didáticas, e de um modo específico, aspectos musicais como a questão das dominantes sonoras, dos usos musicais e dos pontos de utilização e sincronização da música na produção de sentido. Na Lista sintética dos usos musicais foram apresentados os usos musicais segundo Chion, a descrição e a exemplificação respectiva, inclusive com indicação de links na internet. Também para auxílio na análise foi definida uma tipologia de videoaulas em que foram identificadas semelhanças nas estruturas das videoaulas disponíveis na internet, chegando-se à seguinte classificação: videoaula informativa/ instrutiva, videoaula educativa modelo presencial e videoaula educativa com recursos de pós-produção. Mediante esses conhecimentos buscou-se esclarecer a questão de “Como a música pode ser utilizada na concepção de videoaulas, a partir dos seus usos no cinema?”. Percebeu-se após as análises que a presença da música varia conforme o tipo de videoaula e o seu momento de utilização. Assim, nas videoaulas com maior variedade de recursos discursivos, como os tipos videoaula informativa/ instrutiva e videoaula educativa com recursos de pós-produção, notou-se maior presença da música para a materialização do discurso. Inversamente, nas videoaulas com menor variedade desses recursos, notou-se uma menor presença musical, como no tipo videoaula educativa modelo presencial. Quando a música é pensada na concepção da videoaula, de um modo geral, também é maior sua possibilidade de uso do que quando trabalhada na videoaula já gravada. Esses são processos de trabalho distintos, mas que deverão ter em vista o uso da música para reiteração e materialização do discurso. Os usos musicais mais frequentes foram: continuidade e fluência do filme; representação simbólica; continuidade e descontinuidade dos planos sonoros; sincronização; temporalização da imagem; coestruturação e coirrigação; e movimentação das imagens. Diante do exposto, concluiu-se que a música é um recurso pedagógico, um componente discursivo da videoaula que pode ser utilizado para a sua coestruturação e para questões audiovisuais fundamentais, possibilitando uma educação estética.

Palavras-chave: Música de cinema. Concepção musical. Videoaula. Educação a distância.

ABSTRACT

SAMPAIO, Nilze. **Do cinema à educação:** Trânsitos musicais na concepção de videoaulas. From the movie to the education: musical Transits in the design of video classes. 2016. 146 fls. Thesis (Mester's Degree in Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

This research aims to study the musical conception of video lessons from the musical movie uses, using as main reference the knowledge of Michel Chion, through the works "The audiovision" (2011) and "La music en el cine" (2014). Also underlie this study, with regard to: the structure of film language, Martin (2013) e Mascelli (2010); the discursive semiotics, Barros (2005) e Souza (2015, 2008, 2006); the art and education, Duarte (2000); the distance education, Litto (2010), Santos, Fassbender e Evangelista (2015) e Moran (2002); the video lesson, Santos, Fassbender e Evangelista (2015), Moran (1995, 2009, 2015), Anderson e Dron (2011, tradução 2012), Mattar (2014), Filatro (2009), Silva (2015), Spanhol e Spanhol (2009), Vargas, Rocha e Freire (2007). This research may be justified by the change that occurred in education, strongly influenced and energized by information and communication technologies, and also the need to unite the aesthetic education in search of teaching-learning processes that consider the human particularities, including the size of the feeling within this process. For the analysis, the researcher used the generative course of meaning, as the discursive semiotics, and two instruments created by the researcher, the sound / musical map and synthetic list of musical uses. In general, the sound's/music's Map sought to identify its discourse and educational issues. In a specific way, musical aspects such as the question of sound dominant, the musical uses and points of use, and synchronization of music in the production of meaning. In the synthetic list of musical uses, the investigator presented musical uses second Chion, the description and their exemplification, including referral links on the internet. Also, the investigator aided in the analysis a set of video classes typology, where similarities were identified in the video classes of structures available on the internet, coming to the following classification: informative video lesson/instructional, educational video lesson classroom model and educational video lesson with post-production capabilities. Through this knowledge we sought to clarify the issue of "How music can be used in the design of video classes, from its uses in the movies"? After the analysis, the investigator noticed that the presence of music varies according to the type of video lesson and its time of use. Thus, in the video classes with greater variety of discursive resources, such as the types video lesson informative/instructive and educational video lesson with post-production resources, the investigator noticed a greater presence of music for the materialization of speech. Conversely, the video classes with less variety of these resources, there have been a minor musical presence, as the educational video lesson type classroom model. In general, when the music is designed in the design of video lesson, there is also a greater possibility of use than when worked into video lesson already recorded. These are working processes differences, but that should be directed to the use of music for reiteration and materialization of speech. The most common musical uses were: continuity e movie streaming; symbolic representation; continuity and discontinuity of sound plans; synchronization; temporality of the image; coestruturação and coirrigação; and moving images. Given the above, the investigator concluded that music is an educational resource. Also, a discursive feature video lesson that can be used for its coestruturação and fundamental audiovisual issues, providing an aesthetic education.

Keywords: Film Music. Musical design. Video lessons. Distance education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios para o design de materiais educacionais multimídia	86
Quadro 2 – Elementos fundamentais do <i>storyboard</i>	90
Quadro 3 – <i>Check list</i> pré-produção	93
Quadro 4 – Medidas de Desempenho	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Esboço de Roteiro de Videoaula	101
Tabela 2 – Mapa Sonoro/Musical	103
Tabela 3 – Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion	107
Tabela 4 – Tematizações 1 – análise 1	114
Tabela 5 - Análise 1- Mapa Sonoro/Musical	117
Tabela 6 – Tematizações 2 – análise 2	123
Tabela 7 - Análise 2- Mapa Sonoro/Musical	125
Tabela 8 – Tematizações 3 – análise 3	130
Tabela 9 - Análise 3- Mapa Sonoro/Musical	132

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	16
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
2. METODOLOGIA	20
2.1. A Abordagem Qualitativa	20
2.2. Pesquisa Exploratória	20
2.3. Estudo de Caso	21
2.3.1 Fase exploratória ou de definição dos focos de estudo	22
2.3.1.1 <i>A experiência do Cinema</i>	23
2.3.1.2 <i>A opção pelos Usos Musicais</i>	23
2.3.1.3 <i>A estética como parte da Educação</i>	23
2.3.1.4 <i>Tipologia</i>	23
2.3.2 Fase de coleta de dados	24
2.3.3 Fase de análise sistemática de dados	25
2.3.3.1 <i>O trânsito musical</i>	25
2.3.3.2 <i>A criação de instrumentos para a análise da concepção musical</i>	25
2.3.3.3 <i>A análise semiótica</i>	25
2.3.3.4 <i>A análise da concepção musical: mapa sonoro-musical e usos musicais</i>	25
3. CON-TEXTOS	27
3.1 Do Cinema...	27
3.1.1 A arte cinematográfica: entre discursos e linguagens	27
3.1.1.1 <i>O cinema e seus elementos/linguagens</i>	27
3.1.1.2 <i>A construção do discurso fílmico</i>	32
3.1.1.2.1 <i>O percurso gerativo de sentido</i>	33
3.1.2 Som e imagem, música e imagem	35
3.1.2.1 <i>A “audiovisão” e o contrato audiovisual</i>	35
3.1.2.1.1 <i>As seis ideias principais</i>	36
3.1.2.1.2 <i>Análise e concepção sonora: esboço de um questionário-tipo</i>	41
3.1.2.3 <i>A lista exploratória de Chion</i>	42

3.2 À Educação	58
3.2.1 A educação como <i>leitmotiv</i> da pesquisa	58
3.2.1.1 <i>O sentir e o simbolizar no processo educativo</i>	59
3.2.1.2 <i>A arte na educação</i>	60
3.2.1.3 <i>A educação na educação a distância: tecnologias como meio</i>	62
3.2.1.4 <i>Aprendizagem a distância</i>	63
3.2.2 O audiovisual no processo de ensino-aprendizagem	65
3.2.2.1 <i>A parceria cinema e educação: breve histórico</i>	65
3.2.2.1.1 <i>Animação e Documentário</i>	66
3.2.2.2 <i>O vídeo como objeto artístico-educativo</i>	68
3.2.2.3 <i>A videoaula</i>	71
3.2.2.4 <i>A concepção de uma videoaula</i>	72
3.2.2.4.1 <i>Abordagens pedagógicas na EaD</i>	73
3.2.2.4.2 <i>Design Didático</i>	80
3.2.2.4.2.1 <i>A estrutura ADDIE</i>	85
3.2.2.4.2.2 <i>Design de conteúdos multimídias</i>	86
3.2.2.4.3 <i>Elementos básicos e fases do processo</i>	88
3.2.2.4.3.1 <i>Roteiros e Storyboards</i>	89
3.2.2.4.3.2 <i>Fases do processo de concepção/produção</i>	92
3.2.2.5 <i>Tipologia de videoaulas</i>	98
4 AÇÃO!	101
4.1 Instrumentos auxiliares na análise da concepção musical de videoaulas	101
4.1.1 O Mapa sonoro/musical	102
4.1.2 A Lista exploratória sintética - Trânsitos musicais	106
4.2 Análise do discurso e da concepção musical em videoaulas	113
4.2.1 Videoaula informativa/ instrutiva	113
4.2.1.1 <i>Análise do Discurso</i>	113
4.2.1.2 <i>Análise da concepção musical</i>	115
4.2.2 Videoaula educativa modelo presencial	122
4.2.2.1 <i>Análise do Discurso</i>	123
4.2.2.2 <i>Análise da concepção musical</i>	124
4.2.3 Videoaula educativa com recursos de pós-produção	129
4.2.3.1 <i>Análise do Discurso</i>	130

<i>4.2.3.2 Análise da concepção musical</i>	131
5 CORTA! CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS...	138
REFERÊNCIAS	141
ANEXO	145

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata essencialmente da união da arte e da educação, delimitando-se para estudo o trânsito da música da arte cinematográfica para a mídia audiovisual videoaula no contexto da educação a distância.

O fato de o audiovisual estar presente de maneira constante no dia a dia das pessoas, conforme afirma Fantim (2007, p.2) “Estamos sendo educados por imagens e sons, e muitos outros meios provindos da cultura de mídias e da comunicação, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos.” é visto aqui como fruto da necessidade humana de integrar a questão estética (e lúdica) ao processo educativo e não apenas como resultado do complexo jogo político-econômico-cultural de nossa sociedade.

Essa necessidade da arte no processo de ensino-aprendizagem, mais diretamente perceptível no cotidiano dos contextos educativos informais, reflete o processo cognitivo humano, em que são intrínsecas as dimensões complementares do sentir e do pensar (DUARTE, 2000). Assim, levar a arte (caminho direto ao “sentir”) à educação, representa a busca pelo próprio equilíbrio do homem, num processo formativo que o auxilie a “[...] desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo.” (DUARTE, 2000, p. 17).

Desse modo, ao perceber o audiovisual e, portanto, a videoaula no âmbito desta pesquisa, como um meio potencial e favorável para essa tarefa, propôs-se que se realizassem trânsitos dos usos musicais do cinema na concepção musical de videoaulas, pretendendo trazer a dimensão artística a esse processo educativo, de modo a esclarecer a questão de pesquisa: **Como a música pode ser utilizada na concepção de videoaulas, a partir dos seus usos no cinema?**

Nesse sentido, partiu-se do princípio que os usos musicais do cinema podem ressignificar a concepção de videoaulas, potencializando o seu processo de criação.

Para responder a questão acima buscou-se referências no mosaico teórico correspondente à complexidade de conhecimentos envolvida no estudo da mídia audiovisual. Desta forma, partindo-se das bases teóricas sobre o cinema, encontrou-se em Barros (2005) e Souza (2015, 2008, 2006) os conhecimentos necessários relacionados à construção do discurso fílmico e às explicações para a compreensão do percurso gerativo de sentido, originário da semiótica discursiva de Greimas. Tendo em vista a concretização do discurso fílmico por meio da linguagem audiovisual, estudou-se a estrutura e os elementos dessa linguagem conforme Martin (2013) e Mascelli (2010).

Sobre a concepção sonora no audiovisual, elegeu-se a teoria de Chion (2011) pela afinidade de entendimento sobre a existência de uma relação contratual entre imagem e som, isto é, uma relação não natural, mas construída, com implicações mútuas, conforme a teoria da “audiovisão”. As proposições de trânsitos dos usos musicais do cinema para o contexto da videoaula amparam-se também na concepção de Chion (2014) que, ao considerar esses usos musicais de maneira não estanque, aponta caminhos e reflexões sobre algumas utilizações recorrentes e estruturais da música no cinema, orientando que se trate a questão de forma exploratória.

Chegando-se à educação, ao buscar esclarecer e estabelecer os princípios educativos desta pesquisa, permeados por uma ideia e filosofia de educação integral do homem, encontrou-se em Duarte (2000) o amparo nas questões estéticas gerais da educação. Em relação às questões fundamentais sobre a educação a distância, como a conceituação desta modalidade educativa, os elementos básicos da aprendizagem a distância, entre outras, utilizou-se as ideias de Santos, Fassbender e Evangelista (2015), Moran (2002) e Litto (2010).

A respeito dos conhecimentos relacionados ao audiovisual no processo de ensino aprendizagem, utilizou-se os conhecimentos de Litto (2010) para fazer um breve histórico da parceria cinema e educação; Denis (2010) sobre animação e documentário; Moran (1995, 2015) sobre o vídeo nesse contexto; Moran (1995, 2009, 2015), Anderson e Dron (2011), Mattar (2014), Filatro (2009), Silva (2015), Spanhol e Spanhol (2009) e Vargas, Rocha e Freire (2007), sobre a videoaula, os elementos didático-pedagógicos e técnicos e fases que envolvem sua concepção/produção.

Deste modo, o estudo foi dividido em: **Introdução**, em que consta a apresentação, justificativa e objetivos da pesquisa; **Metodologia**, em que se descreve os procedimentos metodológicos desse estudo em suas fases; **Con-textos**, em que se faz a contextualização da pesquisa e se apresentam as referências teóricas que embasam e resultam no trânsito teórico proposto, subdivididos em dois tópicos principais, **Do cinema...** e **...à educação**, os quais tratam, respectivamente: do conceito de cinema e de seus elementos/linguagens, da construção do discurso fílmico, da concepção do som no cinema e dos usos musicais do cinema; e da educação e seus princípios, conceitos e modalidade utilizada nessa pesquisa; do audiovisual no processo de ensino aprendizagem, principalmente, vídeo, videoaula, os processos envolvidos na concepção de uma videoaula e uma tipologia para aplicação no estudo; **Ação!**, em que se apresentam instrumentos criados para a análise da concepção musical de videoaulas e que se realiza a análise semiótica e da concepção musical em três

videoaulas, nos tipos definidos na pesquisa; e finalmente, **Corta! Cenas dos próximos capítulos...**, em que são apresentadas as conclusões e as proposições deste estudo e, ainda, alguns pontos de reflexão para novas trilhas...

1.1 Justificativa

A temática desta pesquisa foi definida tendo em vista a formação desta pesquisadora em música para cinema e sua atuação como gestora de educação a distância no judiciário trabalhista do Pará e Amapá, e origina-se de duas questões contemporâneas prementes de atenção: o novo contexto em que se encontra a educação no século XXI, fortemente influenciado e dinamizado pelas novas tecnologias da informação e comunicação; e a necessidade humana de equilibrar suas dimensões cognitivas, frente à ênfase e importância destinada ao pensamento em detrimento do sentimento, esse entendido como “[...] a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão.” (DUARTE, 2000, p.16).

Em relação à primeira questão colocada, nota-se que, atualmente, o cotidiano das pessoas tem sido fortemente influenciado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, pela internet pode-se ir além dos conhecidos espaços físicos e adentrar os espaços sociais virtuais e neles vivenciar-se outras experiências. Nesse contexto, o homem aproxima-se também de outras formas e de outros meios de aprender e ultrapassa as barreiras físicas da educação presencial, adequando sua formação às necessidades, possibilidades e efetividade do processo de aprendizagem.

Frente ao exposto, percebe-se a educação a distância - EaD como modalidade educativa promissora e que tem ganhado um grande espaço na sociedade contemporânea. Isso porque, além do apresentado, hoje é inegável a necessidade de democratizar-se o acesso à educação e atender as diversas demandas sociais, tendo em vista que,

A educação a distância (EAD) é um dos contribuintes fortes para as modificações metodológicas e tecnológicas que estão ocorrendo em todo o setor de educação e treinamento, dando acesso ao conhecimento e à certificação profissional para pessoas que antes não tinham a possibilidade de se aperfeiçoar [...] (LITTO, 2010, p.6).

Moran (2009) destaca a questão dos impactos da EaD nos contextos educativos em geral:

A educação a distância está se expandindo, sem dúvida, mas também afetando profundamente à educação como um todo. Num mundo conectado em redes, onde

aumenta a mobilidade, a educação a distância hoje passou de uma modalidade complementar a ser eixo norteador das mudanças profundas da educação como um todo [...] (MORAN, 2009, p.290).

O autor (2015) também prevê a forte presença do audiovisual e a descentralização das relações ensino-aprendizagem na evolução da educação:

Toda sociedade será uma sociedade que aprende de inúmeras formas, em tempo real, com vastíssimo material audiovisual disponível. Será uma aprendizagem mais tutorial, de apoio, de ajuda. Será uma aprendizagem entre pares, entre colegas, entre mestres e discípulos conectados, em rede, que trocam informações, experiências, vivências. (MORAN, 2015, p.67).

Nesse sentido, nota-se já hoje a grande procura por cursos na modalidade a distância de diversos níveis educacionais, tanto em contextos educativos formais como informais, apoiados geralmente em tecnologias que fazem parte do dia a dia do “aluno” e também com grande potencialidade de criação estética. E aqui nesse ponto entra-se na segunda questão apontada como justificativa deste estudo: a necessidade do homem de equilibrar suas dimensões cognitivas.

A atual sociedade da informação e do conhecimento tem privilegiado, no campo da educação, a razão como forma de se chegar ao mais legitimado dos conhecimentos, o científico. Tal fato tem gerado um desconforto humano que reflete a crescente procura por caminhos alternativos nesse percurso do aprender.

Assim, compreendendo-se que o processo de aprendizado do homem ocorre de forma complementar entre o sentir e o pensar, ou seja, que “O conhecimento do mundo, advém, dessa forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam.” (DUARTE, 2000, p. 16) e que a arte, devido à inefabilidade da linguagem em exprimir os sentimentos, é uma forma de comunicá-los e conhecê-los, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem pode ser permeado também da experiência estética.

Desse modo, identificou-se na videoaula no contexto da educação a distância um meio potencial para a busca da questão estética no processo de ensino-aprendizado, tendo em vista, ainda, a boa receptividade do audiovisual, pois, conforme Moran,

[...] desde criança temos uma relação prazerosa com essa mídia, uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensória, da narrativa e acabamos sendo educados enquanto estamos entretidos, contrapondo-se à realidade da educação convencional. (MORAN, 2015, p.50).

Em relação às possibilidades de criação no audiovisual, observa-se as suas muitas formas de comunicação, que abarcam os aspectos sensoriais, emocionais e racionais do homem. Essa eficácia na comunicação dos meios eletrônicos reside, segundo Moran:

[...] na capacidade de articulação, de superposição e de comunicação de linguagens totalmente diferentes – imagens, falas, música, escrita – com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos pouco precisos, o que lhe permite alto grau de entropia, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores. (MORAN, 2015, p.51).

Tal fato acaba por reforçar a necessidade de se realizarem estudos sobre essas mídias, para que se possa compreendê-las e utilizá-las no contexto da educação de forma consciente, crítica e criativa, tendo em vista a promoção da evolução do homem em suas várias dimensões. Por isso, neste estudo, utilizou-se também como base a semiótica discursiva para auxiliar na clareza da construção narrativa do vídeo, de modo a elucidar como os elementos do audiovisual dão a concretude a determinado discurso.

Esse caminho possibilita que se reflita sobre a construção da narrativa por meio da linguagem audiovisual mediante uma “postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções [...]” (FANTIM, 2006, p. 65).

A presente pesquisa, ao delimitar o estudo conjunto da arte e da educação, isto é, dos trânsitos musicais do cinema para o contexto da concepção de uma videoaula, atenta tanto para a questão das novas tecnologias da informação e da comunicação como possibilitadoras efetivas do processo de ensino-aprendizagem, como para a questão do preenchimento da dimensão do sentir nesse processo, em busca de uma formatividade conformada no humano.

Por meio dos resultados encontrados no final deste estudo pretendeu-se contribuir com orientações e reflexões sobre a concepção musical de uma videoaula, verificando-se o quanto a música é importante nesse contexto, e em que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem; sobre a concepção de uma videoaula, a sua estrutura e a necessidade de compreensão e de construção consciente de um discurso amparado num propósito educativo que beneficie o homem; sobre a possibilidade de trânsitos das artes na educação, em especial a música de cinema na videoaula e, também, facilitar os diálogos entre os profissionais envolvidos nos complexos processos relacionados a essa mídia.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Fazer o estudo da concepção musical de videoaulas a partir dos usos musicais do cinema.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Apresentar os usos musicais do cinema, identificando os seus vários aspectos na construção da narrativa cinematográfica;
- Situar a videoaula no contexto da estética da educação, apresentando uma visão geral de sua estrutura e de seu processo de concepção;
- Elaborar instrumentos de auxílio para a concepção musical de videoaulas e para a análise respectiva;
- Analisar o discurso e a concepção musical de três videoaulas, a partir da tipologia definida na pesquisa, apontando possíveis caminhos de uso da música nesse contexto.

2. METODOLOGIA

Na metodologia utilizada descreveu-se os caminhos e as abordagens necessárias à realização da pesquisa. De acordo com as características e particularidades do estudo, é necessário selecionar o método a ser utilizado, podendo escolher-se diferentes modalidades de pesquisa [...] (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), delimitando-se ainda critérios como objetivos e procedimentos técnicos.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa referendada em um estudo de caso, que é a videoaula, em que se buscou a fundamentação teórica para a compreensão dessa mídia, principalmente de sua concepção musical, tratando-se analiticamente esses dados, os quais embasaram teoricamente o trânsito proposto e a criação de instrumentos para a análise de exemplos, conforme detalhado abaixo.

2.1 A Abordagem Qualitativa

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Marli André

Neste estudo foi adotada a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. André (2013) destaca também como núcleos desse tipo de abordagem de pesquisa “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais [...]” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Assim, para estudar a videoaula, amplamente difundida nos processos educativos, e que se utiliza essencialmente da linguagem audiovisual para seus fins, os quais se relacionam com os valores dos sujeitos envolvidos nos processos respectivos, identificou-se a abordagem qualitativa como a mais adequada. Essa abordagem permitiu a fundamentação teórica e analítica da concepção musical de uma videoaula, procurando elucidar os princípios de concepção e estruturação dessa mídia e o discurso a concretizar-se por meio da linguagem audiovisual, da qual a música faz parte.

2.2 Pesquisa Exploratória

Em relação aos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória, que, segundo Gil (2002), visa “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2002, p.41), pois se objetivou trazer para estudo a questão da concepção musical de videoaulas. Assim, partindo da premissa de que a música coestrutura o audiovisual, buscou-se ressignificar o uso do elemento musical em videoaulas, tendo em vista o seu uso indiscriminado e o fato de a música ser relegada a segundo plano nesse contexto, sob o pretexto de que é uma informação desnecessária, mesmo frente ao inegável fato de ser parte essencial e estruturante do formato **audiovisual**, em sua linguagem de várias linguagens.

Pesquisas com objetivo exploratório devem ter um planejamento flexível, pois buscam principalmente um aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, afirma Gil (2002) para que assim “[...] possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (GIL, 2002, p.41). Nesse sentido, o percurso deste estudo foi por vezes revisto e adequado a sua evolução, tendo em vista o melhor aproveitamento dos conhecimentos em relação aos objetivos de fundamentação e trânsito dessa pesquisa.

Ainda conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e análise de exemplos que visam estimular a compreensão do tema, assumindo geralmente o formato de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

2.3 Estudo de Caso

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um estudo de caso da mídia audiovisual videoaula. Segundo Gil (2002), o estudo de caso ocorre “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p.54).

Ludke e André (*apud* MARFAN, [s.n], p.44) afirmam que o estudo de caso tem um campo de trabalho específico, pois é o estudo de um caso bem delimitado e com contornos bem definidos, e possui como alguma de suas características principais:

[...] busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de **esqueleto** ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados [...]; enfatizam a interpretação em contexto [...]; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; usam uma variedade de fontes de informação [...]; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, *apud* MARFAN, [s.n], p.44-45).

Desse modo, escolheu-se o estudo de caso, pelo fato de que, no universo do cinema e da educação, considerando o trânsito proposto, elegeu-se estudar uma situação, um caso específico, que é a videoaula, de modo a elucidar as questões referentes à sua concepção musical, que envolve particularidades relacionadas à linguagem audiovisual (ao cinema) e à educação (principalmente a EaD), para que sirvam como reflexões para os profissionais envolvidos nesses processos, e gerem novas discussões sobre a concepção musical do projeto audiovisual, utilizando-se como técnica da coleta de dados a pesquisa bibliográfica, inclusive na internet.

O estudo de caso, conforme indicação dada por Nisbett e Watts, referenciando André (2005), segue geralmente três fases referenciais: a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo, a fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática de dados (ANDRÉ, 2013). Veja-se abaixo a aplicação e o desenvolvimento dessas fases no presente estudo.

2.3.1 Fase exploratória ou de definição dos focos de estudo

Nessa fase delimitou-se a música como caso particular de estudo no contexto da concepção de videoaulas. Assim, partindo da verificação da falta de importância dada ao elemento musical nessa mídia, decidiu-se fazer um estudo sobre a concepção musical de videoaulas, principalmente por meio do trânsito dos usos musicais do cinema, com análise de exemplos que ampliaram a compreensão sobre o assunto.

Segundo o presente estudo, de um modo geral e ideal, a concepção musical de videoaulas deveria ser realizada, considerando as fases do processo de concepção de videoaulas, na pré-produção, por ocasião da elaboração do roteiro de videoaula, que é o documento que deve especificar as linguagens e técnicas realizadas para a concretização do discurso audiovisual, e que, não obstante a necessidade de construção de um roteiro musical específico (que aqui se chamou de mapa sonoro/musical), já deveria conter as indicações dos usos musicais respectivos, de acordo com as intenções discursivas e a seleção dos recursos respectivos.

Porém, como acontece no cinema, em que a música muitas vezes é inserida ao final da edição das imagens e falas, na videoaula também existem formas diferentes de utilizar a música, ressaltando-se, entretanto, a importância de, mesmo em uma videoaula já gravada, a música trabalhar em prol do discurso audiovisual.

2.3.1.1 A experiência do Cinema

O cinema é a fonte de conhecimentos e experiências audiovisuais dessa pesquisa, os quais foram transpostos e devidamente adequados ao contexto particular da videoaula, no que coube. Desse modo, foram selecionados conhecimentos específicos da linguagem cinematográfica para pensar a videoaula, principalmente os usos musicais do cinema para embasar a concepção desse audiovisual.

2.3.1.2 A opção pelos Usos Musicais

O estudo da concepção musical de videoaulas refere-se aos usos musicais, isto é, às estruturas que a música integra no audiovisual, porque se considera que ela é elemento coestruturador do filme. Assim, esse conhecimento pode ser compartilhado não só com músicos, mas também com os demais profissionais do audiovisual, principalmente com os autores e diretores, para que possam pensar esse elemento desde a concepção de seus projetos. Nesse sentido, não foram discutidas no âmbito desse trabalho questões referentes a aspectos puramente composicionais.

2.3.1.3 A estética como parte da Educação

A educação tem papel fundamental nessa pesquisa, pois o estudo do elemento musical no audiovisual está inserido num contexto educativo, que é a videoaula. Assim, fez-se necessário estabelecer o entendimento do processo educativo. Desse modo, partiu-se do princípio da educação como experiência estética, conforme Duarte (2000) que abrange o desenvolvimento das várias dimensões humanas, procurando integrar a qualidade estética, da beleza, do prazer e da alegria aos conceitos lógico-rationais, preponderantes nos processos de ensino-aprendizagem e apresentou-se o conceito e as características da videoaula e uma visão geral do processo de concepção de videoaulas para situar o leitor no processo de concepção musical estudado.

2.3.1.4 Tipologia

Para estudar a concepção musical de videoaulas e para realizar a análise dessa concepção foi necessário definir uma tipologia de videoaulas, de modo a compreender as estruturas e os tipos de videoaulas recorrentes nos repositórios virtuais. Assim, foram identificados três tipos de videoaulas: a “videoaula informativa/ instrutiva”, a “videoaula educativa modelo presencial” e a “videoaula educativa com recursos de pós-produção”. É

importante ressaltar que essa classificação foi realizada considerando a questão prática de identificação de características comuns e, portanto, de estruturas similares de videoaulas.

2.3.2 Fase de coleta de dados

Após as delimitações da fase anterior, procedeu-se à elaboração do mapa dos conhecimentos necessários ao trânsito musical proposto. Assim, obedecendo-se à coerência do título do estudo, fez-se um esboço dos conhecimentos a serem coletados por pesquisa bibliográfica partindo-se do cinema até se chegar à educação.

Conforme Fonseca (2002), as bases iniciais do trabalho científico são a pesquisa bibliográfica, a qual permite a compreensão do tema em estudo a partir das pesquisas anteriormente realizadas. Portanto, conceitua-se esse tipo de pesquisa como:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p.132).

Assim, o levantamento bibliográfico abrangeu os conhecimentos abordados na Seção de fundamentação teórica e de resultados parciais da pesquisa nomeada de **Con-textos** e subdividida em: **A arte cinematográfica: entre discursos e linguagens**, que tratam do conceito de cinema, da construção do discurso fílmico tendo como base a semiótica discursiva, e dos elementos da linguagem audiovisual; **Som e imagem, música e imagem**, que versa, em concordância com Chion, sobre o papel do som no audiovisual e os usos musicais do cinema; **A educação como leitmotiv da pesquisa**, que situa a visão de educação e trata da arte e educação e educação a distância; e **O audiovisual no processo de ensino-aprendizagem**, que trata das particularidades do vídeo como elemento artístico-educativo, da videoaula, de seu processo de concepção e dos tipos identificados e definidos para estudo.

Nessa fase, também foram realizadas pesquisas de videoaulas na internet e selecionados três exemplos para as análises propostas, segundo a tipologia definida. Assim, elegeu-se a videoaula “Todos contra o *Aedes aegypti*” para o tipo “videoaula informativa/instrutiva”; a videoaula sobre “História da Música II – Romantismo (parte I)” para o tipo “videoaula educativa modelo presencial” e a videoaula sobre “PJe Ambiente”, para o tipo “videoaula educativa com recursos de pós-produção”. A partir dessas pesquisas na internet foram selecionados também exemplos dos usos musicais em videoaulas, conforme a “Lista

exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion – Exemplos de utilização em videoaulas” (Tabela 3).

2.3.3 Fase de análise sistemática de dados

Após a pesquisa bibliográfica realizou-se a leitura dos documentos respectivos e a seleção dos materiais escolhidos para compor as bases teóricas da pesquisa e servir aos seus objetivos.

2.3.3.1 *O trânsito musical*

O trânsito musical foi realizado de forma teórica ao transporem-se os conhecimentos e experiências do cinema para o contexto da videoaula. Assim, os usos recorrentes e estruturais da música no cinema, organizados de forma exploratória por Chion, foram estudados no contexto da concepção de videoaulas para auxiliar na ressignificação do papel e do uso do elemento musical nesse audiovisual.

2.3.3.2 *A criação de instrumentos para análise da concepção musical*

Para guiar a análise da concepção musical foram criados instrumentos, que são: a **Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion – Exemplos de utilização em videoaulas** e o **Mapa sonoro/musical**. Esses documentos foram criados com base no conteúdo desenvolvido na pesquisa, e além de terem auxiliado na análise deste estudo, poderão servir para futuras concepções musicais de videoaulas.

2.3.3.3 *A análise semiótica*

A primeira análise realizada nos três exemplos de videoaulas é a análise do discurso de cada um desses vídeos, tendo em vista que se considera que os elementos do audiovisual estão a serviço da narrativa do vídeo, fazendo-se necessário, portanto, conhecê-la em princípio e tornar claro os valores sob os quais ela foi construída. Desse modo, foi realizada a análise dos três níveis do percurso gerativo de sentido, isto é, fundamental, narrativo e discursivo e posteriormente a análise de como a música foi utilizada em relação ao discurso elucidado.

2.3.3.4 *A análise da concepção musical: mapa sonoro-musical e usos musicais*

A análise da concepção musical foi realizada a partir dos resultados da análise semiótica e tendo como base os instrumentos criados, em que se buscou analisar como a música foi utilizada nos três tipos de videoaulas definidos e como poderia ter sido utilizada, se ela potencializou algo, se trouxe informações importantes, dentre outras questões, que

esclareceram como os usos musicais do cinema podem ressignificar essa concepção musical e levar à videoaula uma qualidade estética.

3. CON-TEXTOS

O significado que aqui se deu ao termo con-texto foi o de “tecer junto com o texto”¹, assim, o texto deste estudo foi tecido permeado pelos diversos contextos que lhe deram vida. A sincronia desses contextos deu-se pela harmonia de ideias, o que possibilitou trilhar-se os caminhos necessários à compreensão e à consecução desta pesquisa.

Nesse sentido, essa seção abrange a fundamentação teórica do estudo e o resultado teórico parcial do trânsito proposto, o qual foi aplicado na construção dos instrumentos da análise desta pesquisa, e buscou, principalmente, apresentar os usos musicais no cinema, identificando os seus vários aspectos na construção da narrativa cinematográfica e situar a videoaula no contexto da estética da educação, apresentando uma visão geral de sua estrutura e de seu processo de concepção.

3.1 Do Cinema...

3.1.1 A arte cinematográfica: entre discursos e linguagens

A imagem na televisão, no cinema e no vídeo é sensorial, sensacional e tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente.

José Manuel Moran

A linguagem audiovisual constitui uma forma particular de expressão de um discurso que abrange diversos elementos e formas/meios artísticos, diferentemente de um texto escrito, em que, por exemplo, a veiculação das ideias se dá principalmente de forma verbal, não obstante a construção imagética das ideias.

Assim, entende-se que, por ocasião de estudos na área do audiovisual, seja em sua concepção ou análise, é necessário que se conheça minimamente as especificidades, características e a forma como se estrutura essa linguagem, bem como o modo de construção de seu discurso, que é intencional, e deve estar bem claro para quem irá criar/analisar um filme (entenda-se esse termo de modo genérico). Por isso, abaixo foi realizada uma breve abordagem desses assuntos.

3.1.1.1 O cinema e seus elementos/linguagens

¹ <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/contexto/2797/>>. Acesso em: 11.11.2015.

No presente estudo o conceito de cinema relaciona-se à arte e à linguagem. Isto porque, o cinema, criado como espetáculo por Meliés e enquanto reprodução da realidade pelos irmãos Lumière, é linguagem, na medida em que possui procedimentos próprios de expressão, utilizados segundo o estilo de cada autor/diretor (MARTIN, 2013). O cinema é arte também, porque, sua linguagem possui múltiplas significações potenciais e

[...] as “diversas unidade significativas mínimas” não possuem aqui “significado estável e universal”, e é isso o que leva a classificar o cinema entre outros “conjuntos significantes”, tais como “os que formam as artes ou os grandes meios de expressão culturais.” (MARTIN, 2013, p.17).

Desse modo, sobre o simbolismo que amplia o conceito de linguagem cinematográfica trazendo a característica estética, Cruz (2006) afirma:

O simbolismo contido na representação daquilo que se está mostrando (conteúdo) e, mais do que isso, o simbolismo contido na própria materialidade fílmica (forma). Com efeito, a linguagem cinematográfica é heterogênea, porque pode combinar cinco materiais de expressão, no que diz respeito: a) à trilha da imagem: imagens em movimento e notações gráficas (letreiros, legendas, inscrições diversas); e b) à trilha sonora: som fônico (diálogo), som musical e som analógico (ruídos). (CRUZ, 2006, p. 57).

O filme, assim, é produzido segundo a percepção do diretor e, não obstante ser realizado a partir da captura objetiva do real, suas imagens são não realistas, pois são reconstruídas “em função daquilo que o diretor pretende exprimir, sensorial e intelectualmente” (MARTIN, 2013, p.24) e cuja imagem resulta em:

[...] todos os tratamentos ao mesmo tempo purificadores e intensificadores que a câmera pode impingir ao real bruto: a mudez do cinema outrora, o papel não realista da música e da iluminação artificial, os diversos tipos de planos e enquadramentos, os movimentos de câmera, o retardamento, a aceleração [...] são outros fatores decisivos de estetização. (MARTIN, 2013, p.25).

Nesse sentido, o cinema caracteriza-se como arte sincrética que abrange diversos elementos referentes às várias linguagens artísticas (principalmente imagética, sonora, gestual, verbal) que compõe a linguagem cinematográfica, e que trabalham em prol de seu discurso narrativo, de acordo com o que o diretor pretende expressar.

Para estudar esses elementos utilizou-se as ideias de Martin (2013) que os classifica em específicos e não específicos. Sobre os elementos específicos, o autor explica a importância do **enquadramento** nesse contexto, que se refere à composição do conteúdo da imagem, de sua organização, destacando como possibilidades desse recurso:

1. Deixar certos elementos da ação fora do enquadramento; 2. Mostrar apenas um detalhe significativo ou simbólico; 3. Compor arbitrariamente, e de modo pouco natural, o conteúdo do enquadramento (é o símbolo); 4. Modificar o ponto de vista normal do espectador; jogar com a terceira dimensão do espaço (a profundidade de campo) para obter efeitos espetaculares ou dramáticos. [...] (MARTIN, 2013, p.38-39).

Martin (2013) observa ainda que a questão do enquadramento é referente aos ângulos de filmagem os quais se justificam pelas situações ligadas à ação, destacando a *contre-plongée*, em que o tema é fotografado de baixo para cima e a *plongée*, a filmagem de cima para baixo.

Outro elemento próprio de criação no cinema é a utilização de **planos**, cujo tamanho “[...] é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada.” (MARTIN, 2013, p.39) e sua escolha depende dos objetivos da narrativa, pois, segundo o autor deve adequar-se o tamanho do plano e seu conteúdo material e seu conteúdo dramático. Os planos geralmente são classificados em: geral, inteiro, conjunto, americano, médio, primeiro plano, *close*, *super close* e detalhe (MARTIN, 2013).

Sobre os **movimentos de câmera**, o autor (2013) classifica-os em três tipos: o *travelling*, que “[...] consiste num deslocamento da câmera durante o qual permanecem constantes o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento.” (MARTIN, 2013, p.49); a panorâmica, que “[...] consiste numa rotação de câmera em torno de seu eixo vertical ou horizontal (transversal), sem deslocamento do aparelho.” (MARTIN, 2013, p.56) e a trajetória, que mescla o *travelling* e a panorâmica auxiliados por uma grua (MARTIN, 2013).

Segundo Martin (2013) esse três movimentos podem cumprir funções descritivas, dramáticas e rítmicas em relação à expressão fílmica:

A. acompanhamento de um personagem ou de um objeto em movimento; B. criação da ilusão do movimento de um objeto estático; C. descrição de um espaço ou de uma ação que tem um conteúdo material ou dramático único e unívoco; D. definição de relações espaciais entre dois elementos da ação; E. realce dramático de um personagem ou de um objeto que vão desempenhar um papel importante na sequência da ação; F. expressão subjetiva do ponto de vista de um personagem em movimento; G. expressão da tensão mental de um personagem. (MARTIN, 2013, p.47-48).

Em relação aos elementos do filme não específicos, no sentido de que são utilizados também por outras artes, Martin (2013) cita inicialmente a **iluminação**, a qual considera elemento decisivo à expressividade da imagem, podendo ser definida como natural quando as cenas são rodadas em ambiente externos, apesar de na prática utilizarem-se equipamentos de iluminação nesse tipo de cena, e artificial em cenas de ambientes interiores, que possui grande

liberdade artística. Desse modo, a arte da iluminação “serve para definir e modelar os contornos e planos dos objetos, para criar a impressão de profundidade espacial, para produzir uma atmosfera emocional e mesmo certos efeitos dramáticos.” (LINDGREN, 1963, *apud* MARTIN, 2013, p.62).

Martin (2013) cita como outro elemento não específico o **vestuário**:

[...] o vestuário não é jamais um elemento artístico isolado. Deve-se considerá-lo em relação a um certo estilo de direção, cujo efeito pode aumentar ou diminuir. Ele se destacará dos diferentes cenários para pôr em evidência gestos e atitudes dos personagens, conforme sua postura e expressão [...]. (EISNER, 1949, *apud* MARTIN, 2013, p.66).

Esse elemento pode ser dividido em três tipos: realistas, que consideram a realidade histórica a partir de documentos de época; pararealistas, que são inspirados na moda de determinada época, mas estilizados; e simbólicos, que consideram mais a tradução simbólica de caracteres, tipos sociais ou estados de alma (MARTIN, 2013, p.66).

Martin (2013) chama a atenção para a importância do **cenário** no cinema que acaba por exigir o realismo do quadro e da ambientação, de modo que esse elemento compreende tanto paisagens naturais quanto construções humanas, interiores e exteriores, podendo ser reais (preexistentes) ou construídos em estúdio.

O autor define algumas concepções gerais do cenário: realista, que “não tem outra implicação além de sua própria materialidade, não significa senão o que é.” (MARTIN, 2013, 68); impressionista, que reflete a questão psicológica da ação, o drama dos personagens, são utilizados nessa concepção geralmente cenários naturais; expressionista, que “funda-se numa visão subjetiva do mundo, manifestada por uma deformação e uma estilização simbólicas.” (MARTIN, 2013, p.69) e nessa concepção são criados geralmente cenários artificiais.

Em relação à **cor**, como último elemento não específico, Martin (2013) afirma o consensual emprego realista desse elemento, porém observa a sua invenção no cinema com outros usos:

[...] a verdadeira invenção da cor cinematográfica data do dia em que os diretores compreenderam que ela não precisava ser *realista* (isto é, conforme a realidade) e que deveria ser utilizada em função dos *valores* (como o preto e branco) e das implicações psicológicas e dramáticas das diversas tonalidades (cores *quentes* e cores *frias*). (MARTIN, 2013, p.75).

Observa-se que não se falou do elemento sonoro, intrínseco ao cinema, tendo em vista que foi dedicado um item particular a essa questão, que é objeto desse estudo. Sobre algumas

outras particularidades do cinema, apresenta-se alguns conceitos que se julga relevantes para o entendimento da arte cinematográfica. O primeiro deles é a elipse, que segundo Martin (2013) refere-se à característica do cinema de sugerir, de modo que acarreta a necessidade de escolhas no campo das artes, na medida em que elementos são selecionados e ordenados. A esse respeito, o autor (2013) traz o conceito de decupagem:

[...] a imagem é simultaneamente uma decantação e uma reconstrução do real [...]. Do ponto de vista do enredo dramático, essa operação recebe o nome de decupagem, e a elipse é seu aspecto fundamental. [...] A decupagem é uma operação analítica e a montagem, uma operação sintética, mas seria mais correto afirmar que uma e outra são as duas faces da mesma operação. (MARTIN, 2013, p. 83-84).

Martin (2013) destaca além das elipses próprias da obra artística, as elipses expressivas, as quais buscam um efeito dramático ou possuem uma significação simbólica, que são: as elipses de estrutura, que “São motivadas por razões de construção do enredo, isto é, razões dramáticas, no sentido etimológico da palavra.” (MARTIN, 2013, 85); e as elipses de conteúdo, as quais “São motivadas por razões de censura social.” (MARTIN, 2013, p.88).

O autor (2013) traz também a questões das **ligações e transições** resultantes da montagem dos fragmentos fílmicos, tendo em vista que nem sempre a continuidade lógica e cronológica mostra-se suficiente para encadear o filme, de modo que:

Na ausência (eventualmente) da continuidade lógica, temporal e espacial, ou pelo menos para maior clareza, o cinema é obrigado a recorrer a ligações ou transições plásticas e psicológicas, tanto visuais quanto sonoras, destinadas a constituir as articulações do enredo. (MARTIN, 2013, p. 97).

Esses procedimentos de transição são chamados de: mudança de plano por corte, que é “a substituição brutal de uma imagem por outra, sendo a transição mais elementar, mais comum, e a mais essencial também” (MARTIN, 2013, p.97); início em fusão e o final em escurecimento (*fade-out*) que “em geral separam as sequências umas das outras e servem para marcar uma importante mudança de ação secundária, ou uma passagem de tempo, ou ainda uma mudança de lugar.” (MARTIN, 2013, p.98); a fusão, que “consiste na substituição de um plano por outro pela sobreposição momentânea de uma imagem que aparece sobre a precedente, que desaparece.” (IDEM); o chicote, que é uma “fusão de um tipo especial, consiste em passar de uma imagem à outra por meio de uma panorâmica muito rápida, efetuada sobre um fundo neutro, que aparece flou na tela.” (MARTIN, 2013, p.99); as janelas e íris, em que “uma imagem é pouco a pouco substituída por outra que desliza de algum modo sobre ela [...] ou então a substituição da imagem se faz sob a forma de uma abertura circular que aumenta ou diminui (íris).” (IDEM).

O mesmo autor, ao falar da **montagem**, a considera como o “fundamento mais específico da linguagem fílmica [...] é a organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração.” (MARTIN, 2013, p.147). Esse elemento funciona segundo uma dialética:

A montagem (ou seja, a progressão dramática do filme, em suma) obedece, assim, exatamente a uma lei de tipo dialético: cada plano comporta um elemento (apelo ou ausência) que encontra resposta no plano seguinte: a tensão psicológica (atenção ou interrogação) criada no espectador deve ser satisfeita pela sequência de planos. (MARTIN, 2013, p. 156).

Em relação às definições que envolvem a montagem, Mascelli (2010) traz os conceitos de cena, plano e sequência:

Cena define o lugar ou cenário em que ocorre a ação. Essa expressão é emprestada das produções teatrais, em que um ato pode ser dividido em várias cenas, cada uma delas situada num local diferente. Uma cena pode consistir de um plano ou de uma série de planos representando um acontecimento contínuo. Plano define uma visão contínua filmada por uma câmera sem interrupção. Cada plano é uma tomada. Uma sequência é uma série de cenas, ou planos, completa em si mesma. Pode ocorrer num único cenário ou em vários. Uma ação deve corresponder a uma sequência sempre que continuar por diversos planos consecutivos com cortes secos – para representar o fato de maneira contínua, como na vida real. (MASCCELLI, 2010, p.19).

Martin (2013) conceitua o plano a partir de diferentes referenciais:

Tecnicamente falando e do ponto de vista da filmagem, consiste no fragmento de película impressionado desde que o motor da câmera é acionado até que tenha parado; - do ponto de vista do montador, o pedaço de filme entre dois cortes de tesoura e, depois, entre duas emendas; - e finalmente, do ponto de vista do espectador [...], o pedaço de filme entre duas ligações. (MARTIN, 2013, p. 156).

O autor (2013) sintetiza os conceitos de cena e sequência: a cena é caracterizada pela unidade de lugar e de tempo, enquanto que a sequência “consiste na sucessão de planos cuja característica principal é a unidade de ação.” (MARTIN, 2013, p.157).

O que se pretendeu neste item foi dar uma visão geral do cinema e dos elementos/linguagens que o constituem. Veja-se, a seguir, a estrutura discursiva para a qual esses elementos convergem.

3.1.1.2 A construção do discurso fílmico

Na construção narrativa de um audiovisual, elementos dialogam e articulam-se para a concretização do discurso fílmico. Para o estudo da construção desse discurso, baseou-se na semiótica discursiva, que tem como principal autor Algirdas Julien Greimas, pelos estudos de Barros e Souza.

Segundo Souza (2008) o objetivo da semiótica é o estudo da significação do texto em suas formas verbais e não verbais, ou seja, “[...] descrever e explicar **o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.**” (BARROS, 2005, p.11). Nesse sentido, segundo Barros (2005) o texto é entendido tanto como objeto de significação, com mecanismos internos de organização/construção, quanto como objeto de comunicação, que está inserido em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, e pode ser “[...] de natureza linguística (oral ou escrito), quanto visual, sonoro, gestual (ex), ou de natureza sincrética.” (SOUZA, 2015, p.24), como é o caso do audiovisual.

Tendo em vista a especificidade das linguagens, Barros (2015) sugere que se estude primeiramente o seu plano de conteúdo e posteriormente as especificidades de expressão dessas linguagens na sua relação com o esse conteúdo, tendo em vista que a explicação do sentido ou dos sentidos do texto dá-se pelo exame de seu plano de conteúdo, o qual é vinculado a um plano de expressão, por meio do percurso gerativo de sentido.

3.1.1.2.1 O percurso gerativo de sentido

O percurso gerativo de sentido é, segundo Souza, “[...] um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo, constituindo-se num importante simulacro metodológico para leitura efetiva do texto.” (SOUZA, 2006, p.1). Esse modelo divide a construção do sentido do texto em três níveis que se relacionam e que vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, quais sejam: fundamental, narrativo e discursivo (BARROS, 2005).

O nível fundamental, conforme Barros (2005) é “[...] a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, [...] e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;” (BARROS, 2005, p.13). Nessa etapa, portanto, há uma oposição fundamental, representada por uma antítese e também “categorias semânticas fundamentais” (SOUZA, 2006, p.1) eufóricas (positivas) e disfóricas (negativas), e suas respectivas tematizações.

Já o nível narrativo, caracteriza-se pela simulação da história partindo-se do ponto de vista de um sujeito, utilizando-se de mecanismos de manipulação. Nesse sentido, Barros (2005) afirma “[...] no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;” (BARROS, 2005, p.13).

Souza (2015) destaca ainda que todo ato de comunicação tem a finalidade de persuasão em relação ao que está sendo comunicado, utilizando-se para isso de estratégias de manipulação (provocação, sedução, intimidação e tentação) e também da isotopia (vários

elementos-isótopos repetem-se e reforçam o que se quer comunicar, persuadir) para construir o discurso.

Barros (2005) distingue, ainda, os princípios semióticos da organização da narrativa em mecanismo de estruturação sintática da narrativa (sintaxe narrativa), em que “Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada.” (BARROS, 2005, p.20) e as questões semânticas de modalização (semântica narrativa), que “[...] é o momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos.” (BARROS, 2005, p.44). Nesse sentido, a autora concebe complementarmente:

[...] narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. As estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos. (BARROS, 2005, p.20).

Assim, o programa narrativo representa “[...] a unidade operatória elementar da organização narrativa de um texto [...]” (BARROS, 2005, p.23) e “[...] define-se como um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado.” (BARROS, 2005, p.24), sendo classificados em dois tipos fundamentais, a competência e a performance, as quais relacionam-se por pressuposição e constituem o percurso narrativo, os quais formam o esquema narrativo (BARROS, 2015).

O terceiro nível do percurso gerativo de sentido é o “do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.” (BARROS, 2005, p.13), que irá convertê-la em discurso, conforme Souza (2006). O nível discursivo refere-se ao plano de expressão do conteúdo, quando o discurso é concretizado no texto, sendo por isso, a porta de entrada da análise textual.

Nesse nível, ocorre, portanto, a escolha de pessoas, objetos, espaços, tempos, isto é, utilizam-se recursos discursivos (linguagens) para materializar o discurso e, assim, as figuras abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude (SOUZA, 2015), nesse sentido “O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia.” (BARROS, 2005, p.53).

As relações entre enunciação e enunciado são estudadas no nível discursivo, compreendendo-se aquela como instância mediadora entre estruturas narrativas e discursivas,

em que o estudo da enunciação e do que ela projeta permite a análise dos efeitos e mecanismos na construção de sentidos nos textos e dos procedimentos argumentativos do enunciador para manipular o enunciatário, e também dos procedimentos semânticos do discurso, a tematização e a figurativização, que criam efeitos de sentido (BARROS, 2005).

3.1.2 Som e imagem, música e imagem

Antes de se falar sobre a música de cinema, é importante que se estabeleça a concepção desta pesquisa em relação ao papel do som no audiovisual, isto é da complexa relação som/imagem. Desse modo, escolheu-se a teoria sonora da “audiovisão” pela afinidade de entendimento da necessidade de um estudo conjunto das linguagens sonora e imagética no audiovisual, tendo em vista suas implicações mútuas:

Mediante numerosos exemplos, análises e experimentos, demonstramos que não se podia estudar o som de um filme independente de sua imagem, e vice-versa. Em efeito, sua combinação produz algo inteiramente específico e novo, análogo a um acorde e seus intervalos musicais. (CHION, 1999, p.277).

3.1.2.1 A “audiovisão” e o contrato audiovisual

Apresentou-se aqui a síntese das ideias do livro *A Audiovisão*, de Michel Chion, teoria de base do presente estudo, para que se compreendesse o papel do som e, portanto, da música no audiovisual.

Nascido em 1947, em Creil, na França, Michel Chion é um dos teóricos da “*corrente moderna*” (MARCOLINO, 2012, p.22) do som. Autor de vários livros, Chion é também compositor de música concreta², pesquisador independente, crítico e professor. (vide cronologia do autor em anexo)

A “audiovisão”, diz respeito à indissociabilidade da percepção da imagem e do som no processo de formação da significação audiovisual, isto é, ao “audiover-se” um filme, este em sentido amplo, a significação é formada a partir de relações entre som e imagem, que geram outro significado, além do que seria obtido numa análise sonora ou imagética pura, mas um significado resultante das relações e interferências recíprocas desses elementos. Assim,

O conceito **audiovisão** é um dos mais importantes que Chion trouxe para o estudo do som no cinema. Esse termo remete a um tipo de percepção que se concentra no auditivo, reforçado e ajudado, ou deformado, explorado, transformado por um contexto visual que exerce uma influência sobre ela e que pode alterá-la. Ou seja, esse termo surge em 1982, com o lançamento do seu primeiro livro *La voix au*

² Ressalte-se aqui a importância das vertentes de música concreta francesa e de música eletrônica alemã, que embasaram o surgimento da música eletroacústica, uma vez que, ao estudarem novas formas de pensar e trabalhar os sons não pertencentes ao sistema musical ocidental de 12 sons, antes relegados à categoria genérica de “ruídos”, possibilitaram o surgimento de novas teorias do som no filme.

cinéma, atravessando todo o percurso da teoria de Chion, em que a visão e a audição são aglutinadas para a formação de uma significação audiovisual. (MARCOLINO, 2012, p. 24-25).

Assim, em 1990, Chion lança a obra *A Audiovisão*, que é, segundo o autor, uma obra teórico-prática que descreve e formula a relação audiovisual como contrato (não é uma relação natural), esboçando um método de observação de análise suscetível de ser aplicado aos filmes, aos programas de televisão, aos vídeos, etc.[...] (2011, p. 7) e que objetiva explicar e mostrar como no contrato audiovisual “uma percepção influencia a outra e a transforma: não vemos a mesma coisa quando ouvimos; não ouvimos a mesma coisa quando vemos.” (CHION, 2011, p. 7). Considerando a interseção das linguagens sonora e imagética, a teoria de estudo busca analisar a utilização do som para a criação de significado.

3.1.2.1.1 *As seis ideias principais*

A primeira parte da obra *A Audiovisão* abrange seis ideias essenciais, conforme detalhado abaixo.

A primeira ideia refere-se à ilusão audiovisual, que se *encontra* “no centro da relação mais importante entre som e imagem” (CHION, 2011, p.12), que é o valor acrescentado.

O valor acrescentado, segundo o autor, é

[...] o valor expressivo e informativo com que um som enriquece uma determinada imagem, até dar a crer, na impressão imediata que dela se tem ou na recordação que dela se guarda, que essa informação ou essa expressão decorre “naturalmente” daquilo que vemos e que já está contida na imagem. E até dar a impressão, eminentemente injusta, de que o som é inútil e de que reforça um sentido que, na verdade, ele dá e cria, seja por inteiro, seja pela sua própria diferença com aquilo que se vê. (CHION, 2011, p.12).

Este valor ocorre por meio da síncrese, que é a “irresistível e espontânea soldadura que se produz entre um fenômeno sonoro e um fenômeno visual momentâneo quando estes coincidem em um mesmo momento, independente de toda lógica funcional”. (CHION, 1994, *apud* BAPTISTA, 2007, p.76).

De forma mais elementar há o valor acrescentado do texto sobre a imagem, tendo em vista o fato de o cinema ser verbocêntrico, pois busca, a despeito da fidelidade acústica e timbrística original, a inteligibilidade das palavras pronunciadas e privilegia, portanto, dentre os elementos de sua banda sonora (voz, efeitos sonoros e música) a voz. O autor destaca o poder do Verbo de, mesmo por meio da redundância ilusória, guiar e estruturar a visão do

espectador que passa a ver “naturalmente” a cena de acordo com o que é dito. (CHION, 2011).

Em um outro nível, há o valor acrescentado pela música, a qual cria uma emoção específica em relação ao que é mostrado na tela de duas formas básicas: empaticamente, quando “[...] a música adere ou parece aderir diretamente ao sentimento sugerido pela imagem e ao sentimento particular que supostamente estão experimentando determinados personagens [...]” (MARCOLINO, 2012, p. 26) e anempaticamente, quando, ao contrário a música é indiferente à situação mostrada na tela. Existem ainda, segundo Chion, músicas que não se encaixam nessas duas situações, que “têm um sentido abstrato ou uma mera função de presença, um valor de placa informativa- e em todo o caso, sem ressonância emocional.” (CHION, 2011, p.15).

Outro caso do valor acrescentado é a influência do som sobre as percepções de movimento e de velocidade, pois o som, que é movimento, e tendo sua dinâmica temporal específica influencia a percepção da imagem, já que, apesar das percepções visual e sonora serem muito diferentes, por meio do contrato audiovisual elas “[...] se influenciam mutuamente e emprestam uma à outra, por contaminação e projeção, as suas propriedades respectivas.” (CHION, 2011, p.15). O autor ressalta ainda, a questão de a percepção visual ser espacialmente mais ágil e da percepção sonora ser temporalmente mais ágil. (CHION, 2011).

Ainda sobre o valor que o som agrega à imagem há a influência do som na percepção do tempo na imagem em que se destacam três aspectos dessa temporalização: animação temporal da imagem, em que “a percepção do tempo da imagem é dada pelo som mais ou menos fino, pormenorizado, imediato e concreto – ou, pelo contrário, vago flutuante e amplo” (CHION, 2011, p.18); a linearização temporal dos planos, considerando a ideia de sucessão que é imposta pelo som síncrono; e a vetorização, que significa “a dramatização dos planos, orientação para um futuro, um fim, e criação de um sentimento de iminência e expectativa. O plano segue um trajeto e é orientado no tempo.” (CHION, 2011, p.19). Esses aspectos dependem de alguns fatores para concretizarem-se, conforme descreve Baptista: 1. Da natureza das imagens e dos sons colocados em relação, quando a imagem não tem por si mesma animação temporal nem vetorização ou quando a imagem implica uma animação temporal própria; 2. Do tipo de sons, considerando a natureza da manutenção do som, a previsibilidade ou imprevisibilidade da progressão sonora, o papel do tempo e a definição do

som; 3. Do modelo de integração entre som e imagem; e 4. Da distribuição dos pontos de sincronização (2007, p.72-73).

Como segunda ideia, Chion aborda três tipos de atitude de escuta audiovisual: a escuta causal, que se refere à informação que se busca pelo som sobre sua causa, ressaltando-se a manipulação dessa escuta pela síncrese; a escuta semântica que se refere à linguagem falada e outros códigos para interpretar uma mensagem; e a escuta reduzida, que trata de fixar os sons para ouvir suas qualidades e formas específicas e, portanto, conhecer o material sonoro (2011, p. 27-29). Sobre a atenção idiossincrática que deve ser dada ao som, dada a sua imposição auditiva o autor afirma:

[...] o som é, mais do que a imagem, um meio insidioso de manipulação afetiva e semântica. Quer o som nos trabalhe fisiologicamente (ruídos de respiração); quer, pelo valor acrescentado, interprete o sentido da imagem e nos faça ver aquilo que sem ele não veríamos, ou que veríamos de outra forma. (CHION, 2011, p.33).

A terceira ideia aborda a utilização de nomenclatura musical para realizar comparações com a forma dos elementos da banda sonora e da imagem se relacionarem. O autor desaconselha o uso do termo contraponto audiovisual, que só poderia ter sentido se existisse no cinema “a constituição de uma <<voz sonora>> percebida horizontalmente como coordenada como a cadeia visual, mas individualizada e desenhada por si mesma.” (CHION, 2011, p.35), o que o cinema tende a excluir pela sua dinâmica e elementos próprios. Nesse sentido, as relações harmônicas e verticais seriam mais propícias à dinâmica cinematográfica, pois, com base nelas, podem-se perceber as relações existentes entre um determinado som e uma imagem que ocorrem ao mesmo tempo. Ainda sobre e por causa do modo de ocorrência dessas relações, o teórico chama atenção para o fato de que a banda sonora não existe, pois, de acordo com o exposto, as relações sonoras se dão principalmente e verticalmente em relação à imagem e não numa totalidade unitária dos elementos sonoros do filme:

[...] cada elemento sonoro estabelece com os elementos narrativos contidos na imagem – personagens, ação -, assim como com os elementos visuais de textura e de cenário, relações verticais simultâneas muito mais diretas, fortes e claras do que as que esse mesmo elemento sonoro pode estabelecer paralelamente com os outros sons [...] (CHION, 2011, p.38).

Em relação ao papel do som na cadeia audiovisual, Chion destaca: serve principalmente como elemento unificador do fluxo das imagens; como elemento de pontuação, inclusive a pontuação simbolizante pela música e a utilização pontuativa dos elementos do cenário sonoro; como forma de antecipação; como elemento separador por meio do silêncio (2011, p.43-50).

Uma atenção especial deve ser dada à questão dos pontos de sincronização, que são momentos importantes de encontro síncrono entre um instante sonoro e um instante visual, pontos em que a síncrese acentua-se. Segundo Baptista, a emergência dos pontos de sincronização obedece a leis gestálticas³, podendo surgir de várias maneiras: como ruptura dupla inesperada e sincrônica no fluxo audiovisual (cortes do som e da imagem, característicos da lógica externa); como pontuação premeditada na qual venham a coincidir os caminhos do som e da imagem que antes andavam separados (*ponto de sincronização de convergência*); pelo seu simples caráter físico; também pelo seu caráter afetivo e semântico (2007, p.24-25).

A quarta ideia diz respeito à cena audiovisual, em que o autor compara a questão do quadro ser o contentor da imagem e, no caso do som, não haver essa contenção:

Para o som, não existe quadro nem contentor preexistente: podemos sobrepor tantos sons quanto queiramos simultaneamente uns sobre os outros até o infinito, sem limites. Além disso, esses sons situam-se em diferentes níveis de realidade: entre, por exemplo, a música de acompanhamento convencional, que é *off*, e o diálogo sincronizado, que é diegético. Enquanto que o quadro visual se situa quase sempre num destes níveis de cada vez. (CHION, 2011, p.58).

Sobre os níveis de realidade e a questão da presença/ausência da fonte sonora na cena, o teórico enumera as três principais situações: o som fora de campo, que seria o som em que a fonte é invisível num dado momento do plano; o som *in*, ou seja, que faz parte da cena e cuja fonte aparece na imagem; e o som *off*, em que, além da fonte ausente, é não-diegético, isto é, situado em outro tempo e lugar que não a cena mostrada. (2011, p.62). Em complementação a estas situações ou categorias do som em relação à imagem, Chion acrescenta mais três categorias: o som ambiente, também chamado de *sons-território*, que representam os sons da ambiência global da cena e que marcam um lugar, um espaço particular; o som interno refere-se ao interior físico e/ou mental de uma personagem; e o som *on the air* é aquele presente numa cena, mas transmitidos eletricamente. Veja-se a ilustração abaixo:

³ O termo Gestalt é originário do alemão e refere-se a uma teoria da Psicologia que estuda os fenômenos da percepção humana. Para alguns dos principais expoentes da teoria da Gestalt, a percepção humana é regida pelos princípios da proximidade, similaridade, direção, disposição objetiva, destino comum e pregnância. (<<http://www.gestaltsp.com.br/o-que-e-gestalt/>>. Acesso em: 30.04.2016)

Figura 1: Relações de presença/ausência da fonte sonora na cena segundo Chion



Fonte: “A Audiovisão”, p.63 e 65.

A quinta ideia trata do real e do reproduzido. Frente às colocações de exigência de captação e utilização apenas dos sons naturais no cinema, Chion observa que a realidade é uma coisa e sua transposição para as duas dimensões audiovisuais é outra. (2011, p.79). Desenvolvendo esta ideia o autor discute as questões da problemática da reprodução sonora, como: os conceitos de definição e fidelidade, em que a definição sonora, no aspecto técnico, refere-se à pureza e à exatidão na reprodução dos detalhes sonoros, conceito este mais adequado quando se pretende falar na qualidade sonora do que o de fidelidade, que é comumente confundido com definição, mas que significa a comparação permanente entre o original e a sua reprodução; o isolamento e desligamento dos valores sonoros, em que sistemas como o THX oferecem um som individual aumentado, com pouca reverberação; a fonogenia, isto é, a escolha de timbre e articulação que favorecem a captação e a reprodução da voz; os silêncios do som direto, que causam uma grande neutralidade na cena e o risco de sua intrusão na narrativa; a veracidade e verossimilhança, que se refere aos códigos e convenções criados pelo cinema, televisão, etc., que são determinados mais pela representação do que pela veracidade literal, o que acaba tornando-os a referência do real (2011, p.81-88).

Ainda sobre a questão do real e do reproduzido, Chion trata dos conceitos de representação e reprodução sonora, que se opõem na medida em que no cinema o som procura mais representar determinadas sensações ou ideias do que reproduzir a realidade sonora literal. Essa representação é um aglomerado de sensações, representado pela imagem e pelo som. O autor traz também o conceito de índices sonoros materializantes, os quais são responsáveis pela percepção da cena e pelo seu sentido (percepção concreta ou etérea, por

exemplo), fornecendo informações sobre a matéria que causa o som e como o som é conservado (2011, p.92).

A sexta ideia sobre a “audiovisão” traz a questão do acúsmetro (analisada em *La Voix au cinéma*), que é a personagem numa posição ambígua e num ritmo particular em relação à cena:

Poderíamos defini-lo como nem dentro, nem fora (relativamente à imagem): nem dentro porque a imagem de sua fonte – o corpo, a boca – não está incluída, mas também nem fora porque não está francamente posicionada *off* num estado imaginário que evoque o do conferencista ou do charlatão (voz de narrador, de apresentador, de testemunha) e está implicada na ação, sempre em perigo de nela ser incluída. É por isso que as vozes de narração francamente descomprometidas não são, neste sentido, vozes de acúsmetros. (CHION, 2011, p. 102-103).

O acúsmetro tem, segundo o autor, três poderes e um dom: a omnividência, a onisciência, a onipotência (de agir sobre determinada situação) e o dom da ubiquidade, pelo fato de poder estar em toda a parte que quiser estar (2011, p. 103).

Conclui-se que a “audiovisão” é uma forma perceptiva global de entender o material audiovisual e que permite a utilização do som no filme numa perspectiva que vai além da visão funcional, mas que compreende o valor informativo, expressivo e artístico desse elemento.

3.1.2.1.2 Análise e concepção sonora: esboço de um questionário-tipo

Ainda na obra em estudo, em sua segunda parte, Chion faz um esboço de análise audiovisual, o qual serviu à pesquisa como apoio na construção do mapa sonoro/musical e na análise realizada.

Para Chion, a análise audiovisual objetiva “perceber a lógica de um filme ou de uma sequência na sua utilização do som combinado com a imagem.” (CHION, 2011, p.145).

No processo de observação, o autor utiliza o **método das máscaras**, em que se visualiza várias vezes determinada sequência “observando-a ora com o som e imagem juntos, ora mascarando a imagem, ora cortando o som.” (CHION, 2011, p.146). Outro método é o **casamento forçado** em que se corta o som original de uma cena e reúnem-se diversas músicas de acompanhamento contrastadas, posteriormente mostra-se a cena acompanhada aleatoriamente das diversas músicas/trechos selecionados, no que se podem perceber os fenômenos do valor acrescentado, da síncrese, da associação imagem/som, etc. (CHION, 2011, p.147).

O esboço do questionário-tipo tem como primeira questão a procura das dominantes e descrição geral, em que deve haver a identificação da natureza dos elementos sonoros e a verificação se algum deles se destaca, para então caracterizar o aspecto geral do som e a sua consistência, isto é, a forma como os elementos da banda sonora apresentam-se globalmente. Tal consistência é função:

- de um equilíbrio geral dos níveis, em que estes se combatem e lutam para aceder à inteligibilidade;
- da presença maior ou menor de uma reverberação, que pode esbater os contornos sonoros e fabricar uma espécie de substância mole e unificadora, que liga os sons uns aos outros;
- de fenômenos de máscara, ligados à coexistência de diferentes sons em iguais registros de frequências. (CHION, 2011, p. 148).

A segunda questão do questionário-tipo é a identificação de pontos de sincronização importantes, verificando os mais marcantes na produção de sentido e de efeito. E, por fim, a terceira questão desse instrumento de análise é a comparação do som e da imagem em relação a uma mesma questão de representação, por exemplo, no plano da velocidade, da matéria da definição, entre outros; a comparação técnica, condensada nas perguntas complementares “O que vejo daquilo que ouço” e “O que ouço daquilo que vejo” (CHION, 2011, p.149).

Observa-se que a exemplificação da análise audiovisual o autor (2011) segue o seguinte roteiro: descrição da imagem e do som plano por plano do trecho audiovisual selecionado; a identificação das dominantes sonoras e respectivas subclassificações; a identificação dos pontos de sincronização; a análise narrativa, que é o instante de comparação no plano narrativo e figurativo; a comparação imagem/som em vários níveis, principalmente no plano das formas e das texturas; a identificação de categorias opostas e contrastantes das diferentes sequências.

3.1.2.3 A lista exploratória de Chion

Na obra *La música en el cine*, Chion (2014) no capítulo “A música como elemento e como meio” defende um modelo antifuncional de música no filme e observa que a ideia de uma “listagem” de funções na música de cinema “[...] é sempre algo mais que a simples soma de suas diversas utilizações!”⁴ (CHION, 2014 p.192), propondo que se aborde essa questão de maneira aberta e exploratória. Assim, Chion afirma que existem usos conscientes da música de cinema “[...] usos que se podem apreender, utilizar, dominar cada vez melhor, mas a

⁴ [...] es siempre algo más que la simple suma de sus diversas utilizations! (Todas as traduções do item 3.1.2.3 foram realizadas pela pesquisadora)

música não se submete a funções atribuíveis e finitas [...]”⁵ (IDEM), comparando a música nesse contexto à interpretação dos atores na montagem.

A partir dessas explicações e tendo em vista a afirmativa de que a música é parte do filme, e não um acompanhamento, o teórico explora algumas possibilidades desse “elemento e meio” no cinema. Abaixo foram apresentados os referidos usos musicais do cinema que serviram de base, mediante seu trânsito, ao estudo da concepção musical no contexto da videoaula e à análise proposta.

No título **Música de fundo, música de tela**, Chion (2014) remete à qualificação feita na obra “*Le son au cinema*” (O som no cinema) da música cinematográfica como um aparelho de tempo/espaço, que “[...] permite encadear coisas que ocorrem em lugares e tempos diferentes, no passado e no futuro.”⁶ (CHION, 2014, p.193). Nesse mesmo sentido, sobre a qualidade da música de possibilitar a continuidade, a fluência do filme, o autor trata da existência de uma continuidade possível também entre a música vinculada à cena, chamada nessa obra de “música de tela” (música diegética), e a música que pontua e comenta a ação, chamada de “música de fundo” (música não diegética) “[...] ambos os tipos de música podem livremente encadear-se e sobrepor-se, enfrentar-se ou separar-se.”⁷ (CHION, 2014, p.193).

Chion explica esses termos:

[...] preferimos chamar de “música de tela” para a música claramente ouvida como emanada de uma fonte presente ou sugerida pela ação: um cantor de rua, fonógrafo, rádio, orquestra, alto-falante, toca discos automático. Por oposição, a música de fundo [...] é aquela que o espectador entende, por eliminação como música de fundo de uma orquestra imaginária ou procedente de um músico de fundo que frequentemente acompanha ou comenta a ação e os diálogos, sem fazer parte deles.⁸ (CHION, 2014, p.193).

O autor vai além da questão da presença/ausência da fonte sonora e afirma que a melhor forma de reconhecer a música de fundo é

[...] o modo pelo qual esta soa: presente, definida, em primeiro plano, sem defeitos que arrastem as vicissitudes de sua execução ou a imperfeições do instrumento, reinando sobre os elementos do ruído, sem deixar-se cobrir pela voz, diálogo ou narração.⁹ (CHION, 2014, p. 193).

⁵ [...] usos que se pueden aprender, utilizar, dominar cada vez mejor, pero la música no se somete a funciones, asignables y finitas [...]

⁶ [...] permite encadenar cosas que suceden en lugares y tiempos diferentes, en el pasado y en el futuro.

⁷ [...] ambos tipos de música pueden libremente encadenarse y superponerse, enfrentarse o separarse.

⁸ [...] preferimos hablar de <<música de pantalla>> para la música claramente oída como emanante de una fuente presente o sugerida por la acción: un cantante callejero, fonógrafo, radio, orquesta, altavoz, tocadiscos automático. Por oposición, la <<música de fondo>> [...] es aquella que el espectador entiende, por eliminación como música de fondo de una orquesta imaginaria o procedente de un músico de fondo que a menudo acompaña o comenta la acción y los diálogos, sin formar parte de ellos.

⁹ [...] el modo en que ésta suena: presente, definida, en primer plano, sin defectos que transluzcan los avatares de su ejecución o las imperfecciones del instrumento, reinando sobre los elementos del ruido, sin dejarse tapar por la voz, diálogo o narración.

Observa-se que essa música pode representar a própria presença do personagem e do seu estado psicológico.

Em relação ainda à música de fundo, Chion retoma neste título a questão dos índices sonoros materializantes, trazida na obra *A Audiovisão*, que são “[...] tudo que em uma emissão sonora remete à materialidade da causa [...]”¹⁰ (CHION, 2014, p.194), observando que na música de fundo e na “voz em *off*”, elementos não diegéticos, tende-se a evitar ou eliminar esses índices, pois eles são “[...] suscetíveis de reconduzir o som ouvido à sua causa concreta, o situando assim na realidade da cena.”¹¹ (IDEM) .

Chion (2014) exemplifica a continuidade estabelecida entre a música de fundo e a música de tela na comédia musical *hollywoodiana*, tirando do ensaio de Rick Altman o frequente exemplo em que um personagem canta na ação e, posteriormente, segue uma orquestra acompanhando este canto, de modo que há uma “fusão sonora” entre a música de tela e a música de fundo e, ainda, neste caso, a imagem passa a acompanhar a música, como ocorre frequentemente também na categoria cinematográfica de animação:

[...] neste caso, pode dar-se uma situação em que a banda musical, mediante o ritmo, passe a governar toda a imagem [...] Um novo modelo de causalidade se instaura, em que a imagem tem por causa a música, antes que qualquer outra imagem anterior.¹² (CHION, 2014, p.194).

Em **A música, o teatro e o naturalismo**, o autor destaca o papel da música no cinema sonoro como elemento suavizador das limitações realistas do cinema, na medida em que permite o prolongamento das emoções nos gestos fugazes das cenas.

O teórico aborda também a questão das regras para a inserção da música em que afirma não haver regras que ditem a proporção global da música, ou seja, há uma ausência de codificação, o que acaba contribuindo para a permanência de fórmulas repetidas e aparentemente inalteráveis (CHION, 2014).

No título **Acerca da relação <<única e necessária>>**, o autor desfaz o mito da possibilidade de obter-se uma relação única e necessária entre uma sequência cinematográfica e sua música respectiva, e observa que “Associar música a um filme conduz, em efeito, tanto a fechar certas possibilidades como a explorar outras. Essa perda de possibilidades forma parte do ato artístico, da opção dramática.”¹³ (CHION, 2014 p.199).

¹⁰ [...] a todo que en una emisión sonora remite a la materialidad de la causa [...]

¹¹ [...] susceptibles de reconducir el sonido oído a su causa concreta, situándolo así en la realidad de la escena.

¹² [...] en este caso, puede darse una situación en la que la banda musical, mediante el ritmo, pase a gobernar toda la imagen [...] Un nuevo modelo de causalidad se instaura, en el que la imagen tiene por causa la música, antes que cualquier otra imagen anterior.

¹³ Asociar música a un filme conduce, en efecto, tanto a cerrar ciertas posibilidades como a explotar otras. Esta pérdida de posibilidades forma parte del acto artístico, de la opción dramática.

No título **A música sob o mínimo** o teórico traz a questão preliminar da identificação no filme de um elemento sonoro como musical, ao invés de realista, incidental ou neutro. Chion (2014) chama a atenção para o fato de que a música “[...] por seu caráter fragmentário, picada, desintegrado e invisível (que só se pode identificar-se pela visão de uma fonte musical)”¹⁴ (CHION, 2014, p.201) geralmente é definida por eliminação, isto é como o que não é nem ruído nem palavra. Assim, o espectador reconhece frequentemente um elemento como musical quando reconhece que há uma fonte musical tocada musicalmente, isto é um instrumento, tratando-se, portanto de uma definição inevitavelmente empírica e materialista, em que os espectadores diferenciam-se por critérios tênues dependendo também da cultura musical desse espectador (CHION, 2014).

Neste título, Chion faz referência ainda a Pierre Schaeffer para a questão da identificação do elemento musical “Igualmente, se reconhece como música ou em todo caso como <<musical>>, um discurso articulado de notas, de sons <<tônicos>> no sentido dado por Pierre Schaeffer, que designa os sons cuja massa se pode ouvir numa determinada altura.”¹⁵ (CHION, 2014, p.202), diferentemente de sons tônicos que não possuem uma intenção de organização no âmbito dos próprios sons, isto é, não possuem um discurso musical “Se os sons estão situados, em princípio, como emanção <<natural>> do que vemos na imagem, essa percepção se dissolve.”¹⁶ (IDEM).

O autor complementa a questão da possibilidade da representação simbólica da música:

A música é, às vezes, no universo concreto do filme, aquilo que escapa das leis do real, que parece existir no som de maneira independente do que vemos. E na medida em que essa dimensão existe independentemente do real, pode constituir a representação de uma ordem simbólica, criadora, organizadora, suscetível de atuar sobre o resto do filme, de organizá-lo, de conduzi-lo.¹⁷ (CHION 2014, p.202).

Já a música eletroacústica no cinema, que frequentemente utiliza-se de sons cuja fonte não consegue ser identificada, apresenta outros problemas na sua identificação. Segundo Chion (2014), existe certa ambiguidade sobre a definição de música eletroacústica dentro do

¹⁴ [...] por su carácter frecuentemente fragmentario, troceado, disgregado e invisible (que sólo se puede identificar por la visión de una fuente musical)

¹⁵ Igualmente, se reconoce como música o en todo caso como <<musical>>, un discurso articulado de notas, de sonidos <<tônicos>> en el sentido dado a esta palabra por Pierre Schaeffer, que designa los sonidos cuya masa se puede oír a una determinada altura.

¹⁶ Si los sonidos están situados, en principio, como emanación <<natural>> de lo que vemos en la imagen, esta percepción se disuelve.

¹⁷ La música es, a veces, en el universo concreto del filme, ése que se escapa de las leyes de lo real, lo que parece existir en el sonido de manera independiente de lo que vemos. Y en la medida en que esta dimensión existe independientemente de lo real, puede constituir la representación de un orden simbólico, creador, organizador, susceptible de actuar sobre el resto del filme, de organizarlo, de conducirlo.

filme, podendo distinguir-se a música dos efeitos sonoros superpostos a ela pela aparição de uma lógica interna “[...] no desenvolvimento do som e em sua superposição: linha melódica que une as notas, contínuo rítmico que conserve uma independência relativa com respeito aos ritmos luminosos visíveis na imagem, etc.”¹⁸ (CHION, 2014, p.203).

Em um concerto, a música eletroacústica é uma composição de sons, que não está em competição com outros elementos, mas quando utilizada em um filme narrativo pode ter essa composição desestruturada, pois a “[...] imagem cinematográfica, por seu caráter predominantemente figurativo e seu poder de magnetização espacial, dissocia os sons compostos e cria com ele associações imediatas de sentido, de espaço, de causalidade [...]”¹⁹ (IDEM). Neste sentido, segundo Chion, a música é definida “[...] diferencialmente como aquilo que não é absorvido pelo filme, aquilo que em seu ritmo permanece inabsorvido.”²⁰ (IDEM), trazendo, assim, a questão da separação entre a música e os outros elementos constituintes do som.

Em **Continuidade e descontinuidade** o autor concorda com a classificação dos três planos sonoros no cinema narrativo, que são a palavra, o ruído e a música, tendo em vista que “[...] correspondem a três tipos de fenômenos claramente distinguíveis na fabricação de um filme, em sua realização e em sua escuta, e, portanto em sua estrutura;”²¹ (IDEM). Essa classificação também tem a vantagem de permitir a determinação dos casos de fragmentação entre esses fenômenos sonoros “[...] o ruído organizado que se converte em música, como nas comédias musicais dos anos trinta, a palavra coletiva convertendo-se em rumor e ruído de fundo, ou o canto que procede da palavra e da música.”²² (CHION, 2014, p.203-204), de modo que essa separação não se baseia somente em critérios acústicos, mas há uma separação real entre os elementos sonoros, que não passa pelos “[...] suportes significantes da mensagem sonora, mas pela escuta que deles fazemos.”²³ (CHION, 2014, p.204).

Segundo o autor, os três planos sonoros podem relacionar-se de modo contínuo ou descontínuo. A continuidade pode ser estabelecida pelas “dimensões básicas” comuns aos

¹⁸ [...] en el desarrollo del sonido y en su superposición: línea melódica que une las notas, continuo rítmico que conserve una independencia relativa con respecto a los ritmos luminosos visibles en la imagen, etc.

¹⁹ [...] imagen cinematográfica, por su carácter predominantemente figurativo y su poder de imantación espacial, disocia los sonidos compuestos, y crea con algunos de ellos asociaciones inmediatas de sentido, de espacio, de causalidad [...]

²⁰ [...] diferencialmente como aquello que no es absorbido por el filme, aquello que en su ritmo permanece inabsorbible.

²¹ [...] corresponde a tres tipos de fenómenos claramente distinguibles en la fabricación del filme, en su realización y en su escucha, y por tanto en su estructura;

²² [...] el ruído organizado que se convierte en música, como en las comedias musicales de los años treinta, la palabra colectiva convirtiéndose en rumor y ruído de fondo, o el canto que procede a la vez de la palabra y de la música.

²³ [...] soportes significantes del mensaje sonoro, sino por a escucha que de ellos hacemos.

elementos sonoros, como altura, ritmos, etc, enquanto que a descontinuidade ocorre pelo fato de que, cada um desses três elementos sonoros, pertence a lógicas temporais e figurativas diferentes e que, mesmo depois de estabelecida uma continuidade sonora posteriormente, determinado plano sonoro “[...] regressa a sua condição de fenômeno isolado e concreto, dispondo só do contínuo visual e do argumento narrativo como elemento que lhe une aos demais sons.”²⁴ (CHION, 2014, p.207).

Estabelecida a questão da continuidade e da descontinuidade dos planos sonoros, Chion aborda a possibilidade de tentar por fim à separação palavra/ruído/música, sem considerar as “dimensões básicas” comuns aos elementos sonoros, e reflete sobre o exemplo do filme *Le territoire 47ês autres* (1970) em que os ruídos são tratados de modo abstrato:

[...] então caímos num caso em que a montagem dos sons e a das imagens estão tão entrelaçadas e unidas que já não vemos a necessidade de falar de uma <<partitura sonora>>, mas sim de uma partitura audiovisual, fruto de um trabalho conjunto.²⁵ (CHION 2014, p.207).

No título **Simbolização**, o autor fala sobre a potencialidade da música de resumir o espírito do filme “[...] a música o simboliza, e expressa sucintamente o universo que lhe é próprio.”²⁶ (CHION, 2014, p.207), conduzindo para a questão dos efeitos da música em relação à imagem.

Em **O valor acrescentado, efeito fundamental**, Chion (2014) classifica justamente esses efeitos da música quando associada com a imagem e com os outros elementos sonoros como parte do efeito audiovisual chamado de valor acrescentado, já mencionado neste texto, que é:

[...] aquele efeito em virtude do qual um acréscimo de informação, de emoção, de atmosfera, suscitado por um elemento sonoro, é espontaneamente projetado pelo espectador (o áudio-espectador, de fato) sobre o que ele vê, como se emanasse dali naturalmente.²⁷ (CHION, 2014, p.209).

Percebe-se também esse efeito de valor acrescentado no sentido inverso “[...] quando a música colore a si mesma por indicações sugeridas pelas imagens, segundo certas leis e

²⁴ [...] regresa a su condición de fenómeno aislado y concreto, disponiendo solo Del continuo visual y del argumento narrativo como elemento que le une a los demás sonidos.

²⁵ [...] en un caso en que el montaje de sonidos y el de imágenes están tan entrelazados y unidos que ya no vemos la necesidad de hablar de una <<partitura sonora>>, sino más bien de una partitura audiovisual, fruto de un trabajo de conjunto.

²⁶ [...] la música lo simboliza, expresa sucintamente el universo que le es propio.

²⁷ [...] aquel efecto en virtud del cual una aportación de información, de emoción, de atmosfera, suscitada por un elemento sonoro, es espontáneamente proyectada por el espectador (el audioespectador, de hecho) sobre lo que ve, como si emanara de ahí naturalmente.

proporções existentes entre ambas.”²⁸ (CHION, 2014, p.210), e ainda o valor acrescentado na relação palavra/imagem.

O teórico observa que paradoxalmente existe a crítica ao som e à música como redundantes ao que se vê, enquanto que de fato a imagem é vista por meio do que é ouvido e está “[...] estruturada, marcada, e impressionada totalmente pelo som.”²⁹ (CHION, 2014, p.209).

No título **Síncrese e dissonância** é abordado outro efeito audiovisual concernente à música: a síncrese, criado a partir das palavras *síntese* e *sincronização*. Segundo Chion, é um “[...] efeito psicofisiológico excessivamente negligenciado como <<natural>> ou <<evidente>>, em virtude do qual, dois fenômenos sensoriais concretos e simultâneos são percebidos imediatamente como um único evento, que procede da mesma fonte [...]”³⁰ (CHION, 2014, p.210), que autoriza, ainda, práticas como a dublagem e a sonorização, na medida em que permite que, sons sem relação de similaridade muito precisa com o som inicial produzido por um acontecimento filmado, sejam percebidos na cena como se realmente fossem os sons do que vemos.

Esse efeito explica, nos desenhos animados dos anos trinta, como a música, pelo *mickeymousing* principalmente, podia se projetar de qualquer objeto desenhado, criando uma relação de engendramento recíproco entre imagem e som. (CHION, 2014). Desse modo, diz o autor, a música se utiliza da síncrese para efeitos de pontuação sincrônica, como é o caso do *mickeymousing*, e também para tudo o que é *playback* instrumental ou vocal. (CHION, 2014).

Chion trata também neste título da criação de uma poética particular mediante um sincronismo musical ligeiramente incerto ou deslocado, o que revela a possibilidade de utilização do efeito de uma ligeira dissonância audiovisual (CHION, 2014).

Em a **Música, tempo, movimento: criação de linhas de fuga temporais** é mencionado o fato de o som, e da música, especialmente, agir sobre o tempo que percebemos a imagem, por meio de um efeito de valor agregado muito característico, a temporalização, um efeito “[...] mediante o qual uma cadeia sonora, que por definição está quase

²⁸ [...] cuando la música se colore a sí misma por indicaciones sugeridas por la imágenes, según ciertas leyes y proporciones existentes entre ambas.

²⁹ [...] estructurada, marcada, e impresionada totalmente por el sonido.

³⁰ [...] efecto psicofisiológico, excesivamente obviado como <<natural>> o <<evidente>>, en virtud del cual dos fenómenos sensoriales concretos y simultâneos son percibidos inmediatamente como un solo y único suceso, que procede de la misma fuente [...]

obrigatoriamente inscrita no tempo, outorga um tempo a uma imagem que por si mesma não o implicaria forçosamente.”³¹ (CHION, 2014, p.212).

Assim, a frase, o ruído e/ou a música podem inscrever em uma imagem um desenvolvimento temporal, dar à cena uma duração, um ritmo, criar uma antecipação temporal “[...] projetada, por <<valor acrescentado>> sobre a imagem – o tempo que vai durar essa imagem, e o curso que vai tomar.”³² (CHION, 2014, p.212).

O efeito de temporalização também pode ser criado pelo sistema tonal e formal em que se inscreve a música, especialmente, diz o autor, pelo fenômeno das cadências harmônicas e melódicas, e da altura, de modo que

[...] uma música escrita em um estilo tonal e em um quadro de compassos determinado dá lugar a uma antecipação sobre o momento em que esta vai terminar ou fazer uma pausa, essa antecipação se incorpora a nossa percepção da imagem. Assim, a música ajuda e contribui a estruturar o tempo de uma sequência cinematográfica, não somente pelas pulsações rítmicas, mas também pelo fenômeno da expectativa da cadência (geralmente inconsciente, reflexo).³³ (CHION, 2014, p.212-213).

Há o efeito de temporalização, ainda, pela variação das dinâmicas musicais, quando

um crescendo musical [...] é um elemento suscetível de gerar uma expectativa de um tipo especial, constantemente na defensiva: em efeito, por definição, somos incapazes de fixar um término do aumento do volume sonoro, e por isso, estamos em alerta contínuo, uma antecipação próxima.³⁴ (CHION, 2014, p.213).

O autor faz também uma observação sobre o suspense que é próprio da música de fundo no cinema sonoro, pois, nesse, não temos a possibilidade de prever os meios sonoros que vão se desdobrar nem seus limites (CHION, 2014).

No título **Dupla antecipação temporal** é tratada a possibilidade do efeito de dupla antecipação temporal, em que imagem e música criam antecipações paralelamente. O autor exemplifica:

Alguém se distancia ou se aproxima: antecipamos o momento em que vai desaparecer de nossa vista ou bem quando vai <<tropeçar>> se chocar com a câmera. Paralelamente, se enunciam, se propõem frases musicais... Estamos frente a

³¹ [...] mediante el cual una cadena sonora, que por definición está casi obligatoriamente inscrita en el tiempo, otorga un tiempo a una imagen que por sí misma no lo conllevaría forzosamente.

³² [...] proyectada, por << valor añadido >> sobre la imagen – en cuanto al plazo que va a durar esta imagen, al curso que va a tomar.

³³ [...] una música escrita en un estilo tonal y en un cuadro de compases determinado da lugar a una anticipación sobre el momento en que ésta va a terminar o va a hacer una pausa, y dicha anticipación se incorpora a nuestra percepción de la imagen. Así, la música ayuda y contribuye a estructurar el tiempo de una secuencia cinematográfica, no sólo por las pulsaciones rítmicas, sino también por el fenómeno de expectativa de la cadencia (generalmente inconsciente, reflejo).

³⁴ Un crescendo musical [...] es un elemento susceptible de generar una expectativa de un tipo especial, constantemente a la defensiva: en efecto, por definición, somos incapaces de poder fijar un término al aumento del volumen sonoro, y por tanto, estamos en alerta continua, una anticipación cercana.

um jogo de duplas antecipações temporais, com infinitas possibilidades.³⁵ (CHION, 2014, p.214).

Em relação aos outros elementos sonoros, é destacado que a música presta-se a um jogo complexo de previsões “[...] desbaratadas ou, ao contrário, satisfeitas (jogo com os sons <<naturais>> que raramente permitem ou criam), e por suposto, o poder de intervir em qualquer parte, em qualquer cena.”³⁶ (CHION, 2014, p.214).

No título **Erotismo e câmera lenta**, Chion relaciona a estrutura musical da obra *Boléro de Ravel* (e as músicas compostas baseadas nessa estrutura), por sua “[...] combinação de sustentidos e bemóis na linha melódica, antecipando e retardando ao mesmo tempo, até o insuportável, sua resolução, com um ritmo implacável e estático [...]”³⁷ (CHION, 2014, p.215) com a “[...] <<faixa transportadora>>, essa viagem imóvel que é o cinema, já que associa imobilidade e movimento de uma maneira particularmente fascinante e inclusive sensual.”³⁸ (CHION, 2014, p.215). Nesse sentido, o autor exemplifica como o cinema erótico, frequentemente em cenas que as pessoas fazem amor, se utiliza da mencionada estrutura, instalando um tempo particular, às vezes imóvel e orientado até um fim, um tempo *ad libitum* sem término preciso, criando um tempo estático e ritual de atos repetitivos, diz o autor (2014, p.215). São utilizados, assim, entre outros, melodias lentas com valores longos, ostinatos rítmicos rápidos e figuras de imitação, criando uma sensação de *fora do tempo*.

Chion destaca também a associação, a que chama de específica e estereotipada, da música com o efeito de câmera lenta, exemplificando com cenas de animais em câmera lenta, comum em documentários dessa temática. Desse modo, a música intervém “[...] para inscrever em um quadro preciso esse tempo desligado do ritmo ordinário, e por outra parte para encarnar a função de domínio e de suspensão (provisória) do tempo.”³⁹ (CHION, 2014, p.216). A suspensão dos ruídos reais, que se referem ao tempo do cotidiano, possibilita à música criar um *fora de tempo dentro do tempo*, ou um tempo entre parênteses.

Em a **Música atonal e tempo** o autor discute as questões do estilo musical e da familiaridade do espectador com esse estilo, para a música poder criar a antecipação temporal,

³⁵ *Alguien se aleja o se aproxima: anticipamos el momento em que va a desaparecer de nuestra vista, o bien cuando va a <<tropezar>> con la cámara. Paralelamente, se enuncian, se proponen frases musicales...Estamos ante un juego constante de dobles anticipaciones temporales, con infinitas posibilidades.*

³⁶ *[...] desbaratadas o, al contrario, satisfechas (juego con los sonidos <<naturales>> que rara vez permiten o crean), y por supuesto, el de poder intervenir en cualquier parte, en cualquier escena.*

³⁷ *[...] combinación de sostenidos y melopeas en la línea melódica, anticipando y retardando al mismo tiempo, hasta lo insuportable, su resolución, con un ritmo implacable y estático [...]*

³⁸ *[...] <<cinta transportadora>>, este viaje inmóvil que es el cine, ya que asocia la inmovilidad y el movimiento de una manera particularmente fascinante e incluso sensual.*

³⁹ *[...] para inscribir en un marco preciso ese tiempo desligado del ritmo ordinario, y por otra parte para encarnar la función de dominio y de suspensión (provisional) del tiempo.*

tendo em vista as particularidades da música atonal, que cria, geralmente, um tempo pouco ou não previsível “[...] um tempo estático e errático, especialmente quando está associada a uma escrita rítmica fluida e sem pulsação, o que constitui o caso mais habitual.”⁴⁰ (CHION, 2014, p.217), isto é, um tempo sem direção perceptível, sem previsibilidade do desenvolvimento da música. Assim, uma música atonal ou de um modalismo flutuante não é a mesma quando inserida em um filme, já que:

[...] então está submersa em um contexto dramático forte, que lhe outorga um lugar, uma direção, e em que deixa de ser o fio condutor. É uma linha a mais, inserida entre outras linhas. Seus caprichosos arabescos desenham motivos quase florais ou expressionistas, que se unem às linhas retas do diálogo e da montagem.⁴¹ (CHION, 2014, p.217).

No título **A Música coirriga e coestrutura o filme**, Chion (2014) afirma que a música não se contenta em acompanhar o filme, mas, é elemento coestruturador, já que, junto com outros elementos, contribui a compassar a forma geral pelo lugar determinante de suas intervenções. O prefixo “co” é utilizado para defender a ideia de que o filme é um conjunto solidário e não hierárquico, em que as suas linguagens trabalham juntas (CHION, 2014).

O autor, ao considerar o filme como um conjunto de elementos que circulam e que devido à natureza rítmica do cinema, pode-se passar do som à imagem, do real ao imaginário, destaca a música enquanto elemento privilegiado para essa circulação (CHION, 2014), e justifica:

É o elemento do filme suscetível da comunicação mais flexível e imediata com o resto dos elementos. Desligada das contingências <<realistas>>, não necessita justificar a sua aparição mediante um artifício de apresentação ou de uma preparação, salvo nos primeiros filmes sonoros. Sua intervenção pode reduzir-se a um acorde, a alguns segundos, a alguns minutos *ad libitum*. Seu nível sonoro – e, portanto, sua presença, sua importância sensível em relação aos outros elementos da ação, do diálogo, do ruído do filme – é modulável de modo totalmente livre, e desligado de qualquer regra de coerência <<diegética>>.⁴² (CHION, 2014, p.218).

Chion (2014) observa o caráter plástico da música e afirma que o movimento visual mais fluido e mais virtuoso em relação à soltura de uma frase musical, acaba tendo algo rígido e limitado. O autor menciona a dificuldade humana de acompanhar por muito tempo imagens

⁴⁰ [...] un tiempo estático o errático, especialmente cuando está asociada a una escritura rítmica fluida y sin pulsación, lo que constituye el caso más habitual.

⁴¹ [...] entonces está sumergida en un contexto dramático fuerte, que le otorga un lugar, una dirección, y en el que deja de ser el hilo conductor. Es una línea más, insertada entre otras líneas. Sus caprichosos arabescos dibujan motivos casi florales o expresionistas, que se unen con las líneas rectas del diálogo y de la planificación.

⁴² Es el elemento del filme susceptible de la comunicación más flexible e inmediata con el resto de elementos. Desligada de las contingencias <<realistas>>, no necesita justificar su aparición mediante un artifício de presentación o una preparación, salvo en los primeros filmes sonoros. Su intervención puede reducirse a un acorde, a algunos segundos, a algunos minutos *ad libitum*. Su nivel sonoro – y, por tanto, su presencia, su importancia sensible en relación con los otros elementos de la acción, del diálogo, del ruido del filme – es modulable de modo totalmente libre, y desligado de cualquier regla de coherencia <<diegética>>

sem estabilidade e destaca o desenho animado, como um dos poucos gêneros que funciona bem com essa estruturação:

Por outro lado, uma imagem totalmente fluida e transformada a todo o momento, sem nenhum elemento de estabilidade, como a que permite o desenho animado desde há muito tempo, inclusive antes da utilização do que se chama geralmente de imagens de síntese, seria evidentemente muito desconcertante para o ser humano, habituado a certa estabilidade do mundo visual e, em troca, a uma grande imprevisibilidade, fluidez e fragilidade dos fenômenos sonoros ...⁴³ (CHION, 2014, p.219).

Sobre os limites da imagem em relação à música, Chion (2014) afirma que, mesmo a imagem mais livre e móvel terá o limite do enquadramento, o que imprimirá certa inércia, enquanto a música, perceptivamente falando, não possui enquadramento próprio e graças a sua invisibilidade e ao caráter mais ou menos imaginário de sua presença, não é limitada pelo espaço que cria, destacando, ainda, o tema musical cantado como elemento circulatório por excelência do cinema:

[...] aquele que se desliza por toda parte, adquire todos os aspectos, passa de um discreto assobio na boca de um personagem a uma pomposa repetição a cargo de toda a orquestra, se impõe, se faz esquecer, se reafirma, corre por todas as partes entre as barreiras do tempo e do espaço, como um elemento de unificação e de irrigação.⁴⁴ (CHION, 2014, p.219).

A função de irrigação, segundo o autor é “[...] um princípio de animação dinâmica, de criação e de manutenção de energia.”⁴⁵ (2014, p.219), enquanto a função de estruturação é ligada ao caráter intermitente da música de filme, e mesmo nos casos em que é constante esse elemento pontua sem cessar, destaca, sublinha. Nesse sentido, são mencionados os chamados pontos de sincronização, que são “[...] pontos de verticalidade que contribuem a estruturar e a acompanhar o fluxo rítmico, dramático e emocional do filme.”⁴⁶ (CHION, 2014, p.220), exemplificados pelos efeitos de *underscoring*, comum nos anos quarenta e cinquenta, em que determinado acorde da orquestra pontua determinado gesto em sincronia (CHION, 2014).

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de a ópera e o teatro serem marcados na divisão de suas ações por uma troca de ato, um entreato ou um escurecimento da sala e

⁴³ *Por otra parte, una imagen totalmente fluida y transformable en todo momento, sin ningún elemento de estabilidad, como la que permite el dibujo animado desde hace mucho tiempo, incluso antes de la utilización de lo que se suelen llamar imágenes de síntesis, sería evidentemente muy desconcertante para el ser humano, habituado a una relativa estabilidad del mundo visual y, en cambio, a una gran imprevisibilidad, fluidez y fragilidad de los fenómenos sonoros...*

⁴⁴ *[...] aquel que se desliza por todas partes, adquire todos los aspectos, pasa de un discreto silbido en la boca de un personaje a una pomposa repetición a cargo de toda la orquesta, se impone, se hace olvidar, se reafirma, corre por todas partes entre las barreras del tiempo y del espacio, como un elemento de unificación y de irrigación.*

⁴⁵ *[...] un principio de animación dinámica, de creación y de mantenimiento de una energía.*

⁴⁶ *[...] puntos de verticalidad que contribuyen a estructurar y a acompañar el flujo rítmico, dramático y emocional del filme.*

também pelo próprio público, enquanto que o filme é uma continuidade dramática não marcada nem separada, e que a música serve, portanto, para separar o filme em partes, às vezes em associação com outros meios de separação visual, cada vez mais discretos (CHION, 2014).

Em a **Circulação do leitmotiv**, defendendo o emprego do *leitmotiv* no cinema, presente na maioria dos filmes, Chion (2014) afirma:

[...] independentemente do fato de que pode representar um sentido preciso e fixo, identificável por um nome (o tema de Casanova, o tema da solidão), encarna o próprio movimento da repetição que, na fugacidade da imagem e do som própria do cinema, desenha e delimita pouco a pouco um objeto, um centro.⁴⁷ (CHION, 2014, p.220).

O *leitmotiv* possibilita assegurar ao tecido musical uma elasticidade, uma fluidez deslizando, como nos sonhos, diz o teórico, que exemplifica também a culminância do papel estruturador e fluidificante da música de filme na partitura de *Casablanca*, em que a música expressa a indecisão amorosa da protagonista “A própria música de Casablanca é uma bagunça de grandes sentimentos íntimos e patrióticos, particulares e históricos, em transição perpétua, que concordam admiravelmente com essa dúvida permanente.”⁴⁸ (CHION, 2014, p.221).

No título **A fonte do movimento nas imagens**, Chion (2014) refere-se à força impulsiva da música, à força de arraste e ao princípio gerador do ritmo musical, presentes principalmente desde que o cinema sonoro sincrônico permitiu submeter, muito estreitamente, o ritmo dos sons e o das imagens entre si, diferentemente da época do cinema mudo em que havia certo jogo de dessincronização e relativa liberdade (CHION, 2014).

O teórico menciona a constatação do crítico de cinema Louis Chavance em relação ao início do cinema sonoro, que já se sabia que a exemplo dos desenhos animados, a intervenção de um elemento sonoro verdadeiramente musical fazia com que esse predominasse imediatamente e direcionasse todas as deformações lógicas e plásticas necessárias (CHION, 2014).

Chion (2014) então discorre sobre o fato de o cinema ser continuidades e rupturas, em que a montagem é a dialética da continuidade e da ruptura, que se afirmam reciprocamente, e a música é um dos elementos que realiza esse fluxo, ao apoiar a imagem no sentido de preencher a necessidade de impulso da imagem cinematográfica. Isto é bem claro no cinema

⁴⁷ [...] independentemente del hecho de que pueda representar un sentido preciso y fijo, identificable por un nombre (el tema de Casanova, el tema de la soledad), encarna el propio movimiento de la repetición que, en la fugacidad de imagen y sonido propia de cine, dibuja y delimita poco a poco un objeto, un centro.

⁴⁸ La propia música de Casablanca es un revoltijo de grandes sentimientos íntimos y patrióticos, privados e históricos, en transición perpetua, que concuerdan admirablemente con esa duda permanente.

mudo, em que a necessidade da música se dá principalmente pelo ritmo do filme, como arte do movimento, já que o espectador até hoje não está habituado a captar o movimento como forma artística sem os sons que o acompanham ou minimamente sem ritmos audíveis. Dessa forma:

[...] esse ritmo audível que é a música, frequentemente é mais que um acompanhamento, se converte em uma força ativa e geradora. A música parece impor-se como fonte imaginária do movimento das imagens, cuja fonte real é uma projeção mecânica. [...] Em particular o elemento rítmico, respiratório, do som (tanto da música como do ruído de uma respiração), a partir do momento em que é periódico e não excessivamente mecânico, se percebe como elemento dinamizador, portador do ritmo visual. A música desempenha também, em numerosos casos, um papel de padrão rítmico, cronométrico, em relação a qual podemos sentir como se desatam os ritmos mais fluidos, irracionais, que se produzem na imagem nos comportamentos, nos corpos, nos ruídos, nas luzes, na montagem.⁴⁹ (CHION, 2014, p.222-223).

É destacado o papel do som tônico (no sentido schaefferiano), produzido pela música (como um pedal de cordas no registro agudo ou uma nota repetida no baixo), como elemento centralizador na complexidade dos ritmos do filme, que polariza e cristaliza. Assim, esse som tônico “Funciona como elemento criador, gerador, referente não só ao que ouvimos, mas também ao que vemos.”⁵⁰ (CHION, 2014, p.223), como exemplo o autor cita os *drones*, que são sons ou ruídos contínuos, utilizados no filme *Blade Runner* quando uma nota eletrônica largamente sustentada no baixo dá a impressão de ser portadora de toda a esfera sonora e ao mesmo tempo visual do filme (CHION, 2014).

Ao considerar o filme como um conjunto de ritmos, em que a imagem pode mostrar, por exemplo, um ciclo luminoso de um farol giratório, ou uma luz piscando, ou então a agitação rítmica de galhos de árvores, os passos de alguém, ou o ritmo visual criado pelo desfile de postes elétricos ou telefônicos vistos de um carro ou de um trem em movimento, o teórico reafirma o fato de a música efetuar marcas regulares que geralmente irão organizar esse conjunto de ritmo que é o filme, formando um baixo contínuo que conduz à organização rítmica (CHION, 2014).

⁴⁹ [...] este ritmo audible que es la música, a menudos es más que un acompañamiento, se convierte en una fuerza activa e generadora. La música parece imponerse como fuente imaginaria del movimiento de las imágenes, cuya fuente real es una proyección mecánica. [...] En particular el elemento rítmico, respiratorio, del sonido (tanto el de la música como el de un ruido de respiración), a partir del momento en que a la vez es periódico y no excesivamente mecánico, se percibe como elemento dinamizador, portador de ritmo visual. La música desempeña también, en numerosos casos, un papel de patrón rítmico, cronométrico, en relación con El cual podemos sentir cómo se desatan los ritmos más fluidos, irracionales, que se producen en la imagen en los comportamientos, los cuerpos, los ruidos, las luces, el montaje.

⁵⁰ Funciona como elemento creador, generador, referido no solo a lo que oímos sino también a lo que vemos.

No título **A música modula o espaço**, Chion (2014) afirma que a imagem no cinema propõe para capturar o som e captá-lo em sua dimensão, dois espaços que são difíceis do som escapar:

[...] o enquadramento que está sempre presente na consciência do espectador, já que designa os objetos que corta, de maneira que podemos afirmar que existe um marco visual do visível (enquanto que, salvo exceções precisas, não há um marco auditivo do som) [...] e o lugar mostrado pelo filme [...], lugar que jamais se pode mostrar em sua integridade de uma só vez, e que sempre produz um <<fora de campo>> [...], um espaço muito acolhedor para os sons-nômades.⁵¹ (CHION, 2014, p.223).

Nesse sentido, tem de se reunir várias condições para que os sons realistas do filme, ruídos e diálogos, por suas fontes e devido à imantação espacial, não sejam absorvidos em seu significado, já que o som realista, diferentemente da imagem, raramente descreve um espaço, exceto em certas condições reunidas ou criadas. Por outro lado, é geralmente a música que supre o som realista para expressar o espaço, pela utilização de seus próprios códigos, muitos, herdados da literatura sinfônica (CHION, 2014).

Como no cinema se pode modular o espaço, seja utilizando o primeiro plano, o plano geral, a profundidade de campo ou a dimensão plana, a música, às vezes, complementa o que é mostrado e “[...] sugere o espaço que a imagem não pode ou não quer representar, ou bem recorda a continuidade do espaço da ação, segmentado da vista pela planificação visual.”⁵² (CHION, 2014, p.224). Como exemplo, encontram-se os documentários e os filmes de ficção, que mostram altas montanhas, e em que, ante a dificuldade de traduzir visualmente a amplitude da cena, utiliza-se a música para reconstruir esse espaço que nem a imagem e nem os sons realistas conseguem expressar.

A música possibilita ainda descrever o espaço que não ouvimos e que só podemos ver intermitentemente, já que “[...] há momentos em que a música abre um enquadramento, ou ao contrário, o fecha de maneira muito mais sutil e impalpável do que os movimentos de câmera.”⁵³ (CHION, 2014, p.224).

No título **A música, força ativa**, o teórico considera o som e particularmente a música o elemento motriz do que ocorre na tela e em nosso interior, devido provavelmente a razões físicas, diz o autor:

⁵¹ [...] el encuadre siempre presente en la consciencia del espectador, ya que le designa los objetos que corta, de manera que podemos afirmar que existe un marco visual de lo visible (en tanto que, salvo excepciones precisas, no hay un marco auditivo del sonido) [...] el lugar mostrado por el filme [...], lugar que jamás se puede mostrar en su integridad de una sola vez, y que siempre produce un <<fuera de campo>> [...], un espacio muy acogedor para los sonidos-nómadas.

⁵² [...] sugiere el espacio que la imagen no puede o no quiere representar, o bien recuerda la continuidad del espacio de la acción, segmentado a la vista por la planificación visual.

⁵³ [...] hay momentos en los que la música abre el encuadre, o al contrario, lo cierra de manera mucho más sutil e impalpable que lo que lo hacen los movimientos de cámara.

Enquanto o impacto luminoso de uma imagem está localizado em um ponto do nosso campo visual, o som não está localizado em nosso ouvido ou em nosso corpo. O som tem, ademais, uma presença incrementada pelo fato de que por si mesmo já é bissensorial: figura sonora no ouvido, vibração sentida na pele e nos ossos. As coisas bissensoriais, quer dizer, as que afetam dois sentidos de uma vez, possuem uma eficácia e um impacto imediato mais acusado...⁵⁴(CHION, 2014, p.225).

Assim, o autor afirma que a música de cinema é uma forma de som mais canalizada e mais concentrada que as outras, devido ao seu caráter rítmico e tonal, encarnando uma força que atua inclusive sobre os personagens, quando se refere, por exemplo, aos momentos de desabafo, de êxito, de eclosão da alma ou do corpo (CHION, 2014).

Em um exemplo de cena de perseguição, a música pode expressar a noção psicológica de pressa, utilizando-se de seus meios próprios de expressão, já que essa noção não surge forçosamente da visão de uma máquina ou de uma montagem rápida. De fato, usualmente o tempo rápido da música tende a relacionar-se a um deslocamento físico no espaço, seja dos personagens ou da câmera, criando uma espécie de confusão entre o psicológico e o físico (CHION, 2014).

Em **A música subjetiviza**, o autor aborda o papel assegurador da subjetividade dos personagens frente à objetividade realista da voz e dos ruídos:

A música, no cinema sonoro <<naturalista>>, [...], intenta assegurar também a continuidade da dimensão subjetiva e psicológica no seio das películas em que, especialmente por causa da presença da voz e dos ruídos realmente ouvidos, nosso olhar tende cada vez mais a ser exterior, e em que o cinema perde sua natureza de sonho desperto.⁵⁵ (CHION, 2014, p.228).

Assim, a música permite a continuidade da presença humana, da subjetividade, não abandonando o personagem ao mundo excessivamente concreto do cinema sonoro, possibilitando ainda o fluxo de mudanças das emoções sentidas por um personagem (CHION, 2014).

No título **O coração palpitante do filme**, Chion (2014) menciona a questão de determinados elementos do filme serem representados (e evocados) pela música, seja um personagem herói ou vilão, ou mesmo uma ideia, de modo que a música encarna o coração ardente do filme, e este deverá depositar sua emoção em algum elemento. Com esse

⁵⁴ *Mientras que el impacto luminoso de una imagen está localizado en un punto de nuestro campo visual, el del sonido no está localizado en nuestro oído o en nuestro cuerpo. El sonido tiene, además, una presencia incrementada por el hecho de que por sí mismo ya es bisensorial: figura sonora en el oído, vibración sentida en la piel y en los huesos. Las cosas bisensoriales, es decir, las que afectan a dos sentidos a la vez, poseen una eficacia y un impacto inmediato más acusado...*

⁵⁵ *La música, en el cine sonoro <<naturalista>>, [...], intenta asegurar también la continuidad de la dimensión subjetiva y psicológica en el seno de películas en las que, especialmente a causa de la presencia de la voz y de ruidos realmente oídos, nuestra mirada tiende cada vez más a ser exterior, y en las que el cine pierde su naturaleza de sueño desperto.*

raciocínio, o autor questiona-se sobre a existência de um efeito de vaso comunicante e de complementaridade pouco ponderado entre o estilo do filme e sua música, pois, apesar de muito cinéfilos admirarem os aspectos objetivos do filme, como a montagem, a realização e a interpretação dos atores e negligenciarem os fortes efeitos narrativos e emocionais, em muitos casos, a alta expressividade da música foi o que possibilitou aos outros elementos como interpretação dos atores, planificação, estilo do diálogo, prosseguirem sóbrios, aparentemente transparentes e sem efeitos (CHION, 2014).

Em o **Efeito empático, efeito anempático**, o autor aborda a complexidade do papel de apoio emocional da música, definindo dois efeitos:

Chamamos efeito empático ao efeito pelo qual a música adere, ou parece aderir diretamente ao sentimento sugerido pela cena, e em particular ao sentimento que supostamente estão experimentando determinados personagens: dor, preocupação, emoção, alegria, amargura, felicidade, etc. É o exemplo do que normalmente é chamado de <<redundante>>. ⁵⁶ (CHION, 2014, p.232-233).

Essa mencionada redundância funciona, em muitos casos, pelo princípio do valor acrescentado, em que, por exemplo, uma cena de atmosfera neutra é “colorida” pela música de modo triste ou alegre ou vice versa, já que imagem e música exacerbam reciprocamente sua expressão, parecendo que a própria imagem explica o sentimento respectivo, sem necessidade da música. Observa-se, entretanto, que essa redundância é apenas aparente e que, também há a necessidade de um elemento visual ou rítmico que capture e retenha a música, como o roteiro, o diálogo ou a iluminação com zonas de sombra, etc. (CHION, 2014).

O outro efeito definido é chamado de anempático, conforme Chion,

[...] o efeito não de distanciamento senão de emoção multiplicada, pelo qual a música, por trás de uma cena particularmente dura (assassinato, tortura, violência, etc.), afirma sua indiferença, continuando seu curso como se nada houvesse passado. Aqui, a indiferença se marca frequentemente mediante certa regularidade rítmica e certa ausência de contrastes de intensidade, de flutuações de nível, de fraseado. ⁵⁷(CHION, 2014, p.233).

Assim, o efeito anempático acaba por destacar determinada emoção e a música anempática pode ser considerada uma mudança de enquadramento “[...] ao invés de ocupar

⁵⁶ *Llamamos efecto empático al efecto por el cual la música se adhiere, o parece adherirse directamente al sentimiento sugerido por la escena, y en particular al sentimiento que supuestamente están experimentando determinados personajes: dolor, preocupación, emoción, alegría, amargura, felicidad, etc. Es el ejemplo que normalmente se suele llamar <<redundante>>.*

⁵⁷ *[...] el efecto no de distanciamiento sino de emoción multiplicada, por el que la música, tras una escena particularmente dura (asesinato, tortura, violación, etc.), afirma su indiferencia, continuando su curso como si nada hubiera pasado. Aquí, la indiferencia se marca a menudo mediante cierta regularidad rítmica y cierta ausencia de contrastes de intensidad, de fluctuaciones de nivel, de fraseo.*

todo o campo com a emoção individual de um personagem, nos mostra a indiferença do mundo que o rodeia.”⁵⁸ (CHION, 2014, p.233).

No título **Música efusiva**, chama-se de efusão quando “[...] a exuberante plenitude, a intensidade de um sentimento suscita uma expressão, uma exteriorização que excede os limites do tempo e do espaço ordinário.”⁵⁹ (CHION, 2014, p.238). Assim, quando outros elementos não podem traduzir emoções, por exemplo, nascidas da história, da expressão dos rostos, dos olhares, dos gestos e das palavras, além dos limites espaço-temporais concretos, poderá utilizar-se a música como veículo de efusão.

No título **O cinema e a ária da carta**, o autor (2014) compara os filmes falados do cinema sonoro à cena de leitura de uma carta da ária da ópera clássica, em que:

[...] tanto se lê em voz alta como se recita interiormente, tanto se mostra no momento de sua escrita como se descobre já terminada, tanto se escuta através da voz do autor (inclusive quando lê o seu destinatário) como se faz por meio da voz de seu leitor.⁶⁰ (CHION, 2014, p.238).

Portanto, a carta, que equivale no cinema a um monólogo teatral ou operístico, escapando das limitações naturalistas do diálogo cinematográfico, permite incluir entre as palavras “[...] suspensões, silêncios, suspiros e omissões que a envolvem e a alargam.”⁶¹ (CHION, 2014, p.239) e a música desempenha a função de “[...] <<descolar>> a voz falada das imagens sobre as quais ressoam, dos limites naturalistas, dos limites do tempo e do lugar concreto.”⁶² (CHION, 2014, p.239).

3.2 À Educação

3.2.1 A educação como *leitmotiv* da pesquisa

Neste tópico foram apresentados os textos que subsidiaram as ideias relacionadas a um dos dois valores principais deste estudo: a educação. Assim, similarmente ao contexto de utilização da técnica musical do *leitmotiv*, em que um motivo “[...] encarna o próprio movimento da repetição que [...] desenha e delimita pouco a pouco um objeto, um centro.”

⁵⁸ [...] em lugar de ocupar todo el campo con la emoción individual del personaje, nos muestra la indiferencia del mundo que le rodea.

⁵⁹ [...] la exuberante plenitud, la intensidad de un sentimiento suscitan una expresión, una exteriorización que sobrepasa los límites del tiempo y del espacio ordinarios.

⁶⁰ [...] tanto si se lee en voz alta como si recita interiormente, tanto si se nos muestra el momento de su escritura como si se descubre ya terminada, tanto si se escucha a través de la voz de su autor (incluso cuando la lee su destinatario) como si se hace por medio de la de su lector.

⁶¹ [...] suspensiones, silencios, suspiros y omisiones que las envuelven y alargan.

⁶² [...] <<despegar>> la voz hablada de las imágenes sobre las que resuena, de los límites naturalistas, de los límites del tiempo y del lugar concreto.

(CHION, 1995, p.220), a educação é, ao lado da arte, elemento recorrente, condutor e nuclear desta pesquisa.

3.2.1.1 *O sentir e o simbolizar no processo educativo*

Poesia sem ponto

O rio da vida, nua, visito
deleito-me e ali fico...
adiante sem horas, retomo fôlego, reflito
sobre parte daquilo que pra mim virou sentido
nova possibilidade
novo símbolo
novo significado
(mesmos valores)
finito do infinito

Nilze Sampaio

Outra referência importante deste estudo é o entendimento que se tem do fenômeno educativo e do que ele representa. A educação aqui se refere ao processo de conhecer que possibilita o desenvolvimento do homem de forma integral, isto é, concebida para atender as formas de aprendizagem humana, tendo como ponto de partida sua estrutura cognitiva e suas dimensões existenciais.

Nesse sentido, o ato do conhecimento vai além do desenvolvimento intelectual, para abarcar um complexo processo em que o homem busca conhecer para dar sentido a sua vida, orientado por seus valores, ou seja, pelo que tem significado para sua existência e pelo contexto cultural em que vive. Assim, no processo de aprendizagem, o homem retém algo que lhe é significativo para utilizar em outras situações futuras (DUARTE, 2000).

Então se “educar é levar a conhecer” (DUARTE, 2000, p.15), esse fenômeno só é possível devido à capacidade humana de abstração e simbolização, iniciada desde a infância. O símbolo, portanto,

[...] constitui um determinado objeto ou sinal que representa algo; que permite o conhecimento de coisas e eventos não presentes ou, mesmo, inexistentes concretamente. Por intermédio dos símbolos o mundo pode ser apreendido como

uma totalidade, já que eles permitem a reunião e o entrelaçamento de objetos e fatos ausentes (e mesmo díspares), na consciência humana. (DUARTE, 2000, p.25-26).

Percebe-se, assim, que os símbolos são o meio de o homem transcender-se e ir à busca da compreensão de si e do mundo. Entretanto, faz-se necessário observar que esse processo de simbolizar no ato de conhecer é complementar e ocorre de forma articulada a um processo anterior, o sentir, que segundo Duarte, abrange percepções internas e externas e emoções, referindo-se a “todas as essas maneiras de apreensão direta de nosso “estar- no- mundo”, ou seja, todas as percepções que temos de nossa situação, dadas diretamente, e que acompanham as simbolizações (linguísticas).” (DUARTE, 2000, p.75).

Um caminho para se chegar aos sentimentos é a arte, pois, por meio dela, pode-se conhecer e também expressar a esfera do sentir (pela simbolização dos próprios sentimentos), que não consegue ser atingida pela linguagem. Assim a arte, pela expressão indicará os sentimentos humanos, transmitindo um sentido geral, passível de diversas interpretações, enquanto que a linguagem irá principalmente comunicar significados de forma mais clara e explícita possível.

Percebe-se, que a união do sentir e do simbolizar na educação possibilitará assim, numa perspectiva estética, o conhecimento do homem sobre si e, portanto, o equilíbrio e a coerência entre o que sente e modo como age no mundo, tornando-o cada vez mais integral e consciente de sua evolução individual e coletiva.

3.2.1.2 A arte na educação

Já que se entende aqui o sentir e o simbolizar como processos complementares do ato de conhecer, convém destacar alguns fatores pedagógicos da arte no processo educativo, em busca da educação como uma experiência estética. Assim, amparados nas ideias de Duarte (2000) destaca-se abaixo esses fatores.

O primeiro fator refere-se à função cognitiva ou pedagógica da arte, que possibilita o conhecer e o visualizar dos sentimentos humanos, aos quais não se tem acesso pelo pensamento linear e discursivo. Assim, por meio da arte pode-se penetrar em mundo pouco desbravado, o mundo interior, rumo ao autoconhecimento, integrando o que se é e afinando percepções, emoções, pensamentos e ações (DUARTE, 2000).

O segundo fator pedagógico diz respeito à qualidade da arte de impulsionar e agilizar a imaginação, na medida em que, ao libertar-se do pensamento rotineiro e fundar-se nos

sentimentos, a imaginação “pode realizar sua potencialidade, criando sentidos fundados nos sentimentos, desdobrando e detalhando-os.” (DUARTE, 2000, p.105).

Como terceiro fator educativo, destaca-se que, além de possibilitar o conhecimento dos sentimentos humanos, a arte também permite o seu desenvolvimento e a sua educação, de modo que há um refinamento desses sentimentos pela convivência com os símbolos artísticos, trazendo ao homem a possibilidade de maior compreensão de si e do contexto em que vive num verdadeiro processo de educação e evolução pessoal (DUARTE, 2000).

O quarto elemento pedagógico da arte refere-se à questão de que a arte, ao expressar um campo geral de sentidos permite também a sua fruição particular, segundo os sentimentos de cada espectador e, desse modo, em uma experiência estética, a imaginação do espectador “toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir.” (DUARTE, 2000, p.107).

A quinta questão educativa diz respeito à possibilidade de se vivenciar e sentir experiências por meio da arte que são impossíveis de se experienciar no dia a dia, permitindo inclusive a compreensão do outro e ultrapassando a sua condição apenas de indivíduo:

A arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. Assim a arte pode possibilitar o acesso dos sentimentos a situações distantes de nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las. (DUARTE, 2000, p.108).

O sexto fator pedagógico é referente à capacidade da arte em expressar a produção dos diversos campos de conhecimento de determinada época e cultura, refletindo o modo de sentir e de ver de determinada cultura em um dado tempo histórico (DUARTE, 2000).

A sétima qualidade educativa diz respeito à questão da universalidade dos elementos artísticos, isto é, a “correspondência entre os Símbolos estéticos de diversas culturas” (DUARTE, 2000, p.110), o que permite acessar a visão de mundo de outras culturas.

O oitavo elemento pedagógico da arte é referente à utopia envolvida na criação artística, ou seja, daquilo que ainda não existe concretamente no mundo, atuando a arte como fator de transformação social (DUARTE, 2000).

As qualidades da arte na educação não terminam aqui, pelo contrário: a amostra aqui apresentada propõe-se como reflexão instigadora para buscar-se processos de ensino-aprendizagem estéticos, dando-se um salto qualitativo na compreensão da experiência

educativa. Isto, sem pressa e sem necessidade de respostas imediatas, mas deleitando-se na experiência de conhecer na sua totalidade, de forma reflexiva, até a percepção consciente dos sentidos internos de nossas buscas rumo a uma ação mais harmônica e equilibrada em relação ao fato de estarmos aqui: nosso desenvolvimento multidimensional.

3.2.1.3 A educação na educação a distância: tecnologias como meio

EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno.

José Manuel Moran

Continuando a jornada no desbravamento do significado de educação, segundo os valores definidos e amparados nos textos que lhes dão voz, esclarece-se o que representa a educação a distância – EaD nesse contexto e as bases desse processo que sustentaram a presente pesquisa.

Segundo Santos, Fassbender e Evangelista (2015),

a Educação a Distância está definida pelo Decreto 5.622 de 19.12.2005 como sendo a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (SANTOS; FASSBENDER; EVANGELISTAL, 2015, p.94).

A EaD, por ser apenas outra modalidade educativa que não a presencial, podendo muitas vezes ser também mista ou semipresencial, é em essência a própria educação, porém com a característica especial de o processo de ensino-aprendizagem ser “[...] mediado por tecnologias [...]” (MORAN, 2002, p.1).

A EaD não é recente. É só lembrar-se, por exemplo, dos pioneiros cursos ou troca de conhecimentos por correspondência. Mas a sua expansão nos dias atuais está ocorrendo principalmente pelo fato das tecnologias da informação e da comunicação permearem praticamente todos os contextos de vida do homem contemporâneo. Assim, tem-se um círculo social virtual, realizam-se diversas tarefas pela internet, trabalha-se virtualmente e, nesse sentido, o processo de conhecer não ficaria de fora e, então, nota-se que já se vivencia a aprendizagem a distância no dia a dia, mesmo que em contextos educativos informais.

Assim, percebe-se a necessidade da educação formal abarcar essa modalidade educativa que já faz parte do cotidiano das pessoas, e que é para elas significativa, possui

sentido, o que é, aliás, um dos elementos importantes de observar-se no processo de ensino-aprendizagem.

Frente a essa característica mediação tecnológica da educação a distância, reforça-se, entretanto, que o fio condutor desse processo é a educação e não a tecnologia, porém, sem perder de vista que a tecnologia é também mediadora do processo educativo e, enquanto meio e forma é inseparável do conteúdo educativo. Desse modo, o objeto artístico-educativo e a tecnologia que o media e que o forma, acabam tornando-se inseparáveis, na medida em que a forma ou o suporte incorpora e transforma-se no próprio conteúdo, similarmente ao contexto de criação artística:

[...] na arte o conteúdo entra, precisamente, sob forma de arte, isto é, arrastado pelo gesto formativo do artista. [...] justamente por isso, *qualquer coisa*, em arte, está preta de conteúdo, carregada de significado, densa de espiritualidade, embebida de atividades, aspirações, ideias e convicções humanas. (PAREYSON, 1984, p.61).

Vê-se adiante, nesse sentido, no tópico sobre abordagens pedagógicas e *design* didático, como a tecnologia foi importante no desenvolvimento e utilização de pedagogias, a ponto de caracterizá-las e reforçá-las, influenciando veemente o *design* de aprendizagem, conforme Anderson e Dron (2011) “A disponibilidade de tecnologias como suporte para diferentes modelos de aprendizagem influencia fortemente os tipos de modelo que podem ser desenvolvidos.”⁶³ (ANDERSON; DRON, 2011, p.120⁶⁴).

3.2.1.4 Aprendizagem a distância

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção.

João Duarte Júnior

O processo de aprendizagem envolve, segundo Duarte (2000) basicamente três mecanismos, quais sejam: o interesse ou o motivo, relacionado aos valores do homem; a memória, a qual permite que se retenham os significados de determinada experiência; e a transferência, que consiste na reinterpretação de significados de experiências anteriores em novas situações.

⁶³ Todas as citações de Anderson e Dron (2011) presentes nesta pesquisa foram traduzidas por MATTAR (2012), conforme autorização dos autores: ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-97. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>>

⁶⁴ Página da tradução.

Esses mecanismos relacionam-se aos quatro elementos básicos que compõem o processo de ensino-aprendizagem:

[...] aquele que deseja aprender (aluno, estudante, aprendiz); o conhecimento em si (ideias, conceitos, informações, representados em textos, imagens ou sons ou numa combinação destes); aquele que sabe organizar o conhecimento de forma apropriada para a aprendizagem (professor, instrutor ou equipe multidisciplinar); e o contexto ou a situação na qual a aprendizagem ocorrerá (sala de aula presencial convencional – todos os participantes reunidos simultaneamente no mesmo local ou uma situação flexível – tempo e local alterados para cada aluno, cada um “participando” quando for mais conveniente). (LITTO, 2010, p.15).

Portanto, cada projeto educativo deverá atentar para que estes elementos estejam elucidados e conscientes e para que estejam em sintonia com os mecanismos apresentados. Na aprendizagem a distância observa-se, por exemplo, que o foco do processo é o aluno, e esse deve, portanto, ter uma postura ativa e responsável no seu processo educativo, buscando a partir de sua realidade e de seus valores significar e ressignificar suas experiências, ampliando seus referenciais e transpondo essas significações para novas experiências futuras e para o seu agir cotidiano de forma cada vez mais coerente com sua interioridade. Para isso, devem ser criados contextos de aprendizagem que propiciem ao aluno ser protagonista de seu ato de conhecer, sentindo, experimentando, testando, refletindo e simbolizando.

Ainda sobre esses contextos de educação, observa-se que eles devem atender aos diversos modos de aprendizagem dos alunos, atentando para seus estilos cognitivos e por isso, permitir experiências multissensoriais, como por exemplo, com a utilização da tecnologia multimídia, conforme Kearsley (2011) o que pressupõe um planejamento e uma equipe multidisciplinar.

Assim deverá haver uma ligação coerente entre os elementos da aprendizagem acima elencados. O aluno da educação a distância deverá ser proativo, motivado a conhecer, autoconhecedor de sua forma de aprender, independente, curioso, pesquisador, dentre outras qualidades. Por outro lado o conhecimento envolvido nesse processo deverá ser significativo, contextualizado e apresentado respeitando os diferentes estilos de aprendizagem (LITTO, 2010). A mediação pedagógica seja diretamente por um tutor ou pelo próprio conteúdo disponibilizado deverá ter design educacional bem construído, consciente de suas aspirações e adequada ao contexto em que se concretizará, inclusive com a seleção cuidadosa das tecnologias a serem utilizadas.

Por conseguinte, cada projeto educativo deverá ser tratado como único, construído a partir das necessidades previamente identificadas (e não a partir de fórmulas descontextualizadas e, portanto não significativas), como um trabalho artesanal e

multidisciplinar em que são observadas a coerência com a realidade do aluno, a organização e significação do conhecimento, a escolha da mediação tecnológica adequada ao contexto, ou seja, que permita a promoção efetiva do dinâmico processo de aprender.

3.2.2 O audiovisual no processo de ensino-aprendizagem

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma.

José Manuel Moran

O audiovisual foi o meio pelo qual a arte entrou nessa pesquisa. Ele representa uma forma particular de linguagens integradas, que são comunicadas e expressas principalmente pelo visual e pelo sonoro. Coutinho (2006) classifica as tecnologias, incluindo o audiovisual como expressões de uma natureza transformada, isto é, construídas por uma ou outra visão, de acordo com os sentidos que se busca promover, possibilitando ainda percepções e experiências do mundo de forma indireta. Nesse sentido, por meio das teorias da semiótica discursiva e da “audiovisão”, mostrou-se nesse estudo como é construído um discurso no audiovisual e principalmente como música e imagem são utilizados (e editados) para dar concretude a esse discurso.

3.2.2.1 A parceria cinema e educação

A parceria cinema e educação é relativamente antiga e origina-se com o próprio advento do cinema, conforme Litto, na primeira década do século XX,

[...] essa tecnologia de comunicação passou a ser usada para a aprendizagem a distância: escolas, universidades e empresas criaram cursos inteiros em filmes que eram distribuídos nacional e internacionalmente. (LITTO, 2010, p.27).

Na década de 40, os filmes foram utilizados no treinamento militar para a segunda guerra mundial, o que estimulou parcerias entre o setor militar e as universidades para pesquisas sobre processos e técnicas de aprendizagem (JUCÁ, 2011).

Seguindo o curso da história, na segunda metade do século XX, com o surgimento e popularização da televisão em 1950, foram realizados vários cursos no formato audiovisual, porém, com as dificuldades principalmente de custos e de operacionalização e, com o

surgimento também do videocassete, vários desses cursos foram gravados em fitas de vídeo e outros cursos foram produzidos para serem disponibilizados por esse meio.

Segundo Silveira et al (2010), no Brasil, destacaram-se em 1972 e 1973 o curso supletivo “João da Silva” (primeiro supletivo do Brasil), com formato de telenovela, o programa televisivo Telecurso, seguido do curso supletivo “A conquista”, também em formato de telenovela e em cores, em 1978 o programa Telecurso 2º grau, parceria da Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho e posteriormente, o Telecurso 1º grau, O Telecurso 2000 (a partir de 1994) e o Novo Telecurso (a partir de 2006) que integra as videoaulas a uma rede de serviços pela internet, na página virtual do programa.

Com o surgimento da internet e então de sites de vídeo educativos, os filmes e vídeos puderam ser acessados com muito mais facilidade e rapidez em vários espaços na web e hoje tem um lugar representativo em sites, como o da Fundação Lemann, Khan Academy, Teacher Tube, Telecurso, sites de universidades, etc.

3.2.2.1.1 Cinema de animação e documentário

Descobrimos assim um instrumento educativo de um valor tal que podíamos utilizá-lo com outros objetivos. Sem dúvida, na mente dos educadores do futuro, o desenho animado será o instrumento mais dócil, mais ágil e mais estimulante do ensino. (...) A migração dos povos, a estrutura das sociedades, os princípios filosóficos, o conhecimento das matemáticas, as correntes marítimas, as novas leis eletrônicas poderão ser tratadas em filmes e tonar-se claras para cada um.

Walt Disney

Falou-se aqui um pouco especificamente do cinema de animação e do documentário pela sua presença comum em filmes educativos.

O fato de a animação estar presente em filmes de diversos gêneros ocorre principalmente, em concordância com Denis, porque o cinema de animação não é um gênero, mas um conjunto de técnicas que:

[...] permitem de facto realizar filmes que pertencem a todos os gêneros (filme negro, comédia musical, burlesco, filme de terror, filme de guerra, etc.), inclusive nos modos de documentário e experimental, e responder a tentativas artísticas e comerciais tão variadas como o cinema em filmagem real. (DENIS, 2010, p.7).

Nesse sentido, sobre o princípio da animação, Denis (2010) afirma “[...] o procedimento cinematográfico imagem a imagem cria então o movimento para animar objetos ou personagens inanimadas, em 2D (sem profundidade) ou em 3D (no espaço, real ou virtual).” (DENIS, 2010, p.16-17).

Dennis (2010) aborda também a variedade de técnicas do cinema de animação, como o *stop motion*:

Os desenhos podem ser substituídos na câmara por muitas outras técnicas, como a pintura em vidro, a areia, objetos, etc. Nos casos em que se filma não em 2D mas em 3D real, isto é, num espaço tridimensional muito parecido com o um estúdio normal, e até no exterior, recorre-se ao *stop motion*. Essa terminologia aplica-se a todas as animações em volume: marionetas, plasticina, etc. Se filmarmos com elementos vivos (animais, seres humanos...), e já não com objetos ou materiais, empregaremos o termo “pixilação”; as filmagens espaçadas de fenômenos naturais (plantas, nuvens, cidade...) criam por seu lado uma aceleração chamada *time lapse*. (DENIS, 2010, p.18).

Sobre a detalhada rotina de criação/produção de uma animação, Denis (2010) elenca as seguintes etapas:

[...] a planificação minuciosa, a cronometragem dos planos, a criação do storyboard, a definição das fases-chave, o intervalamento, o traçado, a passagem por guache (hoje substituídos por técnicas digitais), em suma, a lentidão de um trabalho gráfico (em 2D ou 3D) ou artesanal (marionetas, etc.)” (DENIS, 2010, p.15).

Em relação à narrativa fílmica da animação, Cruz (2006 *apud* Wells, 1998), agrupa em dez modalidades as estratégias narrativas da animação, que são: metamorfose, condensação, sinédoque, simbolismo e metáfora, fabricação, relações associativas, som, atuação e performance, coreografia e penetração. A autora (2006) afirma ainda que as animações narrativo-representativas seguem geralmente padrões da narrativa cinematográfica “clássica” e do próprio teatro, englobando basicamente três atos, que são: a exposição, a complicação e o final da complicação (clímax e resolução).

Percebe-se na história da animação uma relação próxima com o documentário, que é

[...] uma narrativa com imagens-câmera que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. [...] a *imagem-câmera* é a base sobre a qual se sustenta a narrativa documental, mas acrescenta que, no documentário, ela também pode vir acompanhada de imagens de animação. (RAMOS, 2008, *apud* SERRA, 2011, p.9).

Segundo Denis (2010), devido à dimensão pedagógica contida principalmente nos documentários, desde 1910 tornou-se indispensável também a utilização de animações para explicar as mensagens de filmes desse gênero, frente à grande quantidade de analfabetos. Nesse sentido, os filmes eram destinados a públicos de diversas faixas etárias e de vários níveis de aprendizagem e incluíam temáticas sobre saberes fundamentais, profilaxias e higiene (dado o contexto das guerras e das precárias condições de higiene da população), dentre outros, tendo grande produção no período de 1910 a 1970, mas decaindo posteriormente com o advento da televisão, e transferindo a esse meio a continuação do desenvolvimento de animações pedagógicas.

Desse modo, ainda conforme Denis (2010), o grafismo tornou-se um meio eficiente para explicar de maneira universal determinado assunto e assim, vários conhecimentos escolares e universitários puderam ser ilustrados devido às animações contidas em documentários sobre áreas de conhecimento como a matemática, geografia, física, história, etc, (por exemplo: os filmes de Émile Cohl, em 1909, *La Bataille d'Austerlitz* e de Max Fleischer, em 1923, *Einstein's Theory of Relativity*) e, mesmo com a diminuição do cinema com essa dimensão pedagógica, devido o desenvolvimento da televisão, com seus programas e séries televisas educativas, a animação continuou a ser utilizada no campo científico.

Na década de 1990, a computação gráfica possibilitou um maior uso ainda da animação nos documentários:

[...] o desenvolvimento da computação gráfica impulsionou o uso da animação em filmes documentários, principalmente para a ilustração de mapas e cartelas e para as reconstituições científicas ou históricas. A sofisticação da animação em 3D permitiu à imagem animada alcançar um realismo bastante similar ao das imagens *live-action*, como pode ser visto em *Walking with dinosaurs*, realizado pela rede inglesa BBC em 2000, que reproduz a vida dos dinossauros durante a pré-história, exatamente como a ciência afirma ter acontecido. (SERRA, 2011, p.6).

Percebe-se que hoje a animação possui um forte caráter formativo e educativo, e que suas técnicas estão, portanto, a serviço de discursos muito bem pensados e construídos. Além disso, continua a fazer parte de documentários, como é o caso da nova versão da série *Cosmos: A Spacetime Odyssey* (original é de 1980), lançada em 2014, com muitas animações que lhe conferem uma estética e dinamismo particulares.

Nesse sentido, Nogueira (2010) afirma sobre a atualidade do uso da animação:

Assim, se tendemos a ver na animação uma forma de pura fantasia, a verdade é que ela permite desenvolver um discurso de intensa seriedade e gravidade, ou seja, aquilo que vulgarmente se designa por realismo. Onde melhor podemos verificar essa proximidade a uma estilística e a uma temática realista é na recente vaga de documentários animados que têm surgido. Se, num primeiro olhar, poderíamos pensar que nada está mais afastado, numa estética e mesmo numa ética cinematográfica, do que o venerando realismo do documentário e a descomprometida artificialidade da animação, a verdade é que a contaminação de convenções não tem cessado de ocorrer. Em resultado disso, a animação coloca, também aqui, interessantíssimas questões de ordem epistemológica, em função dos diversos gêneros e graus de crença que permite criar. (NOGUEIRA, 2010, p.109).

3.2.2.2 O vídeo/filme como objeto artístico-educativo

Televisão, cinema e vídeo combinam a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Integração que começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

José Manuel Moran

Conforme exposto, o filme, e, portanto, o vídeo, já é utilizado como elemento educativo desde o nascimento da linguagem audiovisual cinematográfica. Selecionou-se essa mídia por acreditar-se no seu forte potencial pedagógico, visto que possibilita a aprendizagem com uma qualidade estética, permitindo que os aprendizes possam ter no processo educativo experiências em sincronia com seus modos de viver.

O vídeo também permite assim, que, por meio da sensibilidade e da criatividade, possam se construir contextos educativos interessantes e motivadores, observando-se os aspectos estéticos e intelectuais complementarmente.

Nesse sentido, sobre a comunicação com o sensível mediante diversas linguagens, Moran afirma:

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclipes). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música integram-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens. (MORAN, 2015, p.50).

Assim, uma das grandes qualidades do vídeo é a forma prazerosa de conhecer e de aprender que ele proporciona. Por meio dele, as dimensões e sentidos humanos são sensibilizados pelo prazer estético, mediante as várias linguagens e artes envolvidas. Nesse sentido, o audiovisual toca primeiramente os sentimentos permitindo que se inicie uma relação baseada na afetividade e na empatia e por isso já se tem uma predisposição positiva para recebê-lo (MORAN, 2015). Sobre a atitude perceptiva perante essa mídia, Moran (2015) afirma:

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, ao passo que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. (MORAN, 2015, p.56).

A organização do audiovisual também possui uma lógica mais intuitiva, diferente das narrativas tradicionais:

Um dos critérios principais (da organização narrativa audiovisual) é a contiguidade à justaposição por algum tipo de analogia, de associação por semelhança ou por oposição, por contraste. Ao colocar pedaços de imagens ou cenas juntas em sequência, criam-se novas relações, novos significados, que antes não existiam e que passam a ser considerados aceitáveis, “naturais”, “normais”. (MORAN, 2015, p.52).

Sobre a organização do vídeo Moran descreve:

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita- esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade -através dos planos- e

muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em *off*) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (MORAN, 1995, p.1).

Sobre a música e os efeitos sonoros o autor (1995) complementa:

A música e os efeitos sonoros servem como evocação, lembrança (de situações passadas), de ilustração -associados a personagens do presente, como nas telenovelas- e de criação de expectativas, antecipando reações e informações. O vídeo é também escrita. Os textos, legendas, citações aparecem cada vez mais na tela, principalmente nas traduções (legendas de filmes) e nas entrevistas com estrangeiros. A escrita na tela hoje é fácil através do gerador de caracteres, que permite colocar na tela textos coloridos, de vários tamanhos e com rapidez, fixando ainda mais a significação atribuída à narrativa falada. O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. (MORAN, 1995, p.2).

O autor alerta ainda para a projeção que uma ideia ou fato tem ao ser projetado por imagem e palavras ao invés de somente por palavras “Muitas situações importantes do cotidiano perdem força por não terem sido valorizadas pela imagem-palavra televisiva.” (MORAN, 2015, p.53).

Moran (1995) propõe algumas utilizações do vídeo: como sensibilização, como ilustração, como simulação, como conteúdo de ensino, como produção (como documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos, como intervenção no material existente, como expressão), como avaliação, como espelho, como integração e suporte de outras mídias como TV e cinema pelas gravações dessas mídias em vídeo e também integração do vídeo com a internet, cd, computador e games dentre outros.

O autor (2015) chama a atenção para que se utilizem vídeos em nível de complexidade gradual e que além dos usos como motivação, narração, aproximação de temas mais complexos, pode-se utilizar essa mídia como vídeo ou *webaula*, justificando que “Alguns vídeos trazem assuntos já preparados para alunos e organizados como conteúdos didáticos, utilizando técnicas interessantes para manter os interesses destes [...]” (2015, p.47), assim “O vídeo pode ser planejado como documentação, registro de eventos, aulas, estudos do meio, experiências, entrevistas, depoimentos.” (2015, p.49).

Percebe-se, portanto, que o vídeo é um excelente meio de comunicação, podendo servir para várias práticas e propósitos. Sua estrutura acaba por alcançar e ir ao encontro do homem de nossos dias:

TV e vídeo encontraram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultas. O ritmo torna-se cada vez mais alucinante (por exemplo, nos videoclipes). A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contigüidade, em colocar um pedaço de imagem ou estória ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. Usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos. Os temas são pouco aprofundados, explorando os ângulos emocionais, contraditórios, inesperados. Passam a informação em pequenas doses (compacto), organizadas em forma de mosaico (rápidas sínteses de cada assunto) e com apresentação variada (cada tema dura pouco e é ilustrado). (MORAN, 1995, p.2).

3.2.2.3 A Videoaula

Geralmente há certa confusão entre os modelos videoaula, teleaula e *web aula*. Veja-se a diferença: a teleaula é caracterizada pela transmissão de aulas ao vivo para telessalas, geralmente via satélite; já a *web aula* ocorre via internet, geralmente em ambientes virtuais de aprendizagem; enquanto que a videoaula é geralmente gravada e pode ser disponibilizada na internet, ou em CD/DVD, inserida em uma *web aula*, ou ainda, ser o resultado de gravação de uma teleaula.

Rodrigues⁶⁵ (2013) ressalta a diferença em relação à questão da sincronicidade entre professor e aluno na teleaula e na videoaula:

O modelo de videoaula é produzido em estúdios de gravação, semelhante ao da teleaula, e tem como principais diferenças em relação à teleaula a não transmissão ao vivo e a ausência de interatividade com o professor que está no estúdio: a videoaula é gravada e, posteriormente, veiculada, seja por meio da internet, via ondas, DVD, CD. (RODRIGUES, 2013, página web).

Sobre as semelhanças da videoaula com a aula presencial, Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011) explicam:

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011, p. 5).

⁶⁵ <http://www.ultraeduc.com.br/post/artigo-teleaula-videoaula-webaula-que-espacos-sao-esses/114>. Acessado em: 28.10.2015.

Spanhol e Spanhol (2009) citam ainda alguns formatos de disponibilização de videoaulas:

As videoaulas podem ser oferecidas em diferentes formatos de linguagem, entre eles: aula gravada em estúdio com cenografia customizada, em cenários reais ou locações vinculadas ao conteúdo do curso, documentários, entrevistas, debates, matérias pré-produzidas, etc. (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p.3).

Os autores (2009) destacam que a escolha desses formatos deve ocorrer:

[...] em função dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar, da adequação entre o formato proposto e a natureza do conteúdo a ser abordado, bem como das condições para a produção, como orçamento e tempo disponível. (SARTORI; ROESLER, 2005, *apud* SPANHOL; SPANHOL, 2009, p.3).

Santos, Fassbender e Evangelista (2015) destacam a possibilidade de acessar as aulas gravadas em vídeo de onde e em que tempo quiser e as vantagens de se combinar e intercalar as falas do professor com outros recursos como apresentações, imagens, sons e interatividade, e de se planejar as videoaulas “Via de regra, as aulas gravadas em vídeo são planejadas de forma a tornar o conteúdo do curso mais atrativo, facilitando o aprendizado do aluno, que também pode estudar a qualquer hora do dia e nos dias que preferir.” (SANTOS; FASSBENDER; EVANGELISTA, 2015, p.95), em conformidade também com Moran (2009) “As aulas são mais produzidas, têm mais recursos de apoio (entrevistas, vídeos, animações, jogos)”. (MORAN, 2009, p.287).

Nessa pesquisa, pretendeu-se ir além da concepção de videoaula como uma “modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada”, (ARROIO; GIORDAN, 2006, p.9), mas concebê-la com elementos de reflexão, interação e ação. Utilizou-se, portanto, como base para apresentar a sua estrutura e o seu processo de concepção os conhecimentos abordados em todo o trabalho e as orientações dos próximos itens.

3.2.2.4 A Concepção de uma videoaula

O ato de conceber/produzir pressupõe sua realização por uma pessoa/equipe que se insere em um determinado contexto. Assim, o ponto de partida desse ato são os valores dessa pessoa/equipe, isto é, os modos de sentir, ver e compreender determinado fenômeno. Nesse sentido, a concepção/produção de uma videoaula, envolve refletir-se sobre os princípios e valores norteadores desse ato. Essa reflexão foi justamente o que levou ao desenho das referências desse estudo...

Assim, ao ter clareza da filosofia da educação que serviu de base à pesquisa, procurou-se realizar um percurso para a concepção de uma videoaula sintonizado nessa filosofia, abarcando conhecimentos sobre as abordagens pedagógicas na educação a distância, o design

didático, os elementos básicos e as fases do processo de concepção/produção da videoaula, conforme abaixo.

3.2.2.4.1 Abordagens pedagógicas na EaD

Destaca-se, desse modo, a importância da opção pela abordagem determinada implícita ou explicitamente no momento da estruturação do curso. Não só no que diz respeito ao conteúdo, mas especialmente com relação às interações e propostas de atividades, que carregam ou, na maioria das vezes, explicitam a natureza da intenção pedagógica do professor ou formador.

Patrícia Palácio

A pedagogia⁶⁶, enquanto ciência que tem como foco principal a educação e “[...] campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos [...]” (LIBÂNEO, 2008, p.24) deve servir de ancoragem para estudos relacionados aos processos educativos.

Assim, por ocasião da concepção e da construção do *design* educacional de um projeto educativo, é necessário o embasamento nesse campo científico para a utilização consciente de estratégias pedagógicas pelo estudo das teorias da aprendizagem, sistematizadas com base na psicologia educacional.

As teorias da aprendizagem surgiram influenciadas pelos diversos contextos político-econômico-sócio-culturais de cada época, e têm como objetivo principal estudar como e em que condições o homem aprende, procurando “[...] sistematizar as diferentes percepções que as pessoas têm sobre como fatores relativos ao ambiente, à genética, ao comportamento, à interação e à tecnologia influenciam a estruturação do conhecimento.” (SILVA, 2015, p.25).

Não se pode perder de vista que o atual contexto também apresenta características próprias em relação ao ensino-aprendizagem que estão resultando em novas sistematizações nesse campo. Entretanto, é necessário observar que as teorias já elaboradas até hoje, foram construídas a partir de conhecimentos das suas antecessoras e utilizadas ao longo da história de maneira não excludente, mas muitas vezes complementar, chamando-se a atenção para a necessidade de conhecer todas essas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, Anderson e Dron (2011) afirmam que

[...] como em gerações de tecnologia, nenhuma dessas três gerações pedagógicas desapareceu, e argumentaremos que as três podem e devem ser efetivamente

⁶⁶ Há autores que diferenciam os termos pedagogia, andragogia e heutigogia para referirem-se respectivamente à aprendizagem de crianças e jovens, de adultos e à autoaprendizagem.

utilizadas para dar conta de todo o espectro de necessidades de aprendizagem e aspirações dos alunos do século XXI. (ANDERSON; DRON, 2011, p.121⁶⁷).

Por isso, deve-se buscar uma visão não excludente dessas teorias, mas enxergá-las como contentoras de concepções que privilegiam determinado ângulo do complexo fenômeno da aprendizagem humana e que poderão ser utilizadas de alguma forma em projetos educativos que venham a ser desenvolvidos.

Utilizou-se como base desse estudo a classificação estabelecida por Anderson e Dron (2011) que consideram a pedagogia como definidora das experiências de aprendizagem contidas no *design* da aprendizagem, e que elencam três gerações de pedagogia de educação a distância, quais sejam: cognitivo-behaviorista, socioconstrutivista e conectivista.

A pedagogia cognitivo-behaviorista, que define a primeira geração de educação a distância, refere-se à teoria da aprendizagem que compreende o processo de conhecimento como a aquisição ou o reforço de comportamentos (e não de competências) por meio de mecanismos de estímulo-resposta, tendo como principais representantes os psicólogos norte-americanos Watson, Thorndike e Skinner. Essa pedagogia foi responsável pelo desenvolvimento da instrução assistida por computador e designs de sistemas instrucionais, dentre outros, e têm se mostrado adequada para treinamentos, inclusive corporativos, dada a sua objetividade na medição da aquisição dos comportamentos previamente definidos (ANDERSON; DRON, 2011).

No final dos anos 50, emergiu do behaviorismo a revolução cognitivista, em que se buscava explicar “a motivação, as atitudes e as barreiras mentais que apenas parcialmente podem ser associadas ou demonstradas por comportamentos observáveis.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.121⁶⁸) e compreender as funções e operações do cérebro, utilizando o computador como parâmetro dos mecanismos de aprendizagem. Quem possui o comando e o controle na concepção behaviorista-cognitivista é o professor ou o *designer* instrucional, o que proporciona principalmente modelos baseados no ensino, condizentes com a limitação tecnológica desse contexto, em que a tecnologia mais viável era a de um professor (ou um conteúdo) para muitos aprendizes.

A criação da presença cognitiva, isto é, do “meio e o contexto pelos quais os alunos constroem e confirmam novos conhecimentos” (ANDERSON; DRON, 2011, p.122⁶⁹), ocorre por “processos estruturados em que o interesse dos alunos é estimulado, informado por casos

⁶⁷ Página da tradução.

⁶⁸ Página da tradução.

⁶⁹ Página da tradução.

gerais e específicos de princípios essenciais e então testado e reforçado para a aquisição desse conhecimento.” (IDEM). Nessa pedagogia o *design* instrucional traz os objetivos de aprendizagem claramente definidos independente do aluno e de seu contexto de estudo, desconsiderando, portanto, os aspectos sociais do processo de aprendizagem e considerando-o como um processo individual, em busca pela máxima eficiência e a eficácia do cérebro.

Nessa concepção, percebe-se ainda a redução ou a reconstrução do ensino em muitas formas de educação a distância, como por exemplo, no ensino por correspondência, em que mediante um estilo de escrita personalizado, guiado, dialógico e conversacional, a palavra transmite a presença e a personalidade do professor ou autor. Posteriormente o áudio e o vídeo permitiram formas diferentes de presença do professor, por meio das produções educacionais baseadas em multimídias, mas percebe-se de um modo geral a ausência do professor na pedagogia cognitivo-behaviorista, embora o ensino se faça presente, mesmo que principalmente por meio de textos, imagens e sons, reforçando o aprender a fazer (ANDERSON; DRON, 2011).

As pedagogias socioconstrutivistas caracterizam a segunda geração de educação a distância e têm como teóricos principais Vygotsky e Dewey. Elas se desenvolveram, segundo Anderson e Dron (2011), em conjunto com a evolução das tecnologias de comunicação bidirecional e possibilitaram a interação síncrona e assíncrona entre alunos e entre alunos e professores, mudando a concepção do professor como mero transmissor de conhecimento e do aluno passivo para a concepção de que o aluno é ativo ao construir os meios de criar novos conhecimentos, os quais serão integrados com os conhecimentos pré-existentes, de modo que há o reconhecimento da “natureza social do conhecimento e de sua criação na mente dos aprendizes individuais.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.124⁷⁰).

Destacam-se, assim, como temas comuns e importantes das abordagens socioconstrutivistas:

- novo conhecimento sendo construído sobre o fundamento do aprendizado anterior;
- o contexto moldando o desenvolvimento do conhecimento dos alunos;
- a aprendizagem como processo ativo, e não passivo;
- a linguagem e outras ferramentas sociais na construção do conhecimento;
- a metacognição e a avaliação como meios para desenvolver a capacidade dos alunos de avaliar sua própria aprendizagem;
- o ambiente de aprendizagem centrado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas;
- o conhecimento precisar ser submetido a discussão social, validação e aplicação em contextos do mundo real. (HONEBEIN,1996; JONASSEN, 1991; KANUKA; ANDERSON,1999, *apud* ANDERSON; DRON, 2011).

⁷⁰ Página da tradução.

Frente à marcante característica de construção e representação social do conhecimento, para a sua validação a EaD e o desenvolvimento de modelos de instrução organizacional em grupo, em oposição ao modelo individual, acabam tornando-se uma atividade social, em que a aprendizagem está localizada em contextos e relacionamentos e não apenas nas mentes dos indivíduos (GREENHOW; ROBELIA; HUGHES, 2009 *apud* ANDERSON; DRON, 2011).

Nesse contexto, o professor se torna mais “um guia do que um instrutor, porém deve assumir um papel crítico de moldar as atividades de aprendizagem e projetar a estrutura em que essas atividades ocorrem.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.124⁷¹), o que torna mais difícil traduzir essa pedagogia em teoria de ensino.

A interação social é uma característica definidora das pedagogias construtivistas e na EaD reflete-se na promoção de interações mediadas em modelos síncronos e assíncronos, que permitem a presença social. Observa-se que, quanto mais ambientados e mais hábeis em utilizar comunicações móveis e tecnologias integradas, mais as barreiras associadas à falta de presença social são reduzidas (ANDERSON; DRON, 2011).

Em relação à presença de ensino, nas pedagogias construtivistas o educador é um guia e facilitador, o conteúdo é, portanto, secundário no processo de aprendizagem e as experiências são a principal fonte de conhecimento (KANUKA; ANDERSON, 1999).

A presença de ensino é muito importante nas pedagogias construtivistas e vai além do papel do educador de facilitador da aprendizagem, para a responsabilidade crítica de escolha e construção de intervenções educativas e a oferta de instrução direta, quando necessário. (ANDERSON; DRON, 2011). Essa característica chama a atenção para a necessidade de um número determinado de alunos em curso com essa abordagem para possibilitar, não só um alto nível de presença, mas também um processo avaliativo eficaz. A avaliação nesse contexto deve considerar mais o processo de construção do conhecimento do que o produto resultante.

Nesse sentido, a presença de ensino privilegia a orientação e a avaliação de “tarefas autênticas realizadas em contextos realistas.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.125⁷²).

A terceira e mais recente geração de educação a distância é conhecida como conectivismo, teorizada por Siemens e Downes, que definem a aprendizagem como o “processo de construir redes de informação, contatos e recursos que são aplicados a problemas reais.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.126⁷³).

⁷¹ Página da tradução.

⁷² Página da tradução.

⁷³ Página da tradução.

Essa pedagogia foi desenvolvida na era da informação de uma era em rede, caracterizada pelo acesso ubíquo a tecnologias de rede. Desse modo, a aprendizagem, nesse contexto, ocorre pela “construção e manutenção de conexões em rede que sejam atuais e flexíveis o suficiente para serem aplicadas a problemas existentes e emergentes.” (IDEM).

Conforme o conectivismo, frente à grande quantidade de informação, ao aluno cabe encontrar e aplicar o conhecimento quando e onde for necessário, e não memorizar e compreender toda essa informação. Nesse sentido, a aprendizagem pode existir em máquinas (ANDERSON; DRON, 2011).

A aprendizagem ocorre em contextos de rede, nos quais os membros participam de acordo com suas necessidades reais de aprendizagem, realizam filtros considerando a relevância do assunto, contribuindo para aperfeiçoar suas habilidades de criar e recuperar conhecimentos e acabam por desenvolver suas próprias redes (ANDERSON; DRON, 2011).

Os artefatos produzidos na aprendizagem conectivista são geralmente abertos, acessíveis e flexíveis, indo além da interação professor-aluno da pedagogia cognitivo-behaviorista e das interações em grupo dos ambientes virtuais de aprendizagem características da pedagogia construtivista, mas permitindo interações periféricas e emergentes em redes, isto é, entre membros diversos (ANDERSON; DRON, 2011).

A aprendizagem nas pedagogias conectivistas baseia-se não só no consumo de conteúdo educacional, mas também em sua produção, tendo como resultado dessa produção “arquivos, objetos de aprendizagem, transcrições de discussões e recursos produzidos pelos alunos no processo de documentação e demonstração de sua aprendizagem.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.127⁷⁴).

A presença social dá-se pela “criação e sustentação de redes de alunos e ex-alunos e daqueles com conhecimentos relevantes para os objetivos de aprendizagem.” (IDEM), e sua intensidade varia de acordo com o interesse de seus membros.

A aprendizagem conectivista é também reforçada pelo conhecimento estigmérgico dos outros, isto é, pela comunicação que se estabelece indiretamente com os sujeitos que já passaram pelo ambiente, e os sinais deixados conforme navegam realizando atividades de aprendizagem, e acabam muitas vezes servindo como orientações e guias a serem seguidos por novos usuários (ANDERSON; DRON, 2011).

A presença do ensino dá-se similarmente como na abordagem construtivista, ou seja, “é criada pela construção de caminhos de aprendizagem e pelo design e suporte de interações,

⁷⁴ Página da tradução.

de modo que os aprendizes tracem conexões com recursos de conhecimento existentes e novos.” (ANDERSON; DRON, 2011, p.127⁷⁵) e, nesse sentido, tanto professores como alunos definem, geram e organizam os conteúdos. A avaliação é realizada pela autorreflexão e pela avaliação do professor em relação aos contextos educativos atuais e futuros e podem ser “reflexões, comentários críticos, recursos e objetos de aprendizagem e outros artefatos digitais de criação e disseminação de conhecimento e resolução de problemas.” (IDEM), tendo especial espaço, ainda, o ensino pelo exemplo.

Após ter apresentado-se as três gerações de educação a distância, fez-se uma breve exposição de novas ideias relacionadas ao ensino-aprendizagem, mesmo que ainda não estruturadas sob a forma de teoria.

Gómez⁷⁶ (2013), nesse sentido, traz algumas questões sobre a educação atual como: a mudança do foco de ensino de transmissão de informações para o desenvolvimento de competências, abrangendo nesse processo as atitudes, emoções e valores; a utilização de espaços formais para o debate, resolução de problemas, trabalho em projetos, etc., pressupondo-se um estudo prévio de conceitos e informações; frente à grande quantidade de informações, ao acessá-las o sujeito deve pensar sobre elas e utilizá-las de forma criativa em seu benefício e da sociedade; a criação de currículos centrados em problemas da vida cotidiana, de forma interdisciplinar; o aluno não deve somente receber as informações e repeti-las, mas deve realizar projetos, pensar, debater, criar; a atenção para três competências básicas que são relacionadas às capacidades do estudante de utilizar de maneira crítica e criativa o conhecimento da humanidade, de colaborar e conviver em sociedades cada vez mais heterogêneas e desenvolver-se com autonomia, aprendendo a aprender; a utilização dos recursos imprescindíveis para enfrentar problemas, que são conhecimentos, habilidades, atitudes, emoções e valores, observando-se que os valores dão o significado e o sentido para a ação educativa; o papel de facilitador do professor; atentar para o uso de novas tecnologias baseadas em pedagogias não condizentes com as necessidades do contexto educativo.

Litto (2010) também apresenta algumas referências características da aprendizagem em educação a distância como: aprendizagem centrada no aprendiz, aquisição não-linear de conhecimento, “aprendizagem profunda”, interatividade e colaboração em grupos, prática que permite que os alunos determinem o que a instituição irá lhes oferecer, papel ativo do aluno, criação de ambientes e tarefas que permitam ao aluno descobrir por si mesmo fatos e

⁷⁵ Página da tradução.

⁷⁶ <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada.html>>. Acesso em: 24.10.2015.

conhecimentos sob diferentes possibilidades de interpretação da informação obtida, encorajamento para trilhar caminhos alternativos para o conhecimento na busca de solução de problemas, consciência dos caminhos que levaram o aluno ao conhecimento para que possa transferir para outros contextos, a habilidade de aprender como aprender, que significa “saber identificar problemas, achar a informação apropriada para a solução do problema em mãos, tirar conclusões adequadas, e comunicar a terceiros, com clareza os resultados da tarefa...” (LITTO, 2010, p.3).

Apesar das peculiaridades da era digital, Moran chama a atenção para a manutenção dos princípios fundamentais da educação, que são “saber acolher, motivar, mostrar valores, colocar limites, gerenciar atividades desafiadoras de aprendizagem.” (MORAN, 2015, p.13) e ainda para as variáveis para uma educação de qualidade:

- uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas;
- uma organização que congrega docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los;
- uma organização que tenha alunos motivados e preparados, intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN, 2015, p.23).

Assim, o autor sintetiza uma educação inovadora como

[...] aquela que se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais). (MORAN, 2015, p.13).

Percebe-se o quanto a tecnologia possibilitou e direcionou o desenvolvimento e a consecução das gerações de educação a distância, já que mediou seus conceitos, ideias e práticas. Observa-se nesse sentido que se pode utilizar estratégias de diferentes abordagens pedagógicas e equilibrar seu uso de forma coerente de acordo com as necessidades reais de cada projeto educativo.

Nota-se que o estudo das abordagens pedagógicas, amparado também em outras áreas de conhecimento, como a psicologia, permite amadurecer a questão da articulação da educação com propósitos existenciais, de modo a não servir-se somente às necessidades imediatas de um sistema irreflexivo e imediatista. Falar de educação sem pensar na sua filosofia (inclusive pessoal) e suas abordagens é correr o grande risco de agir sob o comando e

em favor de um sistema que não representa o homem em essência e que não irá gerar os frutos desejados para a humanidade.

Desse modo, o conhecimento das abordagens pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem permitirá aos agentes educativos, inspirados em seus reais propósitos e valores e a partir de suas pretensões e objetivos, estruturar e conceber projetos e contextos educativos coerentes com seu modo de ser e ver o mundo.

3.2.2.4.2 *Design Didático*

O design educacional de um curso a distância denota a intencionalidade pedagógica explícita e constitui a espinha dorsal das atividades a serem realizadas, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento das interações.

Patrícia Palácio

Por ocasião da concepção de um curso, há a necessidade de elaboração de seu *design* didático, termo que foi utilizado nessa pesquisa em referência ao planejamento didático de todas as fases e faces da concepção de videoaulas.

O termo *design*, emprestado da língua inglesa, e amplamente adotado pela comunidade de educação a distância, significa:

[...] invento, planejamento, projeto, configuração, se diferenciando da palavra *drawing* (desenho); [...] É essencialmente uma práxis que, acompanhada de teorias (para fundamentação e crítica), tem como tarefa dar forma a artefatos, considerando um projeto previamente elaborado com uma finalidade objetiva específica. É um campo amplo de atividades (desempenhos) especializadas, de caráter técnico e científico, criativo e artístico, que se ocupam em organizar, classificar, planejar, conceber, projetar e configurar sistemas, objetos, ambientes ou espaços. (COELHO, 2011, *apud* NEVES et al, 2012, p.4).

Interessa, aqui, também o significado de design mais ligado a sua compreensão imediata, isto é, referindo-se à sua dimensão estética. Assim, pela proposta desse estudo, ao invés de reforçarem-se os aspectos formais e funcionais do design, esses serão equilibrados com seus aspectos estéticos originários. Nesse sentido, Santos, Fassbender e Evangelista (2015) afirmam:

Coelho (2011) também fala que o design leva em consideração questões de uso, função, utilidade, qualidade formal e estética. Portanto, o design levaria em conta fatores estéticos e não estéticos, com o objetivo de satisfazer necessidades e atingir objetivos pré-determinados. (SANTOS; FASSBENDER; EVANGELISTA, 2015, p.97).

Filatro (2009), ao chamar a atenção para a questão do resultado do processo e das suas intencionalidades complementa as compreensões do termo e considera que o design é “[...] o

resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos [...]” (FILATRO, 2009, p.03).

A expressão *design* instrucional - DI é usada hoje por alguns autores como sinônimo de design educacional, e nesse sentido, Filatro (2009) observando que a prática do design instrucional ocorre nos níveis macro (a direção comum de todas as experiências de aprendizagem dada por uma instituição, departamento ou programa), meso (a estruturação de programas, cursos ou disciplinas) e micro (referente às unidades de estudo) conceitua essa atividade como:

[...] a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema. (FILATRO, 2009, p.03).

As origens deste termo, porém, remontam ao contexto da Segunda Guerra Mundial em que psicólogos e educadores norte-americanos foram convocados a elaborar materiais para treinamento militar que preparassem rapidamente os soldados para a guerra. Para isso inspiraram-se nas ideias de Edward Thorndike, que afirmava que o controle, o sequenciamento e o reforço eram fatores de sucesso para a aprendizagem de determinado tema e na experiência em criar métodos padronizados de entrega instrucional, aproveitando ainda a forma audiovisual para produzir filmes, tendo em vista a excelente receptividade desse formato, como no caso do cinema (FILATRO, 2009).

Posteriormente, com o lançamento em 1954 da obra *The science of learning and the art of teaching*, de Skinner, surgiram algumas bases do DI com a “[...] descrição da instrução programada e sua ênfase na formulação de objetivos comportamentais, na divisão do conteúdo instrucional em pequenas unidades e no sistema de recompensas [...]” (FILATRO, 2009, p.8). Essas bases foram evoluindo conforme eram identificadas outras questões relacionadas à aprendizagem como nos estudos de Bloom e Gagné, até chegar-se na abordagem cognitivista, em que Ausubel (1960-1970) traz conhecimentos sobre os processos de aquisição, organização e retenção da informação, pregando que a relação entre os novos conhecimentos e as ideias e informações preexistentes na estrutura cognitiva dos indivíduos é condição da aprendizagem significativa em determinado contexto social (FILATRO, 2009).

Ainda nos anos de 1970, surgem modelos de DI, sendo o mais famoso a estrutura ADDIE, que, segundo Silva (2015), foi lançada em 1978 por Dick e Carey e observava os princípios estabelecidos por Gagné e Briggs.

Segundo Silva (2015) Gagné et al, foram alguns dos responsáveis pela transição da abordagem comportamentalista do DI para somarem-se as concepções cognitivistas e construtivistas, pois suas pesquisas focavam as considerações sobre as condições que viabilizam a aprendizagem, como “[...] o processamento de informações, a memória, as habilidades intelectuais, as estratégias cognitivas, as habilidades motoras e as atitudes.” (SILVA, 2015, p.64) concluindo nessas pesquisas que as bases do DI deveriam considerar:

[...] os alunos devem ter conhecimentos prévios, habilidades motoras e atitudes que lhes permitam resolver problemas e criar regras; para que a aprendizagem possa ocorrer, condições específicas devem ser proporcionadas para cada situação ou necessidade; ao educador cabe o papel de facilitador com a criação de nove eventos externos da aprendizagem (conquistar a atenção do aluno, informar ao aluno os objetivos a ser alcançados, estimular a lembrança de dados e informações, apresentar materiais estimulantes, orientar o aprendizado, primar pelo desempenho, fazer comentários dando feedbacks, avaliar o desempenho e primar pela retenção, ampliação e transferência da aprendizagem). (SILVA, 2015, p.64).

Percebe-se nesse contexto, ainda uma forte influência do comportamentalismo nas fundamentações dos processos educativos, que se ampliaram na educação a distância com grande ajuda das tecnologias bidirecionais, culminando nas décadas de 80 com o estudo de soluções em DI voltados para a realidade dos microcomputadores e formatos multimídia, e na década de 90 com a democratização da internet, além de inovações tecnológicas, “[...] uma conjugação de novas abordagens à instrução e à aprendizagem.” (FILATRO, 2009, p.8) identificando-se no construtivismo uma abordagem eficaz para apoiar questões socioculturais e cognitivas por meio de ferramentas computadorizadas (FILATRO, 2009).

Hoje, conforme mencionado no tópico referente às abordagens pedagógicas em EaD, faz-se necessária uma personalização de cada projeto educativo, privilegiando e selecionando as abordagens pedagógicas de acordo com suas necessidades próprias. Nesse contexto, o *design* instrucional hoje tem se voltado também para

[...] a criação de ambientes de aprendizagem apoiados por tecnologias de informação e comunicação online, reunindo uma variedade de recursos, como repositórios de informação (livros-texto, enciclopédias, vídeos, revistas); suportes simbólicos (processadores de texto, aplicativos gráficos, programas de banco de dados); micromundos e programas de simulação, kits de construção (blocos, software de manipulação matemática) e gerenciadores de tarefas. (FILATRO, 2009, p.9).

Apesar das diferentes definições e contextos, Silva (2015) define como essência do DI o pressuposto de ser uma ferramenta para planejamento e implementação de soluções

viabilizadoras da aprendizagem, que utiliza materiais, tecnologias e processos de forma eficaz.

A nomenclatura *design* educacional, entretanto mostra-se mais adequada ao contexto também atual de abordagens socioconstrutivistas na educação. Segundo Neves et al (2012) essa expressão é utilizada na educação a distância para englobar

[...] os processos de ensino e aprendizagem mediatizados pelas tecnologias. Considera-se o design como um processo dialético, no qual forma e conteúdo, tecnologia e educação se inter-relacionam e influem um no outro. VALENTE; ALMEIDA, 2007, *apud* NEVES et al, 2012, p.8).

Palácio (2005) complementa e afirma que

O design educacional de um curso a distância pode ser entendido como uma rede de associações entre conteúdo, concepção metodológica, ambiente digital, interação e avaliação, sendo esses elementos direcionados pela abordagem pedagógica definida como ponto de partida na elaboração da estrutura inicial do projeto. (PALÁCIO, 2005, p.142).

Segundo Neves et al (2012), para Paas (2012) a filosofia construtivista é a mais influente no *design* educacional atual e

[...] o conhecimento é "construído" na prática e não "adquirido" passivamente, o construtivismo enfatiza a conscientização e responsabilidade do próprio aluno para sua aprendizagem, e a importância da incorporação da realidade de cada aluno, dos grupos e da sociedade no processo educacional. (PAAS, 2012, *apud* NEVES et al, 2012, p.10).

Santos, Fassbender e Evangelista (2015) afirmam que, de acordo com Campos et al (1998), a preocupação atual dos construtivistas relaciona-se com dois aspectos influenciadores da aprendizagem, que são o desenvolvimento de materiais que permitam a reflexão dos alunos e a criação de ambientes que permitam essas condições na aprendizagem. Por isso,

A abordagem construtivista permite o uso de estratégias internas para construção do conhecimento, dá ao aluno a oportunidade de desenvolver melhor suas habilidades cognitivas, extrapolar o conteúdo definido, buscar informações em outro contexto, testar estratégias e descobrir de forma imprevista. Este perfil demanda novos modos de trabalho e um design utilizado tanto para a educação quanto para a construção do conhecimento. (CAMPOS et al, 1998, *apud* SANTOS; FASSBENDER; EVANGELISTA, 2015, p.15).

Para Neves et al (2012) buscando uma integração dos termos e das características do processo educativo, “Duffy e Jonassen (*apud* BOYLE, 1997) defendem uma nova abordagem da teoria de base para o design instrucional, uma firme ligação entre as teorias de aprendizagem e prática de ensino.” (BOYLE, 1997, *apud* NEVES et al, 2012, p.10), aliando construtivismo e behaviorismo.

Silva (2015), almejando também a aliança de ideias na busca de abordagens e *designs* compatíveis com os desafios educacionais contemporâneos, propõe a aliança do *design* instrucional com a Didática pelo estudo da e-Didática.

A Didática é a ciência do ensino-aprendizagem e que embasa um projeto educativo a partir de “um juízo de valores sobre a educação e seus fins; a seleção de objetivos capazes de viabilizar a aprendizagem conforme o perfil e a necessidade dos alunos; a escolha de conteúdos adequados; e o uso de métodos e recursos eficazes.” (SILVA, 2015, p.62).

Já a e-Didática reconhece e incorpora as tecnologias como elementos indissociáveis das relações educativas, como a relação de professor - conteúdo – aluno e pressupõe teoricamente que: apesar do educador atual dispor de inúmeras ferramentas tecnológicas e conteúdos digitais não significa que se estejam utilizando abordagens pedagógicas adequadas; a era digital necessita que sejam revistas as abordagens pedagógicas até então utilizadas e que sejam desenvolvidas novas alternativas e formas de ensino e aprendizagem assistidas por tecnologias; tendo em vista uma utilização mais eficiente das tecnologias é necessário um reenquadramento e reconceituação da didática; a capacidade do educador realizar uma análise eficaz dos processos e situações de ensino, de selecionar o *design* e implementar diversos elementos didáticos o que viabilizaria a transformação do modelo de transmissão de conteúdos para uma engenharia do ensino e da aprendizagem; a e – Didática como engenharia do ensinar e do aprender, unindo professor-conteúdo- aluno e tecnologias, principalmente a internet; a engenharia didática tendo como base práticas de pesquisa e que fomenta o desenvolvimento do raciocínio analítico dos professores (TCHOSHANOV, 2013 *apud* SILVA, 2015).

Desse modo, uma nova didática deve adaptar-se ao atual contexto de grande presença das tecnologias de comunicação e informação, e trazer essa questão para o estudo desses impactos no campo da educação, promovendo pesquisas que busquem construir conhecimentos e orientações sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse novo panorama, observando criticamente as questões político-econômico e sócio-culturais envolvidas.

Aproveitando-se das ideias desses autores, utilizar-se-á o termo *design* didático para abarcar as concepções gerais do *design* instrucional, do *design* educacional, da Didática e da e-Didática a fim de atender as necessidades de cada projeto educativo, de modo que essas concepções possam servir como eixos norteadores e não direcionadores desses projetos, posto que as necessidades serão o ponto de partida do *design* didático a ser elaborado, que deverá ser flexível, moldável, modelável, criativo e estético.

3.2.2.4.2.1 A estrutura ADDIE

Apesar de datar do final da década de 1970, por ser popularmente adotada nos dias atuais e por sua possibilidade de adaptações e adequações, apresentou-se mais detalhadamente a estrutura A ADDIE (*analysis, design, development, implementation e evaluation*), aplicada no DI clássico, que organiza as fases do projeto educativo em análise, design, desenvolvimento (etapas de concepção), implementação e avaliação (etapas de execução).

A ADDIE considera também os modelos de DI fixo (separação das fases de concepção e execução, partes do fluxo de aprendizagem automatizadas, conteúdos bem estruturados e inalteráveis, mídias selecionadas, educação em larga escala) aberto (privilegia mais os processos de aprendizagem do que os produtos, artefatos criados podem ser modificados durante a aprendizagem a partir dos *feedbacks* dos alunos, aproxima-se da natureza flexível e dinâmica da aprendizagem, menor sofisticação em termos das mídias, privilegia a personalização e contextualização) e contextualizado (busca por meio da web 2.0 o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização da situação didática, elabora um plano para o processo de ensino-aprendizagem, compreende o aprendizado eletrônico como inserido dentro de um contexto mais amplo e a dinamicidade do processo) (FILATRO, 2009).

Na fase de análise, busca-se a compreensão das necessidades de aprendizagem e as possíveis soluções para atendê-las, considerando o contexto no qual o processo educativo está inserido, as características dos alunos e as demais particularidades de cada projeto.

A fase de *design* é a que abrange o planejamento em si e o design da situação educacional, com

[...] o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados, a definição das estratégias e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados, a seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas e a descrição dos materiais que deverão ser produzidos para utilização por alunos e educadores. (FILATRO, 2009, p.29).

Após a elaboração do planejamento realizado no design, feito principalmente com o auxílio de roteiros, *storyboards* e *templates*, são elaborados documentos descrevendo as especificações a cada profissional responsável pelo desenvolvimento do projeto, mas mantendo-se a homogeneidade da proposta educativa. Na fase de desenvolvimento, ocorre justamente a criação, construção ou produção do projeto educativo, compreendendo assim a “[...] produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo.” (FILATRO, 2009, p.30).

Na fase de execução, ocorre a disponibilização e o processo educacional propriamente dito, tendo por base o design instrucional. Já a fase de avaliação constitui-se o momento em que irá se verificar e refletir-se sobre a efetividade do planejamento proposto na concretude da situação educativa, observando-se os resultados de aprendizagem dos alunos, com vista à promoção de melhorias por meio de revisões e adequações sistemáticas, devendo, portanto, abarcar todas as fases do DI (FILATRO, 2009).

3.2.2.4.2.2 *Design de conteúdos multimídias*

Segundo Mattar (2014), a teoria de Mayer (2009) de que as pessoas aprendem mais significativamente por imagens e palavras do que somente por palavras, serve para pensar-se na forma de elaboração, transmissão e recepção de uma mensagem multimídia. Conforme essa teoria, “os aprendizes procuram ativamente construir modelos pictóricos e verbais do que está sendo aprendido, além de construir conexões entre eles. A aprendizagem, portanto, ocorreria, quando nos engajamos em processamento cognitivo ativo e adequado.” (MATTAR, 2014, p.107) além de integrar as informações visuais e verbais da mensagem multimídia aos conhecimentos prévios.

Filatro (2009) também concorda com essa questão ao afirmar “quando a informação é apresentada em duas modalidades sensoriais – visual e auditiva – em vez de em uma, são ativados dois sistemas de processamento e a capacidade da memória de trabalho é estendida.” (FILATRO, 2009, p.74) e “[...] A combinação de uma imagem com sua designação verbal é mais facilmente lembrada do que a apresentação dessa mesma imagem duas vezes ou a repetição dessa designação verbal várias vezes, de forma isolada.” (IDEM).

Segundo Mattar (2014), o teórico Mayer (2009) elenca alguns princípios para o *design* instrucional multimídia, conforme a figura abaixo:

Quadro 1: Princípios para o Design de materiais Educacionais Multimídia.

Princípios para o Design de Materiais Educacionais Multimídia

Multimídia	As pessoas aprendem melhor de palavras e imagens do que apenas de palavras.	Apresente palavras e imagens em vez de somente palavras.
Contiguidade Espacial	Os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas umas das outras na página ou na tela, ao invés de distantes.	Posicione palavras próximas das imagens correspondentes.

Contiguidade Temporal	Os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente.	Apresente palavras e imagens correspondentes simultaneamente.
Modalidade	As pessoas aprendem melhor de imagens e palavras faladas do que imagens e textos impressos.	Apresente aulas usando imagens e palavras faladas em vez de imagens e palavras escritas.
Redundância	As pessoas aprendem melhor de imagens e narração do que de imagens, narração e texto impresso.	Exclua legendas de animações narradas.
Coerência	As pessoas aprendem melhor quando materiais irrelevantes são excluídos em vez de incluídos.	Exclua palavras, sons e imagens irrelevantes aos objetivos de aprendizagem.
Sinalização	As pessoas aprendem melhor quando pistas que destacam a organização do material essencial são adicionadas.	Destaque palavras e imagens essenciais.
Personalização	As pessoas aprendem melhor de uma apresentação multimídia quando as palavras são usadas em um estilo conversacional do que em um estilo formal.	Fale em estilo convencional em vez de formal.
Segmentação	As pessoas aprendem melhor quando a mensagem multimídia é apresentada em segmentos no ritmo do usuário, do que como uma unidade contínua.	Apresente aulas por segmentos, não como um contínuo.
Pré-treinamento	As pessoas aprendem mais profundamente de uma mensagem quando sabem os nomes e as principais características dos conceitos mais importantes.	Anteceda a aula com pré-treinamentos sobre os nomes e as características dos seus componentes principais.

Fonte: quadro retirado do livro “Design Educacional”, de João Mattar, 2014, p. 108-109.

Filatro (2009), ao lembrar as contribuições da Gestalt por trazer a questão de que os conhecimentos prévios influenciam a percepção e de que essa é determinada pelas propriedades individuais de suas partes e de sua organização, chama a atenção para os princípios de percepção de estímulos visuais: princípio da proximidade, que se refere à tendência de agrupar objetos que estão mais próximo no espaço; princípio do fechamento, que considera a tendência que se tem de fechar, emendar, continuar elementos visuais incompletos; princípio da segregação figura-fundo, em que é necessário que para a percepção

de uma imagem, que esta esteja destacada de seu fundo; princípio da similaridade, que diz respeito à tendência de agrupamento mental de itens que apresentem alguma similaridade; princípio da simplicidade, relacionado ao fato de reduzir-se a realidade a sua forma mais simples; e princípio das representações, que trata das simbolizações arbitrariamente definidas e incorporadas na comunicação.

Percebe-se que existem várias orientações para o *design* e criação de conteúdos multimídias que devem ser adaptadas também ao seu contexto de concepção e execução, entretanto, de acordo com Mattar (2014) chama-se a atenção para que, ao elaborarem-se recursos visuais e multimídia para a aprendizagem, é importante que estejam em sintonia com os objetivos de aprendizagem, de modo a contribuir no processo educativo, eliminando-se tudo que possa atrapalhar ou sobrecarregar esse processo.

3.2.2.4.3 Elementos básicos e fases do processo

Sintetizou-se aqui, então, os elementos considerados básicos na concepção de uma videoaula, quais sejam:

- 1- Os valores, a filosofia da educação do autor e da instituição (projeto pedagógico ou programa);
- 2- A temática (assunto, conteúdos, ideias, temas interdisciplinares, pontos de vista) e os objetivos de aprendizagem do projeto educativo (de um modo mais restrito ou geral, dependendo do projeto);
- 3- A escolha das abordagens pedagógicas;
- 4- A definição dos elementos audiovisuais utilizados e seu modo de utilização (enquadramentos, planos, movimentos de câmera, som, iluminação, vestuário, cenário, cor, etc);
- 5- O *design* didático (criação de estruturas, modelos para possíveis adaptações, design multimídia);
- 6- O roteiro/*storyboard* (discurso e descrição da utilização concreta dos elementos-técnica e artística), que também envolve a descrição da concepção musical;
- 7- A observação das fases do processo de concepção/produção de uma videoaula e as respectivas atividades, elementos e fatores característicos a serem observados.

Seguindo o caminho de estudo, a seguir foi apresentado um roteiro de planejamento de um projeto educativo audiovisual e suas especificidades de criação com suas fases, que envolvem atividades e elementos característicos.

3.2.2.4.3.1 Roteiros e Storyboards

Quando se tem um projeto educativo a ser desenvolvido é necessário que se utilize documentos textuais ou textuais e gráficos para especificar e detalhar sua estrutura, processos e conteúdos. Assim, como o aprendizado mediado por tecnologias envolve várias mídias, que são ou aproveitadas de outros contextos ou necessitam ser produzidas, faz-se necessário o conhecimento de criação dessas mídias.

O audiovisual cinematográfico, por exemplo, apesar de guardar semelhanças com o educativo, como a produção por equipe multidisciplinar e por mídias integradas e a questão da criatividade, apresenta propósitos e características diferentes do contexto da educação: no cinema a comunicação é geralmente unidirecional, linear, enquanto que no filme educativo a comunicação é bi ou multidirecional, pois exige a interação do aluno com o conteúdo e/ou proporciona a interação entre pessoas. (FILATRO, 2009). Percebe-se também no aprendizado mediado por tecnologias os objetivos relacionados à educação, ao processo de conhecimento e, portanto, relacionados “[...] ao desenvolvimento de habilidades e à aquisição/construção de conhecimentos por pessoas [...]” (FILATRO, 2009, p.58).

Segundo Filatro (2009) nas especificações dos processos educativos que envolvem mídias, principalmente quando se trabalha com DI fixo, são tomadas as microdecisões pedagógicas, técnicas, funcionais e estéticas, definidoras da qualidade dos produtos e processos, abrangendo três níveis de especificações:

1. **Especificação da estrutura e do fluxo da informação:** descreve como a informação é estruturada e sequenciada.
2. **Especificação dos conteúdos:** registra a informação considerada pertinente sobre o tema tratado e sua apresentação passo a passo.
3. **Especificação da interface:** define os aspectos gráfico-funcionais do produto e dos elementos de mídia que o integram. (FILATRO, 2009, p.58).

Filatro (2009) destaca, nesse sentido, dois elementos para a especificação de produtos e processos educativos no design didático, os quais buscarão traduzir o que o autor/criador deseja que seja concretizado pela equipe multidisciplinar e especializada: os roteiros e os *storyboards*.

O roteiro é um documento textual que deve informar “[...] os conteúdos a serem apresentados (textos, imagens, atividades), a sequência da apresentação e as indicações

técnicas destinadas à equipe de produção.” (FILATRO, 2009, p.59) e irá variar de acordo com a complexidade de cada projeto.

O *storyboard* é recomendado para especificar projetos educativos que envolvam muitos elementos que precisam ser visualizados, como interações e animações, funcionando “[...] como uma série de esquetes (cenas) e anotações que mostram visualmente como a sequência de ações deve se desenrolar.” (FILATRO, 2009, p.61) e como “(1) documentação das decisões relacionadas ao design instrucional, (2) base para a gestão, o controle e a comunicação do projeto e (3) demonstração do produto final para os diversos interessados.” (FILATRO, 2009, p.60-61), podendo se desenvolver de forma mais simples ou mais elaborada e detalhada “[...] representando cada cena e cada ação em uma linha do tempo acompanhada do texto do áudio/locução correspondente (se houver) e oferecendo todo o tipo de informações técnicas complementares, com efeitos visuais, efeitos sonoros e animações.” (FILATRO, 2009, p.60-61).

Conforme já mencionado, ao se elaborar um *storyboard* deverá ser considerada a complexidade e o contexto do projeto educativo, entretanto, na figura abaixo são apresentados alguns elementos fundamentais dessa ferramenta de especificação:

Quadro 2: Elementos fundamentais do *storyboard*.

Elementos fundamentais do Storyboard	
Elementos	O que o SB deve conter
Informações gerais (metadados)	• Data
	•Versão
	•Responsável
	•Título da instituição (Logotipo)
	•Título do programa, módulo, unidade de estudo, atividade ou tela
	• <i>Copyright</i> (créditos)
Tela principal (a área que efetivamente aparecerá para o aluno), dentro da qual há uma mancha exclusiva à exibição dos conteúdos, descontadas as margens e os elementos de orientação	<ul style="list-style-type: none"> •Títulos (veja o item anterior) e rodapés (se houver) •Planos de fundo e margens •Controles de navegação (avançar, recuar, executar, parar) •Identificadores de navegação (numeradores de tela, trilhas ou 'migalhas de pão' (<i>breadcrumbs</i>)) •Controles de mídia (ajuste de volume, tamanho da tela, resolução) •Botões, textos e ícones que tenham ação diferente dos controles de navegação •Menus •Orientações ao aluno

Títulos e textos	<ul style="list-style-type: none"> •Tamanho e tipo das fontes •Espaçamentos entre linhas •Alinhamento •Posicionamento da tela •Uso de <i>bullets</i> ou listas numeradas •Recursos gráficos (textos explicativos, balões de fala, <i>mouseover</i>) •Efeitos de animação associados
Imagens prontas ou orientações para ilustração	<ul style="list-style-type: none"> •Posicionamento na tela •Efeitos de animação associados •Integração texto-imagem •No caso de ilustrações criadas especificamente para o curso, descrição em detalhes do que se deseja
Animações	<ul style="list-style-type: none"> •Movimentação de elementos •Surgimento e desaparecimento de objetos •Mudança de forma, cor e textura •Fusão de elementos •Movimentos de câmeras e de foco de luz
Sons	<ul style="list-style-type: none"> •Texto dos diálogos/da narração em <i>off</i> •Sincronização com textos, imagens e animações •Efeitos sonoros ou música de fundo
Interação	<ul style="list-style-type: none"> •Opções de resposta •Resultados da seleção a cada opção •Número de tentativas para realização ou envio de atividades •Tipo de <i>feedback</i>(veja o item seguinte)
<i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Formato(janelas, marcas, ícones, sons) •Conteúdo(texto oral ou escrito) •Condições de exibição (por exemplo, após determinada ação ou <i>input</i> do aluno)
Âncoras e hiperlinks	<ul style="list-style-type: none"> •Tipo de identificação (realce ou inversão, negrito ou sublinhado, moldura, mudança de cor, mudanças no formato do cursor) •Direcionamento (para onde o hiperlink aponta) •Textos e/ou ícones associados (figura em miniatura, video ou animação, anotações marginais ou títulos, rotulos ou etiquetas)
Transição entre telas (se houver)	<ul style="list-style-type: none"> •Definição da forma de entrada (e, em alguns casos, de saída)
Velocidade	<ul style="list-style-type: none"> •Telas mostradas por segundo, velocidade da locução
Documentação de apoio	<ul style="list-style-type: none"> •Versão para impressão •Hiperlinks externos •Referências bibliográficas

Fonte: quadro retirado do livro “Design Instrucional na Prática”, de Andrea Filatro, 2009, p. 62-63.

Desse modo, o roteiro e o *storyboard* servirão como planejamento da narrativa e de todos os elementos que a concretizarão, com detalhes técnicos e artísticos, contribuindo assim na organização/sistematização do processo de ensino-aprendizagem e da respectiva mediação

pedagógica. Esse documento também auxiliará para que as atividades sejam realizadas de forma coerente com a ideia do projeto educativo e, para que se tenha uma visão integral de todo o projeto e de suas fases/etapas/áreas/linguagens respectivas, que deverão ser pensadas em conjunto em busca de harmonia.

Assim, o roteiro deverá deixar claro *quem somos, onde estamos, o que queremos realizar e onde almejamos chegar*.

3.2.2.4.3.2 Fases do processo de concepção/produção

O processo de concepção/produção de uma videoaula envolve três fases que possuem atividades características, mas não excludentes, considerando que o processo é um só e deve ser criado e pensado observando-se sua totalidade. Segue abaixo cada uma dessas fases e suas atividades e elementos que devem ser considerados.

A fase em que tudo começa é a **pré-produção**. Nela, vêm os primeiros sentimentos, pensamentos, ideias. Nessa fase, o imaginado necessita de elementos que o planifiquem para sua concretude. A pré-produção constitui a etapa mais abrangente da concepção de uma videoaula, envolvendo, portanto, os princípios do projeto, o seu planejamento por meio de roteiros e *storyboards*, planejamento da estrutura (estúdio, cenário, etc) e equipamentos, a capacitação dos profissionais envolvidos na fase seguinte de produção/gravação (principalmente os professores sobre como se vestir, falar, portar diante das câmeras e para a utilização correta e proveitosa das ferramentas disponíveis).

Nesse sentido, Vargas, Rocha e Freire (2007) afirmam que a pré-produção

consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo a ser produzido. Essa etapa abrange todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem:

- Sinopse ou *storyline*: resumo geral do que vai ser exibido no vídeo;
- Argumento: passo intermediário entre a sinopse e o roteiro cujo objetivo é descrever, de forma breve, como se desenvolverá a ação.
- Roteiro: detalhamento de tudo o que vai acontecer no vídeo. O roteiro tem uma linguagem própria - que se destina a orientar a equipe de produção nas filmagens - e divide o vídeo em cenas com o objetivo de informar - textualmente - o leitor a respeito daquilo que o espectador verá/ouvirá no vídeo.
- *Storyboard*: é a representação das cenas do roteiro em forma de desenhos seqüenciais, semelhante a uma história em quadrinhos. Tem o objetivo de tornar mais fácil, para a equipe de produção, a visualização das cenas antes que sejam gravadas. (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.3).

No material didático da oficina de produção de vídeos da TV Escola⁷⁷ (p. 14-18) é apresentada a seguinte análise técnica e *check list* a serem realizados na pré-produção:

⁷⁷ <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em: 03.11.2015.

Quadro 3: *Check list* pré-produção.

PERSONAGENS	<p>OS PERSONAGENS JÁ ESTÃO SELECIONADOS? Todos os atores (ficção) ou entrevistados (documentário) já foram selecionados e aceitaram participar do projeto?</p> <p>ENSAIOS Os atores (ficção) estão com suas falas decoradas?</p> <p>AGENDAR GRAVAÇÕES Fechar calendário em função da disponibilidade dos personagens.</p> <p>AUTORIZAÇÕES Não esquecer de levar termo de autorização de uso de imagem.</p>
LOCAÇÕES	<p>QUAL É O CENÁRIO? Onde se passa a história (ficção) ou onde deve ser gravada a entrevista (documentário)?</p> <p>ALGO DE ESPECIAL NESSE CENÁRIO? Especificidades a partir da leitura do roteiro.</p> <p>ENCONTRAR UMA LOCAÇÃO. Ela precisa conciliar as exigências do roteiro com exigências técnicas.</p> <p>NEGOCIAR O AMBIENTE SELECIONADO. Agendar a data e obter autorização dos responsáveis.</p>
OBJETOS DE CENA E FIGURINO	<p>QUAIS SÃO OS OBJETOS DE CENA ESSENCIAIS PARA GRAVAÇÃO? Aqueles que o roteiro menciona e/ou que os personagens interagem durante a ação.</p> <p>QUAIS SÃO OS OBJETOS DE CENA DECORATIVOS? Itens que irão compor o ambiente e deixá-lo mais verossímil.</p> <p>FIGURINO E MAQUIAGEM DOS PERSONAGENS E FIGURANTES. Roupas, acessórios e maquiagem.</p> <p>ONDE CONSEGUIR TUDO ISSO? Feita a lista. Onde conseguir esse material? Alugamos? Compramos? Pegamos emprestado?</p>
EQUIPE	<p>QUEM É A EQUIPE DE GRAVAÇÃO? Diretor, Fotógrafo, técnico de som... tem</p>

	<p>alguém acumulando mais de uma função? ALGUMA FUNÇÃO ESPECIAL NESSE ROTEIRO? Vocês irão precisar de algum profissional específico? AGENDA DA EQUIPE. Marcar o dia e horário certo de gravação com todos. DESLOCAMENTO. Como levar todos eles para o local de gravação?</p>
EQUIPAMENTOS	<p>QUAIS EQUIPAMENTOS BÁSICOS SÃO NECESSÁRIOS? Câmeras, tripés, microfones... QUAIS EQUIPAMENTOS ESPECIAIS A CENA EXIGE? Extensão de tomada, baterias extras, escada, luzes... ONDE CONSEGUIR EQUIPAMENTO LISTADO? Usar o próprio equipamento, pegar emprestado, alugar ou comprar. O EQUIPAMENTO ESTÁ FUNCIONANDO? Conferiu baterias, pilhas, extensões, nada com defeito?</p>

Fonte: conteúdo retirado da Oficina de produção de Vídeos – TV Escola.

Adaptando-se o material, na realização das atividades relacionadas à pré-produção, deve-se, portanto, fazer um *check list* com os seguintes elementos:

- 1- Roteiro/Storyboard;
- 2- Locações (cenários, estúdio, área de trabalho do computador);
- 3- Equipamentos (testar) de áudio, vídeo, informática, softwares, lousas digitais, teleprompter, tripés, tomadas, cabos, extensões, pilhas, luzes, baterias, etc;
- 4- Objetos necessários para as cenas;
- 5- Capacitação do professor e dos demais mediadores pedagógicos (vestuário, como falar, portar-se e movimentar-se em frente às câmeras, etc.);
- 6- Composição e capacitação da equipe envolvida na produção/gravação;

Deve-se dar atenção, ainda, à questão dos direitos autorais, de modo que, respeitando-os, todos os mediadores assinem os respectivos termos de autorização e cessão de uso de

imagem e voz, bem como as autorizações necessárias para a utilização das locações e objetos/figurinos/acessórios.

A segunda fase, a **produção (gravação)**, é quando se realizam as filmagens da videoaula em estúdio, nos demais cenários externos, na própria área de trabalho do computador, etc, em conformidade com o descrito/planejado no roteiro/*storyboard* com as devidas adequações caso seja necessário.

Sobre a composição/organização das filmagens, Vargas et al (2007) explicam:

As filmagens são realizadas em tomadas, isto é, intervalos de tempo entre o início e o término de cada gravação. Uma cena, portanto, é composta por um conjunto de tomadas, e um vídeo é composto por um conjunto de cenas. Depois de terminadas as filmagens começa a pós-produção do vídeo. (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.3).

Segundo Spanhol e Spanhol (2009), a equipe de gravação (caso o projeto possua), é responsável pelos seguintes aspectos “enquadramento do plano visual [...], linguagem, tempo de gravação, apresentação visual do professor, som, luz e acompanhamento do roteiro pré-produzido.” (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p.5).

Na gravação, é seguida a intenção/recorte realizada no roteiro/*storyboard*, utilizando-se as devidas técnicas na escolha de planos (geral, conjunto, americano, médio, close, detalhe) iluminação, captação do som, etc.

Observa-se que, para um bom andamento da gravação, muitas vezes é necessário um profissional para dirigir as cenas, profissionais de vídeo para manejo correto e criativo das câmeras, profissionais de iluminação para a escolha da luz adequada, profissionais de áudio para a captação sonora de qualidade (a captação é a fase mais importante para se ter um áudio de qualidade, muitos áudios mal captados e cheios de ruídos não são recuperáveis na edição, é importante ainda ter um microfone para backup do áudio).

Para a fase de produção elaborou-se o seguinte *check list*:

- 1- Profissionais todos em seus postos com os equipamentos ligados, parametrizados para a gravação, no *pause* aguardando a orientação de início do diretor de gravação;
 - 1.1 Câmeras: ajuste das lentes utilizadas, *zoom*, etc;
 - 1.2 Luz: ajuste da iluminação adequada;
 - 1.3 Som: teste e posicionamento dos microfones; teste com o professor do volume da captação (ganho sonoro) adequado;
 - 1.4 Claquete: organização escrita de todas as cenas/tomadas a serem gravadas.
- 2- Professor está no seu devido lugar e com vestuário adequado;
- 3- Lousa digital (se for utilizado) e controle estão ligados;

- 4- Sinal do diretor para início da gravação;
- 5- Silêncio.

A última fase é a **pós-produção** e compreende a organização (montagem) do material gravado, a inserção de grafismos produzidos, a inserção das falas gravadas com as regravações necessárias e as devidas sincronizações, a inserção da música e dos efeitos sonoros previamente criados, enfim, as atividades técnicas e artísticas para submeter a videoaula à avaliação e posterior disponibilização.

Vargas et al (2007), afirmam que essa fase “[...] recobre todas as atividades até então realizadas para a finalização do vídeo quando então se faz a edição e a organização das tomadas gravadas para composição das cenas e do vídeo como um todo.” (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.3).

Conforme o citado material didático da oficina de produção de vídeos da TV Escola (p.28-35), a pós-produção compreende a edição e montagem, em que se deve capturar/baixar o material gravado para um computador; visionar o material, fazendo uma revisão detalhada, a decupagem e transcrição; a edição propriamente dita, que envolve a importação dos vídeos, áudios, fotos e demais elementos a serem inseridos, a escolha de transições e efeitos, inserção de legendas; e a exportação do material no formato desejado.

Veja-se o *check list* de pós-produção:

- 1- Retirar os cartões de memória dos equipamentos;
- 2- Baixar o material do cartão de memória para o computador;
- 3- Verificar a integridade dos vídeos e dos áudios e organizá-los;
- 4- Organizar o material em pastas/arquivos;
- 5- Verificar o funcionamento dos softwares necessários;
- 6- Proceder à edição;
- 7- Apresentar o produto para avaliação/validação.

A título de melhorias nos processos de concepção/criação, alguns autores trazem alguma contribuições, como Spanhol e Spanhol (2009) que estabelecem medidas de desempenho em algumas etapas desse processo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Medidas de Desempenho.

SUB-PROCESSO	MEDIDAS DE DESEMPENHO
Gravação	Qualidade dos <i>slides</i> (padrão), luz, tempo de gravação vestimenta apropriada, interrupções e reinícios da gravação.
Edição	Tempo de edição e quantidade de falhas encontradas;
Validação	Problemas de edição e verificação da qualidade de som (alcance do microfone, volume da voz, linguagem utilizada) e imagem (vestimenta, luz e <i>slides</i>).
Regravação	Número de aulas não aprovadas na primeira versão, qualidade dos <i>slides</i> (padrão), luz, tempo de gravação e vestimenta apropriada.
Reedição	Tempo de reedição e quantidade de falhas apontadas pela validação.
Nível de Produtividade	Publicação, produto pronto e entregue ao cliente.
Custos	Gastos com pessoal (horas de trabalho de mão-de-obra empregada).

Fonte: quadro retirado do artigo “Processos de Produção de Vídeo-Aula”, de Greicy Spanhol e Fernando Spanhol, 2009, p.6.

Spanhol e Spanhol (2009) elencam ainda alguns fatores que, se não tiverem a devida atenção, prejudicam o fluxo de produção de uma videoaula e o seu resultado final: as vestimentas do professor, a padronização dos slides/grafismos produzidos, a duração da aula, ruídos, a falta de familiaridade do professor com o ambiente e as com as tecnologias.

Oliveira e Stadler (2014) destacam também como elemento de sucesso de uma videoaula a abordagem prática, isto é, que não se fique apenas na teoria, mas que se exemplifiquem os assuntos tratados num contexto próximo ao aluno. Nesse sentido, destaca uma estratégia interessante:

[...] primeiramente, é preciso que o aluno seja atraído para a videoaula, interessando-se pelo conteúdo que será apresentado; depois, é importante mostrar ao aluno como o conteúdo é aplicado na prática, ou seja, em seu dia a dia, e encerrar com algum conceito que motive o aluno a procurar por mais informações sobre o tema. (OLIVEIRA; STADLER, 2014, p.7).

Os autores (2014) reforçam o papel enriquecedor da animação, citando a opinião de uma aluna: “[...] as videoaulas que possuem animação, mostrando um exemplo prático do tema, são mais interessantes do que as que só possuem um professor falando e explicando sobre o tema, ou pessoas dando suas opiniões”. (OLIVEIRA; STADLER, 2014, p.8).

Sobre a estrutura da videoaula, no material didático do curso de Produção de Roteiros e Videoaulas para EaD, do Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional –IBDIN (2014), é descrita uma organização didática que abrange estratégias de entrada (motivadoras,

importância do aluno naquele contexto, importância para o aluno), desenvolvimento (encadear conceitos e experiências, inclusão de exemplos e formulação de perguntas) e encerramento (conduz a resultados, conclusões e compromissos com a prática, sintetizar e dar orientações para aprofundamento) (IBDIN, 2014, Mod. 5, p.3).

Acrescenta-se a essas contribuições a necessidade primeira de reflexão sobre os propósitos individuais, sobre os conhecimentos que se deve buscar para realizar determinado projeto de acordo com esses propósitos/objetivos, sobre os profissionais que será preciso buscar, sobre a busca da qualidade estética e técnica, sobre a real contribuição de cada um e sobre os possíveis efeitos após o material sair das mãos dos criadores/produtores.

3.2.2.5 Tipologia de videoaulas

Após as diversas pesquisas na internet para mapear estruturas comuns de videoaulas, visando estabelecer uma tipologia para o presente estudo, que, por conseguinte, serviu de base para o estudo e análise da concepção musical em videoaulas, chegou-se aos seguintes tipos:

- 1- **“Videoaula informativa/ instrutiva”**: é uma videoaula no sentido mais amplo, pois abrange vídeos como campanhas educativas, projetos, entre outros, de caráter educativo, informativo e instrutivo; envolve as fases de produção do vídeo, utilizando recursos de diversas linguagens, como animação, efeitos, música, etc. Exemplos: videoaulas de apresentação de programas/projetos/unidades de universidades, empresas, órgãos, etc.; tutoriais; campanhas educativas; entrevistas; documentários; etc.

Vide links:

<https://www.youtube.com/watch?v=iUV1K-bvgM8>

https://www.youtube.com/watch?v=ud_2yiiYfGM

<https://www.youtube.com/watch?v=ZhhwFDm7bEc>

<http://cameraweb.ccuac.unicamp.br/video/UB1XDOGN9237/>

<https://www.youtube.com/watch?v=7qS8w943JI0>

<https://www.youtube.com/watch?v=PBVNYRQP7Sk>

- 2- **“Videoaula educativa modelo presencial”**: é uma aula presencial gravada em tempo real para uso posterior; é uma teleaula gravada (com professor e alunos ou somente com o professor) e depois disponibilizada como videoaula; possui menor

variedade de recursos discursivos (linguagens) e geralmente poucos recursos de edição e poucas inserções de outros elementos que não a própria imagem do professor e do quadro de aula (físico ou virtual). Exemplos: videoaulas de professores de determinada disciplina gravadas a partir de uma aula presencial em uma sala de aula convencional ou em uma sala de aula “estúdio”; videoaulas em estilo de palestras e seminários presenciais gravados e depois disponibilizados como videoaulas; etc.

Vide links:

<http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/page/view.php?id=104716>

<https://www.youtube.com/watch?v=uePhIQs7DAU>

<https://www.youtube.com/watch?v=mUHYIyacMmA&list=PL3F6BC200B2930084&index=1>

<https://www.youtube.com/watch?v=xpuP3eiHpRE>

- 3- **“Videoaula educativa com recursos de pós-produção”**: é uma videoaula que possui maior variedade de recursos discursivos (linguagens) e de recursos de edição; envolve também as fases de produção do vídeo e os mesmos recursos da “videoaula informativa/ instrutiva”, porém tem a finalidade específica de educar em determinado conteúdo ou conhecimento; geralmente é produzida em estúdio; possui um roteiro mais detalhado em relação às linguagens/ estratégias discursivas; contém apresentação e falas de professores, mediadores, entrevistados, alternadas com animações, documentários, reportagens, grafismos, apresentações de slides, etc; pode ser uma videoaula única ou em série. Exemplos: Videoaulas de telecurso; videoaulas em série sobre conteúdos diversos, teorias, autores; etc.

Vide links:

<http://educacao.globo.com/telecurso/videos/ensino-medio/t/biologia/v/telecurso-ensino-medio-biologia-aula-01/1261405/>

<https://www.youtube.com/watch?v=u7jufhJuPJ8&list=PL43946C4FE684A5C0>

<http://www.veduca.com.br/assistir/ensino-hibrido-personalizacao-e-tecnologia-na-educacao>

<https://www.youtube.com/watch?v=YpQlfg31rUE>

<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=6210>

<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=3705>

Os tipos acima descritos serviram para pensar a utilização da música em estruturas com características próprias. Essa diferenciação mostrou-se essencial para a compreensão da viabilidade de utilização ou não da música como recurso discursivo e, portanto, como elemento coestruturador, conforme descrito na conclusão.

A tipologia estabelecida acabou por trazer também um conceito mais abrangente de videoaulas, já que considera o contexto educativo como elemento de caracterização dessa mídia, e não apenas aspectos da educação formal, tendo em vista os diversos modos e meios de ensino-aprendizado que se apresentam no cotidiano atual.

4 AÇÃO!

Neste capítulo, foi realizada a análise da utilização da música em três tipos de videoaulas, conforme a tipologia acima definida. Para isso, foram criados instrumentos específicos de análise, levando-se em consideração os referenciais apresentados anteriormente.

4.1 Instrumentos auxiliares na análise da concepção musical de videoaulas

Pensar o elemento musical no início da concepção fílmica reflete o entendimento da música como elemento estruturante do vídeo, a ser pensado na concepção geral do projeto audiovisual, isto é, no roteiro desse projeto. Um exemplo de roteiro específico para videoaulas que identifica os usos musicais pode ser assim esboçado:

Tabela 1: Esboço de Roteiro de Videoaula.

Roteiro de Videoaula			
Instituição:			
Título do Projeto/Programa/Disciplina/Unidade:			
Número e Temática da Videoaula:			
Duração média:			
Número de cenas (sequências):			
Conceito geral – discurso (listagem de tematizações):			
Conteúdo programático:			
Objetivos de aprendizagem (geral e específicos):			
<i>Design</i> didático (estrutura e fluxo do ensino-aprendizado):			
Breve descrição das estratégias pedagógicas utilizadas:			
Recursos utilizados (fala do professor, reportagens, animações, entrevistas, slides, etc...):			
Elementos sonoros (fala, efeitos sonoros, música):			
Linha do Tempo			
Cena: X			
Conteúdo:			
Objetivos de aprendizagem:			
Tempo	0- 7"	8- 55"	Etc.
Descrição das imagens e modo de utilização (enquadramentos, planos, movimentos de câmera, vestuário, iluminação, etc.)			
Descrição das falas			
Descrição da música e efeitos sonoros			

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Esse esboço, apesar de simples, atenta para a delimitação de questões estruturais didático-pedagógicas e de questões técnicas e artísticas a serem consideradas em uma videoaula, podendo ser adaptado aos seus contextos específicos. De todo modo, a partir de um roteiro geral de videoaula, o compositor deverá elaborar um mapa sonoro/musical que detalhe especificamente o seu processo criativo.

Nesse sentido, é apresentado abaixo um modelo desse mapa, que, juntamente com a lista de usos musicais do item 4.1.2, serviu como instrumento de análise desse estudo e que também, em outros contextos, poderá ser utilizado como guia na concepção musical de videoaulas.

4.1.1 O Mapa sonoro/musical

O mapa sonoro/musical é um instrumento que contém o detalhamento e descrição do trabalho do compositor, inclusive as indicações dos usos musicais (vide Tabela 3- “Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion – Exemplos de utilização em videoaulas”).

Nesse sentido, elaborou-se um modelo desse mapa para que se possa analisar nas videoaulas selecionadas como a música foi concebida e utilizada, conforme a seguir:

Tabela 2: Mapa Sonoro/Musical.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 1	
Identificação Geral	
Videoaula:	
Duração:	
Número de cenas (sequências):	
Conceito geral (discurso):	
Observações do diretor sobre a música/sons:	
Ambiente sonoro geral (estúdio, paisagens sonoras, etc):	
Dominantes sonoras (fala, efeitos sonoros, música):	

Mapa Sonoro/Musical – Parte 2	
Descrição das Cenas	
Cena:	
Tempo:	
Título:	
Objetivos de aprendizagem:	
Ambiente sonoro:	
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	
Usos musicais presentes:	

Mapa Sonoro/Musical – Parte 3				
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização - entradas e saídas da música (Identificar e selecionar os pontos de utilização da música e os pontos de sincronização utilizados na produção de sentido e estruturação do vídeo, descrevendo essa relação entre música e imagem. Qual o sentido da narrativa deve ser convertido em sons?)				
Ponto 1				
Ponto 2				
Etc.				
Linha do Tempo				
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização				
Tempo	0- 3''	4-9''	10''	Etc.
Pontos selecionados	Ex.: Movimentação de um triângulo;	Entrada dos títulos;	Saída dos títulos (fade out)	
Descrição musical	Ex.: Música eletroacústica metalizada com efeito de movimento stereo;	Música eletroacústica e melodia de teclado;	Música eletroacústica com fade out.	

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Nesse modelo de mapa sonoro/musical procurou-se abarcar as características dos três tipos de videoaulas definidos e, por isso, deverá também ser adaptado ao tipo de videoaula concebido especificamente em cada contexto, de acordo com as suas complexidades. Veja-se no próximo item um instrumento que possibilita a visualização dos usos musicais em videoaulas.

4.1.2 A Lista exploratória sintética - Trânsitos musicais

Os trânsitos musicais dessa pesquisa, conforme exposto, referem-se aos usos da música no cinema segundo a concepção exploratória de Chion transpostos ao contexto da videoaula. O termo exploratório define a percepção da música como elemento não estanque em seus usos no audiovisual, além de servir como convite ao compositor e diretor para que pensem e sintam a música em novas possibilidades.

Nesse sentido, elaborou-se abaixo uma lista exploratória sintética (Tabela 3) desses usos musicais com suas descrições, trânsitos com exemplos de utilização da música em videoaulas e links respectivos.

É importante observar que, percebeu-se ao longo desse estudo, que a música, ou os usos musicais, na construção narrativa, relacionam-se essencialmente ao discurso e a sua materialidade. Por isso no roteiro da videoaula todos os elementos musicais devem ser efetivamente caracterizados nas cenas.

Tabela 3: Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion.

Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion – Exemplos de utilização em videoaulas			
Uso da música	Descrição	Exemplo	Link⁷⁸
1. Aparelho tempo/espaço	Encadeia coisas que ocorrem em tempos e lugares diferentes.	A música é um elemento de conexão entre cenas, antecipando na cena anterior o que virá na cena seguinte. No decorrer da videoaula a música é o elemento de conexão do conteúdo apresentado pelo mediador a uma animação que conta a história do fenômeno estudado, a uma fala de um autor sobre assunto, a uma reportagem, etc.	http://educacao.globo.com/telecurso/videos/ensino-medio/t/biologia/v/telecurso-ensino-medio-biologia-aula-01/1261405/ (00:19-00:29)
2. Continuidade, fluência do filme	Encadeia os elementos da montagem, cenas, planos, seqüências.	A música encadeia cenas sobre diversos tópicos, assuntos (a narrativa), dando fluência e coesão à videoaula. Dá continuidade a elementos visuais, à fala, a transições, viradas, etc.	https://www.youtube.com/watch?v=2iBjkeBS0ns
3. Elemento suavizador do realismo da cena	Diante de elementos concretos como os sons do ambiente, ruído e fala, a música traz o teor emocional, a presença da subjetividade à cena,	Quando um mediador está expressando sua opinião sobre determinado assunto ou narrando algo, a música traz a cor “emocional” da cena, isto é, a percepção subjetiva do mediador ou do próprio discurso (musical) da videoaula em relação a	http://www.veduca.com.br/assistir/capacitacao-em-adwords-google-experttraining-day (05:29-07:34)

⁷⁸ Nesta pesquisa optou-se pela indicação por links do material audiovisual exemplificativo que compõe a “Lista exploratória sintética”. Essa escolha justifica-se pelo fato da legislação autoral referente ao contexto apresentado ainda ser incipiente. Nesse sentido, a autora recomenda que se ampliem os estudos sobre essas questões autorais para que futuras pesquisas possam apresentar o material audiovisual respectivo em vídeo/DVD, adaptando-o as suas necessidades, porém, sem ferir os direitos do autor e as questões éticas.

	da percepção emocional sobre determinado assunto. Prolonga a presença das emoções no ambiente concreto da cena.	determinado assunto.	
4. Representação simbólica	Simboliza uma dimensão além do real, do concreto, representa elementos de ordem simbólica. A música traz representações de elementos que estão além do patamar da concretude da cena, atingindo inclusive questões abstratas.	Em uma vinheta de abertura de videoaula, a música, pelo seu estilo, por exemplo, representa aspectos da Instituição/Projeto que se quer ressaltar, o público-alvo a que se destina e demais elementos simbólicos do discurso que caracterizam os valores e sentido que se pretende produzir.	https://www.youtube.com/watch?v=iUV1K-bvgM8
5. Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros	Permite a continuidade e descontinuidade dos planos sonoros (música, ruído e palavra)	Uma fala/palavra pode conduzir a uma música na cena seguinte ou vice-versa.	http://educacao.globo.com/telecurso/videos/ensino-medio/t/musica/v/telecurso-ensino-medio-musica-aula-01/1284477/ (01:24-01:27)
6. Simbolização	Resume e expressa o espírito do filme, da cena.	A música tema da videoaula expressa o espírito, as características fundamentais da videoaula.	http://www.veduca.com.br/assistir/etica-e-justica-o-que-e-o-certo-a-fazer (00:01-00:39)
7. Acréscimo de informação, expressão e atmosfera	Possibilita o acréscimo de informação, expressão e atmosfera à cena,	A música situa o audio-espectador no tempo ou no lugar onde se passa a cena, pois traz informações sobre o ambiente sonoro de determinado	http://educacao.globo.com/telecurso/videos/ensino-medio/t/historia/v/telecurso-ensino-medio-historia-aula-21/3874159/ (00:18- 01:02)

	por meio do valor acrescentado.	tempo e/ou lugar, auxiliando-o na percepção/construção de determinando cenário sob o qual o mediador explica determinando assunto. Por exemplo, quando em uma aula sobre a África, a música junto com a imagem caracteriza a cena pelo uso de timbres característicos desse lugar. Esse cenário que a música torna convincente pode ser tanto o lugar real quanto um cenário construído por códigos culturais. A música expressa a atmosfera, o teor da cena, auxiliando o áudio-espectador na interpretação das mensagens na videoaula.	http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=4622
8. Sincronização	Realiza, por meio da síncrese, a sincronização com a imagem e com outros elementos do audiovisual em pontos estratégicos (pontuação sincrônica).	A música sonoriza a cena ou algum elemento da cena da videoaula que não possui som originalmente, dando a impressão que é um elemento natural das imagens em movimento, realizando marcações estratégicas nos pontos de sincronização previamente definidos, que dão sentido e ritmo à cena. O efeito <i>mickeymousing</i> caracteriza a sincronização exata das imagens em movimento com a música dando a crer que se trata de uma relação natural.	http://www.veduca.com.br/assistir/mudanca-climatica-global (00:00-00:15)
9. Temporalização da imagem	Age sobre o tempo que percebemos a imagem. Atribui um	A música indica que é o início ou o final de uma videoaula pelo uso de um <i>fade in</i> ou <i>fade out</i> e da música padrão	https://www.youtube.com/watch?v=xFdQG0iyTA0&list=PL526277FA363E5F59 (00:04-00:17;13:25)

	tempo, um desenvolvimento temporal a uma imagem. Dá uma duração, um ritmo a uma cena. Antecipa sobre a duração, os rumos e/ou o término da cena. Cria um fora de tempo (suspensão do tempo real)	de abertura ou de créditos finais. O ritmo da música imprime um ritmo, uma duração às imagens no desenrolar das cenas e o trabalho de edição deve estar em harmonia com esse ritmo. Quando da inserção de um documentário, animação, entrevista, a música dinamiza as imagens da videoaula e mantém o ritmo coeso no projeto como um todo.	
10. Coestruturação e coirrigação	Coestrutura a cena/filme por meio de pontos de sincronização, dando-lhe forma e estabelecendo um ritmo, junto com os outros elementos audiovisuais. Coirriga a cena/filme, promovendo a sua animação dinâmica e manutenção de energia.	A música pontua, destaca, sublinha a mudança de cenas na videoaula conforme vão sendo mostrados os assuntos, tópicos, falas do professor, slides, etc., estruturando a videoaula e dando estabilidade às imagens e ritmo e forma à videoaula. A música também mantém a energia de diversas cenas dentro de uma sequência maior, como é o caso da videoaula, para que essa não se torne cansativa, monótona e estática para o aluno. A música dinamiza e ajuda a manter o movimento da videoaula.	https://www.youtube.com/watch?v=3bry3-AS2OM (00:16-00:19; 05:42-05:45) https://www.youtube.com/watch?v=ZhhwFDm7bEc
11. Circulação do <i>leitmotiv</i>	Permite a circulação de ideias (discurso) de forma fluida durante todo o filme.	A música traz uma informação do discurso e repete essa informação em vários momentos do vídeo, inclusive pelo uso de variações, as quais dão unidade e organicidade ao vídeo.	https://www.youtube.com/watch?v=PBVNYRQP7Sk (02:01-02:11; 03:39-03:48; etc.)
12. Movimentação das imagens	Possibilita, por sua força impulsiva e de	A música estabelece o ritmo da montagem da videoaula de acordo	http://www.veduca.com.br/assistir/libras

	arraste, submeter o ritmo dos sons e das imagens, direcionando o ritmo das imagens e conduzindo à organização rítmica do filme. Entre continuidades e rupturas, a música impulsiona a imagem nesse fluxo.	com as sequências, formando um baixo contínuo, de modo que, a cada sequência a música estabelece um padrão rítmico e ainda uma organização dos conteúdos conforme esse ritmo.	
13. Modulação do espaço	Expressa, sugere o espaço da cena ou dá continuidade ao espaço não mostrado no enquadramento, mas referente ao lugar do filme.	A música sugere em um documentário educativo a imensidão e profundidade de determinado cenário que o enquadramento e os sons naturais não conseguem expressar. O espaço que a música modula pode ser exterior (real) ou interior (subjetivo).	https://www.youtube.com/watch?v=0dlXce3s4mo (00:19-01:24)
14. Elemento motriz da ação e do interior do audio-espectador	Atua direcionando a ação dos personagens e as percepções/sensações/emoções dos personagens e dos audiospectadores.	A música em uma videoaula vai direcionando os alunos em um determinando sentido, gerando impressões/percepções, como um clima de suspense ou motivacional, por exemplo, e guiando a execução do discurso.	https://www.youtube.com/watch?v=h1uvIif1Wb0 (00:00- 00:58)
15. Manutenção da subjetividade dos personagens	Assegura a continuidade da dimensão subjetiva e psicológica da cena, inclusive com suas nuances e mudanças.	A música permite que, em uma cena de videoaula sem nenhuma pessoa, se mantenha uma percepção de subjetividade humana, de emoções humanas comuns.	http://www.veduca.com.br/assistir/capacitacao-em-adwords-google-experttraining-day (00:00- 01:19)
16. Representação	Representa e evoca	A música representa e evoca ideias	https://www.youtube.com/watch?v=Tb9WWbKG_Ys

e evocação de elementos	elementos do filme, como personagens e ideias, encarnando a emoção suprema do filme. A música evoca uma ideia arquetípica que resume o filme.	que dizem respeito ao modo de ver e defender determinado assunto/conteúdo/realidade tratados na videoaula. Evoca e representa elementos e ideias que se referem à concretização do discurso da videoaula, de forma isotópica.	(00:00-00:45)
17. Apoio emocional - efeito empático e anempático	Adere ao sentimento sugerido pela cena e/ou experimentado por personagens; ou não adere a esse sentimento reforçando a emoção da cena.	Uma música adere de forma empática ao sentimento de modernidade, futurismo, da videoaula como um todo.	https://www.youtube.com/watch?v=YpOIfg31rUE (01:15- 11:52)
18. Efusão	Traduz emoções que ultrapassam os limites espaço-temporais concretos.	A música utilizada para expressar emoções difíceis de traduzir somente com imagens em uma animação ou documentário inserido na videoaula. Ao mostrar a imagem de uma “personalidade” em determinada área de conhecimento na videoaula, a música traduz o valor, a grandeza, a sensibilidade dessa pessoa.	https://www.youtube.com/watch?v=gYif04ij3nk (00:00-00:51)
Outros usos...			

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Após o trânsito dos usos musicais realizados na lista acima, com as devidas exemplificações, foi então procedida à análise proposta no item seguinte.

4.2 Análise do discurso e da concepção musical em videoaulas

Conforme detalhado no capítulo 2, referente à Metodologia deste estudo, a partir da tipologia definida foram analisadas três videoaulas. Primeiro foi realizada a análise semiótica e em seguida a análise do uso da música nos tipos respectivos.

Entende-se que tudo que o homem comunica e expressa, independentemente da linguagem utilizada, seja de forma conotativa ou denotativa, reflete seu complexo sistema de valores, sentidos, ideias, sentimentos, etc., que congregam um discurso. Tudo o que é comunicado e expresso, seja por meio de um livro, de uma conversa, de uma música, etc., é portador desse discurso persuasivo de uma personalidade humana.

Por isso, a análise semiótica faz-se necessária para compreender as diversas narrativas expressas pelo homem, mediante as mais variadas formas de comunicação e expressão. Nesse sentido, após a compreensão desse discurso essencial, faz-se necessário conhecer as formas, isto é, as linguagens, utilizadas para materializar esse discurso.

Desse modo, após o conhecimento do discurso essencial contido nas videoaulas selecionadas, e, portanto, de quais sentidos das narrativas poderiam ser convertidos em música, procedeu-se à análise da concepção musical dessas videoaulas, verificando-se como a música foi trabalhada e se os usos musicais trazidos do cinema estavam presentes ou poderiam estar presentes (proposições de usos), tendo em vista a qualidade estética no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Videoaula informativa/ instrutiva

Como exemplo da tipologia deste item selecionou-se a videoaula “Todos contra o *Aedes aegypti*” (<https://www.youtube.com/watch?v=ZhhwFDm7bEc>), que faz parte de uma campanha educativa de prevenção e combate ao mosquito transmissor de várias doenças, *Aedes aegypti*, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Nessa videoaula, a narradora apresenta o *Aedes aegypti* e o risco de sua proliferação por transmitir doenças como dengue, chikungunya, febre amarela e zika, chamando o audiespectador para aderir à campanha pela adoção das medidas preventivas.

4.2.1.1 Análise do Discurso

Para proceder à análise do discurso foi utilizado o percurso gerativo de sentido. Assim, foi feita primeiro a análise do nível fundamental, que conforme mencionado, é o nível mais simples e abstrato do percurso gerativo de sentido e que possui uma oposição semântica fundamental (antítese).

A videoaula em estudo apresenta em seu nível fundamental a antítese **doença x saúde** e as seguintes tematizações:

Tabela 4: Tematizações – análise 1.

Doença (Disfórico)	Saúde (Eufórico)
Presença do mosquito <i>Aedes aegypti</i>	Ausência do mosquito <i>Aedes aegypti</i>
Derrota	Vitória
Proliferação	Não proliferação
Água parada	Água não acumulada ou tratada
Silencioso	Ruidoso
Falta de cuidado	Prevenção
Inércia	Ação
Não combate	Combate
Irresponsabilidade	Responsabilidade
Falta de conscientização	Conscientização
Individualismo	Coletividade

Fonte: tabela elaborada pela autora.

No nível narrativo percebe-se que a construção da narrativa deu-se inicialmente por meio de elementos disfóricos, em que foram destacados os aspectos negativos da presença do mosquito *Aedes aegypti*, que são as várias doenças que ele pode causar e, posteriormente, por meio dos elementos eufóricos, com a apresentação das formas de prevenção da proliferação do mosquito e a necessidade de participação da coletividade neste combate, tendo em vista que essa videoaula é uma campanha educativa de combate ao *Aedes aegypti* e de prevenção das doenças que ele causa, conclamando a todos nessa luta. Assim, a narrativa é construída para mostrar a periculosidade da proliferação do mosquito e, portanto, da urgência de ação e adesão à campanha de cada indivíduo por meio dos cuidados apresentados.

Nesse sentido, a narradora utiliza-se do mecanismo de manipulação “provocação”, pois chama (quase ordena) o audioespectador para o combate, para colaborar com a campanha, sob pena da proliferação do *Aedes aegypti* e das doenças respectivas, o que resulta num dever-fazer para esse audioespectador.

Para materializar esse chamamento de todos contra o *Aedes aegypti*, percebe-se no nível discursivo, que a narradora explica de forma simples e com ilustrações os meios de combater o mosquito. As cores do vídeo e o tamanho das letras chamam a atenção para as informações essenciais e para o perigo de certas situações, assim, o nome *Aedes aegypti* e os potenciais proliferadores do mosquito, como vasos de planta, calhas, água parada, caixas d’água e piscinas aparecem em cor vermelha e o tamanho das letras dos nomes das doenças é grande, principalmente o nome Zika.

Entre outros isótopos, está a animação do mosquito na tela, que serve como apresentação das suas características visuais e que retrata a sua rápida proliferação, pois a quantidade de mosquitos vai aumentando na cena. As ilustrações reforçam também didaticamente as medidas preventivas necessárias apresentadas pelas palavras. O ritmo da montagem favorece a ação e as explicações, observando-se que esse ritmo constante é estabelecido principalmente pela música, que traz ainda qualidades que dão o tom de tensão da situação de possibilidade de proliferação, gerando um estado de espírito de “ter de fazer” diante da gravidade da situação, o tom de ação, isto é, de chamada para colaboração de todos, pois muitas pessoas não tomam os cuidados necessários, e o tom de possibilidade de vitória em relação à epidemia.

Percebe-se, portanto, que o discurso da videoaula é a chamada (quase uma ordem) à participação da sociedade no combate ao *Aedes aegypti*, isto é, a convocação para todos tomarem as medidas preventivas apresentadas e desse modo colaborarem para a não proliferação do mosquito, tendo em vista que todos devem e podem combater a proliferação do *Aedes aegypti*, pois as ações individuais são relativamente simples, exigindo apenas responsabilidade e conscientização de cada um. Os elementos da linguagem audiovisual acima descritos mostram como esse discurso é materializado e reforçado por meio de variados recursos, principalmente a música.

4.2.1.2 *Análise da concepção musical*

Para a análise da concepção musical foram utilizadas como referências básicas a “Lista exploratória sintética dos usos musicais segundo Chion – Exemplos de utilização em videoaulas” e o “Mapa Sonoro/Musical”. Assim, foi feita a análise/descrição da concepção

musical da videoaula mediante o preenchimento do “Mapa Sonoro/Musical”⁷⁹, que contém item referente aos usos musicais presentes, e as devidas considerações.

⁷⁹ Observa-se que, conforme já exposto, em face das limitações da legislação autoral, optou-se por fazer as análises musicais desta pesquisa somente por descrição textual mediante o preenchimento do Mapa Sonoro/Musical e não também pelo próprio vídeo, com as devidas edições e inserções, o que poderia facilitar a visualização e a compreensão dessas análises. Assim, mais uma vez, a autora recomenda não só o estudo e desenvolvimento da referida legislação, mas a atenção em relação à possibilidade de apresentação do material proveniente de suas pesquisas no formato audiovisual sem ferir a legislação corrente.

Tabela 5: Análise 1 - Mapa Sonoro/Musical.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 1	
Identificação Geral	
Videoaula:	Todos contra o <i>Aedes aegypti</i> (https://www.youtube.com/watch?v=ZhhwFDm7bEc)
Duração:	01:00
Número de cenas (sequências):	3
Conceito geral (discurso):	Chamada (quase uma ordem) à participação da sociedade (de cada um) no combate ao <i>Aedes aegypti</i> . Você deve participar da campanha!
Observações do diretor sobre a música/sons:	-
Ambiente sonoro geral (estúdio, paisagens sonoras, etc):	Ambiente sonoro geral é formado pelas cenas do vídeo, as quais são construídas por tipologias, desenhos, animações em formas sequenciais de slides.
Dominantes sonoras (fala, efeitos sonoros, música):	A fala e a música são as dominantes sonoras; há música em toda a videoaula.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 2	
Descrição das Cenas	
Cena	1
Tempo:	00:00-00:21
Título:	Apresentação do Mosquito e das doenças que ele causa
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar as características do mosquito <i>Aedes aegypti</i> e as doenças que ele causa.
Ambiente sonoro:	Palavras, imagens e locução em <i>off</i> (V.O).
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	<p>Fala: a videoaula é conduzida pela fala da narradora. Nesta cena de apresentação do mosquito, enquanto a narradora fala, as palavras mais importantes aparecem na tela. A voz da narradora informa a periculosidade e a rápida proliferação do <i>Aedes aegypti</i> e chama o audiespectador para aprender a combater o mosquito.</p> <p>Música: durante toda essa cena é utilizada a música, que por sua vez, estará presente em toda a videoaula. Essa música tem caráter enérgico, com ritmo constante e intenso, criando um efeito de tensão e aceleração; harmonia e melodia são executadas por teclado.</p>
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Simbolização; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens; Elemento motriz da ação e do interior do audiespectador; Representação e evocação de elementos; Apoio emocional - efeito empático.
Cena	2
Tempo:	00:22-00:44
Título:	Medidas preventivas de combate ao mosquito

Objetivos de aprendizagem:	Apresentar as medidas para combater a proliferação do <i>Aedes aegypti</i> .
Ambiente sonoro:	Palavras, imagens e locução em <i>off</i> (V.O).
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Fala: as orientações de prevenção de proliferação do mosquito são realizadas pela fala da narradora enquanto são mostradas ilustrações e frases com essas orientações. Música: continuação da música da cena 1 (<i>loop</i>).
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Simbolização; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens; Elemento motriz da ação e do interior do audioespectador; Representação e evocação de elementos; Apoio emocional - efeito empático.
Cena	3
Tempo:	00:45-01:00
Título:	Chamada à campanha de combate ao mosquito e créditos
Objetivos de aprendizagem:	Chamar o audioespectador para aderir à campanha e apresentar os créditos da videoaula.
Ambiente sonoro:	Palavras, imagens e locução em <i>off</i> (V.O).
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Fala: a chamada da narradora à participação na campanha enquanto aparece a frase da campanha e uma ilustração. Música: continuação da música da cena 1 (<i>loop</i>) durante a chamada da narradora e os créditos.
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Simbolização; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e

	coirrigação; Movimentação das imagens; Elemento motriz da ação e do interior do audiospectador; Representação e evocação de elementos; Apoio emocional - efeito empático.
--	---

Mapa Sonoro/Musical – Parte 3

Pontos de utilização da música e pontos de sincronização - entradas e saídas da música

(Identificar e selecionar os pontos de utilização da música e os pontos de sincronização utilizados na produção de sentido e estruturação do vídeo, descrevendo essa relação entre música e imagem. Qual o sentido da narrativa deve ser convertido em sons?)

Ponto 1	Utilização da música em toda a videoaula para coestruturá-la e manter a energia da apresentação. A música deve possibilitar também a fluência da movimentação das cenas (imagens/palavras); estabelecer um ritmo à montagem, o início e o final da videoaula, bem como o caráter de tensão; sincronizar as ilustrações/palavras/fala da narradora; incentivar o audioespectador a aderir à campanha; evocar a ação; reiterar o discurso do dever de cada um de aderir à campanha.
---------	---

Linha do Tempo

Pontos de utilização da música e pontos de sincronização

Tempo	00- 21''	22''- 44''	45''- 1:00''
Pontos selecionados	Apresentação do Mosquito e das doenças que ele causa com a fala da narradora e as palavras na tela	Ilustrações e frases com as medidas preventivas de combate ao mosquito	Chamada à campanha de combate ao mosquito e créditos
Descrição musical	Música da videoaula constante e em <i>loop</i> até o final	Música da videoaula constante e em <i>loop</i> até o final	Música da videoaula constante e em <i>loop</i> até o final

Notou-se na videoaula “Todos contra o *Aedes aegypti*” a presença de vários usos musicais. Isto porque, esse tipo de videoaula possibilita uma grande variedade de formatações e, portanto, de linguagens. Dada a grande vinculação da música com a montagem e com o ritmo da videoaula, é possível que esse elemento tenha sido pensado e selecionado desde o início da concepção da videoaula.

A música, nesse sentido, é utilizada em toda a videoaula, dando-lhe forma, e é responsável por coestruturá-la. Assim, foram observados principalmente os seguintes usos musicais: **Continuidade e fluência do filme**, pois a música atua como elemento que liga diversos elementos visuais da montagem, como as palavras *Aedes aegypti*, *mosquito da dengue*, *febre amarela* e imagens do mosquito e do cenário, as ilustrações com as frases respectivas; **Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros**, quando ao final da videoaula sucede-se à voz da narradora a música sob os créditos; **Simbolização**, pois a música simboliza o estado de espírito de “dever-fazer”, de ação do filme, de combate, bem como a tensão da situação; **Sincronização**, já que a música sincroniza palavras e figuras; **Temporalização da imagem**, na medida em que o elemento musical demarca o início e o final da videoaula, assim como imprime o ritmo da montagem; **Coestruturação e coirrigação**, pois a música faz o enquadramento sonoro e mantém a coerência tensiva e a energia da videoaula enquanto o conteúdo é exposto; **Movimentação das imagens**, pois dinamiza a mudança de cenas, imagens e palavras, dando naturalidade a essa movimentação; **Elemento motriz da ação e do interior do audiespectador**, pois a música tem um forte teor motivacional, de ação e tensão; **Representação e evocação de elementos**, já que a música evoca as questões de solidariedade, coletividade, luta e esperança no combate ao mosquito; **Apoio emocional - efeito empático**, pois a música é empática em relação à fala da narradora e às palavras e imagens, que chamam todos a aderir à campanha.

Percebeu-se que a música funcionou de maneira fundamental e adequada nesta videoaula, possibilitando, junto com os outros elementos, como imagens, palavras, cores e voz, entre outros, a materialização do discurso da campanha “Todos contra o *Aedes aegypti*”.

4.2.2 Videoaula educativa modelo presencial

Para a análise de uma videoaula educativa do tipo modelo presencial selecionou-se a videoaula “História da Música II – Romantismo (parte I)”, que é a primeira parte de uma videoaula sobre Romantismo, da disciplina História da Música II, e que faz parte de curso regular de graduação da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Nessa videoaula, a

professora apresenta as bases e referências para a compreensão do Romantismo. (<https://www.youtube.com/watch?v=uePhIQs7DAU>)

4.2.2.1 Análise do Discurso

Veja-se abaixo o discurso contido nesta videoaula, conforme análise do percurso gerativo de sentido:

A videoaula em estudo apresenta em seu nível fundamental a antítese **antigo x novo** e as seguintes tematizações:

Tabela 6: Tematizações – análise 2.

Antigo (Disfórico)	Novo (Eufórico)
Passado	Futuro
Aristocracia	Burguesia
Rural	Urbano
Feudalismo	Liberalismo econômico
Objetivo	Subjetivo
Controle, contenção	Liberdade
Equilíbrio	Desequilíbrio, paixão
Realidade	Abstração

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Apesar da antítese fundamental exposta acima, o discurso da videoaula é construído no sentido de uma ligação e mesmo, de uma unicidade histórica dos períodos clássico e romântico. A própria delimitação temporal para estudo do período romântico é ampla e abrange desde a Revolução Francesa (1789) até o início da Primeira Guerra Mundial (1914) e não somente o século XIX.

Assim, no nível narrativo percebe-se a construção da narrativa situando o aluno no contexto clássico da expansão das ideias iluministas pela Europa e de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que levaram às revoluções nesse continente. Nesse sentido, o Romantismo tem essa base do período clássico, com a mudança das relações econômicas, o

surgimento de uma classe média que se rebela contra os privilégios da elite e os dogmas religiosos em busca dos ideais iluministas de liberdade e igualdade.

Não obstante, a narrativa no final chega às características propriamente ditas do Romantismo que se opõe às características do período clássico, como liberdade e paixão *versus* ordem e equilíbrio.

O discurso também conduz para a importância do período romântico nos séculos XX e XXI, tendo em vista que ainda hoje somos influenciados por suas ideias, inclusive musicais, e nessa área, especificamente, executamos e utilizamos como referência o repertório desse período, resalte-se aqui, inclusive na música cinematográfica sinfônica.

Percebeu-se, assim, que no nível discursivo, a materialização do discurso deu-se principalmente pela fala da professora, que expôs o Romantismo como um período mais abrangente do que apenas o século XIX. Essa linha histórica, reforçada pelos acontecimentos elencados nos slides da professora, possibilitou as bases para o entendimento do Romantismo, que irá se estender para a videoaula posterior.

4.2.2.2 Análise da concepção musical

Veja-se a análise do uso da música nesta videoaula modelo presencial, conforme mapa sonoro abaixo e as devidas considerações:

Tabela 7: Análise 2 - Mapa Sonoro/Musical.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 1	
Identificação Geral	
Videoaula:	“História da Música II – Romantismo (parte I)” (https://www.youtube.com/watch?v=uePhiQs7DAU)
Duração:	28:50
Número de cenas (sequências):	3
Conceito geral (discurso):	O Romantismo foi um período que ainda hoje influencia nossa sociedade e a música de nosso século, tendo como base mudanças ocorridas desde o século XVIII.
Observações do diretor sobre a música/sons:	-
Ambiente sonoro geral (estúdio, paisagens sonoras, etc):	Ambiente sonoro geral é a sala de aula
Dominantes sonoras (fala, efeitos sonoros, música):	A fala da professora é a dominante sonora; há música somente na abertura e na finalização da videoaula.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 2	
Descrição das Cenas	
Cena	1
Tempo:	00:00-00:15
Título:	Abertura da videoaula
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar a videoaula, a Instituição, Departamento e disciplina da qual a videoaula faz parte.
Ambiente sonoro:	Palavras e imagens
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Música: durante toda essa cena é utilizada música, que possui um tom <i>soft</i> , descolado, <i>clean</i> e <i>jazzístico</i> , executada por um baixo e uma guitarra.
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Representação simbólica; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens.
Cena	2
Tempo:	00:16-28:27
Título:	Exposição do conteúdo – Contexto histórico e bases do Romantismo
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar o contexto histórico-político-social em que se desenvolveu o Romantismo.
Ambiente sonoro:	Sala de aula

Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Fala: exposição do conteúdo pela professora.
Usos musicais presentes:	-
Cena	3
Tempo:	28:28-28:50
Título:	Finalização e Créditos
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar os créditos da videoaula.
Ambiente sonoro:	Palavras e imagens
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Música: mesma música da cena 1.
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Representação simbólica; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 3		
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização - entradas e saídas da música (Identificar e selecionar os pontos de utilização da música e os pontos de sincronização utilizados na produção de sentido e estruturação do vídeo, descrevendo essa relação entre música e imagem. Qual o sentido da narrativa deve ser convertido em sons?)		
Ponto 1	Utilização da música na abertura para apresentar a videoaula, a Instituição, Departamento e disciplina da qual a videoaula faz parte, trazendo um tom moderno, <i>soft</i> à vinheta, que pode representar aspectos da própria Universidade. A música é responsável por coestruturar essa abertura e animá-la, possibilitando a movimentação e a sincronização de imagens e palavras, a demarcação do início da videoaula e a transição para a fala da professora.	
Ponto 2	Utilização da música similar à abertura da videoaula, só que agora demarcando a sua finalização e a transição do plano sonoro da fala para a música.	
Linha do Tempo		
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização		
Tempo	00- 15''	28:28''- 28:50''
Pontos selecionados	Abertura da videoaula com a movimentação de palavras e imagens	Finalização e Créditos, com movimentação de imagens e palavras
Descrição musical	Música similar a um improviso <i>jazzístico</i> de baixo com algumas notas de guitarra, com caráter <i>soft</i> , descolado, <i>clean</i> .	Música similar a um improviso <i>jazzístico</i> de baixo com algumas notas de guitarra, com caráter <i>soft</i> , descolado, <i>clean</i> .

Percebeu-se que neste tipo de videoaula o uso da música foi restrito a sua abertura e finalização. O tema de abertura provavelmente não foi pensado na concepção da videoaula, mas inserido nesta e em toda a série de videoaulas da disciplina História da Música II, conforme se verifica no site do *Youtube*.

Os usos musicais presentes nos dois momentos acima descritos foram: **Continuidade e fluência do filme**, pois a música é utilizada para ligar elementos como imagens e palavras que se movimentam na tela; **Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros**, quando a música dá lugar, após a abertura da videoaula, à fala da professora e quando essa fala dá lugar à música na finalização da videoaula; **Representação simbólica**, pelos elementos que remete pela sua sonoridade em relação à Instituição; **Sincronização**, já que sincroniza as imagens e as palavras; **Temporalização da imagem**, pois a música delimita o início e o final da videoaula; **Coestruturação e coirrigação**, já que a música enquadra sonoramente a abertura e os créditos finais, auxiliando na montagem e mantendo a energia na mudança das cenas e movimentação dos créditos; **Movimentação das imagens**, pois a música possibilita a transição de cenas, com suas imagens e palavras respectivas, estabelecendo um ritmo de montagem.

Notou-se que a música funcionou como um elemento finalizador da videoaula, reiterando características da Instituição, mas não diretamente o discurso da videoaula em si, isto porque a materialização do discurso deu-se principalmente pela fala da professora, da sua gestualidade e do quadro de apoio respectivo.

4.2.3 Videoaula educativa com recursos de pós-produção

Escolheu-se para exemplificar a tipologia “Videoaula educativa com recursos de pós-produção” a videoaula sobre Processo Judicial Eletrônico da Justiça do Trabalho - PJe-JT (<https://www.youtube.com/watch?v=e3S6kTi0xdU>), produzida pelo Tribunal Regional do Trabalho da 6ª Região. Essa videoaula é uma apresentação do ambiente virtual do sistema PJe - JT, que tem convertido atividades presenciais e materiais ligadas às competências da Justiça do Trabalho, principalmente os processos judiciais, em atividades virtuais e digitais, visando a celeridade e eficiência dessa justiça especializada.

4.2.3.1 Análise do Discurso

Veja-se nesta videoaula a elucidação de seu discurso por meio do percurso gerativo de sentido, conforme abaixo:

A videoaula em estudo apresenta em seu nível fundamental a antítese **antigo x moderno** e as seguintes tematizações:

Tabela 8: Tematizações – análise 3.

Antigo (Disfórico)	Moderno (Eufórico)
Passado	Futuro
Lento	Veloz
Ultrapassado	Atual
Analógico, Manual	Digital
Excessivo	Minimalista
Subjetivo	Objetivo
Travado	Dinâmico
Ineficiente	Eficiente
Complicado	Simple
Isolado	Interligado

Fonte: tabela elaborada pela autora.

No nível narrativo percebe-se a construção da narrativa beneficiando os aspectos eufóricos identificados no processo judicial eletrônico. Desse modo, na videoaula o mediador apresenta o ambiente do sistema do processo judicial eletrônico como algo positivo, atual e eficiente para a prestação jurisdicional. São usados vários isótopos para caracterizar esse ponto de vista em relação ao PJe ao longo da narrativa, como o mediador, cenário, ritmo, cores, música e gráficos.

A abertura da videoaula apresenta imagens que resumem as instituições e as ideias que se quer passar sobre o PJe: justiça, brasão, quadro com fluxo de processos, quadro com ambiente do PJe. Essa abertura é acompanhada de uma música similar a de aberturas de teleaulas e de programas televisivos.

Assim, no nível discursivo o jovem mediador, vestido de forma despojada e simples apresenta objetivamente o ambiente do PJe com o auxílio de uma lousa digital. No cenário de fundo percebe-se um ambiente futurista, com um tom espacial, que apresenta um efeito de constante movimento, em um fluxo rítmico, traduzindo que o judiciário é dinâmico e está acompanhando as mudanças tecnológicas.

No decorrer da videoaula o sistema PJe é apresentado por meio de um fluxograma geral, remontando à complexidade das relações. Posteriormente as telas do sistema PJe seguem em ritmo constante e as imagens são acompanhadas até o final da videoaula por uma música eletrônica futurista, composta de sons sintetizados num ritmo estimulante, colocando o aluno até o final da aula nessa “nave” do PJe.

Percebe-se, portanto, que o discurso de modernidade do sistema eletrônico PJe, visando convencer os seus usuários de suas qualidades, como a questão da celeridade, dinamismo, eficiência, atualidade, etc., utiliza-se das imagens, cenário, cores, ritmo de montagem e música como elementos isótopos que reforçam esse discurso.

4.2.3.2 Análise da concepção musical

Nesta videoaula sobre PJe-JT, a concepção musical foi detalhada conforme mapa sonoro abaixo e respectivos usos musicais:

Tabela 9: Análise 3 - Mapa Sonoro/Musical.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 1	
Identificação Geral	
Videoaula:	Apresentação do Processo Judicial Eletrônico da Justiça do Trabalho - PJe-JT (https://www.youtube.com/watch?v=e3S6kTi0xdU)
Duração:	08:12
Número de cenas (sequências):	4
Conceito geral (discurso):	PJe –JT é um sistema moderno, dinâmico e eficiente
Observações do diretor sobre a música/sons:	-
Ambiente sonoro geral (estúdio, paisagens sonoras, etc):	Ambiente sonoro geral é do estúdio, que possui música futurista similarmente ao cenário de fundo criado, e palavras, imagens e locução em <i>off</i> (V.O).
Dominantes sonoras (fala, efeitos sonoros, música):	A fala é a dominante sonora; há música simultaneamente às descrições realizadas pelo narrador; há um efeito sonoro no final da vinheta de abertura.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 2	
Descrição das Cenas	
Cena	1
Tempo:	00:00-00:07
Título:	Abertura
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar elementos que caracterizam o PJe-JT e a Instituição promotora da videoaula (TRT6)
Ambiente sonoro:	Imagens e palavras
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Música: durante toda a abertura da videoaula é utilizada uma música característica de abertura de teleaulas e programas televisivos, com ritmo dinâmico e timbres sintetizados. Efeito sonoro: um efeito sonoro no final da vinheta faz um movimento espacial acompanhando a movimentação do quadro “PJe-JT TRT6”.
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Representação simbólica; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens.
Cena	2
Tempo:	00:08-00:56
Título:	Apresentação da videoaula pelo mediador
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar o conteúdo da videoaula
Ambiente sonoro:	Estúdio; sem música

Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Fala: apenas a fala do mediador
Usos musicais presentes:	-
Cena	3
Tempo:	00:57-07:52
Título:	Ambiente do sistema PJe-JT
Objetivos de aprendizagem:	Apresentar o ambiente do PJe- JT, sua área de trabalho e demais particularidades desse sistema dentro do fluxo processual próprio
Ambiente sonoro:	Palavras, imagens e locução em <i>off</i> (V.O).
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	Fala: voz do narrador explicando o conteúdo Música: futurista, dinâmica, com sons sintetizados, repete-se em <i>loop</i> sob a fala e explicações do narrador.
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Representação simbólica; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens.
Cena	4
Tempo:	07:53-08:12
Título:	Finalização
Objetivos de aprendizagem:	Concluir a videoaula

Ambiente sonoro:	Estúdio, palavras e imagens
Elementos sonoros utilizados- dominantes e descrição (o quê e quanto de cada elemento estará presente, descrição dos elementos sonoros, duração, instrumentação, etc.):	<p>Fala: somente a fala do mediador concluindo a videoaula</p> <p>Música: após a fala do mediador toca o mesmo tema da vinheta de abertura.</p> <p>Efeito sonoro: mesmo efeito da vinheta de abertura.</p>
Usos musicais presentes:	Continuidade, fluência do filme; Representação simbólica; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; Movimentação das imagens.

Mapa Sonoro/Musical – Parte 3			
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização - entradas e saídas da música (Identificar e selecionar os pontos de utilização da música e os pontos de sincronização utilizados na produção de sentido e estruturação do vídeo, descrevendo essa relação entre música e imagem. Qual o sentido da narrativa deve ser convertido em sons?)			
Ponto 1	Utilização da música em toda a vinheta para estruturá-la, permitindo a fluência da movimentação das imagens; a música estabelece o início da videoaula e o ritmo sob os quais os elementos da vinheta se movimentam; música caracteriza como música de abertura de teleaulas e de programas televisivos.		
Ponto 2	Efeito sonoro utilizado empaticamente no movimento do quadro “PJe-JT” (00:04)		
Ponto 3	Música, de caráter futurista e dinâmico, faz a transição da fala de apresentação do mediador para a fala do narrador com o conteúdo do curso e permanece estruturando a videoaula, estabelecendo um ritmo no decorrer da apresentação do sistema PJe.		
Ponto 4	Música utilizada após a fala de finalização do mediador encerra a videoaula		
Linha do Tempo			
Pontos de utilização da música e pontos de sincronização			
Tempo	00- 03’’	57’’- 7:52’’	8:06’’- 8:12’’
Pontos selecionados	Movimentação das imagens da abertura	Entrada da logo da Instituição;	Movimentação das imagens de finalização igual a de abertura.
Descrição musical	Música de abertura com ritmo dinâmico e timbres sintetizados, com efeito sonoro no final de movimento <i>stereo</i> ;	Música dinâmica, com sons sintetizados, em <i>loop</i> sob toda a fala do narrador.	Igual à vinheta de abertura.

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Percebeu-se que na videoaula sobre o ambiente virtual do sistema PJe-JT, pelas características desse tipo de videoaula, que possibilita a utilização ampla de diversos recursos discursivos, a música está presente para concretizar o discurso de um sistema de processos eletrônicos eficiente e moderno.

Nesse sentido, foram identificados principalmente os seguintes usos musicais: **continuidade e fluência do filme**, pois a música atua como elemento que liga diversos elementos visuais da montagem, como letras e imagens, presentes na abertura e na finalização da videoaula, e também na descrição do conteúdo do curso, enquanto as telas do sistema são apresentadas; **representação simbólica**, visto que, a música de abertura simboliza uma abertura de programas televisivos, pelo tipo de sonoridade que remete, e a música que acompanha as explicações do narrador sobre o PJe-JT representa, com seus sons, aspectos futuristas, de modernidade, de dinamicidade e eficiência, aspectos esses que são reforçados pelo cenário da videoaula; **continuidade e descontinuidade dos planos sonoros**, já que a videoaula inicia-se com música, que por sua vez conduz à fala do mediador e, posteriormente, à voz do narrador com música, e, ainda, ao final da videoaula sucedem-se a voz do mediador, a música e o efeito sonoro; **sincronização**, pois a música sincroniza as imagens na abertura e na finalização da videoaula; **temporalização da imagem**, tendo em vista que a música marca o início e o final da videoaula, assim como imprime um ritmo não só nesses dois momentos, mas também quando faz um baixo contínuo com a voz do narrador, estabelecendo um andamento, um tempo das imagens; **coestruturação e coirrigação**, porque a música, junto com outros elementos da montagem, dá forma à videoaula e mantém a sua dinamicidade; e **movimentação das imagens**, já que a música impulsiona a movimentação das imagens da abertura, finalização e das telas do sistema apresentada pela fala do narrador.

Percebeu-se que a música funcionou de maneira fundamental na estruturação da videoaula e não apenas como mero elemento acompanhante ou de fundo, e que provavelmente foi inserida após a gravação e edição da videoaula com voz. Entretanto, notou-se o excesso de música no decorrer da descrição das telas do sistema, pois a música foi utilizada de forma contínua, e também o seu volume estava muito forte, acabando por competir com a fala do narrador. Acredita-se que o elemento musical poderia ter sido utilizado de forma intermitente nesse contexto, com volume mais fraco e com *fades* de volume, podendo seu uso ter se limitado às mudanças de conteúdos, não obstante, seriam mantidos os usos musicais de continuidade e fluência, de temporalização da imagem e de coestruturação e coirrigação.

5 CORTA! CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS...

Depois de concluídos os objetivos deste estudo, é chegada então a hora de ouvir as claquetes indicarem uma pausa...

Pôde-se, mediante essa pesquisa, apresentar de forma detalhada a concepção adotada em relação ao som (e à música) no audiovisual e alguns usos musicais recorrentes no cinema, de acordo com Chion, situando o elemento musical no contexto da linguagem cinematográfica e do discurso que essa linguagem materializa.

Chion mostra como no audiovisual som e imagem se relacionam e se interferem mutuamente, de modo que não há neutralidade no uso desses elementos e, por isso, eles devem ser cuidadosamente pensados. Nesse sentido, o som, principalmente por meio do valor acrescentado, possibilita o acréscimo de informação, de expressão, de tempo/ritmo ao filme, os quais são construídos e editados, junto com os outros elementos do audiovisual, para a concretização do discurso fílmico.

Assim, a música enquanto elemento sonoro é um recurso discursivo do filme e pode ser utilizada de diversas formas para coestruturá-lo, conforme os usos elencados e a proposta de se explorar novos usos, abrangendo tanto questões mais práticas como a montagem quanto questões subjetivas, inerentes à percepção humana.

Desse modo, observou-se a importância da música para trabalhar a questão estética da videoaula, ao trazer a dimensão do sentir ao processo de ensino-aprendizagem, conforme exposto nas bases desta pesquisa referente à educação, tão bem ensinados por Duarte (2000) em que se concluiu pela necessidade de uma educação mais humanizada, atendendo às particularidades do homem, de sua forma de aprender e de ser no mundo, auxiliando-o na busca de sua felicidade e paz.

A videoaula, assim, deve ser pensada como um grande recurso educativo, que deve ser concebido a partir dos propósitos de cada projeto, sem deixar de considerar questões importantes relacionadas não só ao conhecimento pretendido, mas às formas de consecução desse processo de conhecimento, em que são pensadas questões didáticas, técnicas e artísticas.

A tipologia definida para estudo teve principalmente a finalidade de encontrar pontos em comum nas estruturas de videoaulas para auxiliar nas análises realizadas, entretanto, é possível que em outras análises algumas videoaulas fiquem no limiar de determinado tipo, como a videoaula tutorial ou o documentário, de modo que, em cada caso particular deverão

ser verificadas as características preponderantes, sem perder de vista que a tipologia tem essencialmente fins didáticos.

Os instrumentos elaborados para a análise e, conseqüentemente, para a concepção musical de videoaulas, pretenderam atentar para os vários aspectos estudados no referencial teórico, como a elucidação do discurso, as questões didático-pedagógicas e os aspectos musicais propriamente ditos, como a questão das dominantes sonoras, dos usos musicais e dos pontos de utilização e sincronização da música na produção de sentido.

Na lista sintética dos usos musicais segundo Chion (Tabela 3), pretendeu-se também realizar o trânsito dos usos musicais com exemplificações desses usos em videoaulas, identificando-se exemplos na internet de todos os usos listados.

Nas análises realizadas, observou-se a diferença em relação à presença dos usos musicais nos três tipos de videoaulas, isto porque a variedade de recursos discursivos (linguagens) e de recursos de pós-produção mostrou-se como fator significativo da utilização musical, assim como o uso da música pensado na concepção da videoaula e esse uso em videoaulas já gravadas.

Assim, notou-se que, quanto menos recursos discursivos e recursos de pós-produção são pensados para compor a videoaula, menos usos musicais são utilizados, como ocorre em videoaulas do tipo educativa modelo presencial, tendo em vista que as estratégias discursivas desse tipo de videoaula concentram-se geralmente na fala dos professores/mediadores. Conforme foi verificado na análise da videoaula que exemplifica este tipo, “História da Música II – Romantismo (parte I)”, o uso musical geralmente restringe-se à abertura e à finalização da videoaula e muitas vezes não possui relação intencional com algum significado pretendido, não obstante, acrescer informações à videoaula.

Inversamente, nas videoaulas com maior variedade de recursos/linguagens e de recursos de pós-produção, selecionados intencionalmente como forma de expressão e comunicação do discurso/narrativa, que são geralmente as videoaulas mais roteirizadas, é maior a possibilidade da presença dos usos musicais para a materialização do discurso. Assim nos outros dois tipos de videoaula, isto é informativa/ instrutiva e educativa com recursos de pós-produção, percebeu-se um amplo uso da música (mesmo que de uma só música nos dois casos), já que houve uma descentralização do recurso oral, que é a fala expositiva do professor, e, mesmo que essa fala continuasse a ser o fio condutor da videoaula, essa passa a abarcar estratégias diversificadas, tendo em vista também a multiplicidade das formas de aprendizagem dos alunos.

Notou-se, deste modo, que a utilização da música irá variar, conforme a tipologia estabelecida, em cada tipo de videoaula e mesmo dentro de um mesmo tipo de videoaulas, pois essa utilização dependerá das estratégias discursivas selecionadas pelo diretor, design educacional, conteudista, etc., para a videoaula respectiva.

O outro fator exposto de presença da música em videoaulas, isto é, o momento de utilização/inserção da música, é originário do próprio cinema, pois, assim como na sétima arte, em que a música pode ser concebida no início do projeto audiovisual ou após a sua edição, na videoaula a música pode ser concebida no roteiro do projeto respectivo ou após a sua gravação e edição.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, apesar de se considerar ideal neste estudo pensar a música desde a concepção da videoaula, devido à ampliação de suas possibilidades de uso, deve-se considerar também que inúmeras videoaulas só recebem a música após a edição de imagens e de voz, exigindo que a concepção musical seja trabalhada de forma diferente, mas sempre reiterando e materializando o discurso fílmico pretendido.

De acordo com a análise realizada, os usos musicais mais frequentes foram: Continuidade, fluência do filme; Representação simbólica; Continuidade e Descontinuidade dos planos sonoros; Sincronização; Temporalização da imagem; Coestruturação e coirrigação; e Movimentação das imagens. Esses usos demonstram o papel fundamental da música na coestruturação complexa da videoaula, na medida em que, por suas qualidades e características, a música pode ser responsável por questões essenciais e mesmo delicadas, como a fluência fílmica diante de cortes e de mudanças de planos e sequências que poderiam parecer grosseiros e mal-acabados e ainda, da movimentação de elementos diversos. A música possibilita também que seja dado um tempo, um ritmo à videoaula, já que é uma arte temporal e empresta essa qualidade à imagem. Enfim, diante do estudo realizado e dos variados usos apresentados, notou-se que a música não é um mero acompanhamento da imagem, já que é um recurso pedagógico extremamente importante que reitera o discurso do vídeo e que pode ressignificar a concepção de videoaulas, servindo inclusive como o início da exposição da videoaula (do discurso), mediante uma fala (musical) simbólica e sensibilizadora.

Assim, propõe-se que se trate a concepção musical de videoaulas de forma criativa, permitindo que a arte e a educação, ambas promotoras do desenvolvimento humano, deem as mãos e possibilitem um caminho de aprendizado espelhado na essência humana, abarcando seus complexos aspectos físico, mental, emocional e espiritual, e refletindo a afetividade como mediadora das relações.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. *IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-97. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890> (Tradução de João Mattar, 2012)
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARROIO, A.; GIORDAN, M. **O Vídeo Educativo**: Aspectos da Organização do Ensino. In: *Educação em Química e Multimídia*, n. 24, nov. 2006. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>. Acesso em: 29.10.2015.
- BAPTISTA, André. **Funções da música no cinema**: contribuições para a elaboração de estratégias composicionais. Belo Horizonte, 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música e Tecnologia). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4ª ed. (6ª Impressão). São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica; COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais**: arte, técnica e linguagem. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (Apostila)
- CAMARGO, L.D.V.L; Garofalo, S.; Coura-Sobrinho, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. *Quaestio*, Sorocaba, v.13, n.2, p.79-91, nov. 2011.
- CHION, Michel. **A Audiovisão**: som e imagem no cinema. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.
- _____. **La voz en el cine**. Madri: Catedra, 2004.
- _____. **La música en el cine**. Barcelona: Paidós Espanha, 2014.
- CRUZ, Paula Ribeiro da. **Do Desenho Animado à Computação Gráfica**: A Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias. Monografia (Graduação em Comunicação e Cultura). Faculdade de Comunicação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- DENIS, Sébastien. **O cinema de animação**. Lisboa: Edições texto e grafia, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
- FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil COLE, 2007, Campinas: UNICAMP. **Anais**. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf>. Acesso em: 08.04.2014.

- FANTIN, Mônica. **Crianças, Cinema e Mídia-Educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália.** Ilha de Santa Catarina, 2006. 409 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)
- FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de Animação: uma trajetória marcada por inovações.** In: VII Encontro nacional de História da Mídia – mídia alternativa e alternativas midiáticas. Fortaleza, ago. 2009.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de Pesquisa.** Rio Grande do Sul: UFRS, 2009. (Apostila)
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBDIN. **Produção de Roteiros e Videoaulas para EAD.** Curso *online*. Curitiba, 2014. (Apostila digital)
- JUCÁ, Carla. **Introdução a EaD.** Curso *online*. Belém, 2011.
- KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.
- LITTO. Fredric M. **Aprendizagem à distância.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.
- MARCOLINO, Márcio Cardoso. **O compositor Stanley Kubrick: Análise do som no filme *De olhos bem fechados* de Stanley Kubrick através da teoria sonora de Michel Chion.** 81 f. Dissertação (Mestrado em Cinema). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MARFAN, Marilda. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, Brasília, v.5, n.31, 43-48. Julho, 1986. (RESENHA)
- MARTIN, MARCEL. **A linguagem cinematográfica.** 2ª ed. (1ª Reimpressão). São Paulo: Brasiliense, 2013.
- MASCELLI, Joseph V. **Os cinco Cs da cinematografia: Técnicas de Filmagem.** São Paulo: Summus Editorial, 2010.
- MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. (4ª Reimpressão). Campinas: Papirus, 2015.

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

_____. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20.10.15.

_____. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v.2, p. 27 a 35, jan./abr. 1995.

NEVES, Marcus, et al. **Design Educacional Construtivista**: o papel do design como planejamento na educação a distância. Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em educação a distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012.

NOGUERIA, Luís. Gêneros Cinematográficos. **Manuais de Cinema II**. Livros LabCom. Covilhã, 2010.

OLIVEIRA, Alexandre; STADLER, Pâmella de Carvalho. **Videoaula**: uma forma de contextualizar a teoria na prática. Curitiba, maio 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/352.pdf>> Acesso em: 07.10.15.

OLIVEIRA, Jaqueline de Mori Jamil de. **Curso de formação para coordenadores, professores e tutores que atuam na modalidade à distância**. Disciplina Produção de videoaulas online. Universidade Aberta do Brasil/Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABKMEAJ/modulo-producao-video-aulas-on-line>>. Acesso em: 05.11.15.

PALÁCIO, Patrícia Passos Gonçalves. Design educacional em projetos de educação a distância. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.8, n.2, p. 139-146, 2005.

RODRIGUES, Jessika Castro. **Caminhos de Formação em Música de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma Escola Técnica em Música**. Belém, 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RODRIGUES, Patrícia. Teleaula, videoaula, webaula: que espaços são esses? **Site Ultraeduc**, Blog. Disponível em: <<http://www.ultraeduc.com.br/post/artigo-teleaula-videoaula-webaula-que-espacos-sao-esses/114>>. Acesso em: 28.10.2015.

SANTOS, Carmen; FASSBENDER, Carolina; EVANGELISTA, Christiane. Design educacional em EAD – conceitos e práticas inovadoras. **REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS**, v.2, n. 4, ago. 2015.

SPANHOL, G.K.; SPANHOL, F.J. Processos de produção de vídeo-aula. **CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias da Educação**, v.7, n.1, 2009.

SERRA, Jennifer Jane. O documentário animado: quando a animação encontra o cinema do real. **Rumores**. 10ª Edição. Ano 5. jul.- dez. 2011.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD:** Didática e design tecnológico de cursos digitais. São Paulo: Novatec, 2015.

SILVEIRA et al. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EAD no Brasil. **Work. pap. linguíst.**, n.2., p. 53-66, Florianópolis, 2010.

SOUZA FILHO, Erasmo Borges de. “Chronos” – A semiótica que não pára no texto. **Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais** - Estudos Intersemióticos. In: TEIXEIRA, Luci (Org). Belém, Unama, v.3, 2008.

_____. Códigos Visuais e Artes Visuais sob o olhar semiótico. **Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais** - Leituras Intersemióticas. In: TEIXEIRA, Luci (Org). Belém, Unama, v.3, 2006.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa; FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **CINTED- UFRGS. Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2, dez. 2007.

ANEXO

Tabela – Cronologia Michel Chion⁸⁰
1963-1971: Estudos musicais nos conservatórios de Paris e Versalhes.
1964-1970: Estudos Literários (clássicos e modernos) na Universidade de Paris-Nanterre.
1971-1976: Membro do <i>Groupe de Recherches Musicales</i> (GRM primeira parte de ORTF, em seguida, Ina-GRM), onde trabalhou como assistente de Pierre Schaeffer no Conservatório de Paris, produtor e diretor de programas de rádio, e responsável por publicações (programas, revisão de GRM).
1973: <i>Requiem</i> , música concreta composta em 1973 (concedido o <i>Grand Prix du Disque da Académie du Disque</i> francês, 1978).
1976-1981: Escreveu centenas de artigos (clássico e contemporâneo) para <i>Larousse Music</i> dirigido por Marc Vignal; primeiros cursos sobre o som no filme para o IDHEC.
1981-1986: Membro da revista mensal <i>Cahiers du Cinéma</i> , como crítico e ensaísta. Publicou diversos trabalhos na editora fundada pelos Cahiers.
1982: <i>La voix au cinéma</i> , traduzido em diversas línguas, introduziu o conceito de "acúsmetro".
1983 <i>Eponine</i> , pequeno filme que ganhou o grande prêmio no Festival <i>Clermont-Ferrand</i> , e o prêmio Jean Vigo 1984 no Festival de Montreal.
1984 <i>The Temptation of Saint Anthony</i> , melodrama concreto, baseado em Flaubert.
1990: A Audiovisão, continua sendo seu livro mais traduzido e mais influente.
De 1990 a 2012: ele é Professor Associado da Universidade de Paris III Sorbonne Nouvelle (Departamento de Cinema) e ESeC. Ele lecionou muitas vezes na Universidade de Buenos Aires, na Escola of Sound em Londres, na Escola de Artes de Lausanne, em treinamentos, seminários e conferências.
1995 <i>La musique au cinéma</i> , vencedor do <i>Best Book of the Cinema</i> , concedido pela União Francesa de Críticos de Cinema.
1996 <i>Mass of Earth</i> é criado no <i>Locarno vídeo art</i> , onde recebeu o grande prêmio do festival, e foi selecionado em Buenos Aires, Torino, Montreal, Bruxelas, Mons-en-Baroeul, e, finalmente, Paris.
1998 Publicado <i>Sound, Acoulogy</i> , que ele considera o seu ensaio mais importante.
2000 <i>Missa Obscura</i> é exibida em Crest, com Futura.
2006-2010 Composição, com Brocoli, de <i>La Vien en Prose, une symphonie concrete</i> .

⁸⁰ Extraído do blog <http://michelchion.com/biography>. (Traduzido pela pesquisadora).

2010: *Film, A sound Art*, traduzido por Claudia Gorbman em *Un Art Sonore, Le Cinema*, publicado pela *Columbia University Press*, recebeu o prêmio *Richard Wall Memorial Award* em Nova York.

2012: Um ano em IKKM da Universidade *Bauhaus in Weimar*, onde ele escreve o livro *L'ecrit au cinema*.

2013: Compromete-se paralelamente a filmes, músicas, etc ... para o completo *Boustrophedon*.

2014: Release da *La Messe de Terre* da Motus (DVD), *Concrete Music 1970-71*, Broccoli (CD); começa a trabalhar para o *Wissenschaftskolleg* Berlim. Começa várias novos trabalhos.