

**JÉRFESON LEANDRO PEREIRA DE SANTANA**

**ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**Departamento de Letras e Artes**

**Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade**



**JÉRFESON LEANDRO PEREIRA DE SANTANA**

**ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS**

**Feira de Santana – Bahia**

**2023**

**JÉRFESON LEANDRO PEREIRA DE SANTANA**

**ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Borges de Andrade.

Área de Concentração: Desenho, Registro e Memória Visual.

Linha de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Desenho.

**Feira de Santana – Bahia**

**2023**

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Santana, Jéfeson Leandro Pereira de  
S223a Análise da estética da gravação de videoaulas / Jéfeson Leandro Pereira  
de Santana. - 2023.  
177 f.: il.

Orientadora: Carla Borges de Andrade

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2023.

1. Videoaula. 2. Estética . 3. Produção multimídia. 4. Análise  
fílmica.  
5. Tecnologias da educação. I. Andrade, Carla Borges de, orient. II.  
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**JÉRFESON LEANDRO PEREIRA DE SANTANA**

**ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Área de Concentração Desenho, Registro e Memória Visual, Linha de Estudos Interdisciplinares em Desenho, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Borges de Andrade

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Orientadora )

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Maria Trinchão

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Lage da Costa

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação

Aprovada em: Treze de Julho de dois mil e vinte e três

**Feira de Santana – Bahia**

**2023**

**A todos os docentes que, assim como eu, precisam gravar suas aulas.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação. Gostaria de expressar minha gratidão especial a minha orientadora, Carla Borges de Andrade, por sua orientação dedicada, conhecimento inestimável e encorajamento inabalável, elementos-chave para a minha motivação e progresso contínuo. Ela foi um farol quando me desorientei: “Gracias, profe.”

Também gostaria de estender meus agradecimentos aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade. Suas valiosas contribuições, críticas construtivas e ampla experiência acadêmica foram essenciais para aprofundar meu entendimento neste campo de estudo. Agradeço em especial às queridas Gláucia Trinchão, Lívia Dias e Lilian Quelle, sinto-me privilegiado por ter tido a oportunidade de aprender com cada uma de vocês.

Além disso, não posso deixar de agradecer à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) por ser uma casa de saber, proporcionando um ambiente acadêmico rico e acolhedor que contribuiu para meu crescimento como pesquisador.

Agradeço a cada membro da minha família, que me apoiou e entendeu o meu momento de recolhimento e dedicação aos estudos. Obrigado, família!

Por fim, mas não menos importante, meu especial agradecimento ao meu fiel companheiro, Jaime, meu gato. Durante as longas horas de escrita, ele esteve ao meu lado, oferecendo-me conforto, companhia e inspiração. A Cersei, minha gata, por sempre reclamar da minha demora no computador, jogando-se sobre o teclado, mostrando-me a importância das pausas.

SANTANA, Jérfeson Leandro Pereira. **Análise da estética da gravação de videoaula.** (177 f.) Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2023.

## RESUMO

O processo de gravação de videoaulas tem nos inquietado há algum tempo, principalmente as dificuldades que os professores demonstram em dominar os elementos técnicos e estéticos da composição do audiovisual. Durante a pandemia da COVID-19, essas dificuldades ficaram ainda mais evidentes. Então, quisemos entender como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso das tecnologias disponíveis nas residências dos professores. Para isso, trilhamos o caminho da abordagem qualitativa, e adotamos os métodos da pesquisa bibliográfica e da análise fílmica. Assim, primeiro elencamos os elementos estéticos necessários para a gravação de videoaulas, e logo fizemos a seleção de quatro aulas, que seriam submetidas a nossa análise, a qual consistiu em decompor cada uma delas, a fim de entender como os elementos técnicos e estéticos se coadunaram para formar esse audiovisual. Durante o percurso investigativo, ficou comprovado que os professores precisam de outros saberes, além da docência, para produzirem suas aulas, tais como: composição estética, tecnologias audiovisuais e produção multimídia. A pesquisa também demonstrou que a estética da gravação de videoaula que os professores buscam é influenciada pelas teorias e técnicas cinematográficas e televisas, em parte, por ser a videoaula um audiovisual oriundo dessas linguagens originais. Por outro lado, por estarmos acostumados previamente à linguagem televisiva e, através de um processo de assimilação, aproximamos a produção de uma videoaula dessa linguagem. Assim, constatamos após as análises que seja uma videoaula gravada em estúdio ou uma videoaula amadora gravada na residência do professor, ambas se inspiram nas mesmas fontes e tentam mimetizar a estética das produções cinematográficas e televisivas.

**Palavras-chave:** estética; videoaula; produção multimídia; análise fílmica; tecnologias da educação.



SANTANA, Jérfeson Leandro Pereira. **Analysis of the aesthetics of the video lesson recording.** (177 f). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

## ABSTRACT

The process of recording video lectures has been troubling us for some time, mainly the difficulties that teachers show in mastering the technical and aesthetic elements of audiovisual composition. During the COVID-19 pandemic, these difficulties became even more evident. So, we wanted to understand how the aesthetics of recording video lectures is manifested, based on the use of technologies available in the teachers' homes. For this, we followed the path of the qualitative approach, and adopted the methods of bibliographic research and film analysis. Thus, first we listed the aesthetic elements necessary for recording video lectures, and then we selected four classes, which would be subject to our analysis, which consisted of decomposing each of them, in order to understand how the technical and aesthetic elements came together to form this audiovisual. During the investigative journey, it was proven that teachers need other skills, in addition to teaching, to produce their lessons, such as: aesthetic composition, audiovisual technologies, and multimedia production. The research also showed that the aesthetics of video lecture recording that teachers seek is influenced by film and television theories and techniques, in part, because the video lecture is an audiovisual originating from these original languages. On the other hand, as we are previously accustomed to the language of television and, through a process of assimilation, we bring the production of a video lecture closer to this language. Thus, we found after the analyses that whether it is a video lecture recorded in a studio or an amateur video lecture recorded in the teacher's residence, both are inspired by the same sources and try to mimic the aesthetics of film and television productions.

**Keywords:** aesthetics; video lecture; multimedia production; film analysis; educational technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roteiro técnico .....	73
Figura 2: Roteiro literário .....	74
Figura 3: Exemplo de regra dos terços .....	78
Figura 4: Plano geral fechado .....	79
Figura 5: Plano americano .....	80
Figura 6: Plano médio .....	81
Figura 7: Primeiro plano .....	81
Figura 8: Close-up .....	82
Figura 9: Plano detalhe .....	83
Figura 10: Zoom in / Zoom out .....	84
Figura 11: Câmera contra-plongé .....	86
Figura 12: Câmera plongé .....	87
Figura 13: Câmera objetiva .....	89
Figura 14: Câmera subjetiva .....	90
Figura 15: Câmera frontal .....	91
Figura 16: Microfone shotgun .....	93
Figura 17: Microfone de lapela .....	93
Figura 18: Microfone de mão ( <i>handheld</i> ) .....	94
Figura 19: Microfone condensador .....	95
Figura 20: Teleprompter .....	97
Figura 21: Aplicativo de TP em <i>smartphone</i> .....	98
Figura 22: Tripés sustentando <i>softbox</i> e câmera .....	99
Figura 23: Estabilizador automático .....	100
Figura 24: Esquema de iluminação de três pontos (vista horizontal) .....	102
Figura 25: Esquema de iluminação de três pontos (vista aérea) .....	102
Figura 26: <i>Softbox</i> .....	104
Figura 27: Fresnel .....	104
Figura 28: Painéis de led .....	105
Figura 29: Videoaula usando <i>flip-chart</i> .....	107
Figura 30: Criação de cenário virtual .....	108

Figura 31: Cenário formato híbrido.....	108
Figura 32: Captura de vídeo com fundo sólido verde ( <i>chroma key</i> ).....	110
Figura 33: Técnica de <i>chroma key</i> aplicada .....	110
Figura 34: Link para vídeo comparativo .....	111
Figura 35: Uso do <i>chroma-key</i> para mudança de cenário .....	111
Figura 36: Videoaula no Instagram .....	112
Figura 37: Efeito moiré .....	113
Figura 38: Ilha de edição analógica.....	116
Figura 39: Interface do programa OBS STUDIO.....	116
Figura 40: VN Editor.....	117
Figura 41: <i>QR-Code</i> para acesso à videoaula 01 .....	122
Figura 42: Fotograma: câmera e enquadramento .....	122
Figura 43: Fotograma da videoaula 01: regra dos terços .....	124
Figura 44: Iluminação.....	125
Figura 45: Desfoque .....	125
Figura 46: Cenário físico .....	126
Figura 47: Vinheta animada .....	127
Figura 48: Elemento gráfico .....	127
Figura 49: Efeito de transição.....	128
Figura 50: <i>QR-Code</i> para acesso a videoaula 02.....	129
Figura 51: Enquadramento em primeiro plano.....	130
Figura 52: Regra dos Terços na videoaula 02 .....	131
Figura 53: Regra dos Terços na videoaula 02: preenchimento .....	132
Figura 54: Regra dos Terços na videoaula 02: professora na lateral.....	132
Figura 55: Figurino.....	133
Figura 56: Paleta de Cores.....	134
Figura 57: Preto-e-branco.....	135
Figura 58: Expressão Facial .....	135
Figura 59: Microfone de lapela na aula 02 .....	136
Figura 60: Expressão de Alegria .....	136
Figura 61: Reação de Surpresa .....	137
Figura 62: Alegria! .....	137
Figura 63: Uso de zoom in .....	139

Figura 64: Transição na videoaula 02 .....	140
Figura 65: Transição e deslocamento .....	141
Figura 66: Voz <i>Off</i> .....	142
Figura 67: QR-Code para acesso à videoaula 03.....	144
Figura 68: Enquadramento da videoaula 03 .....	145
Figura 69: Regra dos Terços na videoaula 03 .....	146
Figura 70: Transições na videoaula 03 .....	147
Figura 71: QR-Code para acesso à videoaula 04.....	149
Figura 72: Câmera contra-plongé na aula 04.....	150
Figura 73: Esquema de Iluminação .....	151
Figura 74: Pós-produção.....	152
Figura 75: Efeito estroboscópico .....	153

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Sugestões para a videoaula 01.....	120
<b>Quadro 02:</b> Sugestões para a videoaula 02.....	139
<b>Quadro 03:</b> Sugestões para a videoaula 03.....	145

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>2 ESTÉTICA .....</b>	<b>28</b>
2.1 A ESTÉTICA EM BAUMGARTEN (1993).....	31
2.2 PADRÃO DO GOSTO EM HUME (2004) .....	36
2.3 A ESTÉTICA DO BELO .....	42
<b>3 O ELO ENTRE O DESENHO E O VÍDEO.....</b>	<b>48</b>
3.1 DA ILUSÃO DO MOVIMENTO AO VÍDEO .....	52
3.2 EM BUSCA DAS IMAGENS QUE SE MOVIMENTAM.....	54
<b>4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E</b>	
<b>VIDEOAULAS .....</b>	<b>57</b>
<b>5 OS ELEMENTOS ESTÉTICOS NECESSÁRIOS PARA A GRAVAÇÃO DE</b>	
<b>VIDEOAULAS .....</b>	<b>71</b>
5.1 O ROTEIRO .....	72
5.2 A CÂMERA .....	74
5.3 ENQUADRAMENTOS.....	76
5.3.1 Regra dos Terços.....	77
5.3.2 Tipos de Planos.....	79
5.3.2.1 Plano Geral Fechado .....	79
5.3.2.2 Plano Americano.....	79
5.3.2.3 Plano Médio .....	80
5.3.2.4 Primeiro Plano .....	81
5.3.2.5 Close-up .....	82
5.3.2.6 Plano Detalhe .....	82
5.3.3 Movimentos de câmera.....	83
5.3.3.1 Panorâmica.....	83
5.3.3.2 Zoom-in / Zoom-out .....	83
5.3.4 Ângulos de Filmagem .....	84
5.3.4.1 Câmera baixa ( <i>contra-plongé</i> ) .....	85
5.3.4.2 Câmera alta ( <i>plongé</i> ).....	87

5.3.4.3	Câmera no nível do olho .....	88
5.3.4.4	Câmera objetiva e subjetiva .....	88
5.3.4.5	Câmera Frontal .....	90
<b>5.4</b>	<b>SONOPLASTIA .....</b>	<b>91</b>
<b>5.5</b>	<b>O TELEPROMPTER (TP) .....</b>	<b>96</b>
<b>5.6</b>	<b>A ESTABILIZAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
<b>5.7</b>	<b>ILUMINAÇÃO .....</b>	<b>100</b>
<b>5.7.1</b>	<b>Esquema básico de iluminação .....</b>	<b>101</b>
<b>5.8</b>	<b>O CENÁRIO (SET) .....</b>	<b>105</b>
<b>5.9</b>	<b>O CHROMA KEY .....</b>	<b>109</b>
<b>5.10</b>	<b>O FIGURINO .....</b>	<b>112</b>
<b>5.11</b>	<b>A PÓS-PRODUÇÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>5.11.1</b>	<b>Ilha de Edição .....</b>	<b>115</b>
<b>5.11.2</b>	<b>Transição e corte .....</b>	<b>117</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTÉTICOS EM VIDEOAULAS .....</b>	<b>120</b>
<b>6.1</b>	<b>ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “CONHECENDO O ALFABETO, SUAS LETRAS E SONS” .....</b>	<b>121</b>
<b>6.2</b>	<b>ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “COMO COMEÇAR A APRENDER CONJUGAÇÃO EM ESPANHOL” .....</b>	<b>129</b>
<b>6.3</b>	<b>ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “EL GERUNDIO EN ESPAÑOL” .....</b>	<b>143</b>
<b>6.4</b>	<b>ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “DIFERENÇA DO VERBO <i>HABER</i> X <i>TENER</i>” .....</b>	<b>148</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
	<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>168</b>
	<b>ÍNDICE .....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, e tivemos de enfrentar todo o processo de aulas remotas, ainda que, para alguns docentes, isso tenha sido feito sem o devido conhecimento de como operar a tecnologia contemporânea disponível e dela extrair bons resultados. Sem contar as recorrentes faltas de acesso à tecnologia adequada, como *internet* sem conexão estável e aparatos técnicos com configuração insuficiente para este tipo de interação.

Muitos professores que trabalhavam na educação presencial nunca tinham se visto tendo de interagir com câmeras de *smartphones* ou *webcam* ao invés do olhar de seus alunos. Foram pegos de surpresa e impelidos a lançarem mão da tecnologia que tinham em suas casas e, até mesmo, sem preparação adequada, tiveram de dar aulas remotas.

Ao ver este panorama, deparamo-nos com a seguinte problematização: como tirar maior proveito das tecnologias audiovisuais para melhorar as aulas? Como se organizam esteticamente as gravações de videoaulas? Existe essa preocupação estética por parte dos professores? Essa estética influencia a aprendizagem dos alunos? Como ocorrem as gravações das videoaulas? É possível melhorar essa interação *on-line* com os alunos usando os instrumentos disponíveis em nossas casas?

Todas essas inquietações dispararam a presente proposta de pesquisa que se propõe a analisar a estética das videoaulas produzidas por professores que usam recursos tecnológicos disponíveis em suas casas para a elaboração de suas aulas, além de apontar caminhos pelos quais as videoaulas sejam consideradas como ferramentas educativas e, portanto, suas produções devem ser bem delineadas esteticamente e carregadas de intencionalidade pedagógica.

Para isso, traçamos como objetivo geral deste estudo compreender como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores. E como objetivos específicos: contextualizar o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, especificamente a videoaula; identificar e analisar os elementos estéticos necessários para a gravação de videoaulas; elencar os recursos tecnológicos utilizados



pelos professores nas gravações de suas videoaulas; e verificar os elementos estéticos que têm sido utilizados por professores nas gravações de videoaulas disponíveis no *YouTube Edu*.

Com isso, pretendemos responder ao problema de pesquisa: **como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores?**

Para tanto, faremos uso dos estudos de Baumgarten (1993), e em Hume (2004) para investigar como se dá a preferência estética e o padrão do gosto, e usaremos a visão Rodrigues (2003) para abordar os aspectos a respeito do Desenho e Wood (2012) nos ajudará a embasar a teoria do vídeo como procedente do Desenho.

As tecnologias audiovisuais fazem parte de todo o arcabouço tecnológico que temos à mão para melhorar as aulas e, neste sentido, as teorias de Kenski (2008) contribuirão no que tange ao impacto das tecnologias de informação e comunicação na educação, bem como à formação de professores.

Neste contexto, a estética da gravação de videoaulas por professores que usam recursos tecnológicos disponíveis em suas casas é uma temática extremamente contemporânea e necessária para estes tempos de interação *on-line* e também com vistas ao futuro, já que os cursos a distância têm tomado cada vez mais lugar, e não muito raramente os docentes terão de gravar suas aulas.

O interesse por este objeto se deu ainda no ano de 2008, quando iniciamos um contato com a Educação a Distância (EAD), na condição de tutor. “Como já apreciava as tecnologias audiovisuais e suas técnicas de gravação, notamos que alguns cursos de EAD se restringiam a disponibilizar arquivos em formato *.pdf* como uma espécie de repositório, sem nenhuma espécie de interação midiática – o que comprometia, ao nosso ver, a aprendizagem significativa e efetiva de línguas estrangeiras, por exemplo, que requerem atividades audiovisuais para o bom domínio da pronúncia.

Acontece que, até o momento, seguimos vislumbrando a permanência do problema: alguns cursos e segmentos educacionais a distância ainda não priorizam a utilização das videoaulas como ferramenta/estratégia pedagógica. Foi então que veio a pandemia da Covid-19 e docentes do mundo todo, e principalmente os brasileiros, viram-se obrigados a gravarem aulas ou realizarem atividades pedagógicas em modalidade remota, e as videoaulas passaram a ser utilizadas com maior frequência, ainda que sem a devida preparação.

Esse panorama nos fez retomar o interesse pelo objeto de estudo, buscando ampliar nossos conhecimentos em nível de mestrado, a fim de provocar e disparar discussões que possam ressignificar a prática de gravação de videoaulas e, assim, fundamentar e atualizar o nosso fazer pedagógico junto aos discentes, que serão futuros professores.

No que tange à Academia, este estudo se faz importante, já que é necessário que se discuta teoricamente esse tipo de tecnologia audiovisual por sua contemporaneidade e por apontar o futuro das interações educativas. Ainda vale ressaltar que, por reunir imagens em movimento, o vídeo se insere no campo de conhecimento do Desenho, justificando a execução desta proposta investigativa no Programa de Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na área de concentração de Desenho, Registro e Memória, e na linha de pesquisa dos Estudos Interdisciplinares em Desenho, posto que as videoaulas são uma forma de registro e de interação que envolvem uma estética e conhecimentos oriundos de diversas fontes, garantindo seu papel de facilitador da aprendizagem que se constitui multirreferencialmente, ou seja, sob uma perspectiva interdisciplinar.

Pensando na relevância social, este estudo visa a fortalecer a comunidade docente para que entenda como se dá esteticamente a produção de videoaulas, já que não se trata apenas de apertar o “rec” de um *smartphone*, sendo necessário também entender qual a maneira mais eficiente para levar a cabo suas gravações de aula, para isso, é importante entender os procedimentos estéticos requeridos para tal produção.

Antes da pandemia da COVID-19, este cenário de gravação de videoaulas não era tão movimentado quanto agora. Com a pandemia, ressaltou-se a necessidade de manejar melhor tanto as ferramentas tecnológicas, quanto os pressupostos estéticos para a gravação de videoaulas para todos os segmentos educacionais: desde a educação básica até a superior, em seus distintos níveis.

Consequentemente, ganham todos os atores sociais envolvidos no processo: professores, que ampliam suas possibilidades de intervenção pedagógica; estudantes, que enriquecem seu repertório de conhecimentos apreendidos de diferentes formas, privilegiando suas distintas inteligências; e a comunidade escolar como um todo, que ressignifica e atualiza a concepção de ensino-aprendizagem, compreendendo que uma estética adequada e a apropriação de tecnologias favorecem a qualificação e fomentam novas possibilidades, abrindo portas e estabelecendo relações equânimes em relação a outros grupos sociais.

Assim sendo, este estudo pretende deixar como contribuição um cabedal teórico-prático para que docentes possam utilizar como baliza na hora de fazerem a produção de suas videoaulas, levando em consideração os pressupostos estéticos necessários para melhorar o seu nível comunicativo e pedagógico.

Dessa forma, o estudo está assim organizado: no capítulo 01, apresentaremos os aspectos introdutórios da pesquisa, ressaltando a sua importância em diversos âmbitos. No capítulo 02, iremos expor a metodologia adotada para realizar este trabalho. O capítulo 03 será dedicado ao estudo sobre a Estética como disciplina filosófica, destacando os pensamentos de Baumgarten (1993), o padrão do gosto em Hume (2004) e a Estética do Belo. Ao chegarmos ao capítulo 05, falaremos sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e as videoaulas nesse contexto. No capítulo 06, falaremos os elementos estéticos que são necessários para a gravação de videoaulas. No capítulo 07 faremos algumas análises dos elementos estéticos utilizados em algumas videoaulas e por fim, faremos nossas considerações finais.

## 1 METODOLOGIA

Sem a metodologia adequada, não é possível concatenar os métodos e ações necessárias para a conclusão de nossa pesquisa. Minayo (2001, p. 16) nos diz que, através da metodologia, é construído “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, e é ela que possibilita levar a cabo todos os níveis para alcançar os objetivos da pesquisa.

Como estamos pesquisando “A análise da estética na gravação de videoaula”, para alcançar o objetivo, que não é perceptível e nem captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001), a abordagem qualitativa é a que tem maior aderência aos requisitos necessários para o cumprimento desta pesquisa, visto que é ela que vai solucionar questões específicas que não podem ser quantificadas:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22).

Ao buscarmos responder à pergunta proposta neste trabalho, a interpretação dos dados obtidos através da abordagem qualitativa foi feita buscando entender o sentido que as pessoas dão àquilo que estamos estudando:

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 03).

A abordagem qualitativa nos permitiu a fundamentação teórica e analítica da estética de gravação de videoaula, levando-nos a deslindar os elementos de construção da mídia (videoaula) e nos permitiu avançar com os métodos adequados para a análise dos elementos estéticos de uma videoaula.

A fim de conduzir a pesquisa por um caminho baseado no conhecimento científico, foi necessário que tivéssemos todo o trabalho embasado por bibliografia relevante. Macedo (1994, p. 11) diz-nos que a pesquisa bibliográfica “trata-se do primeiro passo em qualquer pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar no tema do estudo”. Para

Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica é um processo de investigação metódico que examina informações e alicerça toda a pesquisa, e essa busca constante por embasamento para ratificar o nosso pensamento é imprescindível para a conclusão do trabalho.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 265).

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica vai se desenvolvendo durante uma série de etapas e não se pode mensurar ou indicar uma quantidade exata de textos ou autores que serão citados, pois o seu número depende de vários fatores “tais como a natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.” (GIL, 2002, p. 59).

Além de lançarmos mão da pesquisa bibliográfica, usamos também para este trabalho a pesquisa documental, que, ao diferenciá-las, Gil (2002, p. 45) diz:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Aqui neste trabalho, nossa pesquisa documental acessou videoaulas do *Youtube* como documentos que serão usados para corroborar as nossas análises. Trabalhamos com a análise de quatro videoaulas e as escolhemos segundo alguns critérios: a) Três videoaulas que tivessem aspectos de captura caseira; b) Uma videoaula que tivessem aspecto de captura e edição profissionais. Todas as quatro videoaulas cumpriram os seguintes requisitos: c) videoaulas nas quais o/a docente fosse o/a protagonista-apresentador/a; d) videoaulas cuja câmera fosse subjetiva; e) videoaulas que durassem até 20 (vinte) minutos; f) videoaulas gravadas e não ao vivo; e g) videoaulas que usassem elementos textuais ou imagéticos. A escolha dessa quantidade e a eleição desses requisitos se deram para que houvesse um equilíbrio de análise entre as videoaulas com aspectos profissionais e aquelas com aspectos mais caseiros, já que a

audiência específica para este tipo de conteúdo se depara com ambos os aspectos e buscamos similitudes em ambos os processos. Assim, “convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47).

Consideramos que, através de nosso processo de investigação, traçamos o caminho para alcançar o nosso objetivo geral, que é o de compreender como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores.

Como método de análise dos dados, lançamos mão da análise fílmica e, para tanto, nos baseamos nos estudos de Vanoye e Goliot (2002), Penafria (2009) e Jullier e Marie (2009). Como se trata de métodos de análise de um mesmo gênero (cinema), as três abordagens ora elencam elementos e ferramentas similares (às vezes com nomenclaturas distintas), ora fazem abordagens diferentes, mas que para a análise dos elementos estéticos das videoaulas se complementam.

Para Vanoye e Goliot (2002, p. 15), a análise fílmica se assemelha a uma análise química de um produto, devendo-se “despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente a olho nu”. Ao analisar um filme sob essa ótica, tivemos a oportunidade de entender sua estrutura e as ferramentas que fizeram com que ele se constituísse esteticamente como tal (que tipo de iluminação foi usada, que tipo de enquadramento, posição e movimento da câmera etc.). Ao compreender a função de cada elemento isolado, pudemos então começar a reconstruir a imagem fílmica, capturando o significado e o formato que emergiu da união de todos os elementos e ferramentas utilizados. “Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, para compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer algo em todo o significado: reconstruir o filme ou fragmento” (VANOYE E GOLLIOT, 2002, p. 15).

Essa abordagem analítica fragmentada nos permitiu apreciar as nuances e sutilezas do vídeo, revelando técnicas cinematográficas utilizadas para transmitir sua mensagem, e, ao mesmo tempo, permitiu-nos apreciar como os diferentes elementos se unem para criar uma experiência estética significativa.

Vanoye e Goliot (2009, p. 11) ainda afirmam que “examinar um filme tecnicamente

nem sempre é fácil”, pois implica uma tarefa exaustiva de ter de vê-lo várias vezes. A análise de um filme nos leva a uma imersão mais profunda na linguagem cinematográfica, permitindo-nos entender os elementos da sua construção, e explorar minuciosamente as escolhas estéticas e técnicas do filme. Isso nos permitiu apreciar de forma mais consciente e enriquecedora as nuances presentes na composição visual e sonora do audiovisual. Cada nova visualização proporcionou uma oportunidade de apreciar sutilezas que passaram despercebidas anteriormente e mergulhar nas sutis interações entre os elementos audiovisuais.

Analisar um filme não é mais vê-lo, é revê-lo e, mais ainda, examiná-lo tecnicamente. Trata-se de uma outra atitude com relação ao objeto filme, que, aliás, pode trazer prazeres específicos: desmontar um filme é, de fato, estender seu registro perceptivo e, com isso, se o filme for realmente rico, usufruí-lo melhor. A análise de um filme como *Play Time* faz com que se descubra detalhes do tratamento da imagem e do som que aumentam o prazer a cada vez que se rever a obra (VANOYE; GOLIOT, 2002, p. 15).

Posto que esse processo de análise fílmica é um trabalho cuidadoso, os autores elencaram o perfil necessário para ser um analista, e sua postura se diferencia de um espectador “normal”, já que seu objetivo é dissecar a obra. Portanto, espera-se que esse sujeito seja:

Analista: ativo, consciente ativo, ativo de maneira racional, estruturada. Olha, ouve, observa, examina tecnicamente o filme, espreita, procura indícios. Submete o filme a seus instrumentos de análise, as suas hipóteses. Processo de distanciamento. Para ele, o filme pertence ao campo da reflexão, da produção intelectual (VANOYE; GOLIOT, 2002, p. 18).

Vanoye e Goliot (2002, p. 37) ainda propõem um roteiro para proceder à análise tanto da narrativa, quanto dos elementos estéticos visuais do filme. Aqui nos interessaram aqueles que se referem ao imagético exposto na tela; eis aqui os recursos de análise sugeridos por eles: a duração; os ângulos de filmagem; os movimentos de câmera; o enquadramento (os elementos que constam em cena); as sequências; o registro de som e o ponto de vista e de escuta, a iluminação e as cores.

Em consonância, temos a visão de Penafria (2009, p. 01), de que “analisar um filme é sinônimo de decompor esse mesmo filme”. Ao esmiuçar o assunto, a autora nos informa que esta análise fílmica está composta de duas etapas importantes: a decomposição (descrição) e a compreensão de como os elementos decompostos se relacionam. Como buscamos analisar os procedimentos estéticos no que tange ao posicionamento da câmera (*smartphone*), uso adequado de iluminação, de enquadramentos e até mesmo do som, esta estratégia chamada por Penafria (2009, p. 01) de decomposição foi de acentuada relevância, já que “A decomposição

recorre, pois, a conceitos relativos à imagem (fazer uma descrição plástica dos planos do que diz respeito ao: enquadramento, composição, ângulo,...) ao som e à estrutura do filme (planos, cenas, sequências)”.

Ainda podemos ser mais específicos quanto a este método utilizado. Segundo Penafria (2009), a análise fílmica pode ser feita sob quatro égides: a análise textual, a análise de conteúdo, a análise poética e a análise da imagem e do som. A que nos interessou aqui foi a análise de imagem e som, a saber: “Este tipo de análise entende filme como um meio de expressão (...) pode ser designado como especificamente cinematográfico, pois centra-se no espaço fílmico e recorre a conceitos cinematográficos, por exemplo, verificar o uso do grande plano por diferentes realizadores” (PENAFRIA, 2009, p. 07).

A escolha por este tipo de análise na nossa pesquisa se deu, justamente, porque a nossa atenção estava voltada aos elementos plásticos do filme (enquadramento, composição, ângulos, planos etc.). Dentro dessa análise já tínhamos o encaminhamento de como tratar os dados obtidos. “E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos. Trata-se de fazer uma reconstrução para perceber de que modo esses elementos foram associados num determinado filme” (PENAFRIA, 2009, p. 01).

Já Jullier e Marie (2009, p. 15) afirmam que para a tarefa de analisar um filme, “não existe um código indecifrável, receita milagrosa ou método rígido”. Contudo, é importante identificar e compreender as figuras presentes na narrativa visual e sonora do filme. Essas figuras podem incluir personagens, objetos, cenários, planos de câmera, movimentos, entre outros. Ao nomeá-las e entender seu funcionamento, é possível estabelecer uma base sólida para a análise, proporcionando uma compreensão mais clara de como esses elementos se relacionam e contribuem para a construção da estética do filme. “As ferramentas da análise desempenham um papel fundamental na caracterização da estética cinematográfica. Aqui o termo estética deve ser compreendido no seu sentido amplo, abrangendo a arte de contar uma história por meio de imagens e sons” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 20).

Essas ferramentas analíticas nos possibilitam uma compreensão mais profunda e detalhada da estética do filme, permitem-nos examinar cada aspecto técnico e estilístico individualmente, além de compreender como esses elementos se relacionam e se combinam para criar uma experiência cinematográfica coesa e significativa. Como exemplos desses



elementos, Jullier e Marie (2009, p. 21) citam: “A escolha dos atores e dos cenários, as regulações técnicas, a disposição dos pontos de vista e dos pontos de escuta, etc. (...) a abertura da objetiva e a cor do papel pintado atrás do ator, a rapidez do *travelling*<sup>1</sup> e o vaso de flores embaixo, à esquerda.”

Outro elemento importante é que, através dessas ferramentas analíticas, foi possível explorar e entender o processo da criação do filme. Ainda que nós não tivéssemos o conhecimento prévio de como as técnicas que apontamos foram usadas durante a sua produção, analisá-las a partir do filme pronto nos permitiu dizer como as escolhas estéticas e técnicas contribuíram para a construção da experiência sensorial do filme.

A concepção do presente capítulo [as ferramentas da análise fílmica] é, portanto, aquela de uma caixa de ferramentas que permitirá desmontar o que resta da técnica a posteriori (ou seja, na projeção), quando nada se sabe da maneira pela qual ela foi usada a priori (ou seja na filmagem e na pós-produção) (JULLIER; MARIE, 2009, p. 20).

Jullier e Marie (2009, p. 21) dividem as ferramentas de análise fílmica em três níveis: o nível do plano, o nível da sequência e o nível do filme. Para o nosso trabalho, interessaram os dois primeiros níveis. No nível do plano, eles propõem como ferramentas de análise: o enquadramento, o ponto de vista e de escuta, os ângulos de filmagens, os movimentos de câmera, distância focal, iluminação e os sons (a sonoplastia). No nível da sequência, as ferramentas sugeridas são: os pontos de montagem (cortes, transições etc.) e a cenografia.

Tendo definido os critérios a serem analisados, procedemos a escolha das videoaulas. elas foram escolhidas na plataforma do *Youtube*, mais precisamente no *youtube.com/educacao*, que é um repositório específico voltado para postagem de aulas, as quais os usuários da plataforma podem usá-las livremente. Buscamos quatro videoaulas de temas diferentes e que pudessem servir como exemplo do que estamos discutindo. Em relação aos direitos autorais, dentro do próprio *site* do *Youtube*, eles trazem, como possibilidade de uso dos vídeos sem prévia autorização, a regra chamada “Os quatro fatores do uso aceitável” para a utilização do vídeo; e, com base nesses fatores, foi possível utilizar o vídeo com propósitos educacionais, posto que não temos objetivos lucrativos, e o primeiro fator para o uso do vídeo é: <sup>2</sup> “A finalidade e o caráter do uso, incluindo se ele é de natureza comercial ou tem objetivos educativos que não

---

<sup>1</sup> Movimento de câmera que se faz com ela montada num carrinho sobre trilhos.

<sup>2</sup> Link para acesso à informação: <https://shre.ink/1nu2>

visam lucros”. Ao selecionar as videoaulas, buscamos quatro delas que fossem replicáveis pelos professores em suas casas, como já especificado acima e que servissem de alusão a nossa discussão estética. Analisamos o contexto fílmico com todos os seus elementos passíveis de análise. Penafria (2009, p. 02) afirma que a análise de um filme não tem como objetivo atribuir-lhe valores, porque isso, segundo ela, é papel da crítica fílmica.

Quando as videoaulas foram escolhidas, foi feita uma análise da imagem. Para isso, retiramos fotogramas<sup>3</sup> destes vídeos que evidenciam os elementos estéticos que foram usados no processo de gravação destas videoaulas, quando foram usados (como enquadramento, ângulo, iluminação, cenário etc.). É importante ressaltar que este procedimento está dentro do método da análise fílmica proposto por Penafria (2009, p. 07):

Um procedimento de análise muito comum consiste em retirar fotogramas de um filme. Esses fotogramas são um suporte fundamental para a reflexão já que permitem fixar algo movente, as imagens de um filme. (...) Para tal é necessário que esses fotogramas não sejam apenas utilizados para embelezar o texto, há que transformá-los num instrumento de trabalho.

Após a escolha das videoaulas no *Youtube*, seguimos os métodos da análise fílmica sugeridos por Vanoye e Goliot (2002), Jullier e Marie (2009) e Penafria (2009). Por esse método ser voltado para análise cinematográfica, todos os autores sugerem a análise tanto dos elementos narrativos e históricos, quanto dos aspectos estéticos do filme. Pelo teor deste trabalho, usamos apenas os elementos que se referiam aos aspectos estéticos da videoaula.

Os autores escolhidos e suas respectivas obras têm abordagens e visões similares sobre a análise fílmica; contudo, há elementos específicos em cada um deles que não são abordados pelos outros, e como o que analisamos não foi o cinema em si, mas um produto derivado dele, necessitamos unir as três abordagens para que pudéssemos analisar com mais rigor e cuidado o objeto de nosso estudo, que é a videoaula e sua estética. Desse modo, os aspectos analisados foram: a) ângulos de filmagens, b) cenografia, c) cores, d) distância focal, e) enquadramento, f) iluminação, g) movimentos de câmera, h) pontos de montagem, i) registro de som e j) sequências. Além disso, foi composta a ficha técnica de cada videoaula contendo as seguintes informações: *link* de acesso, título, data, gênero e duração.

---

<sup>3</sup> Refere-se a cada imagem estática de um filme.

Ao elaborar as conclusões, elas foram fundamentadas em evidências retiradas do método da análise fílmica sustentadas nos autores aqui citados. Penafria (2009, p. 08) assevera: “Por forma a interpretar o valor cinematográfico de um determinado filme este ponto dedicado às conclusões exige a elaboração de um texto no qual se apresentam as características do espaço fílmico analisado”. Assim, compomos o texto final, usando como elementos direcionadores todos os passos citados através da decomposição a fim de estabelecer as relações entre os vídeos e a proposta do nosso trabalho.

## 2 ESTÉTICA

Ao buscar definir o que é Estética, passamos por muitas tentativas de conceituá-la. O seu significado habita nosso imaginário, pois pensamos nela quando nos referimos à moda, quando falamos do bom cuidado com a dentição e até mesmo com o cuidado com o corpo. O termo “estética” saiu das discussões filosóficas e se embrenhou pelo vocabulário popular. Empiricamente e na contemporaneidade, entende-se estética como algo adequado, simétrico ou aquilo que é agradável aos nossos olhos, reduzindo-a à ideia daquilo que pode ser julgado apenas como bonito ou feio. Contudo, é imprescindível distinguir aquilo que é próprio do conhecimento do senso comum daquilo que faz parte do cabedal do conhecimento teórico e científico necessário a este trabalho.

Na Grécia, o filósofo Aristóteles (384 a.C-322 a.C.), ainda não se referia ao Belo ou à Estética, mas falava do prazer referindo-se à oratória judicial, e se referiu às coisas que eram agradáveis. Inclusive, ele atribuiu às imitações o mesmo caráter de agradabilidade.

E, como aprender e admirar é agradável, necessário é também que o sejam as coisas que possuem estas qualidades; por exemplo, as imitações, como as da pintura, da escultura, da poesia, e em geral todas as boas imitações, mesmo que o original não seja em si mesmo agradável; pois não é o objeto retratado que causa prazer, mas o raciocínio de que ambos são idênticos, de sorte que o resultado é que aprendemos alguma coisa (ARISTÓTELES, 2005, p. 138).

Na última parte de sua citação, ele diz que “não é o objeto retratado que causa prazer, mas o raciocínio de que ambos são idênticos”. Este raciocínio citado por ele embasou o estudo de Baumgarten sobre faculdades inferiores. Temos aí o reconhecimento da Estética do Belo como um movimento subjetivo e que esta Estética não está exatamente no objeto, contudo na contemplação particular de cada indivíduo.

Quando pensamos em Roma, devemos falar sobre a Estética dentro do estoicismo (filosofia romana), e temos como grande representante desse pensamento o filósofo Cícero (107 a.C. - 43 a.C.). Segundo Costa (2016, p. 07), Cícero foi um grande divulgador das ideias da filosofia grega, e ele mesclou as concepções dos gregos Platão e Aristóteles e ampliou o sentido de Belo: composição de partes do corpo e, acima de tudo, a firmeza de caráter derivada da virtude.

Boecio (2012), filósofo romano (480-524), acreditava que a forma das coisas era o que produzia os efeitos estéticos, e que a beleza em alguém não era um atributo próprio da pessoa,

mas tinha relação com o julgamento de quem via e que era em vão vangloriar-se deste tipo de beleza, pois ela era efêmera.

Por conseguinte, se te acham belo, não é esse um atributo da Natureza, mas do juízo dos olhos que te veem. Podeis vangloriar-vos quanto quiserdes de vossas qualidades físicas; bem sabeis que o objeto de vossa admiração pode ser levado por uma simples febre em três dias (BOECIO, 2012, p. 72).

Trazendo a Estética para um campo de estudo teórico, vamos defini-la usando como base os estudos de Baumgarten (1993), que a introduziu como matéria filosófica no Século XVIII em seu livro “Estética Breve”, no qual diz que ela é a “teoria das artes liberais, gnosiologia inferior, arte do pensar belamente, arte análoga à razão e ciência do conhecimento sensitivo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 95).

Para Baumgarten, a estética é a teoria das artes liberais. Isso implica que a estética é o campo de estudo dedicado à compreensão das artes nobres, como música, pintura, escultura, poesia e teatro. Baumgarten considera a estética como uma gnosiologia inferior, ou seja, um conhecimento que se baseia mais nas sensações e na intuição do que na razão pura. Ele a vê como a arte do pensar belamente, relacionada à apreciação e reflexão sobre a beleza. Além disso, Baumgarten descreve a estética como uma arte análoga à razão, buscando equilibrar a razão com a sensibilidade e a intuição. Por fim, ele a concebe como a ciência do conhecimento sensitivo, envolvendo a percepção estética e a compreensão das emoções despertadas pelas obras de arte.

A etimologia da palavra “estética” vem do grego "*aisthesis*", que pode significar “experiência, sensibilidade, conhecimento sensível, sentimento, sensação, percepção que se relaciona com a fruição de uma obra” (SUASSUNA, 2012, p. 09). Na interpretação de Suassuna, a estética é o sentimento, a sensação e a percepção diretamente relacionados à fruição de uma obra de arte. Esse sentimento estético está ligado à experiência intensa de apreciação, que pode levar a um estado de catarse, uma liberação emocional profunda. Suassuna destaca que é por meio dos nossos sistemas de representação que somos capazes de atribuir beleza a algo. Esses sistemas referem-se aos mecanismos mentais e culturais que usamos para interpretar e dar significado às experiências estéticas. Eles incluem nossa bagagem cultural, repertório de referências artísticas e nossa capacidade de simbolizar e expressar essas experiências.

Essas perspectivas ampliam o entendimento da estética como um campo de estudo que abrange a apreciação das artes nobres, a conexão entre sensação e intuição, o equilíbrio entre razão e sensibilidade, a percepção estética e a atribuição de beleza através dos sistemas de

representação. Ambas as visões destacam a importância da experiência estética, seja na reflexão intelectual sobre o belo ou na vivência emocional profunda por meio da fruição e da catarse.

Ao se pensar na sensibilidade dentro do processo da estética como a ciência do Belo, é importante ressaltar que a sensibilidade vem justamente para compreender a arte, função que a razão não daria conta, por causa de suas bases tão matemáticas e lógicas. A estética surge justamente para preencher essa lacuna:

A estética como ciência do Belo fomenta a relação entre razão e sensibilidade numa teoria sobre a arte. A sensibilidade surge como uma condição para compreender a arte; e que sobretudo, esta (a arte), passa a ser identificada a partir da sensibilidade do artista, da sua genialidade, que, desde o renascimento, quando este (o artista) ganha status de criador de um objeto autêntico, único e com uma áurea metafísica; entende-se que o significado está além da obra de arte, logo, precisa ser contemplada e interpretada (FARIA, 2019, p. 05).

Para que possamos entender melhor o que é a Estética, faz-se importante compreender como ela foi se constituindo, de como o Belo era entendido pelos antigos, até chegar a Baumgarten que instituiu a Estética como uma disciplina filosófica. Este olhar para o passado é importante porque é através dele que entendemos melhor o presente. Sobre isso, Gadamer (2010, p.15) assevera: “É preciso voltar o olhar uma vez mais para o passado. Pois todo olhar que retorna à profundidade histórica de nosso presente aprofunda a consciência de nosso horizonte conceitual hoje já sedimentado em nós.”

Segundo Umberto Eco (2010), a arte e o prazer estético proporcionado pelo Belo, antes do Século VIII, eram considerados domínios distintos, pois a arte estava mais ligada à prática, ao fazer e já o Belo era vinculado mais ao mundo subjetivo. Naquela época não se considerava que um objeto pudesse transmitir essas emoções:

o pensamento medieval, assim como o pensamento clássico, não considerava que arte estivesse necessariamente conectada com a produção de Belos objetos ou com a estimulação de prazer estético. A *ars* significava a técnica para construir objetos. Se, por acaso, algum deles parecia belo, tratava-se de uma questão paralela (ECO, 2010, p. 03).

Para Eco (2010), havia muita informação de que os medievais não faziam uma relação explícita entre a arte e a beleza estética; porém, ele acreditava que de um modo totalmente empírico e sem pensar a respeito eles faziam essa aproximação estabelecendo juízo de valor.

Algumas autoridades afirmam que os medievais nunca chegaram a descobrir como relacionar seus conceitos metafísicos sobre o belo com seus conhecimentos acerca das técnicas artísticas, e que se tratava de dois mundos distintos e não relacionados. Eu espero colocar dúvida sobre essa perspectiva. Nos dados sobre a construção de

catedrais, correspondências sobre questões de arte e comissões a artistas, mesclam-se constantemente conceitos estético-metafísicos com juízos artísticos (ECO, 2010, p. 06).

Ariano Suassuna (2012, p. 13), em seu livro *Iniciação à Estética*, afirma que nas épocas clássicas “nunca houve dificuldade em definir a Estética como a Filosofia do Belo”, e esse Belo por ele referido era uma propriedade do objeto, que por sua vez era o elemento estudado. Tempos depois, ainda segundo Suassuna, pós-kantianos sugeriram que a Estética deveria ser chamada como Ciência do Estético ao invés de ser definida como a Filosofia do Belo. Kainz (1952) chega à conclusão que definir Estética como “Ciência do Estético” é não dizer nada, e afirma: “Parece-nos mais conveniente, ou um mal menor, se preferem, voltar a incluir o conceito de Belo em nossa definição inicial” (KAINZ, 1952, p. 14 *apud* SUASSUNA, 2012, p. 14).

Sabendo que há especificidades e nem todos esses elementos darão conta de um padrão do gosto de forma universal, Hume (2004) aponta então para que usemos o bom senso e que fujamos da imposição do nosso próprio sentimento como padrão de beleza. Vemos então que a Estética veio se consolidando com o passar do tempo até chegar no conceito que temos hoje, e que atualmente a palavra “estética” também tem sido usada de forma bem comum para definir qualquer coisa a que deva ser atribuída a palavra beleza.

## 2.1 A ESTÉTICA EM BAUMGARTEN<sup>4</sup> (1993)

A Estética que buscamos aqui definir se trata de um conceito filosófico, com todos os seus implícitos, e é um termo cunhado pelo alemão Alexander G. Baumgarten, que a introduziu como matéria filosófica em seu livro “*Estética Breve*” (1750), no qual diz que ela é a “teoria das artes liberais, gnosiologia inferior, arte do pensar belamente, arte análoga à razão e ciência do conhecimento sensitivo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 95).

Quando ele começou a divulgar seus estudos sobre a Estética, havia objeções sobre se a Estética poderia ser considerada ciência ou se não seria meramente arte: a seu ver, arte e ciência não eram coisas destoantes:

---

<sup>4</sup> Biografia do autor encontra-se no Índice (p. 170)

a arte e a ciência não são maneiras de ser opostas. Quantas artes, que outrora eram apenas artes, agora são também ciências? A experiência provará que nossa arte pode ser demonstrada. É evidente “a priori” que a nossa arte merece ser levada à categoria de ciência porque a psicologia e outras ciências fornecem certos princípios e porque as aplicações o demonstram (BAUMGARTEN, 1993, p. 97).

Para Baumgarten (1993), as pessoas que possuem aptidão para uma criação estética apenas pela prática, sem a necessidade de a aprenderem formalmente, já possuem um conhecimento estético natural que pode ser inato ou adquirido, e essa aplicação estética artística pode ser potencializada se observadas as seguintes orientações:

1) preparar, sobretudo pela percepção, um material conveniente às ciências do conhecimento; 2) adaptar cientificamente os conhecimentos à capacidade de compreensão de qualquer pessoa; 3) estender a aprimoração do conhecimento além ainda dos limites daquilo que conhecemos distintamente; 4) fornecer os princípios adequados para todos os estudos contemplativos espirituais e para as artes liberais; 5) na vida comum, superar a todos na meditação sobre as coisas (BAUMGARTEN, 1993, p. 95-96).

Com a citação acima, vê-se que a capacidade inata voltada para um conhecimento estético pode ser ampliada a partir de suportes como a criação de material adequada às ciências, além de buscar adaptar os conhecimentos científicos para que sejam entendidos por qualquer pessoa. Para ele, esse conhecimento científico poderia chegar a todos que o quisessem.

A observação das artes advindas da natureza cria uma teoria que não se equipara à teoria da doutrina estética, pois esta, segundo Baumgarten (1993, p. 114), produz uma teoria mais perfeita “daqueles elementos que mais de perto influenciam na matéria e na forma do conhecimento belo”. E ela é obtida através de exercícios mais rebuscados e regras mais complexas que irão formar o comumente chamado de Arte.

Uma teoria mais perfeita do que aquela comumente obtida só por meio da natureza e só por meio do seu uso. (...) Além disso, costuma ser chamado de Arte um complexo de regras dispostas em ordem. A partir daí, no caráter genérico do bom esteta, surge a existência de uma arte estética (BAUMGARTEN, 1993, p. 116).

A acuidade do olhar de um esteta bem-sucedido passa por regras que o ajudarão a estabelecer limites de observação e composição de determinadas artes. Consequentemente, tal esteta terá uma percepção maior de adequação dela ao que se pode chamar de Belo, e popularmente podemos dizer que esse “Belo” possui “estética”. Segundo Baumgarten (1993, p. 120), “o intelecto e a razão deveriam ser os condutores de todos os pensamentos elaborados de modo belo”; contudo, nem sempre isso é possível, pois muitos não alcançam essa clareza de pensamento, uma vez que o conhecimento foi obtido sem disciplina através da estética natural adquirida”. Portanto, para que haja uma clareza de pensamento em relação às regras necessárias



para uma melhor análise de qualquer que seja a arte, Baumgarten (1993, p. 72) elencou as seguintes orientações:

1) quanto mais extensas as regras que abarca, isto é, quanto mais a aplicação destas regras é útil e até necessária em maior quantidade de ocasiões, tanto mais a arte, ela mesma, é mais completa, ainda que seja pequeno o compêndio de regras que apresenta; 2) quanto mais sólidas e importantes forem as regras que fornece, isto é, regras que nunca possam negligenciar sem um prejuízo maior; 3) quanto mais expõe regras mais exatas e mais acuradas; 4) quanto mais transparentes; 5) quanto mais exatas e derivadas dos verdadeiros princípios vitais das regras; 6) quanto mais atraentes, para que devam, a partir de seus preceitos, dirigir as ações e a própria práxis.

A partir do que foi exposto acima por Baumgarten, vemos que as leis da arte estética, para dizerem que algo é Belo, seguem princípios rígidos que vão além do gosto pessoal. Não é um passo-a-passo do que deve constar em determinado objeto para atribuir-lhe valor estético, mas um direcionamento de como essas regras de análise devem ser estruturadas de acordo com os princípios específicos de cada arte. E quando se imagina a quantidade de artes existentes e em todo o complexo de leis necessárias para seu escrutínio, nota-se uma impossibilidade de se lidar com tantas regras e leis. Assim, é necessário verter essas leis a uma ciência da estética:

Uma regra superior sempre é mais forte que todas as regras subordinadas a ela. Logo, as leis da estética são mais fortes que todas as regras derivadas e que regem as artes particulares. (...) A partir disto, o complexo das leis estéticas, face às particulares, que lhe são consequentes, merece ser elevado à forma de arte; a redução das leis estéticas à forma de uma ciência permitirá tornar visível a cada um com a força das mesmas (BAUMGARTEN, 1993, p. 117).

E para Baumgarten será justamente essa ciência criada (a Estética) que nos ajudará não somente a executar, mas também a analisar de modo mais adequado aquilo que chamamos de Belo.

Responder o que?, se não percebem que é possível estabelecer uma arte não só dedicada ao caráter geral do belo, mas também revestida com o manto da ciência? É a regra dessa ciência, não a de Lesbos, que nos permitirá tanto executar, quanto julgar mais acertada e seguramente as obras que postulam a beleza do pensamento.

Baumgarten, ao lançar as bases da estética como a “ciência das sensações” (CECIM, 2014), tinha como objetivo a criação de uma disciplina que buscasse a perfeição do conhecimento sensível (aquele ligado às sensações). E ao buscar conceituar o que seria o Belo, não tinha como objetivo pensar o Belo como algo ligado à utilidade do objeto, mas sim algo voltado para a catarse e relacionado com o nosso sistema de representações. “Ao redefinir o conceito de Belo na modernidade, o separa do utilitarismo que o associava ao bem e à

propriedade objetiva das coisas na antiguidade, e o reclassifica em termos de um Belo subjetivo, advindo da conjunção de nossas representações” (CECIM, 2014, p. 02).

Ao pensar a estética, Baumgarten afirma que ela habita as partes relacionadas à faculdade inferior do intelecto do homem. Inferior não no sentido de menos valia, mas em comparação com as faculdades superiores que estavam relacionadas aos temas relativos à lógica e que eram de fácil comprovação. Essa faculdade inferior, onde habita o escopo da estética, tem relação com atividades cognitivas mais subjetivas:

Há uma certa ambiguidade em Baumgarten com relação às faculdades inferiores do conhecimento: ao mesmo tempo em que são concebidas como uma faculdade cognitiva do sujeito para a apreensão dos efeitos proporcionados pelas obras artísticas, Baumgarten também as concebe como estrutura cognitiva dos sentidos (KIRCHOF, 2003, p. 21-22).

Cecim (2014, p. 06) nos explica que, a respeito dessa divisão feita por Baumgarten do espírito humano, a faculdade superior “trata de temas metafísicos, e a faculdade inferior, a qual, apesar de sensível, necessita do auxílio do intelecto” para estabelecer de fato o que é a estética. A faculdade inferior está relacionada ao nosso conhecimento sensível, que de alguma sorte tem alguma analogia com a faculdade superior.

Esta faculdade inferior, ou gnosiologia inferior, é nosso conhecimento sensível, o qual, em grau menor, corresponde à estética, segundo Baumgarten. A estética, a qual define como a arte de pensar de modo belo, é análoga à razão: portanto, a estética, como ciência do conhecimento sensitivo, embora seja um conhecimento confuso, se relaciona com o conhecimento conceitual e abstrato, concebido como um modo de gnosiologia superior (CECIM, 2014, p. 06).

Cecim (2014) diz-nos que o Belo de Baumgarten é aquilo que é Belo para cada um individualmente, através de um processo de representação (são aqueles conjuntos de elementos que são conhecidos para nós). Ou seja, o Belo para fulano pode não ser o Belo para sicrano; ainda que possa haver elementos universais de beleza (como proporção e simetria), o Belo vai depender de todo um contexto de representações.

Este belo baumgarteano não se acha em um mundo inteligível, uno e objetivo, ele precisa, isto sim, atravessar e ser refratado por nossas representações e é assim apenas segundo nossa forma de concebê-lo, a qual, muito embora reconheça aqueles traços universais de beleza no sensível, o concebe como imanente às nossas representações, e não como uma realidade objetivamente sensível ou objetivamente supra-sensível. O belo de Baumgarten, por seu turno, é um belo para-nós (CECIM, 2014, p. 10).

Ao assumir o Belo a partir de uma perspectiva estética, Baumgarten leva em consideração seus aspectos sensíveis, ou seja, aquilo que é percebido pelos sentidos. No entanto, ele também busca estabelecer uma relação disciplinar entre o Belo e a objetividade do conhecimento racional. Nesse sentido, ele utiliza a representação como um meio de conexão entre essas duas esferas do espírito.

Os nossos sistemas de representação (aquilo que nós conhecemos) desempenham um papel importante para entender o que é a estética, pois é por meio deles que somos capazes de acessar e interpretar as obras de arte. Há de se acrescentar que segundo Cecim (2014, p.11), a experiência de contemplação de determinada arte (exercícios estéticos) também irá influenciar na definição de algo ser Belo ou não, já que, cada indivíduo possui uma vivência única e, portanto, a percepção do Belo pode variar de acordo com essa percepção individual representativa.

Deste modo, Baumgarten assume o belo a partir do ponto de vista estético, ou seja, em seus aspectos sensíveis, mas o aproxima disciplinarmente de uma analogia com a objetividade do conhecimento racional, tendo como meio entre as duas esferas ou níveis do espírito a representação, a qual, por meio do exercício estético que não é idêntico em todos os seres humanos pelas próprias contingências da experiência, coloca o belo na posição de um belo subjetivo, atingido segundo a nossa recepção representativa.

Temos aqui um recorte das ideias de Baumgarten sobre o conceito de Estética, e como ele concebeu seu funcionamento como uma arte análoga à razão: a Estética veio dar conta das análises que a lógica não conseguia, já que Matemática e Lógica, segundo Baumgarten pertencem às faculdades superiores, que são aquelas que não dão margem para dúvidas interpretações, e a Estética incumbiu-se das faculdades inferiores (sentido, fantasia, perspicácia, memória, composição, previsão, juízo e predição) que, juntas, conseguem analisar o conhecimento sensível.

Baumgarten entende o belo sob uma perspectiva estética, ou seja, relacionado aos aspectos sensíveis. No entanto, ele busca estabelecer uma conexão disciplinar entre o belo e a objetividade do conhecimento racional. Para fazer essa conexão, Baumgarten utiliza o nosso sistema de representação como um meio entre as esferas ou níveis do espírito. Esse sistema desempenha um papel importante no exercício estético, que não é idêntico em todos os seres humanos devido às contingências individuais da experiência.

Baumgarten reconhece que a percepção do belo é influenciada pela subjetividade e pelas experiências individuais de cada pessoa. Embora o belo esteja enraizado nos aspectos

sensíveis, ele busca estabelecer uma relação com a objetividade do conhecimento racional, usando a representação como uma ponte entre essas duas esferas. Assim, a apreciação do belo é uma experiência subjetiva, moldada pela forma como representamos e recebemos essa experiência estética.

## 2.2 PADRÃO DO GOSTO EM HUME<sup>5</sup> (2004)

Como estamos discutindo o que vem a ser o Belo dentro de um processo estético e se esses elementos de identificação do Belo são subjetivos ou objetivos, escolhemos para este trabalho, valer-nos das ideias de Hume, mais especificamente as contidas no seu ensaio “Do padrão do gosto” (1757). Importa dizer que Hume não usa, nesse ensaio, os termos “estética” ou “Belo”; mas faz uso dos termos “beleza”, “deformidade” e “padrão do gosto”. Com esse trabalho, ele buscou investigar como é formado o padrão do gosto que conduz os indivíduos a atribuírem beleza ou deformidade a algum objeto.

Ao buscarmos estabelecer algum tipo de padrão para avaliação de gosto, é inegável que, pela simples observação, os homens demonstrem gostos e inclinações diferentes. Hume afirmou o mesmo e exemplificou que, num pequeno círculo de relação, notar-se-á a diferença de gosto por partes daquelas pessoas, ainda que estejam no mesmo ambiente e vivenciando as mesmas situações, “inclusive entre pessoas que foram educadas sob o mesmo governo e nas quais foram inculcados os mesmos preconceitos, desde cedo” (HUME, 2004, p. 92).

Para Hume, é muito natural que as pessoas busquem um “padrão do gosto, uma regra capaz de conciliar as diversas opiniões dos homens, um consenso estabelecido” (idem, p. 94). E nesta busca por respostas, ele faz uma separação entre o julgamento e o sentimento. Se alguém atribui beleza a algum objeto de modo individual e interno, essa atribuição será verdadeira, pois o indivíduo só tem a si como referencial. Para ele, o sentimento de alguém por algo que lhe traga prazer está sempre certo. Contudo, quando se trata de julgamento a algo externo e passível de análise por parte de outros, as coisas se complicam mais, porque o referente será algo externo a si próprio.

---

<sup>5</sup> Biografia do autor encontra-se no Índice (p. 171)

O sentimento está sempre certo; porque o referente só tem a si mesmo como referencial e é sempre real, quando se tem consciência dele. Mas nem todas as determinações do conhecimento são certas, porque elas têm como referente alguma coisa além de si mesmas, isto é, os fatos reais, que nem sempre estão de acordo com o seu padrão (HUME, 2004, p. 95).

No âmbito do julgamento, do padrão do gosto, das coisas externas e materiais, as opiniões que os indivíduos tenham (se o objeto possui beleza ou deformidade), somente uma, segundo Hume, é a correta; a dificuldade estará em encontrá-la e provar que ela é a tal. No que concerne ao sentimento despertado por um objeto, qualquer sensação estará correta, porque, para o autor, o sentimento não representa o que está no objeto, mas sim “certa conformidade ou relação entre o objeto e os órgãos ou faculdades do espírito” (idem). E se essa conformidade subjetiva não existisse, o sentimento em relação ao objeto não teria sido despertado.

Assim como em Baumgarten o Belo é subjetivo, em Hume a beleza existe “apenas no espírito de quem a contempla, e cada espírito percebe uma beleza diferente” (HUME, 2004, p. 95). Claro que nisso é possível que um indivíduo veja alguma deformidade (em palavras de Hume) onde o outro veja apenas beleza. Assim, nesta visão, a beleza pode ser sim relativa.

Ainda que haja essa afirmação, não nos esqueçamos de que o autor já fez uma separação entre a atribuição da beleza num esquema mais interno (voltado para o sentimento) e a sua atribuição mais voltada para o julgamento. E no que concerne a esse julgamento, Hume não despreza a possibilidade de atribuição de beleza através de um esquema mais metódico. Neste viés, ele afirma que, se quisermos de fato atribuir beleza a algo, é importante levar em consideração alguns procedimentos:

Se quisermos realizar um procedimento dessa natureza e avaliar a força de qualquer beleza ou deformidade, precisamos escolher cuidadosamente o momento e o local adequados, proporcionando à nossa fantasia a situação e a disposição certas. A serenidade perfeita do espírito, a concentração do pensamento, a atenção devida ao objeto (HUME, 2004, p. 97).

Baseado no exposto até aqui, vimos então que dentro do padrão do gosto há dois caminhos possíveis: o primeiro, voltado para a atribuição de beleza ou deformidade num esquema mais interno e pessoal (sentimento); e o outro, voltado para essa atribuição mais externa e passível de julgamento. Pensando nesta segunda situação, Hume já nos aponta que para esta análise é necessário escolher muito bem o momento e o local adequado para fazê-la, além de espírito sereno, pensamento concentrado e atenção adequada ao objeto em análise. Além desses elementos, para um melhor aproveitamento do processo ao analisar o que ele

chama de “beleza”, é importante também levar em consideração que a experiência e fruição prévia de coisas semelhantes são imprescindíveis neste processo. A admiração da beleza e a consideração de que algo a possui, passam por conhecer outros objetos que já foram consagrados como tal: “Nós seremos capazes de determinar a sua influência, não a partir da atuação de cada beleza em particular, mas a partir da admiração duradoura despertada por aquelas obras que sobreviveram a todos os caprichos da moda e a todos os equívocos da ignorância e da inveja” (HUME, 2004, p. 97).

Para o autor, há coisas que existem que, universalmente, são feitas para agradar (beleza) e outras para desagradar (deformidade); mas, tal fruição só será levada a cabo se os órgãos dos sentidos estiverem em pleno funcionamento. Ele exemplifica dizendo que um homem com febre não pode ser o referencial para falar de distinção de sabores, por estar com seu paladar alterado. Então, para uma possível atribuição de beleza, é necessário estar em plenitude de saúde de seus órgãos envolvidos naquela análise.

O autor também afirma que há indivíduos que não conseguem experienciar o “sentimento de beleza adequado”, porque lhes falta “imaginação necessária para alguém ser sensível às emoções mais sutis” (HUME, 2004, p. 99). Esta informação também se alinha com a opinião de Baumgarten, de que são necessárias algumas faculdades inferiores específicas para uma fruição estética.

Hume (2004, p. 101) ainda afirma que “a percepção rápida e aguda da beleza deve ser um sinal da perfeição do nosso gosto mental”. O aprimoramento desse gosto mental é a prática de recorrer aos modelos e princípios estabelecidos pelo consenso e pela experiência. E ainda que exista uma diferença, como já citado, entre os diversos indivíduos, o caminho para aperfeiçoar esse gosto é “a prática de uma arte, análise e a contemplação constante de um determinado tipo de beleza” (idem).

Ainda sobre o padrão do gosto, mesmo quando este se diferencia por conta dos costumes e época, sempre será conduzido pela comparação ou hábito de associar ideias. Para o autor, gostamos de determinadas coisas porque estamos acostumados a elas, e é mais simples emitir juízo de gosto para aqueles objetos que já fazem parte do nosso contexto, porque fazemos a análise comparando com as experiências que já tivemos.

Quando somos apresentados a um objeto novo pela primeira vez, o sentimento provocado por ele é obscuro e confuso: sentimo-nos incapazes de analisar as suas qualidades e defeitos, e nossa opinião sobre o mesmo será generalista, ainda que a análise seja feita por um

indivíduo que tenha bastante prática em outras análises. Assim, é necessária uma maior experiência do indivíduo com aquele objeto para que possa atribuir-lhe beleza ou deformidade.

O máximo que se pode esperar é que se declare de uma maneira geral que o conjunto é belo ou disforme, e é natural que até mesmo essa opinião seja formulada por uma pessoa com bastante prática a com a maior hesitação ou reserva. Mas se esta pessoa puder adquirir experiência desses objetos, o seu sentimento se tornará mais exato e sutil (HUME, 2004, p. 102).

Hume informa que a experiência e a prática a respeito de um objeto tornam-nos capazes de fazer uma distinção do grau ou tipo de aprovação ou desprazer que cada objeto desperta em nós. Então aquela sensação de obscuridade e confusão citada pelo autor dá lugar à clareza e distinção em relação ao conhecer o objeto e à capacidade de analisá-lo. Podemos inferir, portanto, que a criação de um padrão do gosto também se dá através do conhecimento e da experiência, e quanto mais se pratica a apreciação de qualquer trabalho, mais se fica competente e hábil neste tipo de análise. “Aquela névoa que antes parecia pairar sobre o objeto se dissipa. (...) Resumindo, a prática proporciona à apreciação de qualquer trabalho a mesma competência e destreza que dá à sua execução, pelos mesmos meios” (HUME, 2004, p. 102).

Para Hume, a atribuição de beleza a um objeto passa necessariamente pela comparação entre a variedade de tipos e diferentes graus de excelência e proporcionalidade que existem entre eles. Então, para que se possa atribuir beleza ou analisar a estética de um determinado objeto, há de conhecer tantos outros objetos e fazer uma análise comparativa dos padrões e métodos utilizados para essa atribuição.

Quem nunca teve a oportunidade de comparar os diversos tipos de beleza certamente se encontra inteiramente incapacitado para emitir um julgamento sobre qualquer objeto que se lhe apresente. Somente através da comparação podemos determinar os epítetos da aprovação ou da censura, aprendendo a decidir sobre o grau de cada um (HUME, 2004, p. 103).

Para o autor, toda manifestação artística tem sua força e harmonia, e sempre irá agradar a alguém e desagradar a outro. Atribuir beleza ou deformidade a algum objeto, via de regra, só será possível por alguém que tenha bastante experiência com aquele objeto analisado e que o comparou com outros. Apenas esses indivíduos que estejam familiarizados com a chamada beleza superior é que também estarão aptos a atribuir deformidade a algum objeto, concluindo assim que este possui uma beleza inferior.

Uma beleza muito inferior causa desagrado nas pessoas familiarizadas com a perfeição mais elevada na mesma razão e por isso é considerada uma deformidade. (...) Só quem está acostumado a ver, examinar e ponderar as diferentes produções que

foram apreciadas em diferentes épocas e nações pode avaliar os méritos de uma obra (HUME, 2004, p. 103).

Além de todos os processos necessários para se estabelecer o padrão do gosto, Hume aponta também para se ter cuidado com o preconceito, que deve ser posto de lado na concepção do padrão do gosto. A palavra “preconceito”, neste contexto, denota o sentido mais dicionarizado da palavra, que é o que guarda relação com o atribuir juízo e valores a algo sem antes conhecê-lo. Para o autor, nesse processo de análise, o “crítico” deve buscar se despir de todo tipo de preconceito acerca de um objeto e “nada levando em consideração senão o próprio objeto submetido à sua apreciação” (HUME, 2004, p. 104). Faz-se necessário que o indivíduo crítico se distancie de toda situação que lhe particularize com a obra, como o fato dele já ter uma predileção para este ou aquele autor; se tem um relacionamento mais próximo ou não com o autor; além de buscar entender o contexto no qual o objeto foi criado, sem deixar que seus costumes particulares, de seu país e de sua época influenciem o seu julgamento. O despir-se do preconceito é condição *sine qua non* para se colocar no ponto de vista exigido para a análise daquele objeto.

Sabe-se que, em todas as questões apresentadas ao conhecimento, o preconceito destrói a capacidade de raciocínio e perverte todas as operações das faculdades intelectuais, e não é menor o prejuízo que causa ao bom gosto, nem é menor a sua tendência a corromper o sentimento da beleza (HUME, 2004, p. 104).

Estabelecer um padrão do gosto (beleza x deformidade) não é uma tarefa fácil, porque já vimos que requer processos subjetivos e, além daqueles que já vimos no decorrer do texto, Hume mostra que tanto o temperamento particular de cada indivíduo como o seu contexto espaço-temporal influenciam na concepção desse padrão de gosto. Isso pode influenciar o julgamento de determinado objeto por causa do preconceito e da falta de prática dessa observação.

Uma delas reside nas diferenças de temperamento entre os indivíduos, e a outra são os costumes e opiniões peculiares de nosso país e da nossa época. Os princípios gerais do gosto são uniformes na natureza humana. Quando se observa uma variação no juízo dos homens, geralmente se pode notar também alguma deficiência ou perversão das faculdades resultantes dos preconceitos, ou da falta de prática, ou da falta de delicadeza (HUME, 2004, p. 108).

Para Hume, cada indivíduo possui motivos particulares para aprovar um gosto e reprovar outro; por isso, pode haver momentos em que buscar estabelecer o padrão do gosto único venha a ser uma tarefa inócua, já que está em jogo a idiosincrasia do indivíduo



influenciado pelo seu meio, por suas práticas e por seus preconceitos. Numa mesma situação de expressão de gosto a algum objeto, alguém lhe atribuirá beleza e outro, deformidade.

Mas quando existe na estrutura interna ou no contexto externo, uma diversidade tal que torna impossível condenar qualquer dos dois lados, não havendo como dar preferência a um sobre o outro, neste caso certa variação do julgamento é inevitável, e seria tolo procurarmos um padrão que pudesse conciliar as opiniões discordantes (HUME, 2004, p. 108).

Para Hume (2004, p. 105), “embora os princípios do gosto sejam universais e, se não inteiramente, aproximadamente os mesmos em todos os homens”, nem sempre é possível ser unânime em atribuir beleza ou deformidade através desse padrão, porque ainda que observados todos os pontos necessários para tal atribuição, ainda assim haverá uma variação de julgamento e não será possível emitir um juízo que corrobore universalmente que aquele objeto possui ou não beleza.

Isso posto, notamos que o processo do padrão do gosto é uma manobra que, ainda que tenha elementos objetivos (como a escolha de local e momento, e a plenitude de órgãos sensoriais), há outras partes subjetivas que irão fugir de uma análise mais técnico-pragmática (imaginação necessária e delicadeza), e há ainda o momento que nem a junção desses elementos será capaz de fazer com que a opinião a respeito da beleza ou não de algum objeto seja unânime. Para esses momentos, Hume nos sugere que o bom senso seja o fiel da balança:

Somente o bom senso, ligado à delicadeza do sentimento, aprimorado pela prática, aperfeiçoado pela comparação e livre de qualquer preconceito, pode conferir os críticos aquela valiosa personalidade; e o veredito conjunto daqueles que a possuem, onde quer que se encontrem, constitui o verdadeiro padrão do gosto e da beleza (HUME, 2004, p. 106).

Concluimos que, para Hume, existe um padrão do gosto que, em alguma medida, será comum a todos os homens; porém, haverá especificidades que devem ser respeitadas. O sentimento individual e interno despertado por aquilo que é Belo não está passível de análise e é verdadeiro, porque as belezas existem “apenas no espírito de quem as contempla, e cada espírito percebe uma beleza diferente” (HUME, 2004, p. 95). No que tange aos objetos que são postos para julgamento, há passos nessa análise que devem ser observados, tais como: a) escolha adequada de local e do momento para análise; b) toda atenção voltada ao objeto; c) experiência de prática de uma arte e de observação constante de determinado tipo de beleza; d) órgãos sensoriais plenos; e) imaginação necessária; f) delicadeza; e g) comparação. Sabendo que há especificidades e nem todos esses elementos darão conta de um padrão do gosto de

forma universal, Hume aponta então para que usemos o bom senso e que fuçamos da imposição do nosso próprio sentimento como padrão de beleza.

### 2.3 A ESTÉTICA DO BELO

Ao buscar analisar o viés estético da gravação de videoaulas, objeto de nosso estudo, é prioridade fundamentar a que estética nos referimos e entender o que seria a expressão “isso tem estética”. O nosso objeto encontra-se dentro da área do Desenho e tem toda força da contemporaneidade. Aqui queremos propor que, ainda que haja uma plasticidade comum no que tange à produção estética de uma videoaula (enquadramento, composição, ângulo), sugeridos pela análise fílmica, não se pode afirmar que a que siga todos esses critérios seja considerada Bela, em detrimento de outra que não segue, já que os construtos internos que nos levam a atribuir beleza ou deformidade a algum objeto é de cunho subjetivo e variável a depender de diversos fatores.

A Filosofia tem como base o conceito das palavras, e para ela não basta usar as palavras no seu sentido comum e popular, pois estes usos já estão dados semanticamente pelo contexto social e com todos os seus conceitos e preconceitos imbricados já naquele termo. Ainda que uma palavra seja graficamente homônima a outra e já conhecida pelo seu uso empírico por aquele grupo de falantes, na Filosofia, ela vai para o *status* de conceito e com acepções distintas àquela em uso corriqueiro pela sociedade.

A palavra estética tem sido usada continuamente de modo mais informal e não no seu sentido filosófico, senão no sentido da palavra original que vem do grego *aesthesis*. Segundo Barros (2012), o termo grego diz respeito à nossa capacidade de receber impressões e sermos afetados através dos cinco sentidos pelos objetos que nos cercam. Portanto, quando alguém julga a estética fílmica de Almodóvar, quando tenta explicar a estética utilizada por Picasso na “Guernica”, ou até mesmo aquele guia de turismo que nos informa sobre a estética barroca de alguma igreja, tudo isso se refere ao modo como as coisas se apresentam perante os nossos sentidos, se nos impressionam positivamente ou não, ou seja, está relacionado com a aparência imediata das coisas e como nos afeiçoamos ou não a elas: assim se manifesta a estética no senso comum, no dia-a-dia.

É importante destacar que há uma diferença do que é estética quando nos referimos à Filosofia e quando pensamos no seu significado sentido e representado pelo popular; contudo, apesar das diferenças filosóficas *versus* empíricas, há algo que, de alguma forma, é compartilhado em ambas as vertentes: “tratam da forma como as coisas se apresentam a nós e da maneira como reagimos a essa apresentação” (BARROS, 2012, p. 12).

Aqui, ao pretendermos discutir o Belo e a beleza, pensamos em fazê-lo baseados na disciplina Estética da Filosofia. Faz-se necessário dizer que o conceito do Belo na filosofia tem alguma relação com a palavra belo que usamos no dia a dia. Começemos aqui fazendo uma pergunta de cunho filosófico:

Como filosofia, a Estética quer saber o que é uma coisa bela. Pergunta-se pelo porquê de que a aparência de certas coisas nos agrada ao ponto de dizermos que são belas, e o que estamos querendo dizer ao declararmos que o são. Ela quer explicitar conceitualmente os critérios pelos quais julgamos a aparência das coisas (BARROS, 2012, p. 15).

Não se pode falar de Estética sem falar da experiência comum da beleza. Diz-se, muitas vezes, que algo é esteticamente agradável porque esse objeto por nós referido é considerado como algo Belo. Mas, de onde vem a ideia da beleza? O que faz algo ser Belo e outra coisa não? A ideia aqui então é realizar uma determinação filosófica conceitual do que popularmente é considerado Belo e quais construções implícitas estão imbuídas em nós mesmos no momento em que chamamos algo de Belo.

Para Plotino (2000), filósofo grego, as coisas belas são “visões do mundo inteligível que os sentidos percebem como ornamentos” (PLOTINO, 2000, p. 110); e, para ele, o Belo se manifesta através da audição e da visão, devendo haver um padrão de reconhecimento daquilo que é Belo. Para o autor, o que é Belo “é proporcional e bem medido” (PLOTINO, 2000, p. 108). Contudo, as coisas belas não serão somente as captadas pela visão. Um discurso pode ser Belo, desde que haja simetria e proporção (idem, p. 108).

Para Plotino (2000), a contemplação do belo é subjetiva e não depende da contemplação do objeto, mas de quem contempla o objeto. Por exemplo, a contemplação da beleza física não se dá no corpo que é contemplado, mas na alma que o contempla: “Mas a beleza nos corpos tem de ser compreendida pela alma, que a diz, ou seja, a descreve ou reproduz, e quando a reconhece a aceita como beleza” (PLOTINO, 2000, p. 108). Costa (2017, p. 17) afirma que, para Plotino, para que houvesse uma contemplação adequada da beleza, haveria uma única exigência para aquele que a contemplasse: “um olhar claro e uma mente pura”.

Já para Cícero (2014, p. 216), filósofo romano, o belo estava ligado à aparência física e também a uma retidão de caráter:

Assim como no corpo se verifica o que chamamos “beleza” uma certa disposição adequada dos membros se junta uma cor agradável [da pele], assim também se dá o nome de “beleza da alma” [ao equilíbrio] entre, por um lado a constância e a coerência e, por outro, uma certa firmeza e estabilidade nas opiniões e nos juízos, que, ou decorrem da virtude, ou contêm em si a essência mesma da virtude (CÍCERO, 2014, p. 236).

Barros (2012, p. 04) chama de “sensação” o efeito imediato que outros corpos exercem sobre o nosso exatamente no momento em que os percebemos. E também nos informa que a sensação nos traz prazeres:

Desde sempre a sensação foi nossa guia, e simplesmente não estaríamos vivos se não soubéssemos aprender com o prazer e o desprazer que ela provoca. Em nossa mais tenra idade já buscávamos os prazeres da sensação, e eles permanecem sendo para nós uma espécie de indispensável pão nosso de cada dia, que sempre contamos obter, parecendo constituir algo como um fundo essencial e sempre presente de toda a nossa vida psíquica.

Assim, já sabemos então que os prazeres nos são trazidos pelas sensações, como está dito acima. Temos prazer ao nos alimentar, o prazer de ter a sede saciada, o prazer ao praticar esporte e também o prazer ligado à relação sexual. Os prazeres despertados pelas sensações estão intimamente ligados a nós.

Estamos aqui falando do prazer que uma refeição bem preparada oferece ao nosso paladar; do prazer que um aroma de flores ou de incenso oferece ao nosso olfato; do prazer que a prática esportiva proporciona a todo o corpo e também daquele outro e dulcíssimo prazer que o leito conjugal nos reserva. Todos estes prazeres promovem um bem estar físico que se funda em nossa própria constituição fisiológica como seres naturais (BARROS, 2012, p. 04).

Portanto, as coisas que chamamos de belas são aquelas que nos dão prazer ao serem usufruídas; e não é apenas uma sensação passiva, mas, um sentimento no qual existe uma relação mais ativa no processo de experimentação daquele objeto: prestamos atenção no que achamos Belo, seja uma paisagem, uma pintura, uma canção, um poema, uma escultura etc. “Aquilo que eu chamo de Belo, eu o tomo como objeto de minha consideração: eu o examino, o inspeciono, saboreio seus contornos e tudo que o distingue” (BARROS, 2012, p. 05).

Kant (1993) buscou uma forma de sistematizar o julgamento de que algo é Belo ou não, afirmando que a subjetividade implícita no gosto não poderia servir de critério para tal julgamento:

Censura-os se julgam diversamente e nega-lhe os gostos, todavia pretendendo que eles devem possuí-lo, e nesta medida não se pode dizer: cada um possui seu gosto particular. Isto equivaleria a dizer que: não existe absolutamente gosto algum, isto é, um juízo estético que pudesse legitimamente reivindicar o assentimento de qualquer um (KANT, 1993, p. 57).

Esse posicionamento de Kant não é estanque, pois ainda que ele sugira que o gosto é discutível e que a subjetividade do indivíduo não deve ser elemento primordial para a análise do Belo, ele não a dissocia totalmente, já que para ele o juízo estético é o sentimento do sujeito e não o conceito do objeto: “o Belo é uma qualidade que atribuímos ao objeto para exprimir certo estado de nossa subjetividade” (KANT, 1993, p. 59) Então, o Belo e o feio estariam relacionados com a faculdade de imaginação do sujeito, pelo prazer ou desprazer na fruição de determinado objeto.

Hegel (1996), por sua vez, acreditava que o Belo não poderia ser reduzido ao gosto, e o ponto de partida para essa análise era a própria Estética (no seu viés filosófico). Para ele, o Belo é uma ideia, e a sua sensação não está no objeto, nem tampouco no sujeito que o usufrui, mas no espírito, sendo elaborado através de um processo de consciência:

Pois só é Belo enquanto participa do espírito, e dever-se-á conceber como um modo imperfeito do espírito, como um modo contido no espírito, como um modo privativo de independência e subordinado ao espírito. Isso implica em afirmar que o sentimento de beleza não provém de algo fora de nós, mas é a elaboração do espírito humano em relação a determinados objetos, e o reconhecimento da beleza de certos objetos, associado a uma formação de espírito capaz de perceber o “Belo artístico”, portanto, o Belo consiste num processo de consciência e do espírito, não sendo dessa maneira de forma natural (HEGEL, 1996, p. 28).

Para Hume (2004), a beleza não está nos objetos, mas está dentro de cada pessoa que os observa. Podemos dizer que a beleza para ele é relativa, porque cada pessoa irá ver de uma forma diferente: alguém irá ver beleza em algo que o outro não vê, e se deve respeitar o outro sem querer impor a sua vontade.

A beleza não é uma qualidade das próprias coisas; ela existe apenas no espírito que as contempla, e cada espírito percebe uma beleza diferente. É possível mesmo que um indivíduo encontre deformidade onde outro só vê beleza, e cada um deve ceder a seu próprio sentimento, sem ter a pretensão de controlar o dos outros (HUME, 2004, p. 95).

Bem, se “cada um deve ceder...”, “sem ter a pretensão de controlar” o gosto do outro, é porque nem sempre será possível estabelecer um padrão que sirva para todos. Hume diz cabalmente que “gosto não se discute”, porque o doce e o amargo podem aparecer de formas

diferentes a cada paladar. Pensemos nas experiências que temos com a degustação de vinhos variados, que para uns estão deliciosos e, para outro, extremamente amargos. Portanto, no momento de se buscar definir “beleza”, esse “Belo” deve ser relativizado:

Tentar estabelecer uma beleza real ou uma deformidade real é uma investigação tão infrutífera quanto tentar determinar uma doçura real ou um amargor real. (...) o mesmo objeto tanto pode ser doce como amargo, e o provérbio popular afirma que com muita razão gosto não se discute. (HUME, 2004, p. 96).

Ao tentar explicar como se dá a constatação do Belo por nossos sentidos (faculdade inferior), Baumgarten o faz explicando-nos que isso acontece através de uma quantidade de representações nas quais o consenso e harmonia entre elas terminam por corresponder ao Belo: “Nenhuma beleza pode ser percebida sem a representação das verdades estético-lógicas por parte do análogo da razão” (BAUMGARTEN, 1993, p. 130). Esse Belo citado por ele é algo relativo e subjetivo porque vai depender da variação da representação de cada um.

Para Cecim (2014, p.10), o Belo de Baumgarten é “um belo para-nós”. Afirmação que também coaduna com a ideia de Hume de que “o sentimento está sempre certo; porque o referente só tem a si mesmo como referencial e é sempre real, quando se tem consciência dele” (HUME, 2004, p. 95). Se alguém atribui beleza a algum objeto de modo individual e interno, essa atribuição será verdadeira, pois o indivíduo só tem a si como referencial. Para ele, o sentimento de alguém por algo que lhe traga prazer está sempre certo.

Baseado nos conceitos que vimos neste capítulo, a experiência estética que aqui buscamos abordar para analisar a gravação de videoaulas perpassa primeiramente por uma experiência subjetiva de cada sujeito e essa subjetividade sofrerá influências do sistema de representação de cada indivíduo.

Antes de tudo, é essencial compreender que o nosso “sistema de representação é tudo aquilo que nos cerca, todo conhecimento, todas as nossas experiências e contextos culturais” (SUASSUNA, 2012, p. 09). Esse sistema multifacetado é a lente através da qual interpretamos e atribuímos significado ao mundo ao nosso redor e ele se encontra intrinsecamente entrelaçado com aquilo que já nos é familiar. A familiaridade, como resultado da exposição constante a certos padrões e como resultado da assimilação gradual das normas e valores estéticos da sociedade na qual estamos imersos, exerce um papel determinante na maneira como interpretamos a estética. A influência dos padrões que nos cercam é inegável, eles moldam nossas referências e direcionam nosso senso estético, aprimorando-o com o passar do tempo.

Ao aplicarmos esse entendimento à análise de gravação de videoaulas, surge um elo vívido. A estética da gravação de uma videoaula é avaliada em relação aos padrões que já estabelecemos como referentes de uma videoaula esteticamente agradável. Assim, a experiência estética ao assistir a uma videoaula é, em última análise, uma interseção entre as características da videoaula e nossa interpretação preexistente do que é esteticamente apropriado.

O processo não para por aí: quanto mais nos dedicamos a esse exercício estético - de consumir mais videoaulas que consideramos esteticamente agradáveis – mais o nosso gosto e percepção ficarão apurados em relação a esse tipo específico de conteúdo. Cada videoaula que consumimos e avaliamos nos ajuda a refinar nosso próprio conjunto de critérios estéticos, criando um ciclo de aprimoramento contínuo.

### 3 O ELO ENTRE O DESENHO E O VÍDEO

Ao nos referirmos ao filme (vídeo), é totalmente possível fazer uma análise cronológica que o ligue ao Desenho. Trilhar esse caminho para nós é importante porque assim localizamos o nosso objeto de estudo dentro dessa área de conhecimento. Com a inovação tecnológica, o Desenho evoluiu para animações, vídeos e gráficos em movimento. A partir de uma sucessão habilidosa de imagens, o Desenho agora é capaz de contar histórias dinâmicas e transmitir informações complexas de maneiras completamente novas. Durante este capítulo explicitaremos como o filme foi se formando através da possibilidade da captura de várias fotografias em sequência e sua reprodução na mesma velocidade em que foram capturadas. Contudo, primeiramente, necessitamos entender o que é Desenho.

Para Trinchão (2019, p. 34), o Desenho é um campo de conhecimento prático que abrange elementos de conhecimento empírico e teórico. Como conhecimento empírico, a autora enfatiza a sua ligação com a experiência direta e a interação com o mundo real. O termo "empírico" sugere que o conhecimento do Desenho é adquirido através da observação e da experimentação prática à medida que os indivíduos exploram objetos, cenários e formas ao seu redor. Em outras palavras, o desenho não é apenas aprendido por meio de teorias abstratas, porém é construído gradualmente através dessa interação constante com o ambiente. Desse modo, a compreensão do desenho se aprofunda, permitindo que as pessoas representem de forma mais precisa e significativa a complexidade do mundo ao seu redor.

O Desenho é um campo de conhecimento prático, à medida que ele se apresenta como conhecimento empírico, aquele que diz respeito à construção e utilização como linguagem adquirida pela interação e observação do indivíduo com o mundo, experiência, vivência (TRINCHÃO, 2019, p. 35).

Trinchão (2019) afirma que, quando esse conhecimento empírico passa por um processo de formalização e é submetido a uma análise crítica, ele transcende o âmbito pessoal, deixando de ser apenas uma habilidade individual para se tornar parte integrante da investigação científica. Ela aponta que esse processo é fundamentalmente facilitado pela escola e pela ciência, que desempenham papéis cruciais na transformação do ato de desenhar: passa de uma atividade subjetiva para um campo de estudo que é compartilhado e enriquecido coletivamente. O desenho deixa de ser uma expressão puramente pessoal para se destacar como um corpo de conhecimento passível de ser minuciosamente analisado, compreendido e estruturado.



Enquanto Conhecimento teórico, depois de apreendido e cientificizado, quando o conhecimento adquirido pela experiência passa a ser admitido pela escola e pela ciência, se transforma em saber científico, quando então, suas funções, propósitos e fundamentos são comprovados e utilizados pela Ciência (TRINCHÃO, 2019, p. 34).

Para Valente (2016), o Desenho se destaca na vida social, pois é uma atividade que é parte essencial da cultura e da maneira como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor. O ato de desenhar, desde os tempos mais remotos da humanidade, serviu como uma forma de representação visual, permitindo que as pessoas documentem o que veem e expressem suas ideias de forma gráfica.

Dessa primeira herança, o desenho se institucionaliza. Afinal, é ingrediente importante da vida social. É preciso representar pelo desenho tudo o quanto os olhos possam ver: representa ele, uma extensão do olhar. E, nessa representação, a fidelidade àquilo que é visto torna-se fundamental (VALENTE, 2016, p. 12)

A partir dessa base histórica, o autor também faz uma conexão significativa entre o Desenho e a informática, ressaltando como a tecnologia moderna, em particular a interação com dispositivos digitais, transformaram a prática do Desenho. Essa fusão entre o desenho tradicional e a informática deu origem a campos como o design e as artes visuais, que exploram novas formas de criação visual e expressão artística.

Sob a ótica de Rodrigues (2003, p. 08) o Desenho é: “[...] um conjunto de linhas sobre um papel feitas diretamente com a mão, que resulta nesse objecto comum”. A conceituação se estende ao observarmos que ela também afirma que “O traço é a própria ‘história’ do movimento da mão sobre a folha de papel, e de todos os acidentes e acasos que possam acontecer durante seu percurso” (RODRIGUES, 2003, p. 53). Inferimos a partir daí que o ato de desenhar é uma expressão que transcende o papel e o lápis, uma vez que a mão do artista deixa um rastro visual que captura não apenas linhas, mas também movimento, intenção e até mesmo o elemento imprevisível do acaso. Cada linha traçada conta uma história, cada movimento da mão revela uma parte do processo e, por trás de tudo isso, emerge uma linguagem única que transcende barreiras e nos permite conectar de forma significativa com a expressão artística e com o mundo ao nosso redor.

Além dessa visão conceitual basilar acerca do Desenho, Rodrigues (2003, p. 93) também aborda a sua natureza como um registro gráfico que combina dois propósitos fundamentais: uma intenção estética e uma intenção de preservar informações para posteriormente comunicá-las. Ambos os propósitos são de grande relevância para nosso objeto de estudo que é a videoaula. “O desenho, registro gráfico que tem frequentemente uma intenção estética e uma

intenção de guardar informação para comunicar, radica na necessidade que os organismos têm de ‘comunicar a informação adquirida’ (RODRIGUES, 2003, p. 93).

Quando a autora cita a intenção estética, entendemos que o Desenho não se limita apenas a transmitir informações objetivas, mas também procura criar algo visualmente agradável ou expressivo; e é também sob esse viés estético do Desenho que ancoramos a discussão tema deste trabalho. Assim inferimos, salvaguardados por Rodrigues (2003), que o Desenho é uma linguagem visual que atende à necessidade intrínseca dos seres vivos de comunicar informações, mas concomitantemente, ele abraça a estética como parte integrante desse processo de comunicação. Ele une a função prática de registro com a busca por expressão artística e, assim, desempenha um papel fundamental na forma como os seres humanos se comunicam e compartilham conhecimento visualmente.

Ferreira (2007, p. 01), em seu artigo para o GRAPHICA 2007, diz que a “fotografia se emancipa da ação mecânica do homem no processo de captação, fixação e preservação da imagem por ele referida.” Assim sendo, ao analisar tais trechos inferimos que o desenho também pode ter os mesmos objetivos que uma fotografia. Rodrigues (2003, p. 10) diz que “desenhamos porque nosso cérebro tem a capacidade de aceitar uma representação em substituição do que se quer apresentar”. Nessa perspectiva, também seria a fotografia uma representação que substitui o que se quer apresentar, sem ter a necessidade do movimento mecânico do homem sobre um suporte, já que a câmera é quem faz esse registro.

Ainda Ferreira (2007, p. 02) nos diz que “até o advento da fotografia, registrar graficamente um fato ou situação impunha uma ação mecânica de natureza gráfica ou glífica que pudesse tornar visível o fenômeno para além do momento de sua ocorrência”, ou seja, o desenho era usado como registro de uma memória. Ao passo que a própria Rodrigues nos diz que: “Durante muito tempo e até a normalização do uso da fotografia como ilustração de situações, o desenho em gravura era o modo de poder tornar acessível a um grande número de pessoas imagens que, de outro modo, seriam desconhecidas” (RODRIGUES, 2003, p. 112). Ao fazer tal afirmação a autora sugere que não foi de pronto que a fotografia passou a ter a possibilidade de substituir certos desenhos. Então vemos que dentro deste uso específico do desenho, como registro de algo que acabou de acontecer, Rodrigues corrobora que a fotografia passou a fazer o mesmo tipo de registro. Ela segue dizendo que essa expressão de desenho permitia um “registro direto e rápido do que se vê, ou viu” (RODRIGUES, 2003, p. 112).

Complementando essa ideia e fazendo uma costura que corrobore que a fotografia pode também ser desenho, Ferreira (2007, p. 03) diz:

A emancipação obtida pela fotografia em relação ao desenho, a partir da descoberta de emulsões fotossensíveis possibilitou o registro e a fixação de imagens sem a necessidade de uma ação mecânica do homem para que este processo pudesse consolidar-se. Este corte impõe ao referente humano a apreensão de uma nova consciência, ou seja, a consciência de que é possível produzir imagem, capturá-la mais propriamente, sem a necessidade de fazer uso da ação mecânica das mãos para este fim.

Inclusive, Ferreira (2007, p. 07) ainda nos informa que com o advento da fotografia, aqueles desenhadores que se dedicavam a pintar retratos muito fiéis, por um tempo, já não viam sentido no seu trabalho, já que a fotografia capturava e fixava com mais fidelidade.

Baseados nessas afirmações, entendemos que a fotografia é uma forma de desenhar quando o objetivo é “captar, fixar e preservar a imagem referida” como afirma Ferreira (2007, p. 01). Não estamos afirmando que o Desenho se resume apenas a esse aspecto de “captar, fixar e preservar a imagem referida”; contudo, que a fotografia é uma forma de capturar e fixar o registro da memória, portanto, um tipo de desenho.

Ainda amparados pelo pensamento de Ferreira, é importante pensar separadamente o que é a concepção de desenho e o que é a sua representação:

Enquanto concepção, ele nasce antes de qualquer materialização física, isto é, nasce necessariamente da imaginação de qualquer pessoa. É possível afirmar que a materialização deste desenho pode se dar a partir de qualquer suporte físico que projete visualmente a ideia imaginada ocorrendo, a partir deste ponto, a transformação em representação (FERREIRA, 2007, p. 08).

Então, pensar o desenho como desígnio é pensar no plano daquilo que se quer representar, e o seguinte passo é materializar esse pensamento que pode ser feito em vários suportes exibidos em diversas velocidades (pensando no vídeo como sequência de fotografias).

No seu livro “O que é desenho”, Rodrigues (2003, p. 113) afirma que “os fotogramas do cinema vêm desenvolver uma nova maneira de contar histórias em desenho”. Diz que “os desenhos já não aparecem estáticos, mas numa sucessão de desenhos em que a ação está contida entre cada um deles e acontece, ao longo de todos eles”. Ao falar sobre a sucessão de desenhos, ela já está se referindo à ideia da sucessão de fotografias e nessas sucessões de fotografias temos a gênese da captura das imagens em movimento e sua posterior projeção: o filme. “Desta relação com um tempo que está implícito de quadrado para quadrado, o desenho pode agora

não só iludir em relação à profundidade, que tinha conquistado com a perspectiva, como também estabelece e controla uma situação cronológica” (RODRIGUES, 2003, p. 113).

E é exatamente sobre a velocidade de exibição desses desenhos quadro a quadro que teremos a sensação de que essas imagens estão se movimentando, e assim surge para nós o vídeo. Essa ligação entre o Desenho estático e as imagens em movimento é evidente na forma como ambos buscam aprimorar nossa compreensão e comunicação visual. Assim como o Desenho estático nos proporciona uma janela para a observação, as imagens em movimento nos envolvem em experiências visuais imersivas, expandindo nossas possibilidades de explorar e compreender o mundo ao nosso redor.

### 3.1 DA ILUSÃO DO MOVIMENTO AO VÍDEO

Falar de filme ou vídeo é falar de imagens (desenhos ou fotografias) estáticas que são colocadas em sucessão numa grande velocidade (a partir de 24 delas a cada segundo) e também de vários espaços escuros (que estão entre as imagens), os quais o cérebro se encarrega de ocultá-los. Essa combinação é o que traz a ideia de continuidade e, conseqüentemente, a ilusão do movimento. Michael Wood (2012) diz que mesmo toda percepção de movimento que nossos olhos registram se dá de uma forma similar à captura e projeção mecânica das imagens: “Cada movimento do olho dá à retina um "instantâneo" de alguma parte da cena visual, mas o cérebro deve colocar essas imagens estáticas juntas para criar a ilusão de um mundo contínuo” (WOOD, 2012, p. 02).

Ou seja, ao que parece, o olho vai fazendo micro capturas do ambiente que nos cerca, numa proporção entre claro e escuro e é o cérebro que faz o trabalho de juntar essas capturas instantâneas nos dando a sensação do movimento. E essa capacidade de combinação entre olho e cérebro para formar o movimento é chamada de: *persistência de visão*. Wood (2012, p. 57), afirma que os fotogramas individuais de um filme não estão realmente se movendo e, por isso, a percepção que temos de movimento é uma ilusão; ilusão essa que não deve ser interpretada na acepção que tem a palavra de “enganar”, porém uma ilusão na acepção de algo que a mente não entende muito bem, ou seja, os olhos veem uma coisa e a mente interpreta de outra forma.

“Nós sabemos que as imagens individuais de um filme não estão realmente se movendo, e que nossa percepção de movimento é, portanto, uma ilusão”. Vemos uma coisa e sabemos outra (WOOD, 2012, p. 5).

De acordo com Rosa (2012, p. 155), em 1829, o físico Joseph-Antoine Plateau escreveu uma tese para provar a *persistência de visão* (fração de segundo que uma imagem permanece na retina) e nesta tese ele afirma que, para que várias imagens estáticas pareçam estar em movimento, são necessárias dez imagens por segundo, e acabou criando o fenacistoscópio para corroborar a sua tese.

Com a tese de doutorado de Joseph Plateau, na Universidade de Liège, sobre as formas de percepção da fisiologia ocular, ficou demonstrado que imagens fixas e sequenciadas, quando exibidas diante um certo tempo de intermitência, eram capazes de oferecer a ilusão do movimento. Para comprovar seus estudos, Plateau criou o *fenacistoscópio*, o primeiro objeto cinético com os princípios da sucessão de imagens fixas e com ela seria criado o que anacronicamente se pode chamar de “desenho animado” (BENEDETTI, 2016, p. 23).

Para Luz (2013, p. 17), a sequência de fotografias que nos dão a sensação de movimento é chamada de filme, justamente porque se origina na película onde, inicialmente, era feita a captura da fotografia. Então chamamos à captura das fotografias de filmagem e elas darão origem ao filme. O filme não existe apenas no cinema. Toda captura de fotografias em sequência com o objetivo de criar a ilusão do movimento são filmes, sobre isso Wood afirma:

Os filmes dos irmãos Lumière atendem a esse critério, é claro, assim como os filmes de Georges Méliès; (...) Mas o mesmo acontece com os telejornais, todos os filmes já feitos, todos os documentários, todas as instalações de arte envolvendo filmes, todos os registros de vídeo de vigilância, todos os videoclipes, todos os clipes de filmes exibidos na televisão, todos os programas de televisão não transmitidos ao vivo, todos os filmes amadores do primeiro sorriso do bebê e todos os vislumbres de manifestações políticas ou tumultos feitos em telefones celulares e enviados por e-mail para o mundo (WOOD, 2012, p. 10).

Wood (2012, p. 12) ainda diz que a palavra “filme” (como resultado de capturas das imagens em sequência) está em obsolescência, já que na contemporaneidade não existe uma bobina de filme dentro de *smartphone* ou de uma câmera digital, o aparato tecnológico para tal serventia mudou e não temos mais a materialidade daquela captura de modo visível e que possa ser tocado. Daí que vamos pouco a pouco chamando a essa produção de vídeo.

E foi com esse afã de reproduzir, através de artefatos, o que os nossos olhos e cérebros registravam, que pessoas de distintas nacionalidades e profissões se dedicaram a buscar soluções para conseguir movimentar as imagens. É o que veremos a seguir.

### 3.2 EM BUSCA DAS IMAGENS QUE SE MOVIMENTAM

A imagem em movimento pode ser um filme que vemos no cinema (ou em algum dispositivo digital), pode ser um desenho animado, pode ser o vídeo capturado por uma câmera de segurança ou aqueles vídeos corriqueiros que capturamos com o nosso *smartphone*. O certo é que a gama de possibilidades dessas imagens que se movimentam é vasta. Ao nos debruçarmos sobre os textos usados para esta pesquisa, notamos que foi um árduo trabalho que reuniu em diversos lugares do mundo as mais diversas funções: desde artistas até cientistas.

Um dos registros mais antigos que se tem sobre essa busca pelas imagens em movimento é o Jogo das Sombras que surgiu na China, por volta de 5.000 a.C. Segundo Stutz (2015, p. 98), as lanternas eram usadas para fazer projeção em paredes ou em tecidos de linho, de figuras humanas, animais e objetos. O operador destas lanternas, além de movimentá-la, era quem narrava a ação que quase sempre envolvia dragões, castelos e guerreiros.

Outro registro que temos dessas “imagens em movimento” é a Lanterna Mágica que foi criada pelo alemão Athanasius Kirchner, na metade do Século XVII, e usando uma definição de Mannoni (2003, p. 45) ela era “uma caixa óptica (...) que projeta sobre uma tela branca (tecido ou parede caiada), numa sala escurecida, imagens pintadas sobre uma placa de vidro”. Ao longo do Século XVIII, as lanternas também começaram a projetar animações que causavam o efeito de “substituições, desapareições, aparições bruscas, movimentos contínuos”. Ela era usada em espaços semelhantes a teatros, e protagonizavam espetáculos conhecidos à época como fantasmagoria; e nesses espetáculos eram projetadas, em finos tecidos e mais tarde em nuvens de fumaça, figuras de seres sobrenaturais e acompanhadas “de vozes, músicas e efeitos sonoros” (COSTA, 2006, p. 32). Sobre o funcionamento da lanterna mágica para causar essa sensação de movimento, Silva (2007, p. 76) afirma:

A lanterna utilizada para esse tipo de exibição possuía rodas e se deslocava sobre trilhos para frente e para trás, proporcionando, além da já conhecida animação, o aumento ou diminuição das imagens, o que causava a impressão de que se moviam em direção à plateia. Além disso, ao início da exibição, as luzes se apagavam, como parte da encenação planejada e, na maioria das vezes, “as paredes da sala eram encortinadas de negro”, possibilitando o escurecimento total da sala e acrescentando um tom “fúnebre” à encenação, reforçando, assim, as sensações dos espectadores.

Em 1829 foi criado o fenacístoscópio pelo físico belga Joseph-Antoine Plateau. O objetivo com esse equipamento era mostrar uma rápida sucessão de desenhos de diferentes estágios de uma ação e assim seria criada a ilusão de que um único desenho se movimentava. O espectador se colocava frente a um espelho e girava o fenacístoscópio e então tinha a sensação de ver o desenho se movimentar.

A busca por movimentar as imagens segue durante o Século XIX e surgem o estroboscópio (1832), o zootrópio (1834) e o folioscópio, conhecido até hoje como o *flipbook* (de John Barnes Linnet, 1868) que consiste em vários desenhos, representando a sequência de uma ação, distribuídos em pedaços de papéis (formando um pequeno livro) para serem folheados, assim dando a ilusão do movimento.

Segundo Rouillé (2009, p. 16), 1823 foi um marco tecnológico rumo à criação do vídeo, pois o francês Joseph Nicéphore Niépce fez nascer a fotografia. Esse momento foi decisivo para o futuro das imagens em movimento porque, até aquele momento, só era possível usar pinturas e desenhos nos artefatos de projeção. Com o melhoramento daquela tecnologia foi possível fazer a projeção, agora de fotografias (e não somente de desenhos) que foram capturadas em sequência. Isso fez com que a ilusão do movimento fosse maior.

No livro de Celso Sabandin “A história do cinema para quem tem pressa” (2018), ele relata que o governador da Califórnia, em 1872, com o intuito de ganhar uma aposta, contratou um famoso fotógrafo paisagístico chamado Edward Muybridge, para que o ajudasse a provar que um cavalo ao galopar, em determinado momento, tinha todas as suas patas sem contato com o chão. “A ideia era comprovar o feito por meio de uma rápida sucessão de fotos, já que o olho humano não tem a acuidade necessária para tal observação. Munido de 24 câmeras com disparadores automáticos, Muybridge realizou a encomenda do governador, que venceu a aposta” (SABANDIN, 2018, p. 34).

Aquelas câmeras fotográficas estavam ligadas a fios que atravessavam a pista de corrida e, com a passagem do cavalo, os fios foram rompidos, desencadeando o disparo sucessivo dos obturadores, que produziram 24 fotografias consecutivas. Ao revelar aquelas fotografias, Muybridge percebeu que ao serem projetadas na mesma velocidade em que foram capturadas, davam uma satisfatória ilusão de movimento, razoavelmente. Ainda segundo Sabandin (2018, p. 35), a imprensa da época celebrou tal feito e o jornal San Francisco Alta, na edição de 9 de maio de 1880, publicou o seguinte: “O sr. Muybridge traçou os fundamentos de um novo método de

entretenimento, e nós prevemos que esta lanterna mágica de fotografias instantâneas irá dar a volta ao mundo civilizado” (SABANDIN, 2018, p. 35).



#### 4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E VIDEOAULAS

Vivemos em uma sociedade que está em contínuas mudanças devido ao desenvolvimento do setor tecnológico. Estamos cercados por tecnologia que nos mantém conectados e constantemente nos são apresentados novos tipos. Interessante é que algumas delas fazem parte de nossa realidade cotidiana que sequer as entendemos ou as nomeamos como tecnologia:

ela está em todo o lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares são possíveis graças às tecnologias que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação (KENSKI, 2008, p. 19).

Para Ferrarini *et al* (2019, p. 5) “as tecnologias são os diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, fruto da crescente criação da mente humana [...]”. Essas criações do nosso engenho têm sido um fator crucial na alteração das relações de produção e na configuração da vida em sociedade ao longo das várias eras da história. À medida que avançamos como sociedade, o domínio e a aplicação dessas tecnologias têm o poder de redefinir as fronteiras do que antes críamos possível. Desde a descoberta do fogo até as sofisticadas redes de comunicação da era digital, cada avanço tecnológico moldou nosso modo de viver e interagir com o mundo. A singularidade da espécie humana reside na nossa habilidade inata de criar, aprimorar e empregar ferramentas e dispositivos que transcendem as capacidades dos demais seres vivos (FERRARINI *et al*, 2019, p.5).

É importante ressaltar que, ao nos referirmos à tecnologia, falamos de um movimento variado e abrangente que não se refere apenas às máquinas ou instrumentos que nos auxiliam na execução de diversas tarefas. Para Kenski (2008, p. 22), a tecnologia “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as suas épocas.” A autora cita a “língua humana como uma manifestação tecnológica criada para possibilitar a comunicação entre membros de determinados grupos” (KENSKI, 2008, p. 23).

Para Sancho (2013, p. 131), a tecnologia é criada para “tentar resolver um problema que se coloca para um cientista em seu laboratório, uma empresa em seu departamento de pesquisa e desenvolvimento, a indústria de guerra ou um profissional em seu trabalho cotidiano”. A autora aborda a perspectiva da tecnologia e como ela é geralmente compreendida. A visão tradicional da tecnologia a considera como um conjunto de dispositivos ou produtos que lidam com informações, como computadores ou smartphones. No entanto, ela sugere que precisamos de uma visão mais ampla e profunda da tecnologia, que inclua sua dimensão política e ética. Isso significa ver a tecnologia não apenas como ferramentas neutras, mas como formas de representar o mundo e intervir nele. Não raras vezes ignoramos as tecnologias que têm um impacto significativo em nossas vidas, porque não as reconhecemos como tecnologias. Sancho (2013, p. 133), propõe que compreendamos a tecnologia não apenas como dispositivos eletrônicos, mas também como sistemas, estruturas organizacionais, símbolos e intervenções no mundo físico, social e biológico:

Essa visão da tecnologia como um conjunto de aparatos, artefatos ou produtos para produzir, receber, tratar e transmitir informação desfocaliza a visão mais ampla, complexa, política e ética que pensa as tecnologias como formas de representar e intervir no mundo e, sobretudo, como maneiras de configurá-lo. Essa mudança de enfoque faz com que desconsideremos as tecnologias que, de fato, têm mais influência em nossas vidas. Refiro-me às tecnologias organizativas, tais como o taylorismo, o fordismo, o toyotismo, sistemas políticos e econômicos, sistemas organizativos de escolas, empresas, hospitais etc., as tecnologias simbólicas (criação e utilização de signos e símbolos) e as biotecnologias (bioengenharia, manipulação genética de animais e plantas etc.) (SANCHO, 2013, p. 133).

Já para Chaves (2007), há várias formas de entender a tecnologia, e ele prefere conceituá-la de uma forma mais ampla como “qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável e divertida” (CHAVES, 2007, p. 10).

Contudo, para ele nem todas as tecnologias são iguais em termos de impacto humano. Ele aponta que as tecnologias que ampliam os sentidos humanos ou estendem a capacidade de comunicação com outras pessoas são de fato importantes. No entanto, ele acredita que o aspecto mais crucial está nas tecnologias contemporâneas que aumentam as habilidades cognitivas, como a capacidade de adquirir informações (aprender), organizá-las, armazená-las para referência futura, analisá-las, relacionar informações para entender conexões, integrar conhecimentos de diferentes áreas, aplicar esses conhecimentos de maneira prática e transmitir informações para compartilhar com os outros.

No entanto, as tecnologias que amplificam os poderes sensoriais do homem, sem dúvida, o são. O mesmo é verdade das tecnologias que estendem a sua capacidade de se comunicar com outras pessoas. Mas, acima de tudo, isto é verdade das tecnologias, disponíveis hoje, que aumentam os seus poderes mentais: sua capacidade de adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação (CHAVES, 2007, p. 10).

Chaves (2007) ainda destaca que a história da comunicação humana é marcada por tecnologias que desempenharam um papel fundamental na sua expansão e aprimoramento. Quando ele menciona que "as tecnologias que estendem a capacidade de comunicação do homem existem há muitos séculos", ele está se referindo ao fato de que os seres humanos sempre buscaram maneiras de se comunicar de maneira mais eficaz e eficiente.

As tecnologias que estendem a capacidade de comunicação do homem, contudo, existem há muitos séculos. As mais importantes, antes do século dezenove, são a fala tipicamente humana (conceitual), a escrita alfabética, e a imprensa (especialmente o livro impresso). Os dois últimos séculos viram o aparecimento de várias novas tecnologias de comunicação: o correio moderno, o telégrafo, o telefone, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão e o vídeo (CHAVES, 2007, p. 12).

Ainda que o recorte que nos interessa dentro da tecnologia é o que se refere ao digital, é importante salientar que no âmbito educativo a tecnologia não começa com o computador ou o digital, mas os precede. Chaves (2007) insta aos educadores que se lembrem que as tecnologias usadas na educação começam antes da revolução do crescimento digital:

Faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologias, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes (i.e., invisíveis) a eles (CHAVES, 2007, p. 14).

Atualmente, temos à nossa disposição o rádio, a televisão, o *smartphone*, o computador, a *internet* e outras tecnologias da informação e comunicação, que aceleram o acesso às informações. Da mesma forma que as TIC (tecnologias da informação e comunicação) e TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) entraram na vida sociocultural das pessoas, também estão nas instituições de ensino possibilitando aos professores e alunos novas formas de ensinar e aprender, apontando novos caminhos na educação.

Os processos educativos têm passado, ao longo das décadas, por várias transformações que acontecem para acompanhar o próprio desenvolvimento da sociedade no que se refere à criação de suportes educativos mais modernos, criação de metodologias inovadoras com vistas a engajar os estudantes e dar conta das novas demandas de aprendizagem das gerações que

surtem. Assim, professores e alunos se deparam com uma nova realidade nas salas de aula: combinar o ensino tradicional com o uso de recursos fornecidos pela tecnologia digital da informação e comunicação. Para os docentes esse desafio é uma oportunidade para emergir no digital e assim fundir o poder da expertise teórica com as possibilidades que o mundo digital oferece. Essa fusão entre o tradicional e o contemporâneo estabelece um novo paradigma educacional, onde o aprendizado é uma experiência dinâmica, transformadora e alinhada com as necessidades do século XXI.

Trata-se, portanto, de agregar competências de cunho digital à solidez teórica que os professores carregam consigo, não apenas como mais uma ferramenta de apoio para um debate teórico sobre determinado tema ou a transmissão de um determinado saber, mas também como meio de fortalecer o processo de aprendizagem dos alunos (SCHUARTZ, 2020, p. 04).

Observemos que quando se fala “competências de cunho digital”, estamos nos referindo a um conjunto diverso de habilidades que se desenvolvem no ecossistema digital. Não é apenas a aptidão em lidar com dispositivos tecnológicos, *softwares* e aplicativos, mas também é o discernimento em saber escolher as informações em meio a uma densa quantidade de dados e a compreensão das nuances das mídias digitais. Essas competências são a chave para navegar no cenário educacional atual, onde o mundo digital desempenha um papel cada vez mais central na vida dos alunos.

Ao nos depararmos com conceitos como TIC e TDIC é importante fazer a diferenciação entre eles. Ferrarini et al (2019, p. 7) diz que “O conceito de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), é utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios telecomunicativos, como rádio, televisão, vídeo e internet, que facilitam a difusão das informações.”

Quando passamos a analisar o termo Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), a inserção da palavra digital não é somente uma descrição superficial das tecnologias comunicativas contemporâneas, contudo reflete, de fato, uma transformação significativa na forma como passamos a interagir com suportes tecnológicos comunicacionais. Gewer (2016, p. 25), explora a origem etimológica da palavra digital e diz-nos que: “Digital deriva de dígito, do latim *digitus*, que significa dedo”. Anteriormente, as “tecnologias da informação e comunicação” dependiam principalmente de interfaces que não eram sensíveis ao toque. No entanto, com a chegada da era digital, as interfaces agora são projetadas para responder ao toque e ao deslizamento dos dedos. Isso significa que os dispositivos digitais se tornaram mais

intuitivos e acessíveis, pois as pessoas podem interagir diretamente com eles usando seus dedos, sem a necessidade de dispositivos intermediários, como teclados ou mouses.

Ao tocar ou deslizar os dedos nas telas sensíveis ao toque de vários dispositivos, as pessoas agora têm acesso a uma ampla gama de informações e interações no mundo digital. Isso inclui acesso à internet, aplicativos, mídia, comunicação instantânea e muito mais. Em essência, o ato de tocar a tela se tornou um portal que conecta os indivíduos a um vasto universo de recursos e possibilidades no cenário digital contemporâneo: “Através do toque ou deslizamento dos dedos na tela de diferentes equipamentos, encontra-se uma infinidade de informações e interações (FERRARINI *et al*, 2019, p.7).

Para diferenciar TIC e TDIC, Gewer, (2016, p. 25) exemplifica dizendo que enquanto o quadro negro tradicional, a "lousa analógica", é um exemplo de TIC, caracterizado pela natureza básica de sua funcionalidade, a lousa digital assume o papel de uma TDIC. Através da incorporação da tecnologia digital, a lousa digital não apenas transpõe os limites da sua contraparte analógica, mas também abre portas para um novo leque de possibilidades. Essa tecnologia expande suas fronteiras, permitindo não apenas a exploração da vastidão da internet, mas também o acesso a bancos de dados repletos de *softwares* educacionais e ferramentas interativas que transcendem o que a lousa analógica poderia alcançar.

Nesse contexto, torna-se claro que a transição para o digital não se resume a mera substituição de processos antigos por novos. Ela constitui uma mudança fundamental na maneira como aprendemos, comunicamos e interagimos com nosso ambiente. As TDIC não apenas atualizam as ferramentas e recursos, além disso desdobram o potencial da conexão global e a capacidade de aprimorar nossa compreensão e exploração do mundo digital em constante expansão. Portanto, a "digitalização" não é apenas uma evolução técnica, mas uma revolução que redefine a própria natureza das interações humanas com a tecnologia e o conhecimento (GEWER, 2016, p. 25).

Para Kenski (2008, p. 19), o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação, e é no escopo dessa tecnologia que está localizado o objeto de nosso trabalho que é a videoaula, e este tipo de tecnologia tem um impacto na vida das pessoas, visto que:

Essas novas tecnologias - assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes -, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo (KENSKI, 2000, p. 20).

Ainda baseados nas ideias de Kenski citadas acima, percebemos a importância das tecnologias emergentes, especialmente quando comparadas com aquelas que existiam anteriormente. Quando essas novas tecnologias são amplamente adotadas na sociedade, elas têm impactam, em diversos aspectos, a vida cotidiana das pessoas. Primeiramente, essas inovações tecnológicas têm o potencial de remodelar as qualificações profissionais necessárias, principalmente no contexto educacional. Um exemplo relevante, para este trabalho, desse impacto é a transição das aulas presenciais para o modelo de ensino a distância por meio de videoaulas. À medida que essa tecnologia se torna uma parte fundamental de determinados processos educativos, os professores precisam adquirir novas habilidades e competências. Eles não apenas precisam dominar as ferramentas tecnológicas para criar e ministrar videoaulas eficazes, mas também devem aprender a gerenciar o ambiente virtual de aprendizado, acompanhar o progresso dos alunos remotamente e adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades dos estudantes à distância.

Além disso, essas tecnologias transformam a maneira como os professores planejam e conduzem suas aulas. Não se trata apenas de transferir o ensino presencial para um formato digital; é necessário repensar a metodologia e explorar abordagens que sejam adequadas ao ambiente virtual. Isso inclui, por exemplo, a criação de conteúdo multimídia envolvente, a promoção de interações significativas entre os alunos online e a adaptação de métodos de avaliação para ambientes virtuais. Também é importante reconhecer que a transição para o ensino a distância por meio de videoaulas afeta a maneira como os professores se comunicam com seus alunos e vice-versa. A comunicação se torna mais assíncrona, exigindo uma maior ênfase na autodisciplina e na capacidade dos alunos de gerenciar seu próprio tempo de estudo. Ao mesmo tempo, os professores precisam encontrar maneiras eficazes de fornecer suporte e devolutivas aos alunos remotamente. Notamos que essas novas tecnologias, não são apenas inovações isoladas, elas demandam adaptação, aprendizado e flexibilidade por parte dos professores.

Unir as tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem tornou-se uma necessidade em todos os níveis de ensino, que se torna mais significativa devido à grande variedade de ferramentas que estão disponíveis. Isso implica não só o acesso à informação em vários formatos, mas também que vão desde a partilha de opiniões até à criação de conhecimento. Consequentemente, a sala de aula deixou de ser o único lugar do processo de aprendizagem, expandindo-se para a multiplicidade de cenários possibilitados

pelas TDIC, ferramentas colaborativas e redes sociais existentes. Para Ponte (2002), as TDIC representam um suporte ao desenvolvimento humano em vários aspectos.

Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores (PONTE, 2002, p. 02).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão em constante mudança e desenvolvimento acompanhando a dinâmica da própria sociedade, e todo avanço que vai sendo incorporado no cotidiano social, vai paulatinamente sendo absorvido nos contextos educativos e que através da combinação de diversos elementos semióticos, passamos da articulação da linguagem escrita e oral para dar lugar a uma lógica videotecnológica:

Estamos atualmente assistindo ao desenvolvimento de elementos e combinações semióticas novas e distintivas que começam a ser os sistemas linguísticos do futuro e que se diferenciam dos anteriores a partir da lógica de suas articulações. Assim, vários pesquisadores fizeram notar que a lógica gramatical que permite articular tanto a linguagem escrita quanto a oral, e que de alguma maneira também se encontra na linguagem visual (ainda que essa já se diferencie precisamente por compartilhar também a lógica da imagem), desaparece para dar lugar a uma lógica videotecnológica, na qual a racionalidade deixa espaço a uma caprichosa justaposição de signos de diversos tipos e procedências (visuais, auditivos etc.) com a finalidade de espetáculo (GOMES, 2008, p. 58).

As TDIC facilitam os processos de conexão com as diferentes realidades de aprendizado e colocam os alunos numa posição de sujeito crítico capaz de entender o seu contexto social, pois o objetivo de usos dessas tecnologias não está apenas em ensinar a usar um computador para ver um filme, por exemplo, mas proporcionar ao discente uma reflexão sobre aquilo que foi visto e posicionar-se a respeito. Para isso, é importante fazer uso de toda essa tecnologia e mídia que já está produzida pela sociedade e, a partir daí, segundo Fischer (2007), o discente irá apropriar-se do que vê e ouve.

Estudar as imagens, (...) narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, a meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, (...) assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias (FISCHER, 2007, p. 8).

Quando pensamos nas TDIC aplicadas à educação, devemos ter claro que existe especialidade para cada tecnologia. Embora o produto possa ser esteticamente apelativo, ele

pode não ser capaz de oferecer conteúdos educacionais ricos e significativos, porque nem sempre aquela que é considerada mais moderna será a mais efetiva para qualquer contexto. Cabe então ao docente conhecer o que cada TDIC pode oferecer em distintos contextos educacionais. Em dado momento, um vídeo pode ser mais efetivo que um *podcast*, a depender de qual objetivo pedagógico se queira alcançar. A esse respeito, Valente (2005, p. 103) diz:

O produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na construção de novos conhecimentos. Com isso, a multimídia pode ter um efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista de conteúdos relevantes ao tema. Por outro lado, o aluno pode estar acessando informação relevante, usando recursos poderosos de busca, e essa informação está sendo trabalhada em uma situação fora do contexto da tecnologia, criando oportunidades de processamento dessa informação e, por conseguinte, de construção de novos conhecimentos.

Então, utilizar as tecnologias disponíveis vai muito além do simples uso, ou apenas saber manejá-las tecnicamente, elas devem ter um sentido metodológico e pedagógico que permitam o crescimento intelectual dos indivíduos, como afirmam Moran et al. (2007, p. 36):

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

As TDIC, quando bem usadas, ajudam a alcançar os objetivos estabelecidos para o ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do aluno. Elas não devem ser usadas apenas como substitutas de moldes tradicionais de ensino, mas devem aportar inovação e não somente a substituição de um suporte tecnológico por outro, como por exemplo se ao trocar o quadro-negro pela lousa digital o único intuito é que esta sirva apenas para escrever. Então, será apenas um processo de substituição. Porém, se é possível, por exemplo, enviar todo aquele material escrito para os alunos através de meio digital, então teremos um processo de inovação. De igual modo, é importante se ter em mente que as TDIC não são a parte central da aprendizagem, elas estão para ser usadas como ferramentas de mediação do processo de ensino-aprendizagem:

Devemos enfatizar que as TIC devem ser vistas como instrumentos de mediação no processo ensino aprendizagem e não como uma ferramenta principal da construção do conhecimento. A utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais. Elas encaminham as instituições para a adoção de uma “cultura informática educacional” que exige uma reestruturação sensível não apenas das teorias educacionais, mas da própria percepção e ação educativa (KENSKI, 2008, p. 86).



Outro ponto importante é que não se deve perder de vista que as tecnologias sozinhas não trarão a solução para problemas de aprendizagem, contudo serão elementos novos que vão reforçar as metodologias e estratégias usadas para alcançar os objetivos propostos.

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula. (...) Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo (MORAN, 2000, p. 12).

A tecnologia aparece como facilitadora neste processo de conexão com realidades distintas, e centrando-nos nesse momento apenas no movimento de evolução tecnológica dos aparatos e de mídias educativas, queremos destacar neste capítulo a relevância que a videoaula exerce nesse contexto.

Além de sua complexidade natural, a educação passou por profundas mudanças ao longo do tempo com a introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação. A coexistência de dois modelos educacionais, presencial e não presencial, cada vez mais integrados, contribui para essa complexidade. Neste contexto, o ensino não presencial em todas as suas formas e modalidades tem sido ofertado sob a nomenclatura de educação a distância (EAD).

Não é possível falar sobre videoaulas sem inseri-las no contexto da Educação a Distância (EAD), pois foi nessa modalidade que ela passou a ter relevância como mídia educativa. Entendemos de modo geral, à luz de Silveira et al. (2010, p. 55) que a educação a distância busca incluir alunos que estão dispersos geograficamente, num processo educativo sem a necessidade da sua presença física no mesmo ambiente que o professor. Já para Moore (2008, p. 02): “A educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Piva et al. (2013, p. 2) diz que em 1871, James Stuart, propôs um método de estudo por correspondência para as mulheres que não podiam frequentar os ambientes acadêmicos. Ao observarmos o itinerário da EAD, notamos que desde os primeiros intentos em tempos remotos, até a contemporaneidade, ela tem crescido e se adaptado aos novos tempos. Sobre isso, Peters (2003, p. 29) corrobora:

Se acompanharmos a história da EAD, perceberemos que houve um desenvolvimento desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo na segunda metade do Século XIX. Este desenvolvimento ficou dramático nos últimos 25 anos com o advento das universidades abertas e está no momento ocorrendo com uma velocidade de tirar o fôlego com a criação das universidades virtuais. Percutando o futuro, poderíamos até prever que este desenvolvimento irá se fortalecer (PETERS, 2003, p. 29).

No Brasil, segundo Alves (2009, p. 8), um pouco antes de 1900 “já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência”. Contudo, esses cursos eram oferecidos por professores particulares. Já em 1904, foi inaugurado um instituto chamado Escolas Internacionais, ligado a uma organização norte-americana, cujos cursos eram para pessoas que estavam desempregadas que buscavam colocação nos setores de comércio e serviços, e como se davam as aulas. Ele explica:

O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. Nos vinte primeiros anos tivemos, portanto, apenas uma única modalidade, a exemplo, por sinal, de todos os outros países (ALVES, 2009, p. 08).

Dilermando et al. (2013, p. 11) também apontam que novos cursos, na modalidade a distância, surgiram no início do século XX; contudo, vários deles ficaram sem comprovação, já que na época essa não era uma modalidade reconhecida oficialmente. Há registros, porém, entre outros, da criação do Instituto Monitor, em 1939, que começou oferecendo um curso por correspondência de radiotécnico. O instituto existe até os dias de hoje (2023), atuando, claro, através da *Internet*.

O modelo da EAD passou por muitos formatos; contudo, aqui neste trabalho queremos focar especialmente a partir de quando se utiliza o vídeo como ferramenta para dinamizar essa modalidade. A partir da década de 1960, começaram os projetos que utilizavam a TV para veicular as aulas (DILERMANDO et al. 2013, p. 10) e, dentre eles, havia os projetos conhecidos como Logos e Logos II, que visavam à formação de professores leigos. Contudo, foi a partir da década de 1990 que, com o advento da *Internet* e, conseqüentemente, das tecnologias digitais de informação e comunicação que a educação a distância passou a valer-se mais das novas mídias de comunicação, como o vídeo e a teleconferência. A esse respeito, Azevedo (2000, p. 03) afirma:

A aplicação de novas tecnologias na EAD, especialmente aquelas ligadas à *Internet*, vem modificando o panorama dentro deste campo de tal modo que seguramente podemos falar de uma EAD antes e depois da *Internet*. Antes da *Internet* tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um para-muitos (rádio,

TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos. É esta possibilidade de interação ampla que confere à EAD via Internet um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EAD.

Gostaríamos de destacar a divisão dos tipos de vídeo que foi proposta por Moran (2009). De um lado, o modelo que ele chama de teleaula, que é quando o professor é visto ao vivo pelos discentes, e do outro, o modelo da videoaula quando a aula é previamente gravada. “No primeiro, aparece mais o professor no seu papel tradicional, onde é visto pelos alunos ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (vídeo-aula)” (MORAN, 2009, p. 285). E nessa divisão iremos trabalhar o modelo chamado de videoaula.

Silveira et al. (2010, p. 56) afirmam que no contexto da EAD, no momento que se popularizam a televisão e teledramaturgia, a interação com o professor passou de ser apenas por meio de materiais impressos, e passou também a acontecer através de videoaulas; e elas atribuíram o aumento do uso das videoaulas aos telecursos que foram muito comuns a partir da década de 1990. “A popularização das videoaulas no Brasil está profundamente atrelada à trajetória traçada pelos telecursos, desde experiências remotas até os dias de hoje” (SILVEIRA et al., 2010, p. 56).

Com o passar dos anos, os cursos de teleducação foram crescendo no Brasil, justamente por se entender que a videoaula traz dinamicidade ao processo, e a sedução através do vídeo antes de atingir o racional começa pelas sensações e intuições, o que aumenta a eficácia dessa mídia como ferramenta para educação. “O vídeo combina a comunicação sensorial-cenestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 2009, p. 28-29).

Os Telecursos de 2º Grau e de 1º Grau exibidos pela Rede Globo de televisão representaram um marco na produção de videoaulas em EAD no Brasil, no que tange à criação da videoaula, pois mesclavam um modelo de aula tradicional e uma que se aproximava do que seria um documentário. Silveira et al. (2010, p. 58) dizem que as videoaulas eram produzidas por uma equipe técnica de alta qualidade, que era contratada no mercado especialmente para isso ou eram cedidos do próprio quadro da Rede Globo. Apesar de todo arcabouço da teledramaturgia usado para este fim e de toda expertise da emissora, Moreira (2008, p. 49) afirma que o projeto não deu certo, pois, segundo ele:

não havia uma efetiva integração entre a equipe de professores da Fundação Padre Anchieta e a equipe de profissionais da televisão da Fundação Roberto Marinho, já que os primeiros não participavam da produção do programa, o que implicava um “distanciamento entre o conteúdo idealizado pelos professores educadores e o produto final” efetivamente veiculado. Ou seja, as videoaulas produzidas refletiam uma preocupação centralizada, por parte da Fundação Roberto Marinho, nas técnicas e qualidade de produção televisiva, em detrimento dos aspectos didáticos propriamente ditos.

Com base na informação acima, podemos inferir que a qualidade usada para a produção das videoaulas do projeto dos Telecursos foi um divisor de água naquele processo, e que elevou o nível de produção ao se pensar em produzir uma videoaula. Como já citado neste texto, há autores que acreditam que esse formato nos influencia até hoje quanto ao formato da videoaula. Contudo ao se produzir a videoaula não se pode deixar de lado o planejamento pedagógico para que ela não fuja de seu propósito, pois ainda que a linguagem usada seja cinematográfica, porém o objetivo é pedagógico e o professor deve estar atento ao roteirizar suas aulas para que esta não fuja do seu objetivo.

Aqui tratamos da importância do vídeo, dentre as mídias educacionais existentes, como ferramenta que contribui para o trabalho docente, seja como recurso utilizado durante a aula presencial ou um elemento usado para a educação a distância. E este tipo de mídia se destaca, segundo Morán (2009, p. 29):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí sua força. Somos atingidos 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.

Sabemos que o vídeo originalmente foi criado mais pensado no cinema, e seu objetivo não foi originalmente pedagógico, contudo, atualmente ele é bastante usado para este fim:

Ao longo dos tempos, o vídeo atuou como um meio de divulgação do cinema. Com o desenvolvimento tecnológico ele é hoje a base de transmissão da linguagem audiovisual. Seu aprimoramento vem conquistando um público cada vez maior e mais exigente, com a possibilidade de sintetizar a imagem e o som, ele ganha espaço como um importante meio de comunicação e de informação, podendo ainda, propiciar um largo poder de análise bastante apropriado para fins pedagógicos (NUNES, 2012, p. 12).

Há outros autores que também discutem a importância do vídeo como recurso didático, como é o caso de Santoro (2003, p. 18), que afirma que “o vídeo é um meio de comunicação com modo de produção e exibição próprias, com conteúdo e público específicos”, apontando

que é o professor que fará a escolha da mídia de acordo com o perfil discente. Silva (2009, p. 9) acrescenta que “o vídeo é um recurso que pode ser manuseado com facilidade para se atingir objetivos específicos, já que proporciona a visualização e a audição, toca os sentidos, envolve os alunos”. Morán (2009, p. 29) acredita que as mensagens dos meios audiovisuais exigem menos esforço, porque o sujeito “lê o que pode visualizar, só precisa ver para compreender: toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo”.

Para Nunes (2012, p. 12-13), o uso do vídeo como material didático é de grande valia; no entanto, o professor necessita estar atento e saber selecionar o vídeo adequado ao seu objetivo com aquele grupo específico, para não incorrer no erro de usar esta TDIC apenas para afirmar que faz usos das tecnologias digitais em sua sala de aula sem nenhum critério.

O educador precisa estar atento e ter boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula (NUNES, 2012, p. 12-13).

Sabemos que ao tentarmos definir o que é videoaula, não há apenas uma possibilidade de fazê-lo. À primeira vista, podemos pensar em videoaula como sendo uma aula gravada e distribuída em formato de mídia. Contudo, essa ideia vai além disso. Para Mussio (2018, p. 115), a videoaula é uma aula gravada utilizando-se de recursos tecnológicos e usando como base o conteúdo de uma disciplina em questão, porém “produzir esse recurso demanda planejamento, criação, edição, conhecimento técnico e visão pedagógica” específicos para este tipo de mídia. O produto final que advém disso é ao mesmo tempo som, palavra, imagem, por isso o chamamos de audiovisual, e, segundo Mussio (2008, p. 95), todos esses elementos mixados, graças aos recursos eletrônicos, criam uma experiência sensorial unificada. A autora ainda diz que para ser caracterizada como videoaulas, essas produções devem conter a “presença da imagem e da voz do professor” ou apenas da voz do professor “acoplados ao uso de recursos tecnológicos” (MUSSIO, 2008, p. 97). Sob esse viés, os vídeos explicativos que utilizam apenas animações para transmitir conhecimento não se enquadram na categoria de videoaulas, uma vez que não possuem a presença de um professor que apresente os conteúdos.

Ainda para Mussio (2008, p. 98), uma aula que foi planejada e executada para a modalidade presencial e que, por acaso, foi gravada e inserida na *internet*, não pode ser considerada como uma videoaula, pois os objetivos e o público de cada gênero são distintos. A metodologia empregada também vai diferir, pois, na modalidade presencial, o público está ali fisicamente e o professor se relacionará diretamente com ele em tempo real; já na videoaula, o

público está representado pela lente do instrumento de captura e isso altera a dinâmica da aula. Na aula presencial, o professor pode ajustar seu discurso em relação aos presentes, pode reformular o que foi dito, e na videoaula esse discurso é mais objetivo e não há reformulações, já que pode haver um roteiro com o que será dito (CAMARGO et al., 2011, p.9).

Além desses elementos, há diferenças estéticas e visuais relevantes na comparação entre uma aula presencial gravada e uma videoaula, como: enquadramento adequado do professor, preocupação com cenário, melhoria na iluminação, captura de áudio com equipamento adequado, foco, entre outras. Na videoaula, para Peters (2001, p. 27), é importante que “o professor tenha em mente que sua primeira tecnologia educacional é o seu próprio corpo, por isso, é preciso que se tenha a contenção dos gestos largos, uma boa entonação da voz, uma postura simpática”.

As diferenças entre uma aula presencial gravada *versus* videoaula se acentuam também porque estamos falando de meios de condução de discurso que diferem um do outro. Para Maingueneau (2002, p. 72), “o modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso”. O modo como o docente tratará o discente não será igual nas duas modalidades, pois, na aula presencial, a presença do público-alvo alterará essa forma de tratamento; já na videoaula, é possível inclusive se dirigir a apenas uma pessoa, como se aquela videoaula tivesse sido preparada especificamente para uma pessoa. A esse respeito, Camargo et al. (2011, p. 87) dizem que “Ainda em relação à presença ou ausência do público-alvo, na aula presencial há uma tentativa, por parte do professor, de reunir o público em torno de seu discurso, enquanto na videoaula essa tentativa reside na antecipação das expectativas que seu público pode vir a ter no momento da exibição do vídeo.”

Ainda sobre diferenciar uma aula gravada de uma videoaula, Girão (2005) compara a aula presencial gravada a uma peça de teatro que deveria ser consumida apenas de maneira presencial, e ao ser vista não causa mais o mesmo impacto no espectador, pois ela não foi pensada, nem produzida para aquele meio, então perde sua essência. Já a videoaula é comparada por ele ao cinema, já que sua linguagem é específica para ser consumida através do filme, por isso tudo é pensado para ser visto através do filme, assim como a videoaula.

## 5 OS ELEMENTOS ESTÉTICOS NECESSÁRIOS PARA A GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS

É fundamental ressaltar que a produção de videoaulas deriva dos processos de produção cinematográfica e televisiva. Neste sentido, valemo-nos dos conceitos, técnicas e equipamentos específicos dessas áreas, e, embora haja essa similaridade, ressaltamos que a produção de videoaulas requer uma estrutura mais compacta desses elementos, em comparação às grandes produções audiovisuais. Os aparatos utilizados nesse processo irão variar, pois pode ser que a videoaula esteja sendo produzida por uma grande empresa que disponha de muitos equipamentos ou pode estar sendo feita por alguém que tenha poucos equipamentos, por isso necessita simplificar esse processo; contudo, a manutenção da estética apresentada na tela será similar entre ambos. Assim, os elementos citados neste capítulo são aqueles que consideramos úteis para a produção de videoaulas e sua construção estética, que atendem às demandas de qualidade de áudio e vídeo e que, por sua vez, também são acessíveis e práticos para o uso contínuo dos professores.

Sabe-se que a produção para o cinema é mais longa, mas os eixos entre ambas as produções são os mesmos. Rodrigues (2007, p. 105) explica que os processos de uma produção audiovisual são divididos em cinco fases: “preparação, pré-produção, filmagem (produção), a desprodução e a finalização”. Para Souza e Silva (2018, p. 60), “no caso das produções de videoaulas, é possível resumir essas cinco fases para três: preparação, filmagem e finalização”. Já Pereira (2017, p.180) prefere nomeá-las como: “pré-produção, produção e pós-produção”.

Ainda que tenhamos autores denominando de maneiras diferentes esses processos, o fato é que, para a produção da videoaula, partimos sempre do planejamento do roteiro, num segundo momento iremos à gravação dos vídeos e num terceiro momento se dará a edição deles, junto com a inserção de outros elementos necessários para aquela videoaula (gráficos, imagens, trilha sonora, animações etc.) culminando com a renderização do vídeo.

Ao falarmos sobre os elementos estéticos que são necessários para a gravação de videoaulas, estamos nos referindo aos equipamentos e às técnicas utilizadas no processo desse audiovisual. Sobre os equipamentos, é sabido que nem todos aparecem em tela; contudo, ainda que não sejam visíveis no produto final, todos eles contribuem para a estética da videoaula. Por exemplo: não vemos no vídeo final o tripé utilizado, mas foi seu uso que garantiu a estabilidade da imagem e proporcionou o enquadramento adequado àquela tomada; não vemos o soft-box ou o *ring-light* na tela, contudo temos a cena iluminada por eles; não vemos em cena o tecido usado para a técnica do *chroma-key*, porém observamos o cenário virtual e todos os elementos presentes em tela que só são possíveis ao usar essa técnica.

## 5.1 O ROTEIRO

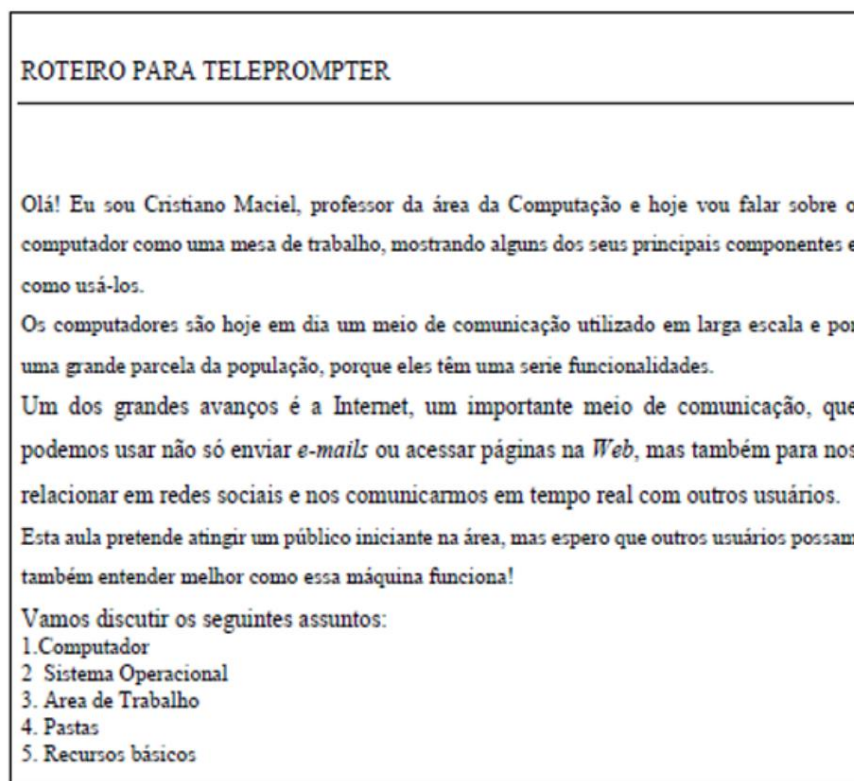
O roteiro é uma parte essencial das produções audiovisuais, e seu uso será distinto quando for para o cinema/televisão ou quando for para produção de videoaulas. Zettl (2011, p. 74) conceitua o roteiro para televisão como “documento escrito que diz do que se trata o programa, quem diz o que, as ações a serem desenvolvidas e o que e como o público deve ver e escutar no programa.”

No que concerne às videoaulas, Souza e Silva (2018, p. 65) apontam dois tipos de roteiro: a) o Roteiro Literário, cujo texto será escrito pelo professor/apresentador e serão apontados aí “os principais termos que deverão ganhar destaque na tela”, e o Roteiro Técnico, que se refere às orientações técnicas das ações que acontecem durante a gravação da videoaula e a organização das “imagens gráficas que serão utilizadas na edição de vídeo”.

Para o professor que grava sem equipe, é aconselhável usar o Roteiro Literário, e este deverá ser escrito de maneira mais simples do que o usado em produções televisivas ou cinematográficas. Souza e Silva (2018, p. 66) ainda orientam o professor a escrever frases mais curtas, usando a linguagem oral, pois “frases muito longas costumam atrapalhar o entendimento da fala”. Assim, usando os dois tipos de roteiro, o professor terá todos os elementos necessários para o desenvolvimento da videoaula. No roteiro técnico ( Figura 1), ele terá o planejamento de quais ações ocorrerão na tela durante a sua fala (imagens, tabelas, gráficos que aparecerão em determinado momento), e que são bastante úteis sobretudo quando a edição do vídeo é feita por





**Figura 2:** Roteiro literário

Fonte: Souza e Silva (2018, p. 72).

## 5.2 A CÂMERA

Um elemento imprescindível para a gravação de videoaulas é a câmera. Para Martin (2005, p. 38), a câmera tem o papel de agente ativo na criação da realidade filmica, e ela é “o olho do espectador”. Para nosso processo de videoaula, podemos inferir então que a câmera é o olho do aluno focando no professor. Sendo assim, a qualidade da imagem é um aspecto fundamental a se levar em conta ao escolher uma câmera para a produção de videoaulas. Optar por uma câmera de alta resolução proporciona uma imagem nítida e profissional, permitindo uma visualização clara dos detalhes e elementos visuais presentes na cena. Zettl (2011) enfatiza a importância de uma imagem de qualidade para transmitir confiança e captar a atenção do público; contudo mesmo que a qualidade das câmeras e *smartphones* tenham melhorado e que

o uso das suas funções automáticas estejam cada vez mais intuitivos, ainda assim, somos nós, os seres humanos, que decidimos qual o melhor ângulo ou plano estará mais adequado ao formato do vídeo que queremos produzir.

Mas até mesmo a câmera automática mais inteligente não pode saber qual parte do evento você considera mais importante e como dar a melhor clareza e intensidade aos detalhes selecionados do evento por meio de tomadas de máxima eficiência. Tampouco pode exercer um juízo estético, por exemplo, como enquadrar um *close-up* extremo. Esta é a razão pela qual é importante aprender tanto quanto possível sobre a operação da câmera antes de tratar de fazer seu documentário para que seja um sucesso (ZETTL, 2011, p. 112).

Por mais que o uso das câmeras digitais e seus congêneres esteja cada vez mais intuitivo, Zettl (2011) ainda ressalta a relevância de se ter uma compreensão profunda sobre o uso desses equipamentos na produção audiovisual, desde a sua escolha até a composição da imagem, a movimentação da câmera e seu enquadramento para que possa imprimir naquele vídeo a estética própria daquela modalidade

As câmeras digitais com funções automáticas tornaram-se tão fáceis de usar que qualquer um pode operar uma filmadora, certo? Não, não é verdade! Embora você possa assistir séries de TV inteiras que foram filmadas por amadores, o funcionamento de uma câmera profissional é algo que ainda requer prática e conhecimento básico de como mover a câmera com ou sem um suporte especial — e especialmente como obter imagens eficazes (ZETTL, 2011, p. 112).

Atualmente, as possibilidades são muitas, e para todos os bolsos e de qualidades variadas. Para a produção de videoaulas, o professor pode fazer uso de câmeras de vídeo profissionais, pois são dedicadas exclusivamente à gravação de vídeo, possuindo um maior controle de funções no modo manual. Há também as câmeras *Digital Single Lens Reflex* (DSLR), que são as câmeras fotográficas que possuem a capacidade de gravar vídeos com boa qualidade e de inserir microfone para que a captura da voz seja mais nítida e sem ruídos do ambiente. E há também como possibilidade os *smartphones*, que possuem câmeras digitais embutidas de alta qualidade, chegando a gravar em alta resolução e com controle de modo manual para melhorar a qualidade dos vídeos; contudo, eles são mais indicados para projetos de produção audiovisual em menor escala.

Ressaltamos que esses equipamentos citados não são os únicos, há uma gama de possibilidades no mercado, mas aqui não pretendemos esgotar a discussão sobre eles, mas

apenas apontar opções factíveis para os professores que produzem suas aulas a partir de suas casas.

### 5.3 ENQUADRAMENTOS

Além dos objetos e equipamentos que influenciam a estética da videoaula, existem outros aspectos intangíveis, como as diversas técnicas, que também desempenham um papel importante na composição e percepção estética. Esses elementos incluem os tipos de enquadramentos, planos e movimentos de câmera utilizados durante a gravação da videoaula. O objetivo principal do enquadramento nas gravações de uma videoaula vai além da composição visual dentro dos limites do quadro da câmera, também visa transmitir significado e energia por meio dos cuidados de composição e da seleção adequada do que é enquadrado dentro do plano de determinada cena. “O propósito fundamental do enquadramento de um plano é mostrar as imagens tão claras quanto possível e apresentá-las de uma tal maneira que transmitam significado e energia” (ZETTL, 2011, p. 128).

A energia referida por Zettl (2011, p. 128) está relacionada à dinâmica transmitida pela composição da cena com todos os seus elementos. Ao criar um enquadramento, o *videomaker* ou o próprio professor quando se grava busca criar uma imagem que seja visualmente atraente e que, de *per si*, transmita significado. Isso envolve a disposição dos elementos dentro do plano (iluminação, cenário, objetos cênicos etc.), a escolha do ângulo de visão e a altura da câmera. É importante ressaltar que, como nosso tema se refere a um audiovisual, não apreciaremos apenas a composição visual, mas também todos os elementos envolvidos como sonoplastia e a narrativa daquela aula.

Quando se pensa no processo de criação cinematográfica e televisiva, as possibilidades de movimento de câmera, planos de captura e enquadramentos são muitas, e a escolha desses elementos influencia tanto a estética quanto a narrativa apresentada, e essas duas dimensões são essenciais para a criação de uma obra audiovisual coesa.

Todas as ferramentas narrativas audiovisuais possuem pelo menos duas funções centrais: a função narrativa e a função estética. Normalmente, a escolha da decupagem de uma cena, por parte do diretor, obedece primeiro a razões narrativas. Tendo isso

em mente, ele passa a se preocupar com os motivos estéticos (CARREIRO, 2021, p. 108).

A função narrativa citada por Carreiro (2021) refere-se à capacidade dessas ferramentas e técnicas de contar uma história e transmitir informações ao público. Isso também pode ser atribuído à videoaula, ainda que em um escopo menor, pois a narrativa desse audiovisual é a própria informação (aula) veiculada para o aluno. A função estética está relacionada ao modo como a videoaula é visualmente percebida e experimentada pelo nosso público (alunos). Busca-se, além de veicular a informação de forma clara, também criar uma experiência estética agradável e enérgica.

Essas técnicas, inclusive, além de transmitir informações visuais relevantes, tendem a direcionar o olhar do aluno para detalhes específicos que estão sendo veiculados naquela videoaula. Por exemplo, um enquadramento em primeiro plano pode ser usado para enfatizar uma equação matemática, enquanto a escolha de um enquadramento mais próximo, como um plano médio, tem como objetivo trazer a sensação de mais pessoalidade entre o professor e o aluno, e o uso do *zoom-in*<sup>7</sup> e do *zoom-out*<sup>8</sup> pode ser útil para transmitir dinamismo quando a videoaula for gravada toda num mesmo plano e num mesmo *take*<sup>9</sup>.

Neste trabalho buscamos elencar apenas aquelas técnicas que cremos ter relação direta com o processo produtivo de uma videoaula, a despeito de que existem muitas delas e suas variações e adaptações para os processos de produção cinematográfica e televisiva.

### 5.3.1 Regra dos Terços

Antes de falar sobre os tipos de planos que são utilizados numa videoaula, é necessário falar que o espaço interno de cada enquadramento tem suas subdivisões e organização, como as linhas-guia, ponto de fuga e a regra dos terços. Aqui no interessa a última delas, que consiste em dividir o plano em nove partes iguais, através de duas linhas horizontais e duas linhas

---

<sup>7</sup> Aproximar o foco sobre uma imagem buscando ampliar algum detalhe.

<sup>8</sup> Distanciar o foco de uma imagem buscando vê-la por inteiro.

<sup>9</sup> Conhecido também como tomada, refere-se a um trecho de filme gravado sem interrupção.

verticais que se cruzam, formando quatro pontos de interseção, representados na figura pelas marcas vermelhas (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**). Esta técnica é útil tanto para a gravação do vídeo quanto para sua edição. Sobre esta regra, Pizotti (2003, p. 75-6) diz o seguinte:

Centro geométrico da tela nem sempre é o melhor lugar para situar o centro de interesse de uma cena. Assuntos centrados nem sempre são interessantes. (...) É simples a aplicação dessa regra: olhe pelo visor da câmera e divida mentalmente o quadro em três partes, horizontal e verticalmente; as melhores imagens são aquelas em que o assunto principal não está no centro, mas em algum ponto de interseção.

Essa técnica permite criar uma sensação de equilíbrio entre os diferentes elementos da imagem, além de direcionar o olhar do espectador para áreas de interesse. Ao posicionar o objeto principal em um dos pontos de interseção, também é possível criar linhas de ação ou direcionamento, que levam o olhar do espectador para outras partes da cena.

**Figura 3:** Exemplo de regra dos terços



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

A regra dos terços é amplamente aplicável na produção de videoaulas. Ao utilizar esse princípio, o professor pode se posicionar estrategicamente no plano. O professor pode ser colocado em um dos terços da cena, deixando espaço vazio em outro terço para a inclusão de elementos visuais, como textos ou gráficos relevantes para o conteúdo abordado. Se ele escolhe, propositalmente, estar no centro da imagem, certamente irá trazer um equilíbrio com algumas informações nos terços de plano que ainda restam. Ele pode também escolher uma das extremidades, evitando o centro da imagem e criando uma composição visualmente interessante. É importante ressaltar que, a despeito do nome, a regra dos terços é somente um

dos aspectos de composição e, portanto, pode ser seguida ou quebrada, a depender da intenção estética que se quer obter na cena.

### 5.3.2 Tipos de Planos

#### 5.3.2.1 Plano Geral Fechado

O enquadramento deste plano “mostra as personagens da cabeça aos pés, enfatizando também o cenário” (CARREIRO, 2021, p. 108). Numa videoaula, ele é utilizado quando é necessário mostrar o professor de corpo inteiro ou algum elemento cênico que terá utilidade naquela videoaula (Figura 4).

**Figura 4:** Plano geral fechado



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

#### 5.3.2.2 Plano Americano

Enquadra a personagem do joelho até a cabeça (Figura 5). Segundo Luz (2011, p. 70), teve “origem no filmes de *westerns* estadunidenses, com a função de mostrar a cartucheira do revólver na cintura”. Este plano é pouco observado em produções de videoaula.

**Figura 5:** Plano americano



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

### 5.3.2.3 Plano Médio

A câmera filma a personagem da cintura para cima, como, por exemplo, em um telejornal. Esta forma de enquadrar faz com que a atenção se volte para o personagem que está na cena. “Um repórter, ao relatar um determinado fato para você, vai se posicionar a uma distância que chame a sua atenção, não seja muito íntima e que possa fazer conjunto com algo ao fundo, pois ele tem de estar inserido em algum contexto” (LUZ, 2011, p. 78).

Este plano é comumente usado na gravação de videoaulas, pois permite que o nosso foco de atenção esteja voltado para o professor, e ainda assim percebemos o ambiente em que ele está inserido e os elementos cênicos que ele fez questão de exibir para que corroborem com sua narrativa (Figura 6).



**Figura 6:** Plano médio



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

#### 5.3.2.4 Primeiro Plano

Neste plano, a câmera concentra-se no protagonista, enquadrando-o do busto para cima (Figura 7 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**). Esta técnica cinematográfica tem como objetivo dar “maior evidência ao ator, servindo para mostrar características, intenções, atitudes e mudanças mínimas de emoção” (LUZ, 2011, p. 72).

Ao utilizar esse enquadramento específico durante a gravação de videoaulas, cria-se um efeito visual que enfatiza a importância do que está sendo dito pelo professor. Através desse recurso estético, é possível estabelecer uma comunicação mais direta e efetiva, inclusive aumentando a conexão emocional e a capacidade de engajamento do aluno, desse modo o discente pode ficar mais receptivo às informações veiculadas na videoaula.

**Figura 7:** Primeiro plano



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

#### 5.3.2.5 Close-up

Também conhecido como close ou como primeiríssimo plano (Figura 8), ele mostra o rosto inteiro da personagem, do ombro para cima, “definindo a carga dramática do ator e deve ser usado com moderação para efeito especial. Atualmente as novelas têm usado exaustivamente esse recurso” (LUZ, 2011, p. 73). O uso deste tipo de enquadramento para as videoaulas não tem sido comum; contudo, o professor pode fazer uso dele como recurso estético.

**Figura 8:** Close-up



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

#### 5.3.2.6 Plano Detalhe

Aqui a câmera filma de perto algum detalhe que tenha importância na cena (Figura 9). “A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo. Também usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc” (ZETTL, 2011, p. 301). Seu uso é comum em videoaula sempre e quando o professor queira dar ênfase a alguma parte

específica, como uma palavra ou número na lousa, ou queira destacar uma parte de um objeto que faça parte daquela videoaula.

**Figura 9:** Plano detalhe



Fonte: Acervo pessoal do autor.

### 5.3.3 Movimentos de câmera

#### 5.3.3.1 Panorâmica

Esse movimento refere-se ao deslocamento horizontal ou vertical da câmera em torno do próprio eixo, com o objetivo de mostrar mais do cenário ou de um objeto em cena. “Na PANORÂMICA (ou PAN), a câmera movimenta-se sobre seu eixo, para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, ou obliquamente. Alguns livros preferem chamar de panorâmica apenas quando o movimento é no eixo horizontal, e TILT quando é no vertical” (ZETTL, 2011, p. 301). A panorâmica vertical também é muito utilizada para mostrar a altura de algo ou até mesmo mostrar o figurino de alguém.

#### 5.3.3.2 *Zoom-in / Zoom-out*

O *zoom-in* (Figura 10) é um recurso que consiste na aproximação da imagem por meio do ajuste das lentes da câmera; e o *zoom-out* (Figura 10), consiste no inverso, ou seja, no afastamento” (LUZ, 2011, p. 72). Com a capacidade de transitar de um plano aberto para um plano mais fechado, o *zoom-in* pode direcionar o olhar do espectador para um elemento específico da imagem ou destacar uma palavra em meio a um texto. Já o *zoom-out* é usado para mostrar o cenário ao redor da personagem. Um dos usos dados a esses enquadramentos na videoaula é a possibilidade de trazerem dinamismo à narrativa, ora aproximando a imagem, ora distanciando-a. Este recurso é muito útil, sobretudo porque, de modo geral, as videoaulas são gravadas num plano único, sem movimentos de câmera e sem mudança de cena, o que pode proporcionar um aspecto monótono a ela, e este efeito trará movimento e dinamicidade ao projeto.

**Figura 10:** Zoom in / Zoom out



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

#### 5.3.4 Ângulos de Filmagem

A escolha do ângulo de uma tomada não é uma decisão aleatória, e está ligada à criatividade para imprimir na cena o conceito estético que se busca transmitir de maneira satisfatória. A informação pretendida e sua escolha são justificadas por uma série de elementos,

como iluminação ou cenário. O ângulo usado para uma filmagem ajuda a corroborar o discurso que está sendo veiculado naquele filme. Para Betton (1987, p. 34),

o ângulo de uma tomada nunca é gratuito, é sempre justificado pela configuração do cenário, pela iluminação, pela valorização desse ou daquele aspecto do assunto, pelo ângulo do plano precedente e do seguinte, mas também pelo desejo de mostrar fenômenos afetivos, suscitar determinados sentimentos, determinadas emoções. Cada ângulo implica uma escolha (toda arte é escolha), uma postura intelectual, e, por vezes, afetiva do diretor.

Evidentemente que, pela natureza da nossa produção audiovisual, os ângulos serão usados de maneira básica e o papel que desempenham será limitado, pois não estamos trabalhando com dramaturgia. Contudo, para a videoaula, eles exercem uma importante função de transmitir o conceito estético da cena.

Devem-se levar em consideração alguns aspectos psicológicos do uso dos ângulos de filmagem. No conceito cinematográfico, sempre que a escolha de um ângulo não se justifique pela ação em curso, pode ser que seja uma decisão consciente do diretor para representar aspectos psicológicos e emocionais sutis. Ao falar sobre os usos deles, Martin (2005, p. 51) explica que: “Quando não são diretamente justificados por uma situação ligada à ação, os ângulos de filmagem excepcionais podem adquirir um significado psicológico particular.” Assim, no que tange à gravação de videoaula, é importante conhecer esses significados citados pelo autor para que possamos usar de modo adequado essas técnicas.

#### 5.3.4.1 Câmera baixa (*contra-plongé*)

A câmera baixa é uma técnica cinematográfica que vai além de simplesmente capturar a imagem da personagem de baixo para cima (Figura 11). Essa abordagem visa despertar emoções e sensações no espectador, ampliando o sentido e o impacto visual da cena. Ao enquadrar a cena de baixo para cima, a câmera cria uma perspectiva que aumenta a altura percebida do sujeito em questão, seja uma pessoa, um objeto ou um cenário. Essa ampliação visual transmite uma sensação de grandiosidade, imponência e poder, conferindo uma aura de autoridade ao que está sendo retratado. Conforme mencionado por Martin (2005, p. 24),

O contre-plongée dá em geral uma impressão de superioridade, de exaltação e de triunfo, porque engrandece os indivíduos e tende a magnificá-los, recortando-os no céu até os envolver numa auréola de neblina.

**Figura 11:** Câmera contra-plongé



Fonte: <https://bit.ly/3WTvuK8>

Além disso, Carreiro (2021) destaca o aspecto psicológico e emocional da câmera baixa, evidenciando que esse ângulo estabelece uma relação de dominação, na qual aquele que está em uma posição superior domina a situação.

A câmera filma a ação de baixo para cima. Expressa relação de dominação (quem está em cima comanda). Orson Welles usa esta posição para filmar muitas das tomadas em que o protagonista de Cidadão Kane (1941) aparece, para enfatizar a relação de superioridade que ele mantinha com as outras pessoas. (Carreiro, 2021, p.105)

Na cinematografia, essa dinâmica de poder pode ser transmitida ao público, gerando uma tensão e uma sensação de desequilíbrio na cena. Dessa forma, a câmera baixa vai além de uma simples escolha de enquadramento, tornando-se uma ferramenta narrativa relevante para transmitir emoções, ressaltar a importância dos personagens e estabelecer relações de poder e dominação.

Dessa forma, ao produzir videoaulas, é aconselhável adotar uma abordagem mais horizontal, em que o aluno seja percebido no mesmo nível do professor. Essa escolha de enquadramento busca estabelecer uma relação de igualdade e proximidade, facilitando a comunicação e a compreensão das informações transmitidas. Portanto, ao gravar videoaulas, é essencial considerar não apenas o conteúdo abordado (a narrativa), mas também a forma como

ele é visualmente apresentado. A escolha cuidadosa dos ângulos de câmera e a composição visual adequada contribuem para uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz, estabelecendo uma conexão harmoniosa entre professor e aluno.

#### 5.3.4.2 Câmera alta (*plongé*)

A técnica da câmera alta (Figura 12), também conhecida como *plongé*, consiste em posicionar a câmera inclinada de cima para baixo, mostrando a personagem ou a ação retratada. Essa estratégia de captura cria, cinematograficamente, uma relação de inferioridade e dominação perceptível na cena. Ao enquadrar dessa maneira, a câmera reforça a liderança das personagens em destaque e gera uma sensação de submissão por parte daqueles que estão abaixo.

O plano picado (filmagem de cima para baixo) tem tendência para tornar o indivíduo ainda menor, esmagando-o moralmente ao colocá-lo no nível do solo, fazendo dele um objeto levado por uma espécie de determinismo impossível de ultrapassar, um brinquedo do destino (MARTIN, 2005, p. 51 ).

**Figura 12:** Câmera plongé



**Fonte:** <https://www.tag12.com.br/10-tipos-de-planos-e-enquadramentos-de-video>

É importante destacar que a escolha de cada ângulo de câmera é uma ferramenta significativa para comunicar ideias sem a necessidade de expressá-las verbalmente. Portanto, ao gravar videoaulas, devemos estar atentos ao uso dessa técnica, garantindo que estejamos transmitindo, tanto verbal quanto não verbalmente, aquilo que realmente desejamos comunicar.

Ao buscar a qualidade estética na gravação das videoaulas, considerando cuidadosamente os ângulos de câmera utilizados, os professores fortalecem a coesão entre forma e conteúdo, proporcionando uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos. A utilização consciente dessas técnicas estéticas reforça a qualidade da videoaula como um todo, agregando valor à apresentação e enriquecendo a comunicação entre professor e aluno.

#### 5.3.4.3 Câmera no nível do olho

Este ângulo se refere ao posicionamento da câmera no nível dos olhos da personagem. Essa escolha de enquadramento tem como objetivo principal evitar qualquer pressão ou influência emocional que possa ser percebida de forma equivocada. Ao evitar os ângulos citados acima, que podem sugerir uma posição de poder ou inferioridade, a cena se mantém em um nível mais objetivo, é uma conversa entre iguais:

Essa posição é mais neutra, um ângulo objetivo, usado para evitar que noções de dominação emocional de certos personagens sobre outros possam aparecer indevidamente, sugerindo algo dramaticamente incorreto ao espectador (CARREIRO, 2021, p. 105).

Ao abordar a produção de videoaulas, é recomendado adotar a câmera no nível do olho, ou seja, posicionada na altura dos olhos do professor. Essa escolha visa reforçar a busca pela estética do gênero videoaula. Ao posicionar a câmera nesse nível, cria-se uma sensação de proximidade e envolvimento, permitindo que o aluno se sinta como se estivesse diretamente interagindo com o professor. No entanto, isso não significa que os outros ângulos de câmera, como o *plongée* ou *contra-plongée* estão cabalmente descartados de serem usados durante a produção desse gênero de audiovisual, contanto que haja um motivo didático para fazê-lo. O professor, ao compreender os efeitos comunicativos implícitos em cada um desses ângulos de câmera, pode fazer escolhas estratégicas para o seu projeto de videoaula.

#### 5.3.4.4 Câmera objetiva e subjetiva



A câmera objetiva (Figura 13), refere-se à atitude do espectador ao observar a cena. Nesse caso, a câmera simplesmente mostra o que está acontecendo à sua frente, sem estabelecer uma identificação específica com qualquer personagem ou ponto de vista particular. É como se o espectador estivesse observando a cena de longe, como um observador externo que não participa diretamente da ação.

O primeiro tipo é o mais comum, já que a maioria dos filmes é feita assim, com a câmera filmando desde um ponto de vista externo. O ângulo é objetivo porque o público vê o acontecimento pelos olhos de um observador invisível, de um modo impessoal. As pessoas filmadas não parecem conscientes da câmera e nunca olham diretamente para ela (LUZ, 2011, p. 74).

**Figura 13:** Câmera objetiva



**Fonte:** <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/niveis-da-linguagem-cinematografica/>

Por outro lado, a câmera subjetiva (Figura 14) adota um ponto de vista pessoal e busca estabelecer uma relação mais próxima entre espectadores e intérpretes. Nesse caso, a câmera enquadra a cena a partir do ponto de vista de alguém, como se o espectador estivesse vendo a cena através dos olhos de um personagem.

**Figura 14:** Câmera subjetiva



**Fonte:** <https://netflix-news.atsit.in/br/?p=122815>

Já a chamada câmera subjetiva enquadra a cena desde um ponto de vista pessoal, de forma que o público vive a ação como se estivesse dentro da película, ativamente, vendo os acontecimentos com seus próprios olhos. O ângulo subjetivo também se aplica quando alguém em cena olha diretamente para a câmera, estabelecendo uma relação entre espectadores e intérprete (Luz, 2011, p.74).

Na produção de videoaulas, a câmera subjetiva é a técnica mais comum e assertiva. Ao olhar diretamente para a lente da câmera, o professor cria a sensação de que está olhando nos olhos de cada aluno individualmente, estabelecendo uma conexão visual, ainda que remota e virtual, mais próxima. Essa abordagem cria uma experiência mais envolvente para o aluno, promovendo a sensação de que o professor está realmente se dirigindo a ele de forma direta e personalizada.

#### 5.3.4.5 Câmera Frontal

O ângulo frontal (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) é aquele em que a “câmera está posicionada em linha reta com o nariz da personagem” (ZETTL, 2011, p. 301), filmando-o de frente. Neste enquadramento, a personagem é o ponto central da cena, para ela vai toda a atenção, enfatizando suas características físicas e emocionais, destacando suas expressões, olhares e gestos. Simula um encontro cara a cara. Por essas características, este ângulo é muito utilizado no contexto da videoaula, justamente porque vai ajudar na busca por proximidade entre o professor e o aluno.

**Figura 15:** Câmera frontal

**Fonte:** Acervo do autor.

Para finalizar esta parte, é relevante dizer que a escolha estratégica do ângulo depende do objetivo pedagógico de cada videoaula ou até mesmo de cada parte dela. O professor pode utilizar diferentes ângulos para: criar uma atmosfera estética necessária para o que está comunicando; enfatizar detalhes de escritas; imprimir mais dinamismo; e até mesmo estabelecer uma conexão mais próxima com os alunos. Por exemplo, um *close-up* pode ser usado para destacar detalhes importantes ou uma expressão facial do professor; e um plano geral pode ser empregado para situar o docente em um contexto mais amplo, mostrando o ambiente ou recursos visuais relevantes para a aula.

#### 5.4 SONOPLASTIA

A qualidade do som em uma produção audiovisual é tão importante quanto a qualidade da imagem. Um áudio mal captado pode comprometer a experiência do espectador, mesmo que a imagem esteja boa. Por isso, uma captura adequada do áudio é essencial para garantir que a experiência estética sonora aconteça. A preocupação dos produtores de vídeo com a captura e reprodução de áudio existe desde que se quis colocar som nas imagens em movimento. Werneck (2010, p. 26) diz que na história do cinema sempre se buscou melhorar a qualidade do som:

O terceiro problema era a fidelidade do som. Isso foi certamente uma preocupação de todos os inventores desde o início: melhorar e aprimorar a qualidade do som gravado

e reproduzido. Tanto no campo das imagens em movimento quanto no do som. (...) Assim como as imagens deveriam se mover e ter a aparência mais real possível, também o som deveria reproduzir a realidade. Podemos traçar uma metáfora entre o som daquela época com as imagens em preto-e-branco, que por mais que fossem foto-realistas, ainda não transmitiam a mesma sensação de realismo que imagens coloridas transmitiriam.

Zetl (2011) exemplifica que assistir uma produção televisiva sem o som, atrapalha a experiência do espectador e dificulta o entendimento da cena. No entanto, se apenas estivermos ouvindo a trilha sonora, podemos nos distanciar da televisão e ainda assim podemos entender o que está acontecendo na tela, mesmo sem ver. “Não dizem que uma imagem vale mais do que mil palavras? Na televisão, aparentemente não” (ZETTL, 2011, p. 138). Esta afirmação nos leva a refletir o quão importante é aportar qualidade à captura do áudio.

Dado o caráter audiovisual da nossa produção (videoaula), é essencial garantirmos uma captação de áudio adequada, a fim de proporcionar aos alunos uma experiência acústica nítida e clara. Um áudio ruim tende a prejudicar a experiência com a videoaula, mesmo que a imagem captada seja boa. Embora os *smartphones* e *webcams* sejam capazes de capturar a voz do professor com alguma clareza, é importante ressaltar que eles também registram todos os ruídos presentes no ambiente, prejudicando assim a experiência estética sonora desejada pelo docente. “Um bom áudio para televisão requer uma preparação e atenção iguais às requeridas pelo vídeo. E, como qualquer outro elemento de produção, o áudio não deveria ser simplesmente adicionado: deveria estar integrado no planejamento da produção desde o princípio” (ZETTL, 2011, p. 139)

Por isso, utilizar um microfone apropriado para tal fim é fundamental para capturar o som sem distorções e deixá-lo livre de ruídos. Destacamos também que não basta usar o microfone adequado àquele tipo de produção de vídeo, é necessário também que se saiba utilizar os equipamentos para tirar deles maior proveito, como, por exemplo, o posicionamento e distância corretos do microfone em relação à fonte do som, e a escolha apropriada do espaço de gravação para evitar barulhos em excesso e ecos na voz.

Para cada modalidade de produção audiovisual há possibilidades de tipos de microfone que melhor atenderão àquela necessidade, a saber:

- a) **Microfone Direcional (*Shotgun*)** (Figura 16): bastante usado nas produções cinematográficas e televisivas com o intuito de captar o som de fontes específicas e reduzindo o ruído do ambiente nesta captura.

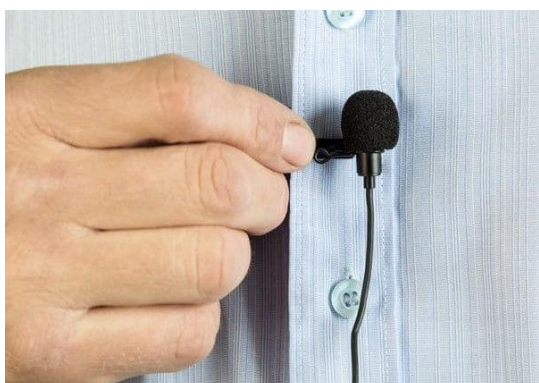
**Figura 16:** Microfone shotgun



**Fonte:** [www.videohero.com](http://www.videohero.com)

- b) **Microfone de lapela (*Lavalier*)** (Figura 17): um pequeno microfone que pode ser preso na roupa do apresentador. Ele é amplamente utilizado em entrevistas, apresentações, videoaulas e produções gerais, em que é necessário captar o áudio próximo à fonte sonora. Ele é portátil e possui versões com ou sem fio (o que dá mais mobilidade ao apresentador.)

**Figura 17:** Microfone de lapela



**Fonte:** [www.blogaudiovisual.com](http://www.blogaudiovisual.com)

c) **Microfone de mão (*Handheld*)** (Figura 18): é o microfone mais popular e que estamos acostumados a ver em eventos em geral. Pode também ser utilizado para a gravação de videoaulas e é encontrado tanto com fio como sem fio. Não é o mais comum a ser usado em gravações de videoaulas, já que tem o inconveniente de ter de ser segurado todo o tempo e, se posto num pedestal, deixa o professor preso a uma só posição, podendo acarretar oscilações na captura do áudio quando o professor precisar se movimentar.

**Figura 18:** Microfone de mão (*handheld*)



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

d) **Microfone condensador** (Figura 19): é um microfone altamente sensível e de alta qualidade. Foi projetado para gravações em estúdio profissional, onde se controla muito bem os ruídos internos e externos. Sempre possui fio, não podendo ser levado na mão por conta de sua alta captação de áudio. Sua inconveniência para uso em gravações de videoaulas caseiras reside justamente na sua maior qualidade que é captar todo som ao seu redor, por mais baixo que seja.

**Figura 19:** Microfone condensador



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Assim, pensando na gravação de videoaulas, compartilhamos o pensamento de Zetl (2011) que aconselha que se utilizem microfones de lapela, já que eles se concentram apenas na voz do docente e mantêm o mesmo nível de captação do som, caso o professor deseje se movimentar pelo cenário, e também reduzem o ruído no ambiente: “nos programas onde haja um professor, este tipo de microfone é o ideal. O registro do som é o mesmo se o professor se dirige aos alunos ou se vai até à lousa” (ZETTL, 2011, p. 143). Claro que isso é apenas uma sugestão, já que há microfones de diversos tipos, tamanhos, qualidades e preços no mercado. Outro detalhe que devemos estar atentos é a compatibilidade do microfone escolhido com o dispositivo de gravação.

Para além de apenas pensarmos na captura direta da voz, a produção cinematográfica também tem um olhar para todo o processo do som que é veiculado na cena, assim como nos voltamos para o cuidado com o uso das ferramentas sonoras na videoaula.

O som na obra cinematográfica pode ser analisado, de acordo com Vanoye (2006, p. 46), sob três perspectivas: as palavras, os ruídos e as músicas. E eles podem ser classificados como som *in* ou som *off*. O som *in* também é conhecido como som diegético, e se refere aos sons que são percebidos tanto pelos personagens quanto pelos espectadores e existem dentro da cena. Podem incluir diálogos entre personagens, ruídos ambientais, música tocando em algum aparelho em cena, entre outros. E esses sons ainda podem ser *on screen*, que é quando conseguimos identificar a origem do som, ou seja, está associado a uma fonte sonora visível na

cena; e podem ser *off screen*, que são os sons que não possuem uma correspondência visual na cena, como um telefone tocando em outro cômodo, ruídos de carros na rua.

há três tipos de expressões sonoras no cinema: as palavras, os ruídos e as músicas. Estas podem ser: som in ou som sincrônico quando se mostra visível na tela para o espectador; som fora de campo, quando não se apresenta na imagem projetada, mas imaginada dentro de um determinado espaço de tempo (diegese); e, por fim, o som off, também conhecido como som extradiegético ou heterodiegético, que é invisível diante da projeção da imagem, além de estar em um outro espaço de tempo que não é mostrado na tela. (CARVALHO, 2012, p.51)

Há também, segundo Carvalho (2012, p.52) os sons não diegéticos que são aqueles que não estão na cena original. Este som não é ouvido pela personagem, mas sim pelo espectador. São sons adicionados durante a pós-produção, muitas vezes sobrepondo-se às imagens. Esse tipo de som pode incluir trilhas sonoras, músicas instrumentais, efeitos sonoros que não são produzidos naturalmente no ambiente retratado, narração em *off*, entre outros. O som não diegético é usado para criar emoções, estabelecer o clima, intensificar a narrativa ou fornecer informações adicionais para o espectador.

Além da autenticidade que a música traz ao assunto, há ainda um impacto elevado porque a música, independente do filme tem um significado para o público... As músicas ajudam a situar o filme em uma época, assim como seus personagens (DANCYGER, 2007, p. 443).

No caso específico da música, ela desempenha um papel crucial na narrativa audiovisual. A música tem um impacto significativo no público, pois pode evocar emoções, estabelecer o contexto histórico e cultural, e até mesmo ajudar a identificar e desenvolver os personagens. Nas videoaulas vão aparecer mais como música de fundo, elementos usados para desenvolver as vinhetas de introdução e saída dos vídeos.

## 5.5 O TELEPROMPTER (TP)

Este equipamento é utilizado para que o professor tenha acesso ao roteiro de sua aula, que pode aparecer para ele em tópicos ou em formato de texto corrido sobre o qual fará a leitura. O TP é amplamente empregado nos programas jornalísticos dos canais de televisão para que os



âncoras dos noticiários não saiam do seu roteiro. Para Souza e Silva (2018, p. 62), o TP é importante para a gravação de aulas em estúdios

O teleprompter é indispensável para gravações em estúdio. Este é um equipamento que converte o texto e possibilita sua exibição, para a leitura do apresentador, por meio de um aparato de vidro espelhado, que é acoplado à câmera e ao computador. A equipe deve programar o roteiro elaborado pelo professor, sem que este esteja em tabelas e sem nenhuma imagem, pois o texto deve conter apenas o que for ser falado, sem nenhuma informação técnica.

Para os professores que tenham um fluxo muito grande de videoaulas a serem gravadas e tenham limitação de tempo de duração de cada uma delas, preparar o roteiro previamente e lê-lo no TP acelera o processo de gravação e reduz a quantidade de erros. Zetll (2011, p. 319) explica que os *teleprompters* (Figura 20) se transformaram numa ferramenta de produção essencial, já que aquele que apresenta não precisa memorizar tudo o que será dito. Isso faz com que a ansiedade e o temor da gravação sejam reduzidos, e contribui também para a assertividade da informação dada e conseqüente confiança por parte do aluno naquilo que está sendo ensinado.

**Figura 20:** Teleprompter



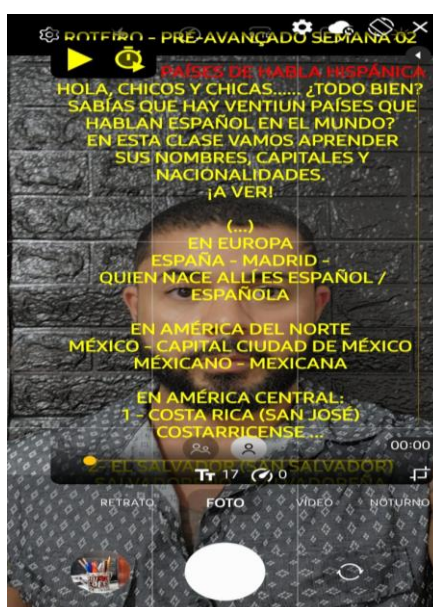
**Fonte:** [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

Esse equipamento deve ser totalmente confiável e compartilhando a orientação de Zetll (2011, p. 320) “o apresentador deve poder ler o texto sem que pareça que perdeu o contato visual com sua audiência”. Como todo equipamento que citamos aqui, é importante que o usuário o conheça para tirar melhor proveito dele; então para um uso otimizado do TP, é importante levar algumas coisas em consideração: a) A escrita do roteiro deve ser feita em estilo informal (fala) para que soe natural; o professor deve familiarizar-se com o texto antes da

gravação, para que a leitura seja natural e fluida; ajustar a velocidade do equipamento ao seu ritmo de fala.

No mercado há vários modelos disponíveis e com faixas de preços variados, bem como há aplicativos específicos que cumprem a função de TP tanto para quando o professor usa o *smartphone* como sua câmera principal ou quando deseja usar o *smartphone* ou *tablet* como substituto do TP (Figura 21).

**Figura 21:** Aplicativo de TP em *smartphone*



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

## 5.6 A ESTABILIZAÇÃO

Para uma adequada estabilização da câmera, é necessário que seja utilizado algum equipamento para este fim. O mais popular é o tripé, e para a maioria das gravações de videoaulas ele vai ajudar a não cansar o *cameraman* nas produções onde se faz o uso de câmeras maiores, e também será útil para aquele professor que se grava sozinho. Em ambos os casos, evitará que o vídeo feito saia tremido. “Mesmo que sua câmera seja pequena e leve o suficiente

para carregar na mão, você deve montá-la em um suporte de câmera sempre que possível. O uso de um suporte de câmera reduzirá a fadiga e, principalmente, evitará movimentos desnecessários e perturbadores da câmera” (ZETTL, 2011, p. 115).

O uso do tripé (Figura 22) ajudará a dar o enfoque necessário para alcançar a estética visual que se quer alcançar na videoaula através dos planos de captura de imagens (plano aberto, plano médio, plano fechado etc.) estabelecidos para aquela gravação. Além do que, os tripés e suportes poderão servir também para a correta colocação dos elementos de iluminação, de cenário e de captura de som.

No mercado existem os tradicionais, que servem para apoiar as câmeras, e há os suportes que servirão para sustentar também os equipamentos de iluminação e som.

**Figura 22:** Tripés sustentando *softbox* e câmera



**Fonte:** [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

Também existem os tripés que funcionam como estabilizadores automáticos (Figura 23) e que conseguem identificar quem está gravando, e se movimentam junto com o professor, por exemplo.

**Figura 23:** Estabilizador automático



**Fonte:** [www.adlscameras.com.br](http://www.adlscameras.com.br)

## 5.7 ILUMINAÇÃO

A iluminação, na produção audiovisual, desempenha um papel essencial para garantir a clareza visual, a qualidade estética e a eficácia da transmissão da mensagem. Vale ressaltar que, sem nenhuma iluminação, sequer veríamos a cena. Para Zettl (2011, p. 188), iluminação significa controlar a luz e as sombras para que “a câmera veja bem, isto é, que gere imagens ótimas desde o ponto de vista técnico”. A iluminação num ambiente desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente visualmente envolvente e realista. Para alcançar esse objetivo, é necessário simular diferentes tipos de iluminação presentes no mundo real.

A iluminação para televisão deve agradar a câmera de televisão e também propiciar certas funções estéticas, como a simulação da iluminação do interior e do exterior ou criar uma atmosfera alegre ou misteriosa. A iluminação de estúdio requer instrumentos que possam simular a luz solar, um poste de luz em um ponto de ônibus solitário, a eficiência de uma sala de cirurgia de hospital ou o horror de uma masmorra medieval. Também deve refletir a credibilidade de um apresentador, a alta energia de um jogo ou o romantismo de uma cena de amor (ZETTL, 2011, p. 188).

A iluminação, para Martin (2005, p. 71), “é um fator decisivo de criação da expressividade da imagem”; porém, ele pondera que a sua importância é desconhecida, pois nem sempre o espectador percebe a sutileza da iluminação para criar a atmosfera da cena (se a luz é direta, difusa, se transmite acolhimento ou aspereza). Muitos sequer se dão conta de que há luz na cena, esquecendo-se que sem iluminação (natural ou artificial) sequer conseguiríamos ver o que compõe a cena: “a iluminação serve para definir e moldar os contornos e os planos

dos objetos, e também para criar a impressão de profundidade espacial, assim como para criar uma atmosfera emocional e até certos efeitos dramáticos” (MARTIN, 2005, p. 72).

Ao gravar uma videoaula, é importante considerar a iluminação tanto do professor quanto do ambiente, e ter em conta que usar equipamentos para esse fim será necessário muitas vezes, pois nem sempre será possível tirar proveito da iluminação natural. Para garantir uma iluminação adequada na produção de videoaulas, é preciso ter uma boa compreensão das necessidades de iluminação do ambiente no qual a aula será gravada. A iluminação também desempenha um papel crucial no direcionamento da atenção do aluno para os elementos importantes da videoaula. Ao destacar o professor e os recursos visuais relevantes, a iluminação adequada ajuda a guiar o olhar do espectador e a manter o foco na informação transmitida. Isso é especialmente importante em videoaulas que envolvem práticas, gráficos ou apresentações de *slides*.

#### 5.7.1 Esquema básico de iluminação

Existe um esquema básico de iluminação conhecido como “luz de três pontos” (Figura 24), que é extremamente útil para gravar videoaulas quando é necessário iluminar artificialmente o ambiente. Esse esquema envolve a utilização de três tipos principais de luz: a luz principal (*key light*), a luz de preenchimento (*fill light*) e a luz de recorte (*back light*). Deve-se levar em consideração que a intensidade e a temperatura de cada um desses três tipos de iluminação deverão ser testadas em cada ambiente, com o objetivo de criar a forma estética daquela produção específica.

**Figura 24:** Esquema de iluminação de três pontos (vista horizontal)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

**Figura 25:** Esquema de iluminação de três pontos (vista aérea)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A **Luz Principal** (*key light*) é a principal fonte de luz, e deve ser posicionada na frente do professor. Geralmente é colocada a um ângulo de 45 (quarenta e cinco) graus em relação ao que está sendo iluminado, e deve ser mais forte que os outros pontos de luz da cena. “A origem pode variar (refletores quentes ou frios). A *key light* não aparece na tela, e pode ser composta por múltiplas fontes” (CARREIRO, 2021, p. 122).

A **Luz de Preenchimento** (*fill light*) “serve para remover as sombras geradas pela luz principal (luz-chave), além de destacar detalhes e aumentar o aspecto de realismo” (CARREIRO, 2021, p. 122). Ela auxilia na iluminação geral da cena dando menos contraste e proporcionando uma imagem mais suave; inclusive, é muito comum usar difusores para suavizá-la ainda mais. Ela deverá ser posta do lado oposto ao da luz principal, a 45 (quarenta e cinco) graus em relação ao docente.

Já a **Luz de Recorte** (*back light*) tem como principal função “criar um contorno de luz ao redor da pessoa, separando-a do plano de fundo e adicionando profundidade à imagem” (CARREIRO, 2021, p. 123). Neste esquema, a fonte de luz é posicionada atrás do professor. Para obter o melhor resultado com essa luz, é importante controlar a sua intensidade para evitar a superexposição e garantir que o objeto principal esteja bem definido e separado do plano de fundo, o que será bastante útil quando for usada a técnica do *chroma-key*, pois, assim, a cor sólida do fundo (verde ou azul) não irá incidir no professor, comprometendo assim a qualidade do efeito.

É importante ressaltar que a escolha dos equipamentos de iluminação deve ser feita levando em consideração as características específicas do ambiente, como o tamanho da sala, a cor das paredes e a quantidade de luz natural disponível. Testes prévios e ajustes são essenciais para garantir que os equipamentos escolhidos sejam adequados para atender às necessidades de iluminação da produção de videoaulas. Para levar a cabo este esquema de iluminação, há uma quantidade enorme de opções de equipamentos, aqui trouxemos os mais comuns para serem usados neste tipo de produção.

- a) **Softbox** (Figura 26): equipamento utilizado para suavizar a luz direta, produzindo uma iluminação mais difusa e uniforme. Ele é especialmente útil para evitar sombras duras e criar uma atmosfera mais suave e agradável.

**Figura 26:** Softbox



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

- b) **Fresnel** (Figura 27): tipo de refletor com uma lente especial que permite controlar o foco e a dispersão da luz. É amplamente utilizado em produções audiovisuais para criar efeitos de iluminação específicos.

**Figura 27:** Fresnel



**Fonte:** [www.pixbay.com](http://www.pixbay.com)

- c) **Painéis de LED** (Figura 28): são equipamentos versáteis e eficientes que fornecem uma iluminação potente e ajustável. Permitem controlar a temperatura de cor, intensidade e direção da luz, sendo utilizado para iluminar grandes áreas ou como luz de preenchimento, sobretudo quando o recurso *chroma-key* é utilizado.



**Figura 28:** Painéis de led

**Fonte:** [www.adlscameras.com.br](http://www.adlscameras.com.br)

Ao mencionarmos esses três equipamentos, estamos considerando sua acessibilidade para a produção de videoaulas. No entanto, existem outras opções mais caseiras que podem ser utilizadas para resolver o problema da baixa luminosidade no ambiente, buscando oferecer uma experiência estética mais próxima das aulas profissionais. É importante ressaltar que nosso objetivo aqui não é abordar todas as variações de equipamentos disponíveis, mas sim apresentar os mais viáveis e acessíveis para os produtores de videoaulas.

## 5.8 O CENÁRIO (*SET*)

O cenário é outro elemento que não deve passar despercebido nas produções audiovisuais. Quando se trata de teatro, televisão e cinema, parece-nos lógico falar de cenário; contudo quando pensamos em videoaula, pode ser que essa ideia não esteja tão clara.

Nogueira (2014) aponta que, ao longo da história do cinema, os cenários desempenharam um papel de extrema importância na ambientação das cenas e na construção das personagens, que chegaram a se tornar elementos essenciais para a definição da estética de diversas obras cinematográficas e tendências artísticas. Assim sendo, inferimos que o cenário e os adereços usados em cena irão favorecer a busca estética de uma videoaula. “Por mais do que um momento na história do cinema, os cenários assumiram um papel tão vincado na ambientação das ações e na caracterização das personagens que acabaram por se tornar

elementos decisivos para a definição da estética de certas obras ou tendências” (NOGUEIRA, 2014, p. 52).

Para Zettl, quando somos capazes de visualizar o potencial de um ambiente como um cenário, isso nos permite posicionar as câmeras de forma estratégica, garantindo ângulos e enquadramentos ideais para nosso tipo de cena. Além disso, ao compreender como o cenário e os adereços podem ser usados para auxiliar na criação da estética e transmitir mensagens visuais, podemos explorar o espaço de maneira criativa, proporcionando uma experiência audiovisual mais cativante para o espectador

A habilidade para ver o interior existente numa locação como um “cenário” (*set*) não somente acelerará a colocação das câmeras e a iluminação, senão que também lhe ajudará a determinar se é necessário redecorar para maximizar a efetividade das tomadas da câmera. Saber como lidar com o espaço do estúdio através do cenário e dos adereços<sup>10</sup> também ajudará a estruturar o espaço na tela (ZETTL, 2011, p. 305).

A montagem e os cuidados com a seleção dos adereços de um cenário desempenham um papel importante na criação da estética e no fortalecimento da mensagem transmitida em uma produção audiovisual. Por essa razão, é essencial garantir que os adereços tenham coesão com a proposta visual e conceitual da produção. Se estamos no vídeo gravando uma videoaula, devemos pensar nos adereços que coadunam com a nossa proposta e estética.

De maneira muito semelhante ao que implica decorar seu quarto, os móveis e o que está dependurado nas paredes são os elementos que o fazem ser um ambiente particular, muito mais do que uma simples parede. Já que a boa televisão tem mais *close-up* que tomadas médias ou abertas, os três tipos de adereços - adereços de palco, elementos do set e adereços de mão - devem ser suficientemente realistas para suportar o escrutínio da proximidade da câmera (ZETTL, 2011, p. 309).

Ainda que o termo “cenário” pareça muito técnico-televisivo, ele está presente em todas as produções de videoaulas nas quais apareça a figura do professor na tela, e a sua escolha e composição ajudam a definir esteticamente esse tipo produção. Deve-se levar em consideração que o cenário não se limita apenas ao espaço físico onde o professor está gravando, mas também abrange elementos visuais e de decoração (os adereços) que se fundem para criar essa experiência estética e comunicativa da videoaula.

Dependendo do objetivo e do estilo desejado, o professor pode optar por diferentes abordagens na criação do cenário. Um cenário para uma videoaula com uma abordagem mais formal, por exemplo, pode se valer da utilização de elementos mais tradicionais da sala de aula

---

<sup>10</sup> São os objetos e elementos que aparecem em cena com função estética e representativa de significado.

física, como uma lousa ou um *flip-chart*<sup>11</sup> (Figura 29), sendo eles analógicos ou digitais. Esses elementos familiares podem ajudar a estabelecer uma conexão visual com o ambiente tradicional de ensino, proporcionando uma sensação de familiaridade.

**Figura 29:** Videoaula usando *flip-chart*



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Por outro lado, o professor também pode explorar a criação de um cenário virtual (Figura 30), utilizando a técnica do *chroma-key*. Essa abordagem permite a inclusão de elementos digitais, como vídeos, animações e uma lousa virtual interativa. Esses recursos adicionais podem enriquecer a experiência de aprendizado, fornecendo informações complementares e visualmente atraentes para os alunos. Por sua relevância para a produção audiovisual, dedicamos o próximo subitem apenas para aprofundar mais um pouco sobre essa técnica.

---

<sup>11</sup> É uma lousa na posição vertical, presa a um cavalete e que pode receber folhas de papel (66x96 cm) para serem escritas.

**Figura 30:** Criação de cenário virtual



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Além disso, existe a opção de adotar um formato híbrido (Figura 31), combinando um cenário físico com elementos digitais. Nesse caso, o professor pode utilizar um ambiente real, como uma sala ou uma biblioteca, e complementá-lo com recursos digitais, como legendas, textos informativos e imagens ilustrativas. Essa abordagem permite equilibrar a sensação de experiência do ambiente físico com os benefícios visuais e informativos oferecidos pela incorporação de elementos digitais.

**Figura 31:** Cenário formato híbrido



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Então ao montar um cenário para uma videoaula, deve-se considerar a função estética e comunicativa de cada objeto, de cada parede, de cada fundo escolhido. Cada detalhe tem o poder de inferir na percepção do aluno e contribuir para a experiência estética. Portanto, dedicar

tempo e atenção à escolha e à disposição destes elementos é fundamental para criar um cenário coeso, visualmente atraente e que fortaleça a mensagem que está sendo transmitida.

## 5.9 O CHROMA KEY

O *chroma-key* é uma técnica amplamente empregada na produção audiovisual, tanto em programas de TV quanto em filmes e vídeos on-line, inclusive a videoaula. Consiste em criar um efeito visual, dentro dos editores de vídeos, no qual uma imagem ou vídeo é sobreposta a um fundo de cor sólida (azul e verde são os fundos mais comuns), que será substituído, através da aplicação do efeito, por outra imagem ou vídeo. “É comum que a área do palco destinada para o efeito do *chroma-key* consista num fundo azul ou verde. Esta técnica é utilizada para proporcionar fundos que possam ser gerados de maneira eletrônica, e estes substituem as áreas verdes e azuis, este processo se denomina *chroma-key* (ZETTTL, 2011, p. 228).

Para a aplicação dessa técnica, há de se ter alguma expertise, desde a escolha da tonalidade específica do verde ou do azul que será usada, até os aspectos técnicos relativos a “iluminação uniforme do fundo, o que significa que o fundo azul ou verde deverá ser iluminado com equipamentos difusos” (ZEETTL, 2011, p. 228). Aconselha-se que sejam utilizados *softbox*, bem como o *fresnel* para lançar a iluminação no professor e separá-lo do fundo.

Esta técnica se dá em duas fases: a primeira, no momento da captura do vídeo com seu respectivo fundo verde, que pode ser uma parede pintada ou um tecido de malha esticado na parede (Figura 32). Este tipo e cor de tecido, por um processo de assimilação linguística, também é chamado informalmente de *chroma-key*.

**Figura 32:** Captura de vídeo com fundo sólido verde (*chroma key*)



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

A segunda fase da técnica acontece na ilha de edição, nos editores específicos de vídeos, onde será aplicado o filtro de mesmo nome: *chroma-key*, que consiste na retirada de toda informação da cor específica (*chroma*) que, no caso do exemplo acima, é o verde; e em seu lugar será posto um novo fundo e outros elementos, como: palavras, animações, imagens ou até outros vídeos (Figura 33).

**Figura 33:** Técnica de *chroma key* aplicada



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Comparando as duas primeiras figuras acima, na primeira temos a imagem do apresentador centralizado, que tem ao fundo um tecido verde para que seja possível aplicar a técnica do *chroma-key*. Já na segunda figura temos aplicado um fundo em vídeo com uma animação do vírus do Covid-19. Na camada seguinte, temos inserido no lado superior direito a logo da UNEB; sobre o fundo em animação foi inserido um texto escrito COVID-19, e numa camada acima de todas temos a figura do apresentador. Observando a captura bruta da primeira figura, entendemos como o uso da técnica do *chroma-key* corroborou para a aparência do vídeo, aproximando-o da estética desejada. Na terceira figura é possível ver, através da leitura do *QR*

*Code* (Figura 34) pelo *smartphone* os dois vídeos em paralelo, o primeiro aparece em estado bruto e o segundo com todas as edições citadas.

**Figura 34:** Link para vídeo comparativo



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

O *chroma-key* é especialmente útil em situações em que a gravação em um local específico é inviável, como nas criações cinematográficas. No caso das videoaulas, podemos usar esta técnica para a criação de cenários virtuais, além de possibilitar a inserção de elementos visuais adicionais, como gráficos, textos ou imagens de apoio, de forma a enriquecer o conteúdo. Na Figura 35, nota-se como os elementos, a partir da aplicação técnica do *chroma key*, são utilizados para deixar o vídeo com mais elementos e adequando-o à estética da videoaula.

**Figura 35:** Uso do *chroma-key* para mudança de cenário



**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

Na Figura 36 observamos a mudança de *layout*, já que foi uma videoaula voltada para o *Instagram*. Houve mais uma vez a aplicação da técnica do *chroma-key* e uma sobreposição

de elementos com vistas a deixar o vídeo mais agradável e condizente com o formato da rede social, sem perder a essência e estética de uma videoaula.

**Figura 36:** Videoaula no Instagram



**Fonte:** [www.youtube.com/inovaidiomas](http://www.youtube.com/inovaidiomas)

## 5.10 O FIGURINO

São muitos os elementos necessários para se levar a cabo uma produção audiovisual. Se nos referimos à televisão e ao cinema, essa gama de possibilidades é muito maior. Quando o assunto é videoaula, toca-se pouco neste tema; no entanto, ele também vai influenciar na estética da nossa produção. Zettl (2011) falando sobre o tipo de roupa que deve usar um apresentador diz o seguinte:

O tipo de figurino que o apresentador veste depende principalmente do seu gosto pessoal. Também depende do tipo do programa ou da ocasião e também do cenário específico. Obviamente, que a pessoa se veste de forma diferente quando entra ao vivo da rua numa tempestade de neve, quando participa de uma palestra falando sobre os indigentes da cidade. Qualquer que seja a ocasião, certos tipos de figurino ficam melhores na televisão do que outros. Já que a câmera pode vê-lo de longe e também em um plano mais perto, as linhas, texturas e detalhes são tão importantes como o esquema da cor global (ZETTL, 2011, p. 331).

Mesmo a cor da roupa deve ser pensada para destacar o professor e evitar que ele se mescle com o cenário. Roupas com muitas estampas, que não corroborem para o tema da videoaula, podem distrair a atenção dos alunos; roupas com muito brilho podem refletir a luz dos holofotes que estão sendo usados. Logo, o figurino “se destacará do fundo dos diferentes



cenários para valorizar gestos ou atitudes das personagens, segundo as suas aparências e as suas expressões. Por fim, consoante a iluminação, poderá ser modelado ou sublinhado pela luz ou neutralizado pelas sombras” (MARTIN, 2004, p. 27).

É importante destacar que a escolha adequada de roupas e acessórios desempenha um papel significativo na qualidade da imagem em uma gravação de videoaula. Por isso, algumas orientações podem ser seguidas para evitar possíveis problemas ou diminuição da qualidade visual. É aconselhável evitar tecidos com detalhes miúdos, como faixas, listras, xadrez ou estampas muito complexas (UFRB, 2018, p.22). Esses padrões podem criar um efeito de "moiré" na imagem (Figura 37), causando distorções ou ruídos visuais indesejados. Optar por tecidos lisos e sem padrões detalhados ajudará a manter a nitidez e a clareza da imagem durante a gravação.

**Figura 37:** Efeito moiré



**Fonte:** <https://www.resumofotografico.com>

Recomenda-se também evitar o uso de tecidos leves, tais como a seda, pois podem produzir ruídos indesejáveis durante a gravação devido ao atrito com o microfone. Esses ruídos podem prejudicar a qualidade do áudio e interferir na compreensão do conteúdo. Por tanto, é preferível optar por tecidos mais pesados ou com texturas que minimizem o ruído ocasionado pelo contato com o microfone, como por exemplo tecidos de algodão.

NÃO use nenhuma roupa ou acessório da cor VERDE, NÃO use qualquer tipo de tecido com detalhes miúdos (faixas, listras, xadrez, estampas), inclusive em gravatas, lenços, echarpes, etc. Estes tecidos diminuem muito a qualidade da imagem. Tecidos leves também devem ser evitados, pois o microfone é encaixado na camisa, podendo captar os ruídos, como a seda. (UFRB, 2018, p.22)

Também se deve pensar na escolha das cores da vestimenta e dos acessórios quando se vai usar a técnica do *chroma-key*. Nesse caso, se a cor sólida utilizada na técnica for o verde, o docente não deverá usar essa cor e cores próximas a ela, como o amarelo. Caso o faça, esses elementos poderão desaparecer no momento da pós-produção.

Ainda é preciso dizer que o figurino usado na videoaula tem um impacto direto na forma como o professor é percebido pelos alunos. Os discentes podem se sentir mais ou menos atraídos com o que será dito pelo professor somente pelo modo como se veste; por isso, deve haver adequação do figurino à linguagem, formato e técnica que está sendo utilizada. Silveira e Schneid (2019, p. 58), nos dizem que

É pela vestimenta o primeiro contato visual que terceiros têm sobre uma pessoa, a roupa serve como um mecanismo de captar a atenção, e de tirar suas primeiras conclusões a respeito do outro. É a determinada forma como uma pessoa está vestida, que torna visível muitos aspectos de sua personalidade, do seu estilo de vida, dos seus gostos, da sua cultura, do local onde vive, dos lugares que frequenta, da sua classe social, influenciando diretamente a maneira como ela é vista pelos demais indivíduos que estão ao seu redor.

Evidentemente, o figurino usado pelo professor na videoaula deverá seguir os protocolos citados; contudo, a escolha do que será usado será do próprio docente, que entendendo o contexto da produção audiovisual buscará a vestimenta que mais se adéque a sua vontade e se encaixe no perfil técnico da gravação, já que a vestimenta vai além de um simples adorno físico. Ela se torna um meio de autoexpressão e de comunicação não verbal, permitindo que cada indivíduo transmita sua identidade de maneira única e criativa.

A vestimenta utilizada pode caracterizar vários aspectos individuais da personalidade de cada um, pode expor o quão relevante é o conforto para a pessoa, outras categorias como sofisticação, gosto pessoal através das cores usadas, a quantidade de sobreposições e acessórios, atribuição de algo mais específico através de uma camiseta de banda, de algum time, de alguma bandeira que remete a um movimento social, caracteriza um pedaço da identidade de quem está usando (SILVEIRA; SCHNEID, 2019, p. 52).

O figurino não deve ser analisado separadamente, mas sim em relação ao tipo de realização na qual é utilizado, pois pode agregar ou diminuir o impacto na produção. Martin (2004) afirmou categoricamente isso: “O traje nunca é um elemento artístico isolado. Deve ser considerado em relação a um determinado tipo de realização, a que pode acrescentar ou diminuir o efeito dela” (MARTIN, 2004, p. 27). Assim, inferimos que o figurino irá corroborar para a produção estética da videoaula, já que ele é elemento imprescindível sempre que houver o professor em cena.

Os equipamentos e técnicas que foram citados neste capítulo são apenas alguns dos que são usados na produção cinematográfica/televisiva, e de igual modo tampouco estão descritos aqui todos os equipamentos existentes que podem ser usados na produção da videoaula. Contudo, os que aqui estão nomeados são elementos estéticos que, mesmo que não estejam visíveis diretamente na tela, funcionam para a qualidade geral da videoaula, criando uma experiência visual agradável e até mesmo profissional para os alunos/espectadores.

Cada elemento deve ser escolhido e aplicado de forma a garantir que a estética do vídeo esteja de acordo com os objetivos e a mensagem da videoaula. Isso envolve cuidados de planejamento, seleção adequada dos equipamentos, configuração correta dos parâmetros de imagem e som, e uma execução precisa durante a gravação, além claro, das implicações e intencionalidades pedagógicas que neste trabalho não tematizamos.

## **5.11 A PÓS-PRODUÇÃO**

A pós-produção desempenha um papel crucial na estética da produção audiovisual, incluindo as videoaulas. É nessa fase que os elementos visuais e sonoros são refinados, combinados e moldados para criar uma experiência coesa e cativante para o espectador. A produção de uma videoaula não pode prescindir dessa fase, pois é nela que iremos dar os últimos ajustes em enquadramentos, imagens, planos, cortes, sons etc.

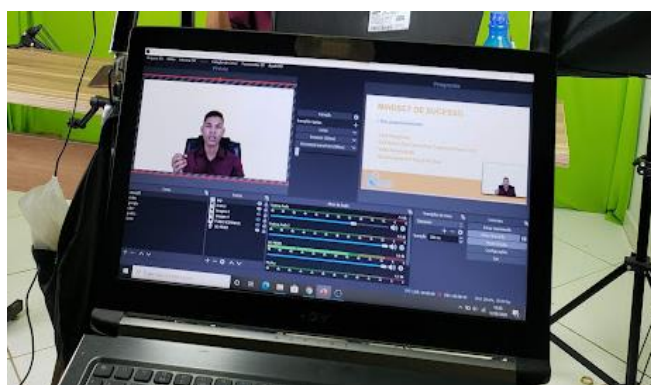
### **5.11.1 Ilha de Edição**

Esse termo se refere ao computador (seja *desktop* ou *notebook*) onde estão armazenados todos os arquivos, em formato bruto, dos vídeos que foram gravados e onde estão instalados os programas necessários para fazer a edição das videoaulas. Originalmente, no mundo analógico, eram necessários muitos equipamentos para se obter uma ilha de edição (Figura 38).

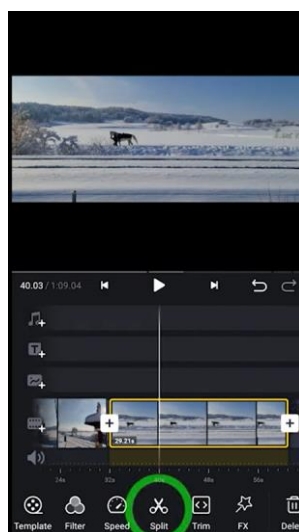
**Figura 38:** Ilha de edição analógica

**Fonte:** [www.juizdeforaonline.files.wordpress.com](http://www.juizdeforaonline.files.wordpress.com)

Apesar de ter este nome técnico (ilha de edição), atualmente, para a edição de vídeos, é necessário somente um computador, pois nele será possível instalar programas que cumpram, por exemplo, a função da mesa de corte, como o *OBS STUDIO* (Figura 39). Também é possível fazer uma pós-produção mais simples num aparelho de *smartphone*, usando aplicativos, como o *VN Editor*, que como pode ser visto na imagem (Figura 40), trabalha com a edição por camadas. No entanto, nem todo equipamento tem a configuração técnica para executar todo o processo de edição até a renderização dos vídeos de maneira fluida, assim é importante buscar aparelhos que tenham capacidade para esse processo, já que é uma tarefa que exige muito das máquinas.

**Figura 39:** Interface do programa OBS STUDIO

**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

**Figura 40:** VN Editor

**Fonte:** Acervo pessoal do autor.

A ilha de edição (seja no computador ou *smartphone*) figura aqui neste capítulo porque exerce um papel crucial para a produção audiovisual, pois é nesse ambiente que o conteúdo bruto é transformado em videoaula. A edição é nossa aliada para fazer com que o vídeo se veja dentro da estética própria da nossa linguagem. Nesse processo, é possível selecionar as melhores partes, cortar aquelas que não funcionaram, reorganizar a informação para que fique mais coesa e compreensível. Será neste momento que serão inseridos os elementos textuais, imagéticos, sonoros e de animação, como: tabelas, gráficos, imagens, vinhetas, música de fundo, legendas (se necessário), tudo para chegar ao formato desejado.

Sem esquecer que é nessa etapa que serão corrigidas quaisquer inconsistências das capturas da voz (ecos e ruídos), da imagem (correção de iluminação, brilho, cor, temperatura) e haverá aplicação de efeitos específicos, por exemplo, se for utilizada a técnica do *chroma-key*. Todos esses procedimentos, e outros necessários, colaborarão para que os alunos tenham uma experiência audiovisual mais agradável e profissional.

### 5.11.2 Transição e corte

Ainda na fase de pós-produção, é essencial compreender a importância das transições, pois elas desempenham um papel fundamental na garantia da fluidez narrativa e na manutenção do encadeamento correto das imagens e das informações. Conforme destacado por Martin (2003, p. 86), “num filme, as transições têm por objetivo assegurar a fluidez da narrativa e evitar os encadeamentos errôneos (quebra de eixo). As transições fazem as articulações do enredo”. Já para Campos (2007, p.393), a transição é um elemento essencial na linguagem cinematográfica, e ele a define como “passagem de um incidente a outro”. Essa definição ampla abrange não apenas a mudança de uma cena para outra, mas também a transição entre falas, pontos de foco e até mesmo a transição entre diferentes elementos visuais ou sonoros em uma narrativa audiovisual.

As transições exercem um importante papel na conexão entre os diferentes segmentos de uma videoaula, permitindo a passagem harmoniosa de um tópico para outro, de uma explicação para um exemplo prático ou de um conceito para sua aplicação. Elas auxiliam na organização do conteúdo, garantindo que os espectadores acompanhem a sequência lógica das informações e assimilem os conceitos de forma coesa. Rabiger, (2005, p.57) diz que “as transições bem executadas podem criar uma experiência cinematográfica mais fluida e envolvente, devendo ser utilizadas com propósito e cuidado, evitando-se o uso excessivo ou inadequado, que possa distrair o espectador”.

As transições podem ser feitas por meio de cortes simples, uso de elementos visuais ou sonoros, sobreposição de imagens, entre outras técnicas, dependendo do estilo e do objetivo da videoaula. Portanto, compreender o papel das transições na pós-produção de videoaulas é fundamental para garantir a aparência que queremos para ela.

Na pós-produção, os cortes desempenham um papel fundamental na fluência da narrativa visual. É por meio dos cortes que os planos se conectam e constroem uma sequência lógica de imagens que se movimentam. Esses cortes são usados para dar ritmo à cena, seja repetindo determinadas imagens ou introduzindo novas. O ritmo desses cortes varia de acordo com o gênero cinematográfico, cada um buscando transmitir suas imagens em um ritmo específico.

A fluência de um plano para outro é dado através dos cortes. É nessa fase que o ritmo em que as imagens são colocadas em uma sequência lógica, sendo elas repetidas ou não. Os ritmos são variáveis, pois cada gênero cinematográfico tem sua proposta rítmica ao transmitir as imagens (CARVALHO, 2012, p.53)

Segundo Campos (2007, p. 391), o ritmo pode ser entendido como a constância que emana de uma repetição no tempo, determinando a velocidade com que as imagens são narradas e mostradas. É por meio da manipulação dos cortes que o ritmo é estabelecido, contribuindo para a fluidez e a cadência da narrativa visual.

Dentro dessa perspectiva, o corte seco representa uma forma de transição entre planos ou cenas, transmitindo dinamismo e impacto visual. O corte seco refere-se “passagem de um plano a outro por uma simples colagem, sem que o *raccord*<sup>12</sup> seja marcado por um efeito de ritmo ou por uma trucagem<sup>13</sup>” (CARVALHO, 2012, p.53). Na videoaula, em *takes* muito longos, esses cortes são importantes para trazer movimento à tela e conseqüentemente chamar a atenção do espectador para o que ali está sendo veiculado.

A pós-produção, com seus cortes, transições e efeitos é essencial para a estética da produção audiovisual, no nosso caso: a videoaula. Ela fortalece a criação de uma videoaula atrativa e coesa, ajuda a manter a atenção do aluno, ajuda na comunicação efetiva da mensagem desejada e propicia uma experiência estética agradável.

---

<sup>12</sup> Quaisquer um dos elementos que sirvam para fazer uma transição de um plano a outro.

<sup>13</sup> Efeito especial que usa para fazer uma montagem, como por exemplo uma pessoa trocar de roupa num estalar de dedos.

## 6 ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTÉTICOS EM VIDEOAULAS

Para falar de como procedemos na análise, é preciso retomar a problemática da pesquisa, a qual buscava verificar **“como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores”**. Com vistas a obter essa resposta, as videoaulas foram analisadas de forma minuciosa, sendo decompostas em dois níveis: o nível do plano, que abrange elementos como ângulos de filmagens, cores, distância focal, enquadramento, iluminação, movimentos de câmera, e registro de sons; e o nível da sequência, que considera a cenografia e os pontos de montagem (cortes e transições).

Após a decomposição dos elementos técnicos, o objetivo era compreender como eles se relacionavam entre si para formar a videoaula como um todo e a estética que a caracteriza. Para embasar o processo analítico, foram utilizados os métodos de análise fílmica propostos por Vanoye e Goliot (2002), Jullier e Marie (2009) e Penafria (2009). Embora as três abordagens contemplem tanto elementos técnicos e estéticos, quanto elementos narrativos, o foco deste trabalho está, como já mencionado, na análise dos elementos técnicos e estéticos que são essenciais para classificar um vídeo gravado como gênero videoaula. Vanoye e Goliot (2002, p. 65) dizem que não há uma regra muito clara para classificar um filme a determinado gênero, então a solução é fazer um trabalho de “compará-lo a um protótipo, ou seja, a um filme do qual todo mundo concorre em dizer que constitui um modelo indiscutível do gênero”, por isso a nossa escolha em usar vídeos tanto de formatos caseiros quanto com formato mais profissional.

Realizamos a análise de quatro videoaulas, selecionadas de acordo com certos critérios: a) Três videoaulas com um estilo de captura caseira; b) Uma videoaula com um estilo de captura e edição profissionais. Todas as quatro videoaulas atenderam aos seguintes requisitos: c) O/a professor/a era protagonista e apresentador/a; d) A câmera estava posicionada subjetivamente; e) A duração das videoaulas era de até 20 (vinte) minutos; f) As videoaulas foram gravadas e não transmitidas ao vivo; e g) As videoaulas utilizaram elementos textuais e imagéticos. Optamos por essa quantidade e seleção de requisitos, já que, ao pesquisar no *YouTube* por aulas



de espanhol<sup>14</sup>, apareceram aulas com aspecto de produção mais profissional; contudo, o quantitativo de videoaulas que tem aspecto de produção caseira é maior.

Após as análises, foram feitas sugestões de melhoria de uso de aspectos técnicos e estéticos para produção da videoaula. Assim, ao escolhermos três delas com aparência de produção caseira, queríamos ajudar os professores com sugestões baseadas em aspectos da produção cinematográfica e televisiva, trazendo mais luz aos elementos dessa problemática. Isso para que a visão sobre como se evidencia a estética de gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores, possa ser estudada por outros meios. Gil, (2002) nos lembra que pesquisas que são baseadas em documentos como, por exemplo, as videoaulas, são importantes não porque fornecem uma resposta definitiva a um problema, mas porque oferecem uma visão aprimorada desse problema ou hipóteses que podem ser investigadas por outros meios.

#### 6.1 ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “CONHECENDO O ALFABETO, SUAS LETRAS E SONS”

**Link de acesso:** <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4>

**Duração:** 13m21s

**Data da publicação:** 04 de setembro de 2016

**Nome do Canal:** TRILINGUA

---

<sup>14</sup> A escolha das videoaulas em língua espanhola se dá porque é a área de formação inicial e de atuação profissional deste pesquisador, na Universidade do Estado da Bahia.

**Figura 41:** QR-Code para acesso à videoaula 01

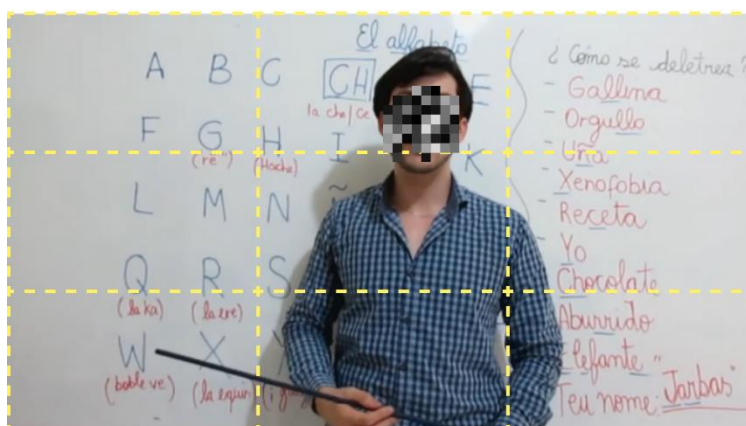


**Fonte:** Elaboração própria (2023).

A videoaula “Conhecendo o alfabeto, suas letras e sons”, pertence ao canal do *YouTube* TRILINGUE, cujo acesso pode se dar através da Figura 41, e os vídeos desse canal têm o formato de captura mais amadora, conforme mostraremos abaixo através da nossa análise.

Nessa videoaula, o ângulo de filmagem utilizado é o da câmera no nível do olho **Figura 42** (Figura 42), comumente usado nas gravações de videoaulas, como também na linguagem jornalística. Esta escolha se dá porque este tipo de ângulo é mais neutro e, segundo Carreiro (2021, p. 105), na linguagem cinematográfica é “usado para evitar que noções de dominação emocional possam aparecer indevidamente”. Seu uso na videoaula demonstra que não há hierarquia no processo comunicacional: ambos, o professor (na tela) e o estudante (diante da tela) estão numa relação de equidade. Observamos que o professor não está com o olhar para baixo, nem para cima, mas no nível da câmera.

**Figura 42:** Fotograma: câmera e enquadramento<sup>15</sup>



<sup>15</sup> Faremos a desfiguração para manter o respeito ao sigilo da identidade dos professores que aparecem nos vídeos.

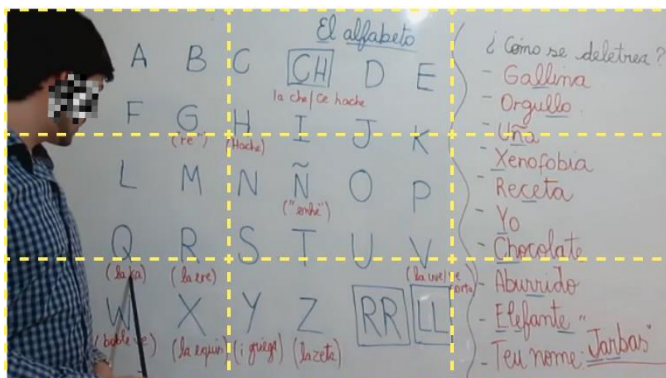
**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado)

Outro elemento que pode ser notado na fotografia desta videoaula é que a câmera está localizada, a maior parte do tempo, frontalmente (**câmera frontal**): este tipo de colocação da câmera é o mais comum para este estilo de audiovisual, por conta da sua natureza comunicativa. Em alguns momentos, o professor se coloca de lado, pela necessidade de criar um espaço para que a leitura na lousa não seja prejudicada; contudo, a atitude da câmera nesta videoaula se mantém como captura frontal.

Por se tratar de uma videoaula de cunho mais teórico, não há necessidade de que a câmera faça movimentos; assim, o que temos é a **câmera parada**, pois se adequa melhor à proposta do vídeo. A classificação da câmera em relação a como ela capta o momento se dá de forma subjetiva, que é quando o olhar do professor interage com o equipamento que está utilizando (câmera *DSRL*, *smartphone*, *webcam*, etc.), como se aquele instrumento fosse o próprio aluno – a isso, Luz (2011, p.74) chama de **câmera subjetiva**.

No vídeo, o plano utilizado é o **plano médio**, que é quando o professor está sendo filmado da cintura para cima, o que faz com que a atenção do espectador se volte para ele e ainda assim possa perceber o ambiente em que ele está inserido e seus elementos cênicos. Para o enquadramento, o professor optou por usar a **regra dos terços**, que é quando se divide o plano em nove partes iguais (três linhas horizontais e três verticais), e buscamos preencher cada terço da fotografia com informação importante. No fotograma acima, o professor preferiu preencher o centro da imagem para deixar um equilíbrio nas laterais. Já no fotograma a seguir (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), ele continua usando a regra dos terços, porém agora prefere a lateral para que a escrita da lousa esteja visível.

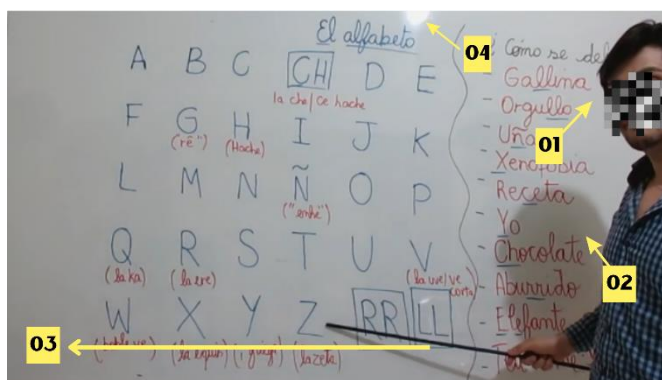
**Figura 43:** Fotograma da videoaula 01: regra dos terços



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado).

Como se pode notar na Figura 43, o **esquema de cores** utilizado em toda esta aula é frio (mais azulado), com aspecto lavado (sem muita nitidez) e com baixa definição, características que são oriundas também da baixa luminosidade do local e conseqüente falta de equipamentos de iluminação específicos para o ambiente. É importante considerar que a qualidade técnica e estética de uma videoaula desempenha um papel importante na retenção da atenção dos espectadores e na eficácia da comunicação do conteúdo.

Além das características citadas acima, percebemos os problemas com a iluminação evidenciados na Figura 44 pela sombra no rosto do professor (01), especificamente na região da testa, lado direito do rosto e pescoço; sua sombra projetada na lousa (02); um degradê cromático da direita (está mais claro) para a esquerda (mais escuro) (03); e também no fotograma extraído é possível ver o reflexo (04) da fonte de iluminação, possivelmente a única do ambiente, o que cooperou para que o vídeo tivesse esse aspecto mais opaco.

**Figura 44:** Iluminação

**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado).

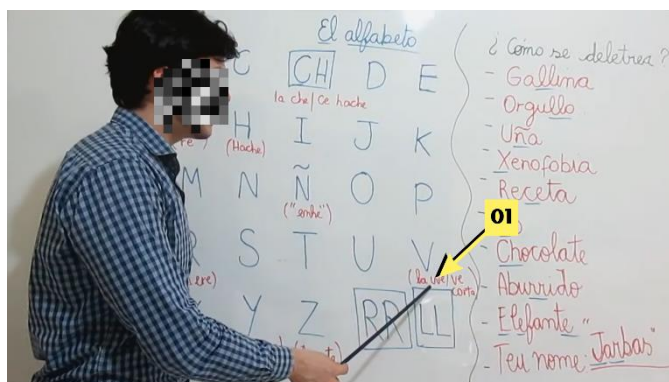
No vídeo, é predominante a **distância focal normal**, já que é necessário que seja visto todo o cenário (professor e os elementos cênicos); então, não há a intenção de desfocar o fundo da imagem (visto que a lousa está sendo utilizada). Contudo, percebe-se, em alguns momentos, desfoque nas imagens (Figura 45) não intencional. Possivelmente, o *smartphone* usado foi programado para ajustar o foco automaticamente, comprometendo a qualidade do audiovisual, fato que acontece de forma recorrente durante a reprodução da videoaula.

**Figura 45:** Desfoque

**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4>.

Nesta videoaula, temos a predominância do **cenário físico** (Figura 46), onde o professor busca reproduzir a experiência de uma sala de aula, utilizando uma lousa que já aparece toda preenchida, e usa também um ponteiro telescópico (01).

**Figura 46:** Cenário físico



**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado).

O seu vestuário tem um tom mais formal, com camisa de manga longa e botões – escolha essa que tem a ver com a forma com que o professor quer ser visto pelos seus alunos e espectadores. Silveira e Schneid (2019, p. 58) dizem que a roupa desempenha um papel significativo na forma como somos vistos pelos outros. Sobre a escolha de sua camisa, ressaltamos que o tipo da estampa escolhida (xadrez, faixas, listras) deve ser evitado para gravação de videoaula, pois essas comprometem a qualidade final da imagem (UFRB, 2018, p. 22).

Quanto à sonoplastia, tudo o que se ouve na videoaula é classificado como **som diegético**<sup>16</sup>, especificado como **on screen**<sup>17</sup>, e se reflete na própria voz do professor. Esta captura não se dá por equipamento específico para isso (microfone), e sim pelo próprio aparelho com o qual se está gravando o vídeo, porque é possível ouvir a reverberação da voz do docente no ambiente onde a aula está sendo gravada e não sua voz com melhor definição.

Há também os sons **off screen**<sup>18</sup> que são, na cena, o ruído que vem da rua, como o barulho de motores de automóveis e até mesmo suas buzinas em diversos momentos do vídeo (por exemplo, nos momentos 10m17s e 10m26s), que são causados pela falta do equipamento já citado. Notamos que a falta de um equipamento mais específico para a gravação do áudio prejudicou, em alguns momentos, a definição sonora da aula, pois, mesmo que os *smartphones*

<sup>16</sup> Referem-se aos sons que constam no vídeo e são ouvidos pelo personagem e pelo espectador.

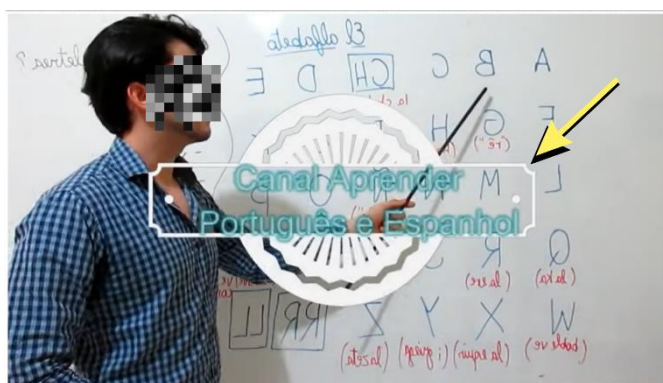
<sup>17</sup> São aqueles sons os quais conseguimos ver a sua origem em cena.

<sup>18</sup> São aqueles sons os quais não conseguimos ter contato visual com a sua origem.

ou câmeras em geral façam a captura de áudio, eles não conseguem impedir a entrada de ruídos indesejáveis.

Em dois momentos do vídeo, na pós-produção, para introduzir informações extras, o professor optou por incluir elementos gráficos, como uma vinheta animada (Figura 47) e um número de telefone (Figura 48), constituindo um cenário híbrido. Contudo, ao inseri-los na cena, a execução não é a mais apropriada, pois os elementos gráficos se sobrepõem ao texto já existente na tela, criando uma sobreposição visual confusa, dificultando a leitura e prejudicando a estética do vídeo.

**Figura 47:** Vinheta animada



**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado).

**Figura 48:** Elemento gráfico

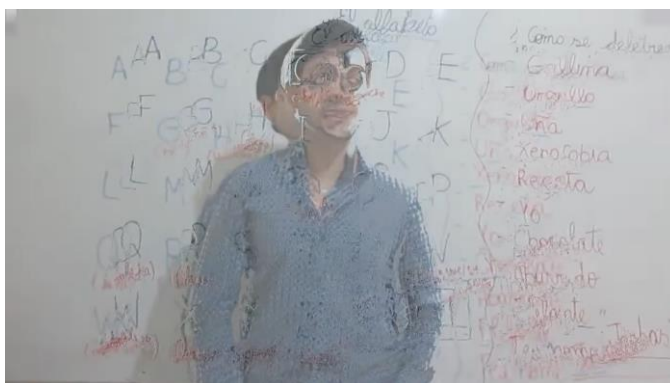


**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4> (adaptado).



Ao tentar criar um efeito de transição, a técnica não foi bem executada e terminou produzindo um efeito indesejado, criando um aspecto fantasmagórico na sua execução, como podemos ver no fotograma abaixo (Figura 49).

**Figura 49:** Efeito de transição



**Fonte:** Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1GDsFoRLrY4>

É essencial ter domínio técnico e criativo para utilizar as transições, evitando que esses elementos comprometam a qualidade da apresentação. Conforme mencionado por Rabiger (2005, p. 57), as transições bem executadas contribuem para criar uma experiência cinematográfica mais fluida e envolvente. A adequada utilização desses elementos gráficos pode enriquecer a videoaula, fornecendo informações visuais complementares.

Abaixo, apresentamos nossas sugestões de melhorias para a videoaula 01 (Quadro 01):

**Quadro 01:** Sugestões para a videoaula 01

ELEMENTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS	MELHORIAS
Enquadramento e Posição da Câmera	Explorar diferentes planos e enquadramentos ao longo da videoaula, como planos detalhe para mostrar exemplos na lousa
Cenário e Iluminação	Investir em iluminação adequada para evitar sombras indesejadas e melhorar a definição e nitidez da imagem.
Composição e Paleta de Cores	Ajustar o dispositivo de gravação para evitar o desfoque.
Sonoplastia	Utilizar um microfone de lapela ou outro equipamento de captação de áudio específico



	para garantir uma melhor qualidade sonora e reduzir a interferência de ruídos indesejados.
Figurino	Usar roupas de cores sólidas, sem estampas, para evitar qualquer possível interferência na qualidade da imagem. Além disso, a escolha de cores que contrastem bem com o fundo pode ajudar a destacar o professor e tornar a videoaula esteticamente mais atraente.
Pós-produção	Melhor planejamento e execução das inserções gráficas, garantindo que elas não se sobreponham ao conteúdo textual e sejam claramente legíveis. Além disso, é importante dominar as técnicas de transição para criar em encadeamento mais fluido das imagens.

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

## 6.2 ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “COMO COMEÇAR A APRENDER CONJUGAÇÃO EM ESPANHOL”

**Link de acesso:** <https://bit.ly/42uS7WH>

**Duração:** 12m03s

**Data da publicação:** 13 de junho de 2022

**Nome do Canal:** Fluency TV – Espanhol

**Figura 50:** *QR-Code* para acesso a videoaula 02



**Fonte:** Elaboração própria (2023)

A videoaula (Figura 50) “Como começar a aprender conjugação em espanhol” faz parte de um portal de aprendizagem de línguas chamado Fluencytv.com<sup>19</sup>, que trabalha com o ensino de oito idiomas e, entre eles, está o espanhol. Cada um desses idiomas ensinados possui um canal exclusivo no *YouTube*. Aqui nos interessa o canal *Fluency TV - Espanhol*, que contém o tipo de videoaula que apontamos na nossa metodologia.

O enquadramento do primeiro frame<sup>20</sup> do vídeo (Figura 51) mostra a professora num **primeiro plano** com um pouco de ar<sup>21</sup> sobre sua cabeça. A escolha deste plano se dá porque, segundo Luz (2011), a ideia é dar destaque ao ator (personagem/professor), permitindo a visualização de suas características físicas, intenções, atitudes e até mesmo sutis mudanças emocionais. Na produção dessa videoaula, esse recurso está sendo usado estrategicamente ao aproximar a imagem e destacar ainda mais a presença da professora.

**Figura 51:** Enquadramento em primeiro plano



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Ao fazermos uma comparação entre a Análise 01 e esta, vemos que o enquadramento da primeira análise se deu em plano médio<sup>22</sup> e o desta em primeiro plano. Isso está relacionado também com a busca da simetria, conotativamente falando, entre o plano e o estilo de fala. Na videoaula da análise 01, o professor é mais formal, e busca mimetizar mais uma aula tradicional, ao evocar uma cenografia com elementos da sala de aula física. Já na videoaula desta análise, a professora usa um tom menos formal, mais alegre e não busca uma simetria entre o seu cenário

<sup>19</sup> [www.fluencytv.com](http://www.fluencytv.com)

<sup>20</sup> Cada imagem estática extraída de um filme, também chamado de fotograma.

<sup>21</sup> Expressão usada na cinematografia para se referir ao espaço que há entre a cabeça da figura humana até o fim do quadro.

<sup>22</sup> Página 113.

e a sala de aula tradicional. A câmera está **no nível do olho** da professora, escolha essa para evitar, como mencionado anteriormente, que haja qualquer “noção psicológica de dominação” (CARREIRO, 2021, p. 105). Por se tratar de uma produção audiovisual que não visa o teor dramático, a **câmera frontal** também é a posição utilizada aqui.

De igual modo, aqui temos outras atitudes de câmera, como a **câmera parada**, já que não há a necessidade de movimento no ambiente da gravação, e é usada a **câmera subjetiva**, que é quando a personagem filmada olha diretamente para a câmera (LUZ, 2011), criando a ideia de que está olhando diretamente para o espectador. A professora desta análise, ao adotar esta atitude, busca trazer a atenção do aluno para si. Isso tende a promover uma experiência mais particular, pois parece que ela está falando particularmente para cada um que está assistindo a videoaula.

Para a subdivisão do plano, foi usada nesta videoaula a **regra dos terços**, estratégia empregada para trazer equilíbrio estético à imagem e melhor aproveitar o espaço em tela, distribuindo-o entre a professora, o cenário e os elementos gráficos utilizados. No fotograma abaixo (Figura 52), vemos que a professora está totalmente no centro, deixando ar em cada lateral, o que equivale a dois terços da tela. Isso sugere um prévio planejamento da composição visual.

**Figura 52:** Regra dos Terços na videoaula 02

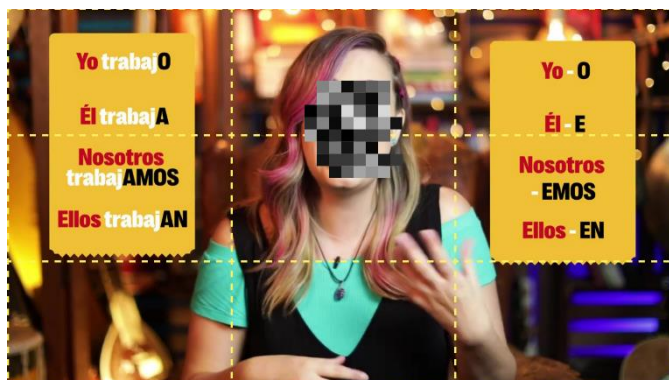


**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

No fotograma (Figura 53) abaixo, já vemos todos os terços do plano preenchidos, e entendemos a escolha estética ao deixar a professora no centro. Observa-se que os dois quadros

contendo textos estão bem alinhados com as linhas guias, trazendo equilíbrio e simetria para a imagem.

**Figura 53:** Regra dos Terços na videoaula 02: preenchimento



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Para dar dinamismo e equilíbrio à videoaula, optou-se por fazer uma adaptação da regra dos terços na composição visual. Nessa abordagem, atribuiu-se um terço e meio da tela para a professora, deixando o restante disponível para aplicação de efeitos de textos e gráficos utilizados durante o vídeo (Figura 54). É importante ressaltar que, embora a regra dos terços seja uma diretriz amplamente utilizada na fotografia e no *design*, ela não é uma regra estritamente fixa, mas pode ser adaptada e explorada de acordo com a criatividade e o propósito de cada projeto.

**Figura 54:** Regra dos Terços na videoaula 02: professora na lateral



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Nessa videoaula, temos um **cenário** totalmente virtual, com a técnica do *chroma-key* muito bem aplicada. E ao dizer muito bem aplicada, estamos nos referindo à correta utilização dos pontos de luzes: a professora bem iluminada, sem nenhuma área escura no seu rosto ou em nenhuma parte de seu corpo; não há incidência de sombras durante a execução do vídeo, nem aparência serrilhada ao redor da professora; e a imagem atrás parece que é de fato um cenário físico. Inclusive, ressaltamos a presença virtual de uma poltrona atrás da professora.

Como já dissemos antes, o registro dessa aula é **informal**, e isso está demonstrado também no seu **figurino** (Figura 55). A professora usa uma roupa mais despojada, de cor clara, ainda que tenha uma peça de cor preta, que combina com o aspecto cromático do cenário atrás de si; utiliza o cabelo com mechas rosadas e presilhas da mesma cor das mechas no seu lado esquerdo. Percebemos que todos esses elementos se juntam para endossar o aspecto estético da videoaula, inclusive também para criar *rapport*<sup>23</sup> com seu público-alvo, pois, de acordo com Silveira e Schneider (2019, p. 58), “a roupa serve como um mecanismo de captar a atenção”. A roupa escolhida por cada pessoa, segundo Martin (2004, p. 27), nunca é um elemento isolado, por isso ela se unirá a outros elementos direcionados a um determinado tipo de propósito.

**Figura 55:** Figurino



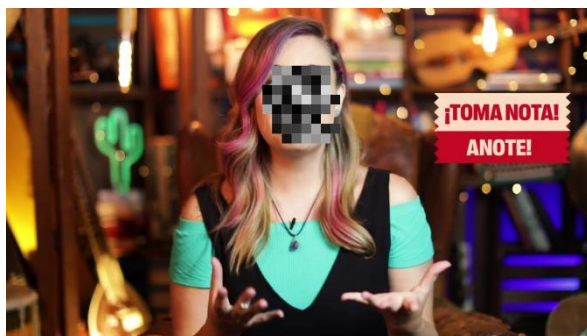
**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH>

Durante a produção da videoaula, houve uma consideração cuidadosa na escolha e aplicação das **cores** (Figura 56), tanto nos elementos gráficos quanto no cenário virtual. Os elementos gráficos, que podem incluir textos, gráficos, animações ou qualquer outro componente visual que apareça durante a videoaula, utilizaram uma paleta de cores que foi

<sup>23</sup> Termo usado na Programação Neurolinguística, por Bandler e Grinder (1982, p. 95) que significa “criar conexão, trazer para si” através da observação e reprodução do comportamento do outro.

cuidadosamente selecionada para complementar e harmonizar com as cores do cenário virtual. Isso ajuda a criar uma aparência unificada e agradável, tornando a videoaula visualmente atraente e fácil de assistir.

**Figura 56:** Paleta de Cores



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

As cores também são utilizadas para fazer com que o vídeo fique mais dinâmico e exprima determinadas emoções. Por exemplo, a cena fica em preto-e-branco quando a professora destaca alguma dúvida que os alunos possam ter. Inclusive, ela usa a sua voz para representar um possível pensamento do aluno, como no trecho da aula (0m40s): “*Como é que eu vou saber o que é aquilo de verbo regular, verbo irregular, Brenda?*”. No momento dessa fala, o efeito preto-e-branco aparece, numa suave transição. Notamos que, além da sua fala e da cor da cena, a sua expressão facial também muda, justamente para deixar a cena mais harmônica.

As cores no vídeo não são apenas esteticamente agradáveis, mas também desempenham um papel relevante na narrativa da videoaula. Isso é evidente quando a cena muda para preto-e-branco (Figura 57), sempre que a professora destaca uma possível dúvida que os alunos possam ter. Esta mudança de cor pode representar uma mudança no tom ou no foco da aula, indicando aos alunos que o ponto em discussão é particularmente importante ou complexo. A transição para a cena em preto-e-branco é feita de forma suave, o que pode ajudar a manter o fluxo do vídeo e evitar que os alunos se sintam desconectados ou distraídos. Isso mostra uma consideração cuidadosa da experiência do espectador e uma intenção de tornar a aula o mais agradável possível.



**Figura 57:** Preto-e-branco



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Além disso, a expressão facial da professora também muda durante esses momentos (Figura 58), o que pode adicionar outra camada de expressividade e dinamismo à cena. Isso sugere que a professora está totalmente envolvida na aula e está fazendo um esforço consciente para se comunicar efetivamente com os alunos. A mudança em sua expressão facial, juntamente com a mudança na cor da cena e a mudança em sua voz trabalham juntas para criarem uma cena harmoniosa e envolvente.

**Figura 58:** Expressão Facial



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

O som também é um elemento importante e bem tratado no vídeo. Notamos que a professora está usando um microfone de lapela preso a sua blusa (Figura 59), o que confere uma excelente qualidade acústica: não há ruídos, não há ecos e reverberações. A produção trabalhou com o **som diegético** e *on screen*, que se referem exclusivamente à voz da professora.

**Figura 59:** Microfone de lapela na aula 02

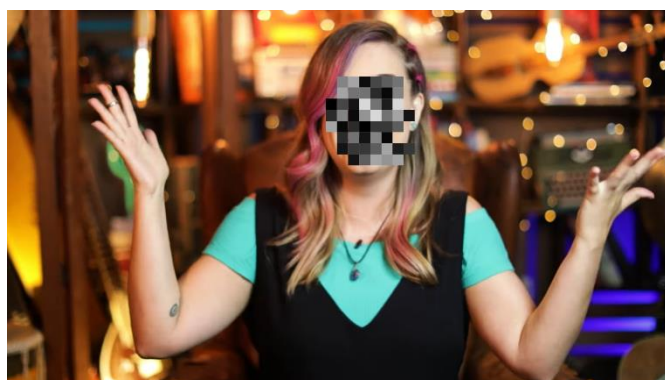


**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Há também, durante o vídeo, **os sons não diegéticos**, que são aqueles que não têm origem durante a gravação. Significa que ele não é ouvido pela professora que está em cena; mas, os alunos, quando assistem à videoaula, poderão ouvi-los.

Para trazer dinâmica à videoaula e evitar que ela fique enfadonha, são inseridos esses efeitos de sonoplastia, inclusive acompanhados de imagens para enfatizar as reações da professora. No fotograma abaixo (Figura 60), é possível ver a professora com o rosto bem alegre e as mãos para cima como que festejando uma conquista. E de fato ela está celebrando uma informação que está dando, e sua expressão é justamente para mostrar ao aluno que aquela informação é valiosa. Ela diz: *“Toda palavrinha, verbo que for regular, vai ter sempre a mesma terminação na conjugação”* (3m58s). Quando ela termina de dizer isso, levanta as mãos e então é inserida uma trilha sonora (som não diegético) de uma multidão surpreendida.

**Figura 60:** Expressão de Alegria

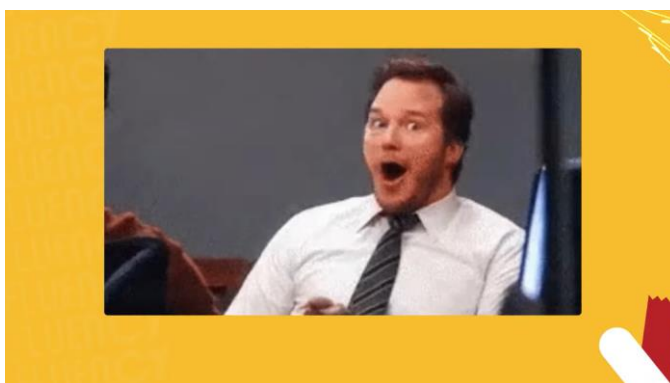


**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH>.



Logo após esse fotograma, ainda durante o áudio da multidão surpreendida, é inserida uma cena nova, de milésimos de segundo com um *gif*<sup>24</sup> animado de um personagem tendo uma reação de surpresa (Figura 61). Essas ações de sonoplastia, efeitos de transição, *take* novo e a expressão facial unem-se para delinear uma estética específica dentro dessa videoaula.

**Figura 61:** Reação de Surpresa



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH>.

Num outro momento do vídeo (5m46s), é usada novamente a estratégia da inserção de um som não diegético de barulho de uma explosão. A professora explica que, para conjugar verbos regulares em espanhol terminados em “er”, as desinências usadas serão as mesmas em qualquer verbo dessa mesma conjugação. Então ela diz: “*O final é sempre o mesmo!*”. Mais uma vez sua expressão facial muda, as mãos se levantam e ela deixa a voz mais alegre, mais enérgica (Figura 62).

**Figura 62:** Alegria!



---

<sup>24</sup> Gif é um formato de imagem no qual é possível reproduzir uma média de 15 fotogramas por segundo, com o objetivo de exibir movimento.

**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH>.

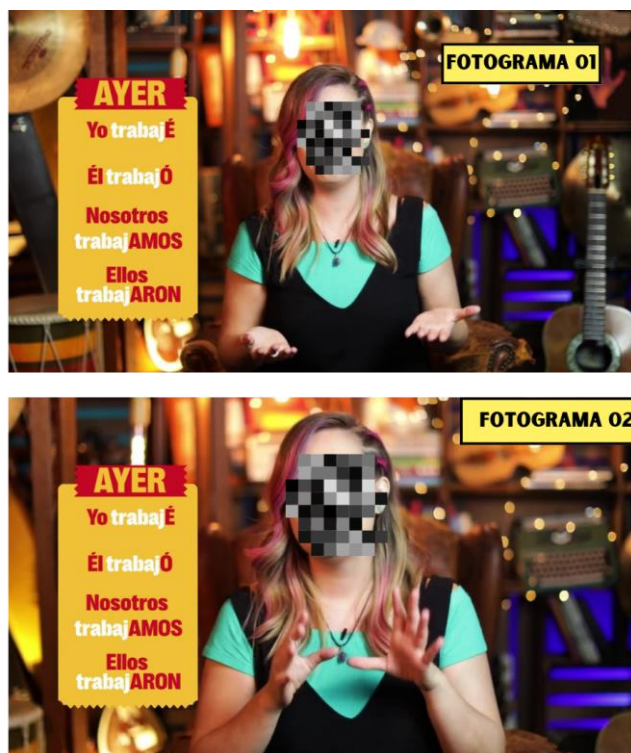
Vale lembrar que, para Carrero (2021), todas as ferramentas que são usadas para essas narrativas audiovisuais possuem uma dualidade inerente: a função estética e a função narrativa. Uma não pode prescindir da outra. Se lançarmos nosso olhar sobre a videoaula, objeto desta análise, e pensarmos nela como uma produção cinematográfica, a função narrativa está justamente no objetivo da videoaula, que é “aprenda a conjugar verbo em espanhol”. E, a partir daí, o diretor (que aqui pode ser a própria professora ou o *videomaker* ou o editor etc.) vai decupar<sup>25</sup> a cena para que a narrativa e a composição visual estejam imbricadas e em harmonia.

Dentro da composição visual desta videoaula, temos ainda os efeitos gráficos como: transições, cortes e textos que aparecem durante a sua exibição. Para Campos (2007, p. 393), a transição é uma ferramenta fundamental na linguagem cinematográfica, pois ela influencia a condução do fluxo do filme e permite, no momento da pós-produção, criar uma sequência coesa. Com o uso do corte adequado, a transição passa a ser um elemento que dá ritmo ao vídeo, o que é muito importante para a produção de videoaulas, para manter o aluno conectado a ela.

Considerando os fotogramas abaixo que compõem a Figura 63, podemos observar: no fotograma 01, temos a tela num primeiro plano, com bastante ar sobre a cabeça e nas laterais da professora, quando ela começa a fazer a conjugação do verbo. No fotograma 02, no mesmo momento que aparece um novo texto na tela, acontece um corte seco junto com um *zoom-in*, o que faz a imagem da professora preencher mais a tela; porém, manteve-se o enquadramento do plano inicial, apenas retirando o ar das laterais e do topo. Ao aplicar esse efeito, a narrativa fica mais enérgica, o que é bem estratégico já que, por ser uma videoaula, o estilo mais comum é o da câmera parada, frontal, na altura dos olhos e sem mudança de cenários.

---

<sup>25</sup> Na linguagem audiovisual, diz respeito ao processo de dividir as cenas de um roteiro em planos, como parte do planejamento da filmagem.

**Figura 63:** Uso de zoom in

**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Essa estratégia foi muito bem utilizada em vários momentos da videoaula. Trouxemos mais um exemplo de como são utilizados o corte seco, o *zoom in* e a transição. Resolvemos agrupar os quatro fotogramas que corroboram o que vamos dizer em apenas uma imagem (Figura 64) para facilitar a comparação. Também inserimos uma linha de grade para que as movimentações sejam percebidas com detalhes, e inserimos ainda em cada fotograma o momento no qual a ação ocorre.

**Figura 64:** Transição na videoaula 02



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

No fotograma 01, temos o enquadramento em primeiro plano; é usada a regra dos terços (linhas de grade), na qual a professora está ao centro da tela (enquadramento mais formal) e tem bastante ar na parte superior e nas laterais; do lado direito da imagem, vemos que 1/3 está ocupado com um elemento gráfico em uma caixa de texto, fazendo referência ao que ela está falando.

No fotograma 02, é aplicado um corte seco e, concomitante a isso, é aplicado o *zoom in*. Observamos através das linhas de grade que, apesar de continuar em primeiro plano, a imagem da professora passou a ocupar mais o espaço central e, agora, quase não há ar na parte de cima. Não há alteração da caixa de texto em relação ao fotograma 01, mas, agora, no lado esquerdo inferior da tela, começa a aparecer uma imagem na cor vermelha.

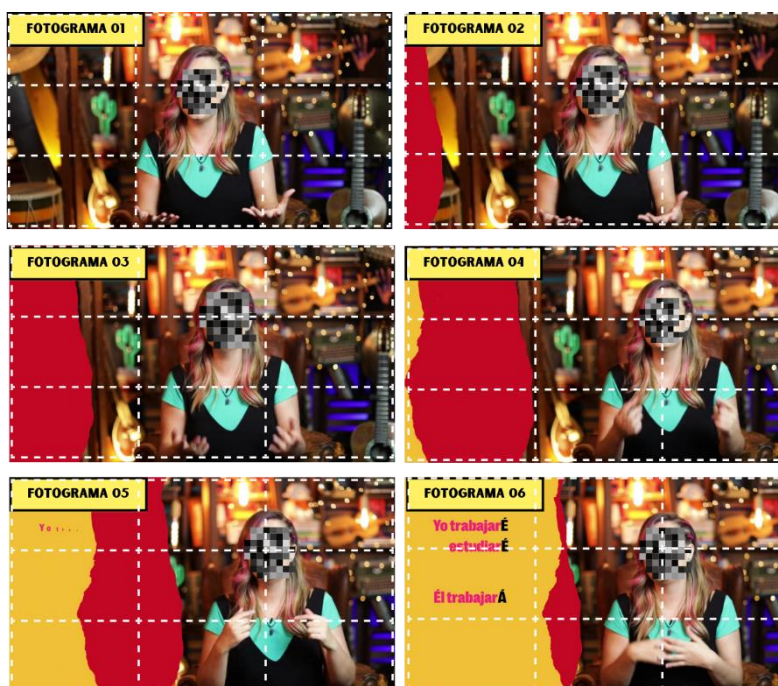
No fotograma 03, a imagem da professora foi totalmente para o lado direito (através de uma transição de deslocamento lento), ao mesmo tempo que surge ainda mais a figura do lado esquerdo, agora mostrando uma paleta de cores igual à caixa de texto que já está em tela, sendo que esta caixa já começa a sair de cena através de uma transição de encolhimento; e o tipo de plano continua.

No fotograma 04, o plano continua o mesmo, e a imagem da professora se mantém como no fotograma 03; já não há caixa de texto, e a imagem que vinha aparecendo agora está maior (conforme linhas de grade) e possui texto.

Do momento da captura do fotograma 01 até o final da captura do fotograma 04, foram gastos apenas 12 (doze) segundos. Notamos que de um fotograma para o outro há um curto intervalo. Esse movimento minucioso de edição faz com que o vídeo tenha ritmo e movimento.

Já na composição abaixo (Figura 65), trouxemos um exemplo de um movimento que é feito somente usando o recurso da transição através de deslocamento da imagem da professora e preenchimento com um elemento gráfico usado, na paleta de cores de toda a videoaula, para expor o texto e evitar a sobreposição de elementos prejudicando a leitura das palavras e consequentemente a estética do projeto.

**Figura 65:** Transição e deslocamento



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH> (adaptado).

Observamos que, no fotograma 01, aparece o enquadramento em primeiro plano, usando a regra dos terços, na qual apenas a professora aparece em tela e se podem ver os elementos cênicos virtuais, já que sabemos que o cenário se trata de inserção da técnica de *chroma key*.

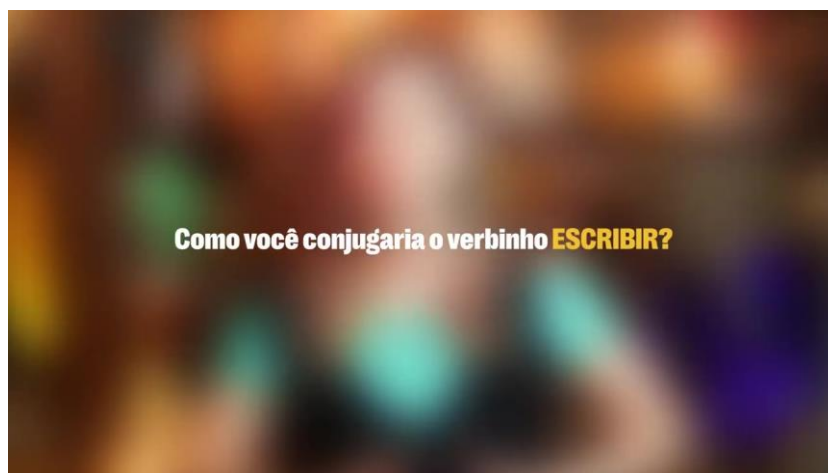


No fotograma 02, a única alteração é que começa a surgir do lado esquerdo um elemento gráfico vermelho. No fotograma 03, o elemento já ocupa mais espaço do lado esquerdo e a imagem da professora começa a se deslocar para o lado direito (ver as linhas de grande dos fotogramas).

No fotograma 04, a professora já está em nova posição, e o elemento gráfico que servirá como caixa de texto continua se deslocando à direita. No fotograma 05, a caixa de texto já apareceu completamente e o texto começa a surgir. Mas no fotograma 06, o enquadramento mantém-se em primeiro plano, há regra dos terços, e a professora permanece na posição que já estava desde o fotograma 04.

Há alguns momentos em que a professora faz uma pergunta e deseja que o aluno pense um pouco e logo tenha alguma resposta. A estratégia usada na videoaula é usar uma transição e deixar a imagem da professora totalmente granulada e sua voz *off*<sup>26</sup> por alguns segundos (Figura 66). Depois, fica alguns segundos em silêncio para que os alunos possam pensar.

**Figura 66:** *Voz Off*



**Fonte:** Youtube: <https://bit.ly/42uS7WH>.

Evidencia-se, mediante esta análise, o cuidado meticuloso empregado na produção dessa videoaula. A professora usou uma linguagem coesa e assertiva para desenvolver a narrativa; e soube tirar proveito das cores e dos elementos gráficos para dar movimento e ritmo

---

<sup>26</sup> Quando a personagem não está em cena, mas se ouve sua voz.

à aula. Os cortes secos e as inserções de *zoom in* foram bem utilizadas para não deixar que a aula ficasse monótona, mas mantivesse a energia do seu público-alvo.

Concordamos com Rabiger (2005, p. 57), quando ele afirma que as transições bem executadas podem criar uma experiência cinematográfica mais fluida e envolvente na videoaula. No entanto, é importante usar as transições com propósito e cautela, evitando seu uso excessivo ou inadequado, que poderia distrair ou confundir os espectadores. É essencial encontrar um equilíbrio, incorporando transições de forma intencional para melhorar a narrativa e a clareza, mas sem prejudicar a atenção e o foco dos alunos.

A observação atenta do material finalizado permitiu uma decomposição minuciosa das partes que a constituíram, a fim de compreender como se entrelaçam harmoniosamente para criar o produto audiovisual entregue aos estudantes. Ainda que não tenhamos tido acesso ao roteiro dela, ainda assim inferimos que houve um planejamento, uma elaboração do que seria feito e de como seria dito, baseado não somente no objetivo e público-alvo da videoaula, mas também nos equipamentos de gravação e posterior edição que estariam disponíveis, e toda tecnologia digital da informação e comunicação envolvidas.

A execução de um projeto dessa natureza demanda a interação de diversos saberes provenientes de áreas distintas, cuja integração se faz necessária para a criação de algo que nenhuma das áreas envolvidas conseguiria alcançar individualmente, mesmo com os conhecimentos específicos a elas pertinentes.

Como a utilização dos elementos técnicos e estéticos nos pareceu adequada, não temos por ora considerações a fazer. Apenas gostaríamos de sugerir um cuidado maior nas pós-produção, pois, apesar da edição da videoaula parecer eficiente, é sempre necessário estar atento ao equilíbrio na aplicação de transições, para que não sejam excessivas ou inapropriadas, o que poderia distrair ou confundir os espectadores.

### 6.3 ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “EL GERUNDIO EN ESPAÑOL”

**Link de acesso:** <https://www.youtube.com/watch?v=1v1SqzZw-uY>

**Duração:** 07m39s

**Data da publicação:** 6 de dezembro 2017

**Nome do Canal:** *Hablamos Español*

**Figura 67:** QR-Code para acesso à videoaula 03



**Fonte:** Elaboração própria (2023)

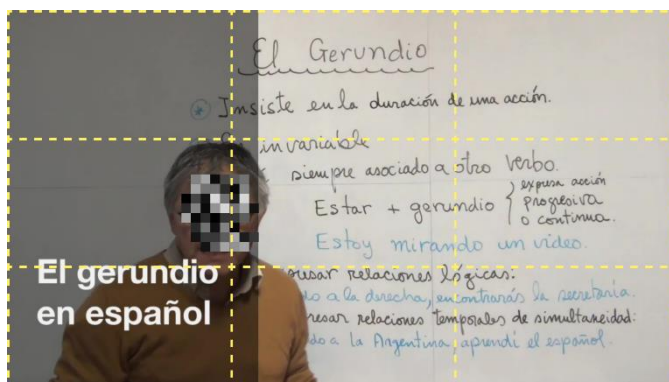
A videoaula “*El gerundio en español*” (Figura 67) faz parte do canal do *YouTube* “*Hablamos español*”, e seus vídeos têm um formato de gravação e produção mais caseiros, como apontado através da decomposição que foi feita aqui.

O enquadramento se refere a como estão organizados os componentes visuais que foram usados no plano, ou seja, os elementos que apareceram na tela. Na cena do fotograma abaixo (Figura 68), vê-se que o seu **cenário** que é **híbrido**: nele estão apenas uma lousa e o único objeto cênico é seu marcador, e já aparecem elementos gráficos digitais – uma tarja vertical escura com efeito de transparência do lado esquerdo, com o tema da videoaula escrito.

Neste enquadramento, privilegiou-se o foco na própria lousa. Desse modo, o plano pretendido ficou comprometido. Observando como o professor está compondo a cena, esse plano é classificado como **primeiro plano**, que é quando o personagem aparece do busto pra cima; porém, para o adequado uso desse plano no formato videoaula, não deveria ter tanto ar sobre a sua cabeça.



**Figura 68:** Enquadramento da videoaula 03



**Fonte:** <https://bit.ly/3MXUbK2> (adaptado).

Ao usar a teoria cinematográfica para projetar a videoaula, o primeiro plano aparece quando o objetivo é, segundo Luz (2011), dar maior destaque ao professor e transmitir mais proximidade entre o professor e o aluno. Assim, o corte na parte superior seria feito logo após a sua cabeça.

Foi utilizado o recurso de inserção de elementos gráficos, quando o professor anuncia qual o tema da videoaula (Figura 68). Esses elementos são um retângulo vertical preto com transparência que ocupa todo o 1/3 da tela do lado esquerdo, inclusive sobrepondo a imagem do professor, comprometendo a simetria do enquadramento.

A **câmera está parada**, como comumente vemos nas videoaulas, e sua postura em relação ao professor é **frontal**. Embora devesse estar no nível do olho, acabou sendo posicionada num equipamento que a deixou muito alta, fato evidenciado pela quantidade exagerada de ar sobre a cabeça do professor, o que não é adequado para este tipo de plano, segundo as orientações cinematográficas.

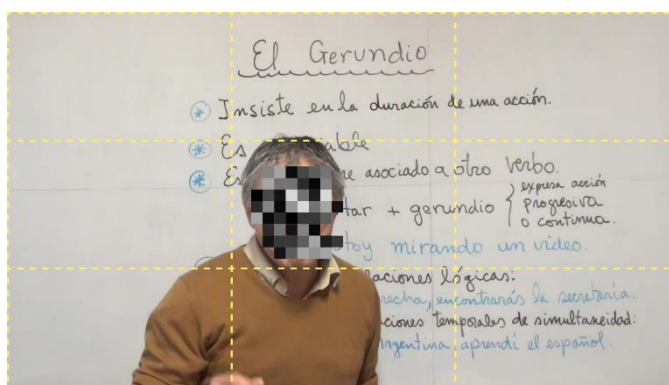
A **distância focal é normal**, ou seja, não estão sendo usadas lentes macros, nem grande angular, nem efeito para desfoque, já que o objetivo é que a lousa que está atrás do professor seja vista. Outro detalhe importante é que, geralmente, nas videoaulas, a câmera é subjetiva, ou seja, o professor olha para a objetiva do equipamento que o está gravando e “fala para ele”. Contudo, aqui, em nenhum momento do vídeo o professor faz contato visual diretamente com a câmera: está em todos os momentos olhando para algum lugar abaixo da objetiva. Assim sendo, classificamos esse posicionamento como **câmera objetiva** que, segundo Luz (2011,

p.74) é quando “as pessoas filmadas não parecem conscientes da câmera e nunca olham diretamente para ela”, que é o que ocorre com o professor.

Aqui também percebemos que não foi utilizada a regra dos terços como guia de composição. Ainda que não haja uma obrigação em usá-la, mas o seu conhecimento e uso auxiliariam o professor no momento de distribuir os elementos no seu enquadramento, facilitando o acesso às informações da videoaula.

O professor não está totalmente virado para a câmera (Figura 69), mas se mantém numa posição levemente lateralizada, e por não ter pensado antes em como compor visualmente a sua tela, acaba muitas vezes obstaculizando a informação que pretende veicular.

**Figura 69:** Regra dos Terços na videoaula 03



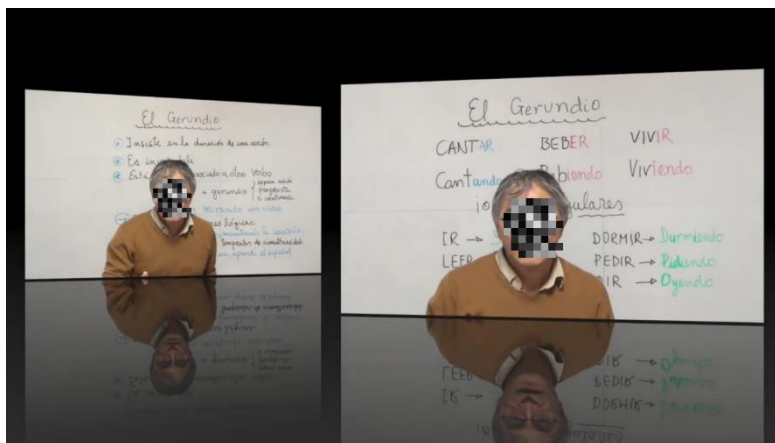
**Fonte:** <https://bit.ly/3MXUbK2> (adaptado).

Não existe uma preocupação com paleta de cores ou algum tipo de harmonia cromática: o vídeo tende a ser mais azulado, aspecto que possivelmente venha da cor da luz branca utilizada no ambiente. Observando apenas o quesito de iluminação do ambiente para dar visualidade ao vídeo, a que está sendo usada supre a necessidade, posto que não há partes escuras na face do professor que comprometam a imagem, tampouco sombra sua na lousa.

Os sons ouvidos durante a videoaula são classificados como **diegéticos**, que são aqueles ouvidos tanto pelo professor quanto pelos alunos, e são **on screen**, porque a origem desses sons está na própria cena. Não é feito também uso de equipamento externo à câmera para captura de voz, e isso é perceptível pelo eco que se ouve e pequenos ruídos da movimentação do professor. Não é utilizado nenhum tipo de vinheta musical, tampouco música de fundo.

A videoaula foi gravada com poucos *takes*; e, no processo de pós-produção, foram inseridos cortes e transições (Figura 70) usados como estratégia para trocar o texto escrito na lousa.

**Figura 70:** Transições na videoaula 03



**Fonte:** <https://bit.ly/3MXUbK2>.

Em termos gerais, o vídeo "*El gerundio en español*" do canal "*Hablamos español*" é útil na transmissão da mensagem principal, e busca mimetizar o que conhecemos implicitamente sobre a composição visual do que é uma videoaula. No entanto, mesmo levando em consideração que se trata de uma produção caseira, há áreas que poderiam ser aprimoradas para melhorar a qualidade técnica e, assim, trazer mais equilíbrio estético à produção. Abaixo apresentamos nossas sugestões para possíveis melhorias (Quadro 02).

**Quadro 02:** Sugestões para a videoaula 03

ELEMENTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS	MELHORIAS
Enquadramento e Posição da Câmera	Ajustar o posicionamento da câmera para que ela funcione como câmera subjetiva, a fim de criar um ambiente de interação mais pessoal e direta com os alunos. Além disso, seria possível utilizar o primeiro plano para o enquadramento total da composição e não somente da lousa.

Cenário e Iluminação	Melhorar a iluminação para garantir uma distribuição uniforme de luz em todo o quadro e evitar áreas de baixa luminosidade.
Composição e Paleta de Cores	Aplicar a regra dos terços ajudaria a equilibrar a composição e facilitaria a visualização dos elementos importantes. Além disso, o professor poderia se posicionar de forma a não obstruir as informações na lousa, utilizando o terço esquerdo da tela.
Sonoplastia	O uso de um microfone externo ajudaria a reduzir ecos e ruídos indesejados. A introdução de vinhetas musicais ou música de fundo também poderia melhorar a experiência sonora.
Pós-produção	A videoaula poderia se beneficiar de uma edição mais dinâmica, com mais <i>takes</i> e transições para criar um ritmo. Além disso, a utilização de gráficos digitais poderia ser mais bem planejada para não obstruir elementos importantes na tela, como o professor.

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

#### 6.4 ANÁLISE FÍLMICA DA VIDEOAULA “DIFERENÇA DO VERBO *HABER* X *TENER*”

**Link de acesso:** <https://bit.ly/3oX2NiT>

**Duração:** 09m27s

**Data da publicação:** 19 de novembro de 2021

**Nome do Canal:** Você Falando Espanhol

**Figura 71:** QR-Code para acesso à videoaula 04



**Fonte:** Elaboração própria (2023).

Esta videoaula “Diferença do verbo *haber* x *tener*” ( Figura 71), faz parte do canal do *YouTube* “Você falando Espanhol”. Vimos alguns vídeos deste canal e estes sempre foram gravados no contexto doméstico, em diferentes partes da casa.

Começamos esta análise ressaltando que, na relação ensino-aprendizagem, via videoaula, a câmera representa o aluno: é olhando para a objetiva da câmera que olharemos para ele; portanto, classificamos a presença da câmera nesta produção como **câmera subjetiva**, porque o professor olha e conversa com a câmera sabendo que remota e virtualmente está interagindo com o seu alunado.

Em relação ao ângulo utilizado, toda a captura se deu num *contra-plongé*<sup>27</sup> (Figura 72). O professor está o tempo todo olhando para baixo, e nós que o observamos podemos ver inclusive o teto do ambiente onde ele está. Dentro do contexto da cinematografia, este posicionamento de câmera pode sugerir algumas informações implícitas, que podem ser realizadas conscientemente ou não. Carreiro (2021, p. 105) diz que a “*contra-plongé* sugere certos aspectos psicológicos e emocionais, e pode representar uma relação de dominação, onde o que está na posição superior (olhando de cima) domina a situação”.

---

<sup>27</sup> Quando a câmera está abaixo do nível dos olhos.

**Figura 72:** Câmera contra-plongé na aula 04

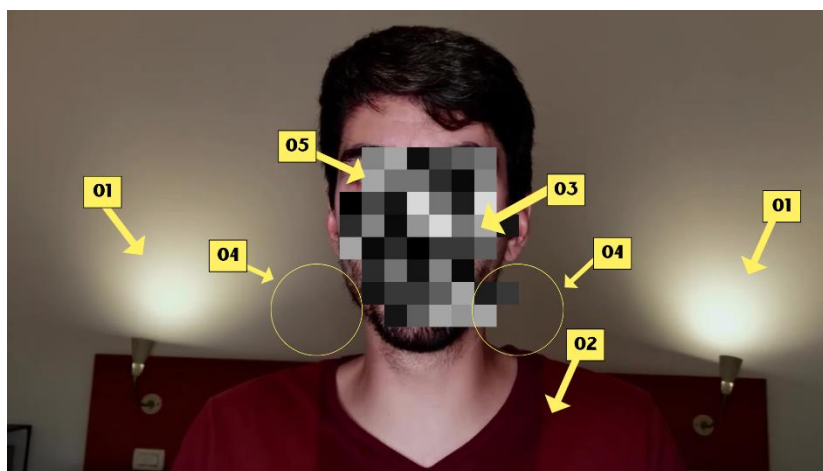


**Fonte:** <https://bit.ly/3oX2NiT> (adaptado).

Neste enquadramento, o professor aplicou um *close-up*, o que, de modo geral, não é o de uso mais comum neste tipo de audiovisual. Usando como base a cinematografia, Luz (2011, p. 73) diz que este plano “é comumente utilizado para definir uma carga dramática” e recomenda o uso bem moderado, em momentos específicos e para algum efeito especial. Essa grande proximidade do rosto do professor durante toda a aula e o ângulo *contra-plongé* dão a sensação de pouco espaço entre nós e ele, como se estivéssemos numa caixa e ele ocupando toda a saída.

O professor, a respeito do **esquema de iluminação**, preferiu uma iluminação menos vibrante, deixando as cores mais escuras, entre o bordô e o acinzentado, visto que são as cores dos elementos visuais na tela: sua parede e teto mais para o tom de cinza escuro e sua camiseta e painel de madeira atrás de si numa gama de cores bordô.

Observando o fotograma abaixo (Figura 73), vemos dois pontos de iluminação atrás dele (01) que apontam e iluminam o teto; há outro ponto de luz sobre sua cabeça, possivelmente a iluminação desse ambiente, pois vemos a sombra que é projetada no seu busto e fica evidente, através de sua camiseta (02), que está com uma região mais escura; há mais um ponto de luz diante dele, pois vemos seu rosto iluminado (03) e a região da parede, tanto do seu lado direito, quanto esquerdo, está menos clara (04) que seu rosto, e aparecem nos dois olhos (05) um reflexo redondo de ponto de luz.

**Figura 73:** Esquema de Iluminação

Fonte: <https://bit.ly/3oX2NiT> (adaptado).

Apesar de o esquema de iluminação que ele usou, junto à composição visual da tela, ter deixado a fotografia com aspectos mais artísticos, ainda assim, ela está iluminando bem o que ele deseja que seja visto.

Em relação à sonoplastia, os sons são **diegéticos** e **não diegéticos**. O som diegético e *on screen* é a própria voz do professor que está sendo capturada pelo microfone da câmera (ou *smartphone*), por isso ouvimos reverberações. Os sons não diegéticos provêm das vinhetas de introdução e de finalização e de uma música de fundo que, muitas vezes, concorre com o volume da voz do professor. Situação essa que pode diminuir a qualidade geral da videoaula, por se tratar de um produto “audiovisual”. Logo, a atenção na produção deve ser direcionada aos dois. A esse respeito, Zettl (2011, p. 139) diz que o cuidado com a captura do áudio deveria ser o mesmo que com a captura do vídeo.

A respeito do cenário dessa videoaula, pode ser classificado como **híbrido**, já que, além da estrutura física do ambiente, há também alguns elementos gráficos colocados na pós-produção. Não há a intenção, pelo menos explícita em tela, de simular um ambiente de sala de aula física; contudo, pelo posicionamento da câmera para o teto, não conseguimos entender a intenção estética do professor.

Durante o processo de pós-produção, foram inseridos na videoaula elementos gráficos, sons, cortes e transições. Sempre que explica um exemplo, ele o faz com o texto em tela sobre um retângulo cor de abóbora. Embora possamos ver que a sua imagem ficou centralizada na

tela, de acordo com a regra dos terços, ele não usa de maneira simétrica o enquadramento e a sua distribuição, optando por colocar o texto no sentido horizontal (Figura 74).

**Figura 74:** Pós-produção



**Fonte:** <https://bit.ly/3oX2NiT> (adaptado).

Os movimentos de corte e transição também são usados: de modo geral, ele usa o corte seco<sup>28</sup>; porém, também usa o efeito da transição com a sobreposição de imagens que não estão muito relacionadas entre si, e uma delas com raios, explosões e luminosidade, que podem causar um efeito estroboscópico<sup>29</sup> em quem assiste. Vale aqui a menção a Rabiger (2005, p. 57), quando diz que se deve evitar o uso inadequado das transições, de modo que possa distrair o espectador. No caso específico da transição citada, não somente distrai, como pode incomodar àqueles que são fotossensíveis. Observamos na figura que, na transição, aparecem duas imagens que são vídeos (imagem 01) com transparência e, depois, revela-se o que está mais ao fundo (imagem 02) com toda a sua luminosidade estroboscópica (Figura 75).

<sup>28</sup> Refere-se a mudança de uma cena para outra bruscamente (sem nenhum efeito)

<sup>29</sup> É uma espécie de ilusão de óptica causada pela forma com que o nosso olho processa as imagens, isto pode ocorrer devido cenas em que há luzes piscando muito rápido.



**Figura 75:** Efeito estroboscópico

Fonte: <https://bit.ly/3oX2NiT> (adaptado).

A videoaula se trata de uma produção audiovisual; e, ao analisá-la globalmente em busca dos elementos de sua estética, devem-se levar em consideração as ferramentas estéticas e as ferramentas narrativas. Neste trabalho não nos focamos nas ferramentas narrativas; contudo, gostaríamos de pontuar que a assertividade em apresentar a temática da videoaula foi prejudicada pela constante interrupção para falar de outros temas, como a venda de cursos, pedidos de inscrição no canal e compartilhamento de redes sociais – ações que não aconteceram no final do vídeo, mas sim durante a exposição da narrativa. Abaixo, apresentamos nossas sugestões de possíveis melhorias à videoaula 04 (Quadro 03).

**Quadro 03:** Sugestões para a videoaula 04

ELEMENTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS	MELHORIAS
Enquadramento e Posição da Câmera	Ajustar o ângulo da câmera para que fique no mesmo nível dos olhos do professor, evitando a sensação de dominação.

	Experimentar diferentes tipos de planos também poderia ajudar a trazer variedade e equilíbrio à produção.
Cenário e Iluminação	Atentar para um posicionamento da câmera e escolha de plano que sejam mais condizentes com o gênero videoaula. Para a iluminação, considerar uma luz mais clara e uniforme que não produza sombras indesejadas.
Composição e Paleta de Cores	Ajustar a paleta de cores para tons mais claros pode melhorar a clareza e a legibilidade da imagem. Além disso, a distribuição de elementos gráficos na tela pode ser revisada para garantir um equilíbrio apropriado.
Sonoplastia	O volume da música de fundo poderia ser ajustado para garantir que não prejudique a audibilidade da voz do professor. É essencial que o som seja captado e mixado de forma a proporcionar uma experiência de áudio clara e sem distrações.
Pós-produção	O uso de transições mais simples e a colocação equilibrada de texto na tela poderiam melhorar a experiência de visualização. Além disso, é aconselhável evitar luzes estroboscópicas para garantir a segurança de todos os espectadores.

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diálogo com os autores que nos fundamentaram e estabelecendo uma relação com tudo o que foi mostrado neste trabalho, acreditamos que, para entender o processo de atribuir beleza a algo e assumir que determinada coisa está constituída de elementos estéticos recorrentes, é necessário levar alguns critérios em consideração. Primeiro, devemos entender que nosso sistema de representação, que se refere à forma como interpretamos e damos sentido ao mundo ao nosso redor, está intrinsecamente relacionado com aquilo que nos é familiar. Em termos mais simples, está ligado ao que estamos acostumados, seja pela exposição recorrente a certos estímulos ou pela noção introjetada do que nos foi apresentado como sendo esteticamente agradável.

Quando nos referimos à estética de uma gravação de videoaula, adentramos um campo de discussão muito mais amplo do que simplesmente comentar sobre sua qualidade técnica ou a narrativa (conteúdo didático) apresentada. Na verdade, estamos tratando da experiência sensorial (*aisthesis*) e intelectual que ela evoca em nós, englobando desde a apreciação visual e sonora até a percepção de abordagem do conteúdo transmitido. É um ato que envolve sensação, emoção e pensamento. Esse processo de fruição, entretanto, não é um fenômeno isolado. Ele também é moldado pelo nosso sistema de representação, o conjunto de conhecimentos, experiências e (pré) conceitos que acumulamos ao longo da vida.

Desse modo, tomemos como ilustração a experiência de assistir a uma videoaula. O critério que empregamos para determinar se a videoaula nos trouxe uma experiência esteticamente prazerosa é fundamentalmente baseado no que já conhecemos e que se aproxima dessa linguagem audiovisual específica. Desta forma, a maneira como compreendemos e avaliamos a beleza e os elementos estéticos de uma videoaula é fortemente influenciada por aquilo que já conhecemos, vimos e nos foi ensinado: a familiaridade com outros formatos de mídia, os conceitos e ideias que já aprendemos, as preferências e expectativas que desenvolvemos – todos esses elementos contribuem para a formação do nosso julgamento estético. E aqui, de modo mais específico, apontamos as produções televisivas, sobretudo os noticiários, como elemento balizador do nosso gosto em relação à videoaula.

Assim como a nossa experiência estética em assistir uma videoaula é influenciada por aquilo que já nos é familiar, também o será no momento de produzi-la. É comum que o docente queira aproximar a gravação de uma videoaula aos elementos televisivos. Ao decompor as videoaulas (capítulo 07), observamos como o professor se porta diante de uma câmera quando começa a gravar. Notamos como, geralmente, ele mimetiza a experiência televisiva-jornalística, uma vez que o seu olhar está treinado e habituado a esse formato, e a gravação de videoaulas se vale, técnica e esteticamente dos elementos e ferramentas que também constroem o formato televisivo: a iluminação, que cria a atmosfera e o tom; a sonoplastia, que estabelece o ritmo e complementa a narrativa visual; o enquadramento e os planos, que dirigem nossa atenção para elementos específicos; os movimentos de câmera, que acrescentam dinamismo e perspectiva; e até mesmo o simples ato de estar diante das câmeras, que tem as próprias normas de comportamento e apresentação.

Dessa forma, a estética da videoaula não é um atributo fixo e imutável; porém, uma interação complexa entre a obra e o espectador. Ela não é apenas sobre o que a videoaula é, mas também sobre o que ela evoca em nós e como nos relacionamos com ela. Cada espectador, com seu próprio conjunto de vivências e conhecimentos, pode ter uma experiência estética diferente ao assistir a mesma videoaula, mostrando o quão rica e multifacetada esta experiência pode ser.

Há ainda outra parte dessa equação, pois nossa relação com a arte em geral é fortemente influenciada pelo exercício estético. Significa dizer que é importante se envolver com o objeto, investindo tempo e esforço para contemplá-lo, interpretá-lo e então apreciá-lo. Aplicado ao contexto das videoaulas, este conceito sugere que, quanto mais tempo e esforço dedicamos a assistir, analisar e refletir sobre elas, mais profundamente entenderemos os aspectos intrínsecos e extrínsecos que a compõem. E, assim, compreenderemos melhor a técnica de produção, o tema subjacente (narrativa), e os elementos estéticos necessários e comuns à estruturação de uma videoaula. À medida que aprofundamos nosso entendimento, a nossa capacidade de apreciar a videoaula - de reconhecer e valorizar os elementos que a tornam eficaz, agradável e bela - também aumenta.

O estudo relacionado à videoaula, do ponto de vista pedagógico, está inserido no contexto das tecnologias digitais da informação e comunicação. No capítulo 05 deste trabalho, fizemos a contextualização dos seus usos, inclusive definindo-as enquanto videoaulas e

separando-as do que seria somente aulas gravadas. Ao final do processo de produção, o resultado é uma combinação harmoniosa de som, palavra e imagem, criando uma experiência sensorial unificada para os alunos. A união desses elementos contribui para uma maior efetividade no processo de ensino-aprendizagem. A produção de uma videoaula vai além de simplesmente apertar o “*rec*” da câmera. Exige uma visão pedagógica e metodológica para criar um material que seja atrativo e eficaz. É necessário considerar aspectos técnicos, como a qualidade do áudio e do vídeo, bem como escolher as estratégias adequadas para a apresentação do conteúdo de forma clara e objetiva.

No capítulo 06 desta pesquisa, fizemos um trabalho dedicado, partindo do roteiro, até chegar ao processo de pós-produção, identificando e analisando as ferramentas técnicas, bem como aqueles elementos estéticos necessários para a composição visual de uma videoaula. Foram muitos os elementos citados, o que corrobora que são necessários outros saberes além da área de atuação do componente pedagógico do professor, para a gravação da videoaula. É importante ressaltar que um trabalho desta natureza não pretende ser um manual passo-a-passo, nem tampouco esgotar o tema, ainda assim o trabalho apresenta com eficácia tais elementos que nos propomos a investigar.

No capítulo 07 deste estudo, dedicamos nosso esforço a realizar uma decomposição das videoaulas selecionadas do Youtube Edu, utilizando o método da análise fílmica. Nossa base de análise consistiu em quatro videoaulas, sendo três delas com aspectos de captura caseira e uma com um aspecto mais profissional de captura. Nossa abordagem envolveu uma análise minuciosa dos elementos fílmicos utilizados pelos professores nas videoaulas. Para isso, examinamos cuidadosamente quais os equipamentos físicos utilizados na produção, como câmeras, microfones e iluminação. Além disso, investigamos as técnicas digitais empregadas, como a edição de vídeo, o uso de gráficos e transições, e outros recursos tecnológicos relevantes para essa produção audiovisual. No processo de análise, também nos dedicamos a explorar os elementos estéticos presentes na composição visual das videoaulas. Observamos a forma como os professores utilizaram ângulos de câmera, enquadramentos, movimentos de câmera, paleta de cores e outros elementos visuais para transmitir o conteúdo de maneira eficaz e atraente.

A metodologia da análise fílmica mostrou-se efetiva, e ajudou-nos a elucidar o problema que gerou essa pesquisa, através da decomposição das videoaulas, que nos levou a entender como cada pequeno elemento funciona isoladamente e a consequente união deles para formar

o todo. Conseguimos compreender que a estética da gravação de videoaulas, a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores, é influenciada pelo formato cinematográfico e conseqüentemente telejornalístico. Em primeiro lugar, por ser a videoaula um produto que advém do audiovisual e que utiliza como equipamentos técnicos, senão os mesmos, mas semelhantes aos usados na cinematografia. Em segundo lugar, porque estamos acostumados previamente a essas linguagens, sobretudo a televisiva, já que historicamente, tínhamos mais acesso a ela. Assim, os enquadramentos, tipos de plano, posição e movimento de câmera e até mesmo a postura do professor ao relacionar-se com todos esses elementos, mimetizam um comportamento televisivo similar ao telejornalismo, e essa aproximação se dá também porque ambas trabalham com uma narrativa informativa. Por fim, constatamos após as análises, que seja uma videoaula gravada em estúdio ou uma videoaula amadora gravada na residência do professor, ambas se inspiram nas mesmas fontes e tentam mimetizar a estética das produções telejornalísticas.

A nossa pesquisa limitou-se a observar e desvendar como se dá a estética de gravação de videoaulas a partir do uso de tecnologias disponíveis na residência dos professores que se propõe produzir tais aulas. Fizemos isso, partindo dos elementos que são verificáveis (fisicamente ou através de seu resultado em tela) a partir da análise das videoaulas. Desse modo, não pudemos falar das intenções, inquietações, inseguranças, forças e fortalezas dos professores no momento que produzem essas videoaulas, já que utilizamos como método somente a análise fílmica. Com vistas ao futuro, essa pesquisa pode ser ampliada trazendo para as análises, a voz e a opinião do corpo docente, suas sensações ao deixarem de dar aulas somente no contexto mais tradicional que conhecemos e começarem a ministrar também no formato da videoaula. É factível fazer um estudo mais amplo, inserindo, além de todos os elementos que expusemos aqui, a análise do ser-professor diante das câmeras.

Entendemos que a pesquisa acadêmica tem, dentre os seus objetivos, o de contribuir para a ampliação do conhecimento em áreas específicas. A nossa investigação se deu também com esse objetivo de ampliar a discussão a respeito da estética da gravação das videoaulas, ressaltando sua importância, ressignificando a sua prática e apontando caminhos para a sua melhoria.

No âmbito acadêmico pretendemos que nossa pesquisa contribua com a discussão teórica a respeito das videoaulas, sua contemporaneidade e seu papel nas interações educativas

mediadas por tecnologias audiovisuais. Ao Programa que esta pesquisa está inserida, ela traz como contribuição a compreensão que as videoaulas representam uma forma de registro e interação interdisciplinar e que, por se tratar de imagens em movimentos, ela se enquadra no campo de conhecimento do Desenho.

Este estudo também pode fortalecer a comunidade docente, capacitando-a a entender a estética envolvida nesse processo. Ao compreender a produção estética das videoaulas, os professores são capacitados a criar materiais audiovisuais mais eficientes, aproveitando ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias utilizadas na gravação de videoaulas. Por sua vez, os estudantes terão acesso a um audiovisual com uma linguagem mais adequada ao seu perfil, conseqüentemente mais atraente e envolvente, e assim poderão tirar melhor proveito dele.

Ao compreender que existem elementos estéticos e recursos tecnológicos que auxiliam na apresentação visual dos conteúdos educacionais, tornando-os mais atraentes e agradáveis aos alunos, ao mesmo tempo que também aprende a usá-los e a tirar um melhor proveito deles, a comunidade escolar está promovendo a igualdade de oportunidades. Todos os alunos, independentemente de suas origens ou circunstâncias sociais, têm acesso a recursos e experiências de aprendizagem enriquecedoras. Isso estabelece relações equânimes, nivelando o campo de atuação e proporcionando a todos a chance de desenvolver seu potencial.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Manuel. **A história da EAD no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/4050572/ARIST%C3%93TELES\\_Ret%C3%B3rica\\_Imprensa\\_Nacional\\_](https://www.academia.edu/4050572/ARIST%C3%93TELES_Ret%C3%B3rica_Imprensa_Nacional_). Acesso em: 06 jul. 2022.

AZEVEDO, W. **Panorama atual da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BARROS, Márcio Benchimol. **A Estética e o belo**. UNESP: São Paulo, 2012. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/458/4/filo\\_m36\\_tm01\\_b2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/458/4/filo_m36_tm01_b2.pdf). Acesso em: 11 jan. 2022.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BENEDETTI, Raimo. Fotografia e cinema: aproximações e distanciamentos no século XIX. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP**, São Paulo, n. 14, p. 151-168, jul.-dez. 2016.

BETTON, Gerard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265 - 274, 2006. Acesso em 04 de abril de 2022.

BOÉCIO. **A consolação da filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiun. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/690>. Acesso em: 26 abr. 2023.



CAMPOS, Flávio de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CARREIRO, Rodrigo. **A linguagem do cinema** [recurso eletrônico] : uma introdução. Recife: Ed. UFPE, 2021.

CARVALHO, Luciana Miranda de. **Análise e desenvolvimento de uma narrativa fílmica a partir do discurso fotográfico: Chris Marker como referencial.** Goiânia, Mestrado, Universidade Federal de Goiás/Mestrado em Arte e Cultura Visual, 2012.

CECIM, Arthur Martins. Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento? **Revista Parallaxe.** São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/31114>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CHAVES, E. O. **Tecnologia e educação.** Campinas: Mindware Editora, 2007.

CÍCERO, Marco Túlio. **Discussões tuscianas.** Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2014. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/72kk4/pdf/cicero-9786558240280.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

COSTA, Flávia Cesarino. **História do Cinema Mundial.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

COSTA, Ricardo da. **Estética.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em: [https://artes.ufes.br/sites/artes.ufes.br/files/field/anexo/web\\_estetica.pdf](https://artes.ufes.br/sites/artes.ufes.br/files/field/anexo/web_estetica.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.

CRUZ, Dulce Márcia. **Linguagem audiovisual.** Palhoça, UnisulVirtual, 2011

DANCYGER, Ken. **Técnicas de Edição para Cinema e Vídeo: História, Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, Umberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Rio de Janeiro: Record, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4178410>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FARIA, Gabriel Pereira. Aisthesis e a Fruição Estética. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. Paraná, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1545/1011>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais:: aproximações e distinções. *Revista Educação Em Questão*, 57(52). Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA, Edson Dias. Desenho, fotografia e cultura na era da informática. In: **Anais... GRAPHICA: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENGENHARIA GRÁFICA NAS ARTES DO DESENHO**, Curitiba, PR, 2007.

FISCHER, R. M. B. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262462755\\_Hermeneutica\\_da\\_Obra\\_de\\_Arte](https://www.researchgate.net/publication/262462755_Hermeneutica_da_Obra_de_Arte). Acesso em: 20 jul. 2022.

GEWER, Diógenes. **Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola e em ambientes não escolares**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNIVATES, Programa de Mestrado em Ensino. Lajeado. 2016

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

GIRAO, L. C. **Tecnologias audiovisuais: a TV e vídeo na escola**. Processos de produção de vídeos educativos. in *Integração das Tecnologias na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhando:** um panorama dos sistemas gráficos. Santa Maria- RS: Editora da UFSM, 1998.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Curso de estética:** o belo na arte. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana.** Ed. Unesp: São Paulo, 2004. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nv0cn8e>. Acesso em: 12 jun. 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5677907.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2008

KIRCHOF, E. R. **Estética e semiótica:** de Baumgarten e Kant a Umberto Eco. Porto alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAURENT, Jullier, MARIE Michel. **Lendo as Imagens do Cinema.** São Paulo: Ed. Senac, 2009

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

MANNONI, L. **A grande arte da luz e da sombra:** Arqueologia do cinema. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MARTIN, Marcel. **A linguagem Cinematográfica.** Lisboa, Portugal: Editora Dinalivro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008

Moran, J. M. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. Educação**, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707007>. Acesso em: 23 jul. 2022

MORÁN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: 2009<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MORAN, J.M; MASSETO, M.T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2007.

MOREIRA, João Flávio de Castro. Os telecursos da Rede Globo: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MUSSIO, S. C. Novos gêneros do discurso, novas formas de ensino: as diferenças entre as videoaulas na atualidade . Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 2, p. 92–104, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.92-104. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16794>. Acesso em: 26 abr. 2023.

NOGUEIRA, Luís. Gêneros Cinematográficos. **Manuais de Cinema II**. Covilhão: Livros LabCom, 2014.

NUNES, Sônia Maria Serrão. O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 6., 2009, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2009. p. 1-10.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo, Brasil. Ed. Unisinos, 2003.

PIZOTTI, Ricardo. **Enciclopédia Básica da Mídia Eletrônica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2003

PLOTINO. **Tratado das Enéadas**. Polar Editorial: São Paulo, 2000.

PONTE, J. P. **As TIC no início da escolaridade**: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, 19-26. Cadernos de Formação de Professores, Nº 4. Porto: Porto Editora, 2002.

Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade  
RABIGER, Michael. **Direção de documentários**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira. **O que é Desenho**. Portugal: Quimera Editores, 2003.

RODRIGUES, Chris. **O Cinema e a Produção**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: o pensamento científico e a ciência no século XIX / Carlos Augusto de Proença. — 2. ed. — Brasília : FUNAG, 2012.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**; tradução Constancia Egrejas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2018.

SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil**. São Paulo: Summus, 1989.

SCHUARTZ, Antonio Sandro. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**. Florianópolis: Espaço temático: Política, Ciência e Mundos das redes, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 03 abr. 2023

SILVA, Janete Borges. **O vídeo como recurso didático**. Monografia - Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Chuí, Rio Grande do Sul, 2009.

SILVEIRA, A.P.K. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. **Revista Work**, n.2, p. 53- 66, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p53>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVEIRA, L. P. da; SCHNEID, F. H. Semiótica da moda: o vestuário como um meio de comunicação. **Revista Poliedro**, Pelotas, Brasil, v. 3, n. 3, p. 048–059, 2019. DOI: 10.15536/2594-4398.2019.v3.n3.pp.048-059.1563. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/poliedro/article/view/1563>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SOUZA E SILVA, L.R. Um método para a produção de videoaulas no contexto educacional. 2018, 101 p. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso.

STUTZ, Fernando Henrique Lacerda. **Cinema estrutura**. São Paulo: Summus, 2015.  
SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.  
UFRB. **Guia de produção de material didático**. Cruz das Almas: Sead, 2018.

TRINCHÃO, G. M. C. **O papel social do desenho na formação do homem novo oitocentista**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 33-48, jan./fev. 2019

VALENTE, J. A. **Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações.** Interface –Comunic., Saúde, Educ., Botucatu, v. 7, n. 12, p.139-148, 2005.

VALENTE, W. R. Tarefa complexa: o trato do desenho. Desenho, ensino & pesquisa / Org. Gláucia Maria Costa Trinchão (Org.) - Salvador: EDUFBA ; UEFS, 2016. 263 p. (Coleção desenho, cultura e interatividade ; v. 3). Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28020/1/desenho-ensino-pesquisa-v3\\_EDUFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28020/1/desenho-ensino-pesquisa-v3_EDUFBA.pdf). Acesso em: 30 ago. 2023.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** Tradução: Marina Appenzeller. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002.

WOOD, Michael. *Film, a very short introduction.* New York: Oxford University Press, 2012.

ZETTL, H. **Manual de produção de televisão.** São Paulo: Editora Cengage, 2011.

## GLOSSÁRIO

**Ângulo de filmagem:** a posição da câmera em relação ao objeto ou cena sendo filmada. Influencia a percepção e interpretação do espectador.

**Animação:** técnica de criação de imagens em movimento por meio de desenhos, modelagem 3D ou manipulação de imagens para simular a sensação de movimento.

**Aparatos:** equipamentos e dispositivos utilizados em um processo.

**Audiovisual:** mídia que usa tanto som quanto imagens para transmitir informação ou entretenimento.

**Backlight:** uma das três principais fontes de luz em um esquema básico de iluminação. É uma luz posicionada atrás do objeto ou pessoa, destinada a criar destaque e contorno, separando-o do fundo.

**Bobina de filme:** bobina de película fotossensível utilizada em câmeras analógicas para registrar imagens.

**Câmera alta (*plongé*):** técnica cinematográfica em que a câmera é posicionada inclinada de cima para baixo, mostrando a personagem ou a ação retratada. Cria uma relação de inferioridade e dominação na cena, transmitindo uma sensação de submissão por parte daqueles que estão abaixo.

**Câmera baixa (*contra-plongé*):** técnica cinematográfica em que a câmera filma a ação de baixo para cima, expressando uma relação de dominação, em que quem está em cima comanda. Pode ser utilizada para transmitir uma sensação de superioridade, exaltação e triunfo. É um ângulo que enfatiza a grandiosidade e poder dos personagens.

**Câmera frontal:** enquadramento em que a câmera está posicionada em linha reta com o nariz da personagem, filmando-a de frente.

**Câmera no nível do olho:** posicionamento da câmera no nível dos olhos da personagem, mantendo uma abordagem neutra e objetiva. Evita pressões emocionais ou influências que possam ser percebidas de forma equivocada, buscando uma conversa entre iguais.

**Câmera objetiva:** atitude do espectador ao observar a cena, em que a câmera simplesmente mostra o que está acontecendo a sua frente, sem estabelecer uma identificação específica com qualquer personagem ou ponto de vista particular. É como se o espectador estivesse observando a cena de longe, como um observador externo que não participa diretamente da ação.

**Câmera parada:** quando a câmera está fixa em um local, sem movimentos.

**Câmera subjetiva:** ponto de vista pessoal adotado pela câmera, buscando estabelecer uma relação mais próxima entre espectadores e intérpretes. A câmera enquadra a cena a partir do ponto de vista de alguém, como se o espectador estivesse vendo a cena através dos olhos de um personagem.



**Cena:** unidade básica de uma narrativa, contendo uma ação específica em um local e período específicos.

**Cenário físico:** ambiente físico onde a ação é filmada.

**Cenário híbrido:** combinação de cenário físico com elementos digitais ou gráficos.

**Cenografia:** criação de ambientes físicos específicos para filmagens, também conhecidos como *sets* de filmagem. Isso pode incluir a construção de cenários, a escolha de locações, a disposição de objetos etc.

**Chroma-key:** técnica que permite substituir uma cor sólida por outra imagem ou vídeo durante a pós-produção.

**Cinematografia:** conjunto de técnicas e processos utilizados na captação de imagens em movimento, incluindo o uso de câmeras, enquadramentos, iluminação e composição visual para transmitir a estética desejada.

**Close-Up:** tipo de plano que se concentra em um detalhe específico, como o rosto de uma pessoa. Isso é usado para destacar expressões faciais e emoções.

**Codec:** conjunto de algoritmos que codificam e decodificam dados de áudio e vídeo, permitindo a compressão e descompressão de arquivos digitais.

**Composição:** disposição dos elementos visuais dentro do quadro da câmera para criar uma imagem agradável e significativa.

**Cores:** em termos de produção visual, a cor pode ser usada para criar certos humores, destacar personagens importantes ou representar temas ou ideias.

**Correção de cor:** processo de ajuste e equilíbrio das cores em uma imagem ou vídeo, buscando alcançar a estética desejada e corrigir eventuais problemas de iluminação ou reprodução de cores.

**Corte:** técnica de edição em que uma imagem é substituída por outra.

**Corte Seco:** transição abrupta entre duas cenas sem a utilização de qualquer tipo de efeito de transição.

**Decupagem:** processo de planejamento e organização das cenas em um roteiro.

**Degradê cromático:** transição gradual de uma cor para outra.

**Desenho animado:** forma de animação que consiste em criar a ilusão de movimento a partir da sequência de desenhos estáticos exibidos em rápida sucessão.

**Desprodução:** fase final de uma produção audiovisual, envolvendo o desmonte do set, devolução de equipamentos, entre outros.

**Diegético:** qualquer elemento que faz parte do mundo do filme ou vídeo. Exemplos incluem sons naturais, música tocada no ambiente, diálogos etc.

**Diegéticos (sons):** sons que fazem parte do mundo narrativo, ouvidos pelos personagens e pelo público.

**Digital Single Lens Reflex (DSLR):** tipo de câmera fotográfica que permite gravar vídeos de qualidade e conectar microfones externos.

**Distância focal:** distância entre a lente da câmera e o objeto que está sendo filmado.

**Edição:** processo de montagem e ajuste de imagens e sons capturados, a fim de criar uma obra audiovisual coesa.

**Efeito Estroboscópico:** técnica de iluminação que envolve luzes piscando rapidamente, criando a ilusão de movimento ou perturbação.

**Efeitos especiais:** técnicas utilizadas para criar ou modificar elementos visuais ou sonoros em uma produção audiovisual, como a criação de cenários virtuais, animações, explosões, transformações, entre outros.

**Efeitos gráficos:** efeitos visuais criados digitalmente ou durante a pós-produção.

**Efeitos sonoros:** sons criados ou manipulados para complementar uma produção audiovisual, como ruídos, ambientes sonoros, transições, impactos, entre outros, com o objetivo de reforçar a imersão e a narrativa.

**Enquadramento:** forma como os elementos estão organizados dentro do quadro da câmera.

**Equilíbrio:** distribuição harmoniosa dos elementos visuais dentro de uma cena.

**Esquema básico de iluminação:** conjunto de técnicas de iluminação.

**Esquema de cores:** paleta de cores predominante em uma cena ou em um filme.

**Estética:** estudo e apreciação da beleza e das características visuais em uma obra audiovisual.

**Fenacístoscópio:** dispositivo óptico que cria a ilusão de movimento ao exibir rapidamente uma sequência de imagens fixas em um disco giratório.

**Fidelidade do som:** qualidade e autenticidade do som gravado e reproduzido em uma produção audiovisual.

**Figuração:** participação de pessoas que atuam como pano de fundo em uma cena, sem diálogo ou destaque. São utilizados para preencher e dar vida a um ambiente, como pessoas caminhando em uma rua, por exemplo.

**Figurino:** conjunto de roupas e acessórios usados pelos atores, apresentadores ou personagens em uma produção audiovisual. O figurino contribui para a estética e caracterização visual dos personagens.

**Fill light:** uma das três principais fontes de luz em um esquema básico de iluminação. É uma luz posicionada ao lado oposto à luz principal, destinada a preencher as sombras criadas pela luz principal e suavizar o contraste na cena.

**Filmagem:** ato de registrar imagens em movimento por meio de uma câmera de vídeo, cinematográfica ou digital.

**Finalização:** etapa de pós-produção que envolve a finalização da edição, correção de cor, mixagem de áudio, entre outros.

**Fotografia:** arte e técnica de capturar e registrar imagens por meio de câmeras fotográficas, envolvendo o uso de luz, enquadramento, composição visual e configurações da câmera para obter resultados estéticos desejados.

**Fotograma:** imagem individual que compõe um vídeo ou filme.

**Ilusão de movimento:** percepção de movimento contínuo criada pela exibição sucessiva de imagens estáticas em rápida sequência.

**Key light:** uma das três principais fontes de luz em um esquema básico de iluminação. É a luz principal, posicionada na frente do objeto ou pessoa, destinada a iluminar o assunto principal da cena.

**Lanterna mágica:** dispositivo óptico que projeta imagens pintadas ou fotografias em uma tela, criando a ilusão de movimento.

**Lentes:** parte da câmera que foca a luz no sensor de imagem.

**Luminosidade:** quantidade de luz em uma cena ou imagem.

**Luz de recorte (*Back light*):** uma das três principais fontes de luz em um esquema básico de iluminação. É uma luz posicionada atrás do objeto ou pessoa, destinada a criar destaque e contorno, separando-o do fundo.

**Macros (em referência a lentes):** lentes específicas usadas para fotografar objetos pequenos de perto.

**Materialização:** transformação de uma ideia ou concepção em uma forma física ou visual, por exemplo, a materialização de um desenho em um suporte físico.

**Microfone condensador:** microfone altamente sensível e de alta qualidade, projetado para gravações em estúdio profissional. Geralmente possui fio e não é adequado para gravações de videoaulas caseiras devido a sua alta captação de áudio.

**Microfone de lapela (*Lavalier*):** pequeno microfone que pode ser preso na roupa do apresentador. É amplamente utilizado em entrevistas, apresentações, videoaulas e outras produções, para captar o áudio próximo à fonte sonora.

**Microfone de mão (*Handheld*):** microfone mais comumente utilizado em eventos em geral. Pode ser utilizado para a gravação de videoaulas, mas pode exigir que o professor o segure o tempo todo, o que pode causar oscilações na captura do áudio.

**Microfone direcional (*Shotgun*):** tipo de microfone amplamente utilizado em produções cinematográficas e televisivas. Sua função é captar o som de fontes específicas e reduzir o ruído do ambiente durante a gravação.

**Mídia digital:** formato digital para armazenamento e distribuição de conteúdo.

**Mixagem de áudio:** processo de combinação e ajuste de diferentes elementos sonoros, como diálogos, música, efeitos sonoros e ambientes, para criar uma trilha sonora equilibrada e coerente.

**Montagem:** processo de organizar e ordenar as cenas de um filme, programa de TV ou vídeo, criando uma sequência coerente e fluente que contribua para a narrativa e o ritmo da obra.

**Movimento de câmera:** técnicas utilizadas para criar movimento ou alterar a perspectiva da câmera durante uma cena, como panorâmicas, *travellings*, *zooms*, entre outros.

**Objetiva:** conjunto de lentes da câmera.

**Objeto cênico:** qualquer objeto presente na cena.

**Paleta de cores:** conjunto de cores usadas na produção.

**Panorâmica:** movimento da câmera que consiste no deslocamento horizontal ou vertical em torno do próprio eixo, mostrando mais do cenário ou de um objeto em cena. Pode ser realizado para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda ou obliquamente.

**Persistência de visão:** capacidade do cérebro de juntar imagens estáticas rapidamente captadas pelos olhos e criar a percepção de movimento contínuo.

**Plano Americano:** enquadra a personagem do joelho até a cabeça. Teve origem nos filmes de *westerns* estadunidenses, com a função de capturas também o coldre de armas que ficava logo abaixo da cintura.

**Plano Detalhe:** enquadramento que filma de perto algum detalhe que tenha importância na cena, como uma parte do rosto, do corpo ou objetos pequenos. É utilizado para destacar elementos específicos, como palavras, números, ou partes de um objeto relevantes para a videoaula.

**Plano médio:** enquadramento que capta o objeto ou pessoa aproximadamente da cintura para cima.

**Plano:** enquadramento que determina o que está visível na cena.

**Ponteiro telescópico:** ferramenta extensível usada para apontar para itens em uma lousa ou tela.

**Pontos de montagem:** em edição de filme, são os pontos específicos onde os cortes são feitos. Isso pode ser usado para transições entre cenas, para alterar o ponto de vista ou para criar uma variedade de outros efeitos.

**Posicionamento (da câmera):** local onde a câmera está situada durante a gravação.

**Pós-produção:** etapa de edição e finalização de um projeto audiovisual após a gravação. Inclui processos como montagem, correção de cor, adição de efeitos visuais, mixagem de som, entre outros.

**Pré-produção:** fase inicial de planejamento de uma produção audiovisual, incluindo roteirização, seleção de locações, elenco, entre outros.

**Primeiro Plano:** enquadramento em que a câmera se concentra no protagonista, enquadrando-o do busto para cima. Tem como objetivo dar maior evidência ao ator, mostrando características, intenções, atitudes e mudanças mínimas de emoção. Na gravação de videoaulas, cria um efeito visual que enfatiza a importância do que está sendo dito pelo professor.

**Produção audiovisual:** processo de criação e realização de conteúdo em formato de vídeo ou áudio. Envolve desde o planejamento até a finalização de um projeto, abrangendo áreas como roteiro, direção, fotografia, som e edição.

**Produção cinematográfica:** processo de criação e produção de filmes para exibição no cinema.

**Produção fotográfica:** processo de criação e produção de fotografias.

**Produção sonora:** processo de criação e produção de elementos sonoros para uso em uma produção audiovisual.

**Produção televisiva:** processo de criação e produção de conteúdo audiovisual para transmissão televisiva.

**Produção:** etapa em que ocorre a gravação das cenas e captura de áudio.

**Profundidade de campo:** faixa de distância em uma cena que aparece em foco.

**Projeção:** ato de exibir imagens em uma superfície, como uma tela de cinema, por meio de um projetor.

**Quadro:** imagem completa que a câmera capta a qualquer momento.

**Registro de som:** gravação de áudio durante a produção de um filme. Isso pode incluir diálogos, efeitos sonoros, música, etc.

**Regra dos terços:** princípio de composição que sugere dividir a imagem em terços, horizontal e verticalmente, e posicionar os elementos importantes ao longo dessas linhas.

**Reverberações:** prolongamento do som após a fonte original ter parado. Em gravações, pode ser usado para criar efeitos sonoros específicos ou pode ser um subproduto indesejado do local de gravação.

**Roteiro literário:** tipo de roteiro que destaca os principais termos que devem ganhar destaque na tela.

**Roteiro técnico:** tipo de roteiro que contém orientações técnicas e organização de elementos gráficos para a edição do vídeo.

**Roteiro:** documento escrito que descreve a estrutura narrativa, os diálogos, as ações e as indicações visuais de uma produção audiovisual, servindo como guia para a equipe de produção.

**Ruído:** sons indesejados ou interferências capturadas durante a gravação.

**Ruídos ambientais:** sons presentes no ambiente em que a produção audiovisual está sendo gravada, como sons de fundo, barulhos externos, entre outros.

**Sequência de fotografias:** série de fotografias capturadas em rápida sucessão, geralmente com o objetivo de criar a ilusão de movimento.

**Sequências:** série de cenas que formam uma unidade narrativa distinta, geralmente ocorrendo em um local ou período de tempo específico.

**Som diegético:** som que está naturalmente presentes na cena sendo filmada, como diálogos ou sons ambientais.

**Som não diegético:** elementos que não são parte do mundo representado no filme ou vídeo, mas que são usados para adicionar à experiência do espectador. Exemplos incluem música de fundo, narração em *off*, gráficos, legendas etc.

**Som off screen:** sons que se originam fora do quadro da câmera, mas que são relevantes para a ação.

**Som on screen:** sons originados na cena que está sendo exibida.

**Sonoplastia:** criação ou manipulação de efeitos sonoros para uso em produções de mídia, como filmes, programas de televisão, performances teatrais, etc.

**Storyboard:** sequência de ilustrações ou imagens que representam visualmente a estrutura narrativa de uma produção audiovisual, permitindo a pré-visualização e planejamento das cenas, enquadramentos e movimentos de câmera.

**Streaming:** transmissão contínua de áudio, vídeo ou dados pela *internet*, permitindo o acesso imediato ao conteúdo sem a necessidade de *download* prévio.

**Sucessão de imagens:** exibição contínua de imagens em rápida sequência, criando a percepção de movimento.

**Take:** cena gravada sem interrupção.

**Tela:** superfície onde a imagem é projetada ou exibida.

**Telecinagem:** processo de transferência de material cinematográfico para formato digital, utilizando equipamentos específicos.

**Teleprompter (TP):** equipamento que permite ao apresentador ter acesso ao roteiro de sua fala durante a gravação. O texto é exibido em um aparato de vidro espelhado acoplado à câmera, facilitando a leitura sem a necessidade de memorização.

**Transição:** método de conectar duas cenas ou clipes.

**Tratamento de imagem:** conjunto de técnicas utilizadas para aprimorar e corrigir imagens digitais, como ajuste de brilho, contraste, saturação, nitidez, entre outros.

**Travelling:** movimento de câmera, no qual ela é movida para seguir a ação ou explorar o espaço ao redor do assunto.

**Trilha sonora:** conjunto de sons e músicas utilizados em uma produção audiovisual para complementar e aprimorar a experiência do espectador, transmitindo emoções, criando atmosferas e enfatizando momentos-chave da narrativa.

**Tripé:** suporte utilizado para estabilizar a câmera e obter enquadramentos precisos.

**Vestimenta:** termo geral que se refere às roupas e acessórios utilizados pelas pessoas em uma produção audiovisual.

**VFX (*Visual Effects*):** sigla para efeitos visuais, refere-se aos elementos visuais criados digitalmente ou por técnicas manuais para aprimorar ou modificar uma cena, incluindo animações, composição de imagens, remoção de elementos indesejados, entre outros.

**Vídeo *on-demand*:** serviço que disponibiliza conteúdo audiovisual para ser assistido sob demanda, permitindo ao usuário escolher o momento e o local de reprodução.

**Vinheta animada:** curta sequência de animação usada para introduzir ou separar partes de um vídeo.

**Vinheta musical:** curto clipe de música usado para introduzir ou concluir um programa.

**Vinhetas:** pequenas produções de vídeo ou áudio que são usadas para introduzir, concluir ou separar diferentes seções de um vídeo ou *podcast*.

**Zoom-in:** técnica de aproximar a imagem ao objeto ou pessoa em foco.

**Zoom-out:** técnica de afastar a imagem para mostrar uma visão mais ampla da cena.

## ÍNDICE

### **Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762)**

Alexander Gottlieb Baumgarten nasceu em 17 de junho de 1714, em Berlim, em uma família luterana. Por volta de 1730, iniciou seus estudos em Teologia e Filosofia na Universidade de Halle, com o propósito de também se tornar um pastor como seu pai. Ali também estudou Poética e Retórica. Segundo Véliz (1982), ele ficou particularmente interessado na filosofia de Christian Wolff (1679-1754) e de Gottfried Leibnitz (1646-1716), autores que exerceram uma grande influência no seu pensamento filosófico e estético.

Aos 21 anos, em 1735, recebeu o grau de Mestre em Estudos Gerais (*Magister der Weltweisheit*) com uma dissertação sobre os conceitos inferiores e superiores, de grande incidência posterior em suas reflexões estéticas. Nesse mesmo ano, publicou sua tese de qualificação para a cátedra que chamou de: “Reflexões filosóficas sobre alguns aspectos relacionados com a essência do poema” (Meditações *Philosophicae de Nonnullis ad Poema Pertinentibus*). Véliz (1982) afirma que este trabalho inicial apontava para a necessidade de fundar uma disciplina tendo em vista uma ciência renovadora, cujo *status* deveria ser a epistemologia da sensibilidade e das artes liberais, e cujo nome já aparecia na sua tese.

Em 1736, surgiram os primeiros sintomas da tuberculose, e então sua saúde se deteriorou lentamente. Ainda jovem, lecionou como professor extraordinário na Universidade de Halle até 1740, quando obteve o cargo de professor ordinário da Universidade de Frankfurt, o que lhe permitiu desenvolver uma atividade acadêmica e filosófica intensa e muito produtiva. Em 1739, aos 25 anos, publicou sua *Metafísica (Metaphysica)*, um compêndio filosófico de cerca de mil parágrafos que Kant mais tarde adotou para suas palestras universitárias e que também teve grande sucesso e várias reimpressões. Aos 27 anos, em 1741, editou um seminário, as *Cartas Filosóficas de Aletheophilus (Philosophische Briefe von Aletheophilus)*, que tinham por objetivo difundir a filosofia entre as mulheres, já que as mesmas eram impedidas de ingressar na universidade.



Em 1750, ele conseguiu publicar o primeiro volume de “A Estética” (*Aesthetica*), mas a saúde de Baumgarten estava bastante abalada por causa da tuberculose, o que fez com que somente em 1758, por persistência de seu editor, ele conseguisse publicar o segundo volume. Com o aumento da gravidade da sua doença, ele não foi mais capaz de continuar com suas responsabilidades de ensino e, assim, o seu grande projeto sobre a Estética ficou inacabado por causa de sua morte prematura em 26 de maio de 1762, com 48 anos.

### **David Hume (1711 – 1776)**

David Hume nasceu em Edimburgo, na Escócia, em abril de 1711, e viveu sua infância em Ninewells, onde se localiza hoje a cidade de Dundee (Escócia). Foi historiador, ensaísta, diplomata escocês e um dos principais filósofos do Iluminismo. Aos 11 (onze) anos, foi enviado à Universidade de Edimburgo para ter aulas de grego e latim. Em 1724, com apenas 13 (treze) anos, começou a cursar Direito (devido a sua precoce intelectualidade), porém abandonou no ano seguinte, pois achava o curso maçante. Passou a se interessar por literatura e filosofia e se dedicava a isso por conta própria. Segundo Danowski (2011), Hume acreditava que o conhecimento poderia ser adquirido através dos livros sem a necessidade da Academia para tal. Em 1734, resolveu ir morar na França, onde escreveu a maior parte do “Tratado da Natureza Humana” (1739 e 1740).

Seus pensamentos foram revolucionários: isso fez com que o catolicismo o considerasse herege, e teve seus livros incluídos no Índice dos Livros Proibidos. Na sua primeira obra, “Tratado da Natureza Humana” (1739), adotou o método experimental, o que o levou a ser um dos precursores do empirismo contemporâneo. Acreditava que teorizar sem considerar fatos e a experiência era algo a ser desprezado, por isso fez-se muito crítico às propostas da metafísica ou de ideias com viés teológico.

Ele nunca chegou a ter carreira acadêmica, nem tinha profissão específica. Acabou trabalhando em várias áreas como secretário, tutor e bibliotecário. No período de 1752 a 1756, começou a escrever seu livro “História da Inglaterra”, o que lhe deu estabilidade financeira.