

Linguagem audiovisual, multiletramentos e inovação: possibilidades colaborativas para o universo escolar

Audiovisual language, multiliteracies, and innovation: collaborative possibilities for the school environment

Cristiane Freire de Sá  

crisfsah@gmail.com

Instituto Federal de São Paulo, SP, Brasil.

Maximina Maria Freire  

mmfreire@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo discute a importância da linguagem audiovisual na produção de vídeos educacionais, tendo os multiletramentos como possibilidade de inovação pedagógica. Wohlgemuth (2005) e Priuli (2017) problematizam a produção de vídeos educacionais, considerando a perspectiva de uma produção essencialmente pedagógica, rompendo a reprodutibilidade estabelecida pela indústria midiática. Ribeiro (2016) e Rojo e Moura (2019) aprofundam a questão, ressaltando a inclusão de educadores nos processos de produção. Nessa direção, este artigo discute a importância de professores e alunos ampliarem sua proficiência na linguagem audiovisual sob a perspectiva dos multiletramentos, colocando as práticas sociais como centrais na promoção de processos pedagógicos inovativos, colaborativos e de coautoria. Esses processos são ilustrados por algumas estratégias baseadas em princípios colaborativos como inspiração para a vivência de práticas inovadoras na produção audiovisual educativa.

Palavras-chave: Linguagem Audiovisual; Multiletramentos; Processos Pedagógicos; Inovação pedagógica.

Abstract

This article discusses the importance of audiovisual language in the production of educational videos, with multiliteracies as a possibility for pedagogical innovation. Wohlgemuth (2005) and Priuli (2017) problematize the production of educational videos, considering the perspective of an essentially pedagogical production, breaking the reproducibility established by the media industry. Ribeiro (2016) and Rojo and Moura (2019) investigate deeper into the issue, emphasizing the inclusion

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 06/11/2023

Aprovação do trabalho: 06/02/2024

Publicação do trabalho: 14/05/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e64158

Distribuído sob Licença Creative Commons



of educators in the production processes. In this sense, this article discusses the importance of teachers and students increasing their proficiency in audiovisual language from a multi-learning perspective, placing social practices as central to promoting innovative, collaborative and co-authored pedagogical processes. These processes are illustrated by some strategies based on collaborative principles as inspiration for innovative practices in educational audiovisual production.

Keywords: Audiovisual language; Multiliteracies; Pedagogical Processes; Pedagogical innovation.

1. Introdução

A caracterização e contínuas imposições da sociedade contemporânea, bem como os desafios tecnológicos que a particularizam, são cada vez mais distintivas e estão marcadamente presentes na prática escolar cotidiana, em especial quando a educação, como outros setores, ainda sofrem os efeitos de uma pandemia que, vez por outra, nos assombra com a emergência de alguma variante, potencialmente desencadeadora de um novo surto. O cenário pandêmico evidenciou a contínua exigência de pensar/repensar os processos convencionais de ensino, especialmente no âmbito da produção e utilização de recursos educacionais digitais. Entre eles, Sá (2020) evidencia os vídeos educacionais cuja relevância, em alguma medida, já vinha sendo observada pela expansão, de um lado, da oferta de cursos a distância e, de outro, como sinaliza Priuli (2017), pela popularidade de plataformas de vídeo, como o YouTube. Ao mesmo tempo em que a sociedade passa por transformações inéditas, as práticas educativas têm sido cada vez mais escrutinadas e discutidas, tanto no âmbito da formação docente como no do planejamento e desenho de atividades pedagógicas.

Wohlgemuth (2005), ao conceituar o termo *pedagogia do audiovisual*, na origem do que, futuramente, viria a ser conhecido como “plataformização” (Poell, Nieborg, van Dijck, 2020), indica a necessidade de se ampliar a produção e o uso desse meio de comunicação na educação. Em sua análise, o autor revela indícios de que a formação docente carece de maior conscientização sobre a importância da linguagem audiovisual, para que os professores possam evoluir do estágio de consumidores para o de produtores conscientes de mídias audiovisuais, tornando-se capazes de planejar e produzir sentido por meio da linguagem característica do meio. Sugere uma pedagogia que promova a aprendizagem da linguagem audiovisual, de modo tal que componentes visuais e sonoros possam ser articulados em uma comunicação que potencialize objetivos educacionais. Anos depois, pesquisadores como Rojo e Almeida (2013), Priuli (2017) e Rojo e Moura (2019) expandem esse argumento, direcionando-o ao desenvolvimento de

diferentes propostas formativas, voltadas à relevância do conhecimento da linguagem audiovisual para a produção de vídeos educacionais.

Refletindo sobre essa questão em um sentido longitudinal, compreendemos que a pandemia se revelou um momento crucial de incertezas e imprevisibilidade, gerando a urgência de revisão, readequação e/ou concepção de novas práticas para o enfrentamento imediato dos desafios educacionais que então se apresentavam, uma vez que estabeleceu, quase que compulsoriamente, a migração de praticamente todo o contingente escolar para uma ambientação remota, inicialmente emergencial. Em decorrência disso, passou a ser premente e necessária a criação de possibilidades e estratégias que pudessem ser usadas não apenas de pronto, mas que fossem gradativamente também aplicáveis, a longo prazo, no período pós-pandêmico.

Considerando as especificidades do momento pandêmico e a caracterização do período que o sucedeu¹, este artigo tem como objetivo discutir a relevância da linguagem audiovisual na produção de vídeos educacionais, partindo de uma articulação inovadora, na medida em que a associa com o referencial teórico-prático dos multiletramentos², a partir dos trabalhos de Rojo e Almeida (2012), Rojo e Moura (2019), Pischetola (2018) e Pischetola e Miranda (2021). Tal discussão visa a fornecer embasamento para que docentes e discentes ampliem sua proficiência na linguagem audiovisual, assumindo as práticas sociais como essenciais aos processos educativo-comunicacionais. Para ilustrar nossa discussão e reflexões e, assim, estabelecer uma relação didática entre os construtos sugeridos, abordamos algumas estratégias baseadas em princípios colaborativos como forma de inspirar professores e estudantes a empreenderem práticas inovadoras na produção audiovisual educativa.

¹ Referimo-nos à possibilidade de continuidade, no período pós-pandêmico, do que foi utilizado durante o distanciamento social, como recursos, instrumentos, interfaces, plataformas, dinâmicas e estratégias que se mostraram eficientes e que foram aprendidos e adotados, de forma satisfatória, pelos docentes, gestores, alunos e redes familiares.

² O conceito de multiletramentos associa a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica na construção de textos (ROJO, 2012). Refere-se à habilidade de ler, escrever e se comunicar em diversas mídias e linguagens, incluindo texto verbal, imagem, som, cor e movimentos.

2. Produção audiovisual: uma reflexão crítica

Com a evolução dos meios de comunicação e, especialmente, a partir do advento e popularização da Internet, muitas formas de comunicação puderam ser materializadas por meio de diferentes mídias e linguagens, permitindo que, como asseguram Rojo e Almeida (2012), da inclusão de tecnologias digitais em processos interativos, emergissem discursos multissemióticos. Ribeiro (2016, p.19) argumenta que, nesse novo cenário sociocultural, o aprender assume a conotação de “retextualizar e reescrever,” pois esses termos passam a ser indicadores de uma produção discursiva multimodal, coerente e situada nas práticas sociais viabilizadas por linguagens digitais. Desse modo, é possível compreender que, nos ambientes digitais, “as pessoas mobilizam recursos semióticos disponíveis para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos” (Barton, Lee, 2015, p.33). Nesses contextos digitais, constituídos por linguagens multissemióticas (Rojo, Moura, 2019), *i.e.*, compostas por modos e semioses várias, a linguagem audiovisual, como destaca Priuli (2017), revela-se como uma das que mais repercutem no cotidiano, em especial nos processos educacionais.

A linguagem audiovisual tem estado cada vez mais presente na Internet desde que surgiram as plataformas de vídeo e de *streaming* ao vivo, passando por um contínuo processo de reelaboração cultural quando se trata da ambientação digital. Não representa, pois, uma linguagem recente, já que seu primeiro registro coincide com o aparecimento do cinematógrafo, à época dos irmãos Lumière. Ao comentar esse aspecto, Carrière (1994) alega que não se pode considerá-la uma linguagem totalmente nova até que os cineastas comecem a segmentar o filme em cenas, até iniciarem a montagem e edição. Assim, compreendemos que, no contexto histórico do início da cinematografia, a importância da construção do sentido se mostrava relevante na materialidade da linguagem audiovisual.

O argumento de Carrière ressalta que a linguagem audiovisual não surge com a invenção da câmera ou da tecnologia em si, mas que o sentido audiovisual emerge a partir do processo de montagem do filme em planos. Esse sentido é central quando pensamos na comunicação, tanto expressa pela linguagem verbal quanto por outras linguagens. Sob essa perspectiva, considerando as contribuições da multimodalidade e multissemiose³ (Ribeiro, 2016; Rojo, Moura,

³ Multimodalidade se refere à comunicação que se realiza, simultaneamente, por vários meios e formas (escrita, fala, som, imagem, cores, movimentos etc.). Está estreitamente relacionada à multissemiose que se relaciona à associação de várias linguagens.

2019), compreendemos a importância de identificar o que se quer comunicar e que linguagem(ns) pode(m) contribuir para a concretização desse propósito, notadamente “quando o cenário é o meio digital” (Ribeiro, 2016, p.17-18).

Ao buscar uma concepção contextualizada de linguagem audiovisual no cenário atual, e no âmbito das práticas sociais impactadas pelos diversos desafios surgidos a partir da pandemia, nossa reflexão se vale, inicialmente, da contribuição de Priuli (2017, p.37), quando o autor assevera que

A linguagem audiovisual passa do símbolo dos planos à articulação entre eles de maneira que se constitui uma linguagem que, segundo Morin (2014b, p.207), se desenvolve a partir de si mesma em um sistema de abstração, de ideação, que se manifesta numa lógica de ordem e de razão. Essa linguagem não está imediatamente presente quando ocorre somente o uso da tecnologia, ou seja, não surge ao ligar uma câmera de vídeo que registra fielmente uma aula como nos tempos do cinematógrafo ao registrar o teatro. Essa linguagem emerge a partir da montagem cinematográfica, que amplia a capacidade humana de significar.

Ainda que a produção de vídeos educacionais tenha se expandido nos últimos tempos, seja pela crescente oferta de cursos a distância, seja pelo impacto da pandemia, observamos uma ampla divulgação e disponibilização de várias ferramentas de captura e edição. Entretanto, retomando Priuli (2017), é preciso considerar o fato de que há mais desafios a serem enfrentados quando o propósito é o educacional. Nesse caso, somente a expertise técnica e instrumental não é suficiente para a produção de vídeos que venham a contribuir significativamente para práticas pedagógicas, pois é essencial a compreensão de uma linguagem que transcenda a utilização das câmeras, softwares e *templates*, por exemplo.

Em um certo sentido, o desafio, a provocação, é inovar a produção audiovisual, superando o mero consumo tecnológico, a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre o uso dos recursos nos processos educacionais. Ponderar questões como essas, com prudência, possibilita trazer à pauta de discussão, primeiramente, as condições de produção com as quais professores e estudantes se deparam em um ambiente de adversidades sociais, econômicas e psicológicas (frente aos impactos da própria pandemia e do pós-pandemia), somando-se a isso, a importância de se apropriar de uma linguagem que vise a propósitos específicos, independentemente de os instrumentos à disposição serem, ou não, os mais tecnológicos. Refletir e começar a compreender os elementos que compõem a linguagem audiovisual pode significar, para o professor e seus

alunos, a conquista de um potencial libertador que os conduza a uma criação mais ecológica, ou seja, mais adequada às condições sociais, culturais e econômicas disponíveis, desbravando novo rumo para uma produção educativa, coletiva e colaborativa. Compreendemos, porém, que a via reflexiva, *per se*, pode não ser – e, na verdade, não é – responsável por todo o processo mas, sem dúvida, pode sinalizar o começo de um caminho, um significativo primeiro passo, que fornece suporte relevante, também, durante todo o seu desenvolvimento.

Anteriormente à pandemia, o desafio da inovação audiovisual já se manifestava, como ressalta Priuli (2017), na busca de superação da simples reprodução do registro de aulas presenciais convencionais⁴ para uma produção audiovisual criativa. Essa superação poderia ser o foco de discussões teórico-práticas em diferentes perspectivas e direções, sendo uma delas, por exemplo, dirigida às precárias condições enfrentadas por alunos e professores quando consideradas as diferenças socioeconômicas no Brasil.

Outra perspectiva seria a de espelhar o conceito de “reprodutibilidade técnica” (Benjamin, 2018) que, em síntese, corresponde à exponencialidade de produção das obras em escala industrial, graças às tecnologias de reprodução. Apesar de, por um lado, essa visão garantir alcance de um público/audiência maior; por outro, em alguma medida, perde-se a essência da obra original, o “aqui agora” (*ibid*), que não pode ser capturado. Se uma obra reproduzida não é a mesma obra; uma aula gravada, não mantém a aula em essência: o acesso ao conteúdo pode ser reproduzido, porém, os construtos interacionais que envolvem o momento em que ocorreu não podem ser capturados e replicados. É nesse âmbito que se enquadra a reprodução industrial estabelecida pelos sistemas de produção de videoaulas de várias corporações geradoras de materiais educacionais para EaD que, para conquistar o nicho educacional, negociando produtos e agenciando clientes, lançam mão de atores profissionais para *performar* o papel do professor. No cenário industrial então criado, a elaboração de videoaulas se desenvolve via processos hiperespecializados, com profissionais das áreas de cinema e comunicação, respondendo prioritariamente pela produção audiovisual na qual fica apenas implícito, latente, algum cunho educativo.

⁴ Denominamos *aulas convencionais* aquelas ministradas em espaço físico específico, caracterizado pela presença de alunos e professor, com mobiliário escolar típico, disposto de forma tradicional, de modo a colocar o docente à frente dos alunos que, por sua vez, permanecem sentados ordenadamente, justapostos em fileiras, diante dele e de uma lousa.

É importante enfatizar que o envolvimento de especialistas de várias áreas não representa um empecilho, nem constitui um problema necessariamente. Os aspectos que queremos realçar referem-se à desvalorização do propósito educacional, à terceirização da produção educacional e à ausência do educador na produção como roteirista ou um dos roteiristas principais, como Priuli (2017) critica. Esse autor ainda denuncia que, não raro, o processo industrial pode acabar priorizando a execução de um produto idealizado que antepõe uma preocupação com a composição estética (com a luz e a sonorização, por exemplo), em detrimento dos objetivos efetivamente educacionais.

As reflexões compartilhadas nesta seção inicial do artigo pretendem ressaltar que a linguagem audiovisual está presente no processo de (re)elaboração cultural do digital, evocando multimodalidade e multissemiótica, bem como demandando a transcendência do domínio técnico quando o foco da produção recai em propósito educacional solidamente definido. Produções com esse teor não se podem pautar no princípio da reprodutibilidade técnica, para que não sejam gerados produtos meramente duplicáveis, mercadológicos, sem cunho realmente educativo. Nesse sentido, refletir sobre a linguagem audiovisual na produção de vídeos educacionais, criados e usados durante e após a pandemia, pode gerar excelente material de contraponto crítico-reflexivo para diferenciar processos industriais de geração de materiais e processos gravados fora dos tradicionais estúdios de produção, bem como processos de produção roteirizados por educadores e pautados em objetivos educacionais. Refletir sobre experiências vividas e aprender com elas para traçar caminhos futuros é um percurso inteligente de ação que pode ser aberto com amparo de múltiplas referências, como discutimos na sequência.

3. Linguagem audiovisual, multiletramentos e inovação

Considerando o trabalho de Rojo e Moura (2019), a linguagem audiovisual pode ser entendida como multissemiótica e multimodal, pois permite semioses (i.e., produção de sentidos), viabilizando a compreensão por meio da identificação dos efeitos de sentido produzidos pela utilização dos recursos visuais associados ao texto verbal. Essa premissa identifica o sujeito como elemento central nas práticas de uso dessa linguagem específica, principalmente pela criatividade que possa expressar e desenvolver ao utilizar um recurso tecnológico, ainda que

esse seja pouco sofisticado, como o celular ou a webcam. Embora vulneráveis à conotação de marginalizados, esses recursos não deixam de ser instrumentos importantes, pois oportunizam a criação audiovisual.

A linguagem audiovisual se torna importante no processo de produção uma vez que, independentemente do recurso a ser empregado, é também por meio dela que se pode concretizar um projeto compartilhado entre professor e alunos. No caso, a prática social discursiva é essencial à produção, transcendendo a instrumentalização tecnológica e passando, principalmente, pelos domínios da linguagem, pela reflexão e pela construção de sentidos, em uma perspectiva de multiletramentos, ou seja, de compreensão de uma diversidade e multiplicidade de discursos e semioses (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 102). Os sujeitos, então, se apropriam dessa linguagem e a utilizam para estar, agir e ser no mundo (Rojo; Almeida, 2012).

Em seus estudos, Rojo (2012, p.19) propõe uma reflexão sobre o modo pelo qual as tecnologias impactam os processos de ensino-aprendizagem e acabam, em um certo sentido, evidenciando a importância dos multiletramentos:

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

A compreensão de várias linguagens permite o desenvolvimento de uma prática educativa que envolve construção de sentidos multissemióticos, pois o processo de fazer sentido não está apenas respaldado nos/pelos textos verbais mas, como sugerem Rojo e Almeida (2012), também se constitui a partir deles, na articulação e interação intermitente entre o material verbal, o imagético e o sonoro. A construção de sentidos e a compreensão emergem de uma tessitura complexa, multimodal e multissemiótica, numa contribuição simultânea para a qual convergem o(s) significado(s) que o autor veicula por meio de sua produção e a compreensão que o leitor pode potencialmente construir a partir da interação com o material produzido.

A produção audiovisual educacional pode ser calcada nesses pilares, tendo como elemento constitutivo a linguagem audiovisual que se beneficia ao ter o texto verbal sob a forma de roteiro. Retomando Priuli (2017), um roteiro audiovisual representa o discurso que se materializa na convergência entre imagem e som, permitindo a criação do vídeo educacional. Esse, considerado trilha de produção de sentidos, possibilita a concepção discursiva com suporte midiático, rompendo a lógica fragmentadora do “isso é melhor do que aquilo” (Ribeiro, 2016), e

evitando o deslumbramento com as novas tecnologias, em detrimento da pertinência das diferentes linguagens. A partir de uma perspectiva que provoque descontinuidade da noção de produção audiovisual idealizada, impregnada por vieses e discursos econômicos, feitos com base em softwares proprietários que possuem valores de licença muito distantes da realidade de professores e estudantes, transferir a centralidade da tecnologia para os sujeitos imersos na linguagem pode ser uma premissa inovadora e, sem dúvida, empoderadora.

A linguagem audiovisual, como uma das linguagens que amplia os saberes e repertórios docentes e discentes, possibilita, por exemplo, uma articulação entre diversos elementos do cinema, da arte, do texto, da tecnologia e das subjetividades humanas, indo além de uma mera instrumentalização técnica. Ela pode exercer o papel de mediadora de aprendizagens multissemióticas, como acentua Wohlgemuth (2005, p.68), ao afirmar que

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

No processo de elaboração de vídeos educacionais em que a videoaula reproduz a aula presencial, motivada por certas condições da produção docente e suas fragilidades humanas e formativas, a linguagem audiovisual pode se tornar uma aliada na superação das estratégias de reprodução de conhecimento em direção a um modo de vivenciar os multiletramentos, na perspectiva de quem ensina e de quem aprende.

Considerando a reprodução da aula tradicional ao meio audiovisual apenas como um registro, podemos inferir que a ênfase está na transmissão dos conhecimentos e, em certo sentido, esse pode ser o objetivo instrucional em foco, principalmente em tempos de exceção e incertezas, como foi o caso da pandemia. Entretanto, sendo uma tentativa de reprodução fiel da aula presencial e não envolvendo uma transposição de linguagem, é imprescindível considerar a repercussão que esse procedimento provoca nos sujeitos, professores e alunos, em relação aos propósitos educacionais estabelecidos previamente.

Priuli (2017) adverte que é conveniente considerar que, em uma videoaula com base na reprodução da aula tradicional, pode ocorrer um certo distanciamento dos sujeitos no/do processo de aprendizagem. Isso pode ocorrer devido às condições de produção e uso dos

recursos, como interoperabilidade e acessibilidade tecnológica entre softwares de captura ou problemas de edição, entre outros. Além dessas questões técnicas, e por não considerar aspectos humanos compartilhados em espaço e tempo real, a videoaula que reproduz o contexto presencial fragiliza os professores que, ao se verem gravados em condições não adequadas, sentem um profundo estranhamento. As barreiras emergentes, nesse caso, podem ser de natureza psicológica, emocional e, sobretudo, comunicacional, especialmente quando o docente se vê forçado a gravar sem poder refletir sobre o uso da linguagem audiovisual em relação ao conteúdo a ser abordado. O incentivo à produção de vídeos educacionais parece restringir-se, em alguma medida, à reprodução da aula presencial, então denominada videoaula e, para tanto, lança-se mão da mídia audiovisual tradicional, com muito pouco (ou nenhum) espaço para propostas criativas e/ou inovações educacionais.

No entanto, refletindo sobre a questão da inovação, consideramos que as práticas sociais de linguagem envolvidas na produção audiovisual educacional poderiam, ao invés de reproduzir o discurso didático docente, ter como elemento central a convergência de produções coletivas feitas por professores e alunos, colaborativamente, superando, assim, a dinâmica de transmissão de conteúdo. Nesse sentido, os vídeos educacionais poderiam materializar uma interface multissemiótica e multimodal, na qual diversos conteúdos e vivências docentes e discentes poderiam ser compartilhados, construídos/desconstruídos/reconstruídos, como sugerem Rojo e Moura (2019). Nesse sentido, o vídeo educacional não representaria uma reprodução descontextualizada, mas se transformaria na captura de uma vivência significativa, com linguagem e objetivos pertinentes, sem fragilizar os envolvidos na aprendizagem por meio de um exacerbado deslumbramento tecnológico como solução final (Pischetola e Miranda, 2021).

Desenvolver saberes da linguagem audiovisual permite aos professores e alunos resgatar, explorar e ampliar o repertório discursivo, linguístico, semiótico e cultural, para além do saber registrado e transmitido na/pela mídia. Depreende-se, daí, que a articulação entre multiletramentos e inovação representa uma proposta factível, especialmente por considerar as condições sociais de produção. Essa estratégia é destacada como viável e produtiva por Pischetola (2018) e Pischetola e Miranda (2021), quando essas autoras abordam as experiências que desenvolveram no âmbito de escolas de ensino fundamental do Rio de Janeiro e Santa Catarina, respectivamente. A relação entre multiletramentos e utilização de tecnologias que materializam

as situações didáticas que Pischetola e Miranda (2021, p.157) propõem, podem ser compreendidas a partir do seguinte destaque:

(...) priorizamos a construção de novos conhecimentos amparados na mobilização de conhecimentos prévios. Para tanto, utilizamos diversos suportes e formatos (fotografia, audiovisual, áudio, escrita, imagética, tátil etc.), e expandimos a sala de aula para além da escola, abarcando também o bairro. Com foco na aprendizagem por design, buscamos ressaltar nas atividades os processos de conhecimento que envolvem experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Embora o cenário em que as pesquisadoras desenvolveram seus trabalhos tenha sido anterior à pandemia e em um contexto de interações presenciais, suas propostas são inovadoras e superam a lógica das aulas tradicionais, inclusive porque defendem a noção de aprendizagem por *design*⁵, como mencionado acima. Pischetola (2018, p.6), em sua pesquisa sobre a relação entre inovação e uso de tecnologias, realizada junto a professores de oito escolas municipais do Rio de Janeiro, descobriu que

A maioria dos entrevistados reconheceu a importância das tecnologias para a inovação da escola no momento histórico atual. Ao mesmo tempo, o relato das práticas didáticas e a observação em sala de aula revelaram a dificuldade de aplicar estas convicções ao trabalho pedagógico cotidiano.

Os trabalhos de Pischetola (2018) e Pischetola e Miranda (2021) são relevantes e merecem ser citados por trazerem à luz a questão da falácia da inovação calcada na simples inserção de tecnologias no ambiente escolar. Para as autoras, há necessidade de se investir em uma ótica cultural de manuseio das tecnologias que propicie sequências didáticas situadas, pautadas na perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, destacamos que, além de uma possível centralidade no dispositivo tecnológico, há espaço para a inovação, em especial do ponto de vista dos multiletramentos, construto a que a linguagem audiovisual pode ser articulada.

Nessa mesma linha de pensamento educacional, Rojo e Moura (2019) propõem utilizar a linguagem audiovisual como forma de favorecer os multiletramentos na sala de aula, inclusive para a formação de sujeitos socialmente críticos. Em um momento pontual da história em que o ensino remoto foi a alternativa mais viável, e o uso de diferentes tecnologias foi considerado central nos processos emergenciais de aprendizagem, muitas vezes em detrimento das condições

⁵ Conforme discutido pelo Grupo de Nova Londres (1996), *design* é o conceito-chave da Pedagogia dos Multiletramentos que propõem. O termo indica o fato de que “somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos designers ativos de significado” (p.107-108).

de fragilidade dos sujeitos. Contudo, os impactos ainda não foram totalmente percebidos no pós-pandemia, e daí a importância de se empreenderem novas estratégias.

Desse modo, para que docentes e discentes possam construir saberes e ampliar seus domínios sobre a linguagem audiovisual, torna-se fundamental a constituição de estratégias e espaços formativos que superem a concepção tradicional de aprendizagem. Compreendemos ser necessário engajar professores e alunos nos processos de produção coletiva, de modo que se sintam acolhidos, numa perspectiva de apoio mútuo e de autoria compartilhada, como ilustramos na próxima seção, apresentada como inspiração, ponto de partida, talvez, para procedimentos inovativos e inovadores para futuras produções audiovisuais.

4. Uma proposta coletiva baseada nos multiletramentos

Como já sugerido, uma forma inovadora de desenvolver vídeos educacionais é por meio do desenho de propostas que congreguem e associem professores e alunos como coautores. Embora a produção audiovisual acabe por requerer a mediação mais acentuada do professor, que planeja e redige o roteiro audiovisual, todo esse processo se torna mais engajado quando as etapas de negociação e construção do conhecimento são vivenciadas compartilhadamente. Nesse sentido, para Pischetola (2018, p.10), é relevante observar

(...) a necessidade de se repensar a didática levando em consideração que as tecnologias já fazem parte da cultura atual dos alunos, que se comunicam, acessam informação e compartilham suas opiniões através delas. A busca por uma aprendizagem transformadora capaz de envolver a mudança estrutural nas premissas básicas do pensamento, dos sentimentos e das ações dos alunos exige também uma mudança de consciência nos professores, que altere dramaticamente e permanentemente o seu modo não somente de encarar a tecnologia frente à educação, mas também de estar (e se perceber) imersos na cultura do mundo atual.

A linguagem audiovisual está presente no mundo atual e, como destacam Rojo e Moura (2019), deve ser explorada, inclusive, em produções criativas que lancem mão de estratégias de *remixagem* e de *mushups*⁶. Esses recursos, baseados na perspectiva dos multiletramentos, podem

6 Remix corresponde a uma técnica de edição e reutilização de diferentes mídias para criação de novas e *mushup*, a uma técnica de mesclagem personalizada de uma mídia com base no conteúdo de outras mídias. Rojo e Moura (2019) aprofundam o uso destas técnicas e, por isso, recomendamos a leitura dessa fonte para maior detalhamento sobre o assunto.

ser aprimorados a partir das estratégias de produção audiovisual que Wolgemouth (2005) e Priuli (2017) enfatizam, como é o caso da criação de roteiros audiovisuais.

Para Priuli (2017), a redação do roteiro não segue as normas tradicionais da escrita, o que é uma oportunidade valiosa de ampliar os saberes coletivos nas escolas. Em sua concepção, a produção audiovisual passa pelo domínio dos processos de roteirização que demandam novas formas de comunicação e de percepção de elementos necessários para a construção de sentidos.

Outros autores que se dedicaram ao estudo da linguagem audiovisual, como Morin (2014) e Carrière (1994), afirmam que existe uma *gramática do audiovisual* que também pode ser utilizada nos processos educacionais, especialmente se professores e estudantes a tomarem como elemento importante no processo de produção. Por isso, é preciso considerá-los como sujeitos imersos e atuantes nas linguagens envolvidas no processo, como reforça Freire (2009, p.14), ao afirmar que:








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

Uma maneira reconhecidamente interessante e com potencial inovativo de se desenvolver propostas criativas com o uso de tecnologias é propor aprendizagens que permitam a construção de conhecimento numa concepção colaborativa.

Pensando na perspectiva dos multiletramentos, na concepção de professores e alunos, é necessário trabalhar propostas e estratégias que permitam aos envolvidos no processo educativo identificar e compreender as características da linguagem audiovisual, explorando-as conforme suas possibilidades e condições sociais. Tendo como inspiração a proposição de estratégias de multiletramentos apresentada por Rojo e Moura (2019) e Pischetola e Miranda (2021), para se pensar estratégias de produção audiovisual coletiva, é essencial primeiro criar espaços para o levantamento de inquietações dos estudantes a respeito do propósito dessa produção. O professor pode propor perguntas que inspirem criatividade, abertura e reflexões em grupo; porém, mais que isso, precisa incentivar os estudantes a apresentarem suas dúvidas sobre o uso de vídeos educacionais e questionar os caminhos para produzi-los coletivamente. O professor deve cuidar para que essa etapa ocorra no início das atividades de um ciclo de aprendizagem, como por exemplo início das aulas ou de um bimestre.

Algumas estratégias de aprendizagem podem se beneficiar de *documentos de design educativo*⁷ (Maddalena et al., 2019). A diferença entre esses e os planos de aula e ementas tradicionais reside no fato de que são pensados e projetados para a produção coletiva de recursos educacionais em equipes multidisciplinares, como defende Carolei (2015). É também possível a criação de um *quadro guia* como documento de apoio, no qual o professor registre as questões previamente elaboradas, que servem de inspiração para o trabalho em grupo com os estudantes, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1. Quadro guia de questões geradoras

NOME DA PROPOSTA FORMATIVA ON-LINE:		PROFESSOR(A) DESIGNER:	
 ESTRATÉGIAS DE SONDAGEM O que precisa ser feito para descobrir as expectativas dos participantes?	 EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS ESSENCIAIS Objetivos de aprendizagem iniciais: identificar e compreender os principais elementos da linguagem audiovisual.	 COMBINADOS Que necessidades específicas o grupo pode ter para manter boas relações de aprendizagem?	
 RECURSOS E MATERIAIS INICIAIS Quais materiais iniciais precisamos para começar?		 COMUNICAÇÃO Por meio de quais canais de comunicação o grupo pode começar a comunicação?	
 REFLEXÕES INICIAIS O que pode estar "vivo" no grupo que merece ser compartilhado? Quais reflexões podem nos ajudar a adequar a experiência de aprendizagem?		 REGRAMENTOS INSTITUCIONAIS O que precisa ser considerado e seguido sem mudanças durante o percurso de aprendizagem?	
DATA SUGERIDA DE INÍCIO DAS ATIVIDADES SÍNCRONAS:		DURAÇÃO: H / QUANTIDADE MÁXIMA DE PESSOAS:	

Fonte: SÁ, com base em Alves (2016)⁸

O quadro ilustrado acima, pode ser adaptado conforme cada contexto e instituição. Sua criação é inspirada na proposta de Alves (2016)⁹, que elenca uma série de estratégias para registro da construção coletiva e acompanhamento de projetos educacionais on-line. O professor pode sintetizar essas reflexões usando um mural coletivo, como ilustrado na figura a seguir:

⁷ O conceito de design educativo aqui é abordado somente para apresentar o quadro como um documento de apoio, servindo como base para o desdobramento da proposta.

⁸ A versão editável está disponível no link: encurtador.com.br/krvyR.

⁹ Além do trabalho de Alves (2016), Pischetola e Moranda (2021) também apresentam exemplos de situações didáticas voltadas aos multiletramentos, em que a produção audiovisual também é abordada.

Figura 2. Mural de reflexões coletivas



Fonte: SÁ (acervo pessoal)¹⁰

As proposições ilustradas refletem inquietações que tanto podem permear como se desdobrar em outras etapas do processo educativo, inclusive em processos avaliativos diagnósticos, formativos e somativos. A ilustração apresentada tem como objetivo servir de inspiração (não modelo) a educadores que queiram desenvolver estratégias inovativas de produção audiovisual com seus alunos, tendo em vista os multiletramentos.

Outra sugestão para que professores possam contextualizar a aprendizagem da linguagem audiovisual¹¹ é a escrita de roteiros em coautoria. Esse procedimento viabiliza que os alunos percebam a utilização dos planos audiovisuais de maneira criativa, levando em conta a importância da descrição das cenas iniciais (planejáveis) do vídeo educacional que desejam produzir. O roteiro audiovisual com propósito educacional deve contemplar, no mínimo, duas dimensões multissemióticas, como destacam Priuli (2017) e Rojo e Moura (2019): uma materializada em áudio e outra em vídeo. Essas sugestões se mostram evidentes na proposta de Wohlgemuth (2005), sintetizadas no Quadro 1, a seguir:

¹⁰ Mural utilizado para coletar reflexões coletivas, utilizando a ferramenta *Jamboard* do *Google*, que pode ser explorada pelos professores de maneira síncrona ou assíncrona. Este *print* é de um mural construído em um curso de formação de educadores sobre jogos e multiletramentos, ministrado em uma instituição pública federal do estado de São Paulo.

¹¹ Para aprofundamento de estudo sobre a linguagem audiovisual, indicamos a leitura de Wohlgemuth (2005), Priuli (2017) e Rojo e Moura (2019) que descrevem elementos criativos e indicam instrumentos e técnicas de apoio.

Quadro 1 – Modelo de roteiro audiovisual pedagógico

VÍDEO	ÁUDIO
<ul style="list-style-type: none">• Animações• Planos cinematográficos• <i>Inserts</i>• Textos/imagens	<ul style="list-style-type: none">• Música• Efeitos sonoros• Locução/narração

Fonte: Wohlgemuth (2005)

O quadro acima pode orientar a criação de novos roteiros-base para atividades de produção audiovisual contextualizada e coletiva, e para a aprendizagem da linguagem audiovisual, na perspectiva dos multiletramentos. Não corresponde a uma construção de conhecimento estável, fixa e tradicional, pois permite abertura para processos inovativos centrados em práticas sociais mediadas pela linguagem audiovisual, de modo que se possa romper com a reprodutibilidade da educação tradicional. Trata-se de uma orientação que pretende inspirar professores/educadores e alunos a criar gêneros multissemióticos, como propõem Rojo e Moura (2019).

Considerações Finais

O presente artigo não se propõe a ser um guia de aplicação de estratégias de multiletramentos, mas tem como propósito contribuir com uma discussão teórico-prática sobre pensar criticamente a produção audiovisual nas escolas, considerando a importância de professores e estudantes se apropriarem da linguagem audiovisual para que possam empreender propostas inéditas. Buscamos ponderar e discutir a importância da linguagem audiovisual na produção de vídeos educacionais, tendo os multiletramentos como possibilidade de inovação pedagógica, propondo uma reflexão sobre a relação entre inovação e tecnologia, colocando a centralidade nas práticas sociais educacionais na perspectiva dos multiletramentos, como possibilitadores de processos inovadores nas escolas.

A partir deste estudo, fica a inspiração para futuras pesquisas que viabilizem um aprofundamento no conceito de aprendizagem baseada em *design*, conforme apresentado por Pischetola e Miranda (2021), talvez articulando-o com as propostas educacionais elaboradas por Freire (2013) e Alves (2016). A discussão e ilustração aqui apresentadas devem ser compreendidas

como formas de fomentar mais diálogos e novas reflexões, geradoras de ações que conduzam à promoção de experiências de aprendizagem inéditas, pertinentes e interessantes, principalmente acolhedoras das condições reais e fragilizadas que professores e alunos ainda vivenciam em cenários de incerteza como o educacional da/na pós-pandemia.

Referências

- ALVES, F. **Design de Aprendizagem com o uso de Canvas**. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2016.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem On-line: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica**. 3 reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2018.
- CAROLEI, P. Processo de criação de hipertextos e atividades. In: KENSKI, V. M., **Design Instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Senac, 2015.
- CARRIÈRE, J. **A linguagem Secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- FREIRE, M. M. Complex Educational Design: A course design model based on complexity. **Campus-Wide Information Systems**, v. 30, n. 3, p. 174-185, 2013.
- FREIRE, M. M. Formação Tecnológica de professores, problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U; MAYRINK, M.F; GREGOLIN, I. V. (orgs). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Trad. DeiseNancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n.2, 2021, p.101-145. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: 20.set.2023.
- MADDALENA, C.; SÁ, C.F.; LIMBERG, D. CARMO, D. C.; PINA, J. A.; SASAKI, N.; PRIULI, R.M.; THOMAZ, R.M.; QUEIROZ, S.M. **GUIA ORIENTATIVO: Uso das TICs, Mídias e Linguagens nos processos educativos**. São Paulo: EDISFP, 2019. Disponível em http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1649/guia_ifsp_ead.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 12. Maio. 2021.
- MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: Realizações, 2014.
- PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L.V.T. Inovação pedagógica com o uso de tecnologias, entre tecnicismo e imersão cultural. In: **XIX ENDIPE**, 2018, Salvador (BA), **Anais**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342611271>. Acesso em: 27.set.2023.

PISCHETOLA, M. PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L.V.T. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUCRio, 2021.

POELL, T.; NIEBORG, D. VAN DIJCK, J. Plataformização¹² (Platformization, 2019 – trad. Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, 22 (1): 2-10. 2020.

PRIULI, R. M. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20810>. Acesso em: 21.set.2023.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, C.F. Linguagem audiovisual na formação de professores: uma proposta baseada em *design* educacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol.20, no. 1, p.1-22, 2021.

WOHLGEMUTH, J. **Video Educativo: uma Pedagogia Audiovisual**. São Paulo: Senac, 2005.

¹² Esse artigo foi originalmente publicado na **Internet Policy Review**, 8(4), 2019, sob o título Platformisation. DOI: 10.14763/2019.4.1425. Tradução: Rafael Grohmann.