

A ATIVIDADE DOCENTE E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA AS VÍDEO-AULAS

THE TEACHING ACTIVITY AND A TRAINING PROPOSAL FOR VIDEO LESSONS

*Juliana Bacan Zani**

Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil

*Luzia Bueno***

Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil

*Joaquim Dolz****

Universidade de Genebra, Genebra, Suíça

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar alguns conceitos que serão necessários para defender o nosso posicionamento de que gravar uma mídia audiovisual vai além de uma boa comunicação oral e o domínio de um conteúdo. É preciso ter conhecimento desse novo espaço de trabalho e desenvolver as capacidades multimodais, ou seja, faz-se necessário assumir a necessidade de se investir em sequências didáticas para que o professor se aprimore nesses novos conhecimentos. Para isso, discutiremos sobre a atividade docente e as características da mídia audiovisual, para, em seguida, apresentarmos algumas orientações para a elaboração de uma sequência didática sobre a vídeo-aula. Nossas discussões se articulam aos estudos de Bronckart (2006/2008), Clot (1999/2006), Amigues (2004), Saujat (2002) e Machado (2007) sobre o trabalho docente e à elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Neste artigo, assumimos a vídeo-aula como um objeto de ensino, para que o professor possa fazer dela mais uma de suas tarefas no trabalho. Por meio de sequências didáticas que problematizem todas as etapas de produção de uma vídeo-aula, acreditamos ser possível contribuir para o seu domínio pelo professor.

Palavras-chave: atividade docente; formação; vídeo-aula; sequência didática, capacidade multimodal.

Abstract: *This article aims at presenting some concepts that will be necessary to defend our position that recording audiovisual media goes beyond good oral communication and mastery of content. It is necessary to know this new workspace and develop multimodal skills. In other words, it is necessary to assume the need to invest in didactic sequences so that the teacher can improve*

* Professora doutora da Universidade São Francisco – USF, Itatiba, SP, Brasil;
<http://orcid.org/0000-0003-1662-2122>; zani.julianabacan@gmail.com

** Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco – USF, Itatiba, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>; luzia_bueno@uol.com.br

*** Professor catedrático e pesquisador em Didática de Línguas e formação de professores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra – UNIGE, Genebra, Suíça; <https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>; joaquim.dolz-mestre@unige.ch

this new knowledge. For this, we will discuss the teaching activity and the characteristics of the audiovisual media, and then we will present some guidelines for the elaboration of a didactic sequence about the video lesson. Our discussions are linked to the studies of Bronckart (2006/2008), Clot (1999/2006), Amigues (2004) and Saujat (2002) and Machado (2007) on teaching work, and the development of didactic sequences for teaching text genres (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004). In this article, we assume video lessons as a teaching object, so that the teacher can make them one of his tasks at work. Through didactic sequences that problematize all stages of the production of a video lesson, we believe it is possible to contribute to its mastery by the teacher.

Keywords: *Teaching Activity; Training; Video Lessons; Didactic Sequence, Multimodal Capacity.*

Introdução

A tecnologia digital está presente em nossas vidas a todo momento. Passamos a maior parte do tempo conectados. A inserção das diferentes tecnologias no nosso dia a dia vem modificando o modo de vida, dessa forma, a sociedade muda, afetando também todos os campos educacionais, seja na Educação Básica, seja a nível de Ensino Superior.

Hoje, são milhares de cursos oferecidos, em modalidade a distância. Encontramos cursos de extensão, especialização, graduação e até mesmo de pós-graduação para diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Pretto e Riccio (2010, p. 161),

os modelos desses cursos variam desde cursos estritamente expositivos a outros baseados numa interação mais intensa, buscando uma formação crítica. O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação online onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação online dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).

Muitos são os modelos e as ferramentas utilizadas para esse ambiente de ensino, e o trabalho do professor, de modo geral, é permeado por diferentes tarefas. Além das intervenções didáticas em sala de aula, ou seja, as ações realizadas para o

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ele se ocupa de outras tarefas como: preencher relatórios, participar de reuniões pedagógicas e com os pais dos alunos, participar de formação continuada, entre outras (SILVA, 2013). Em meio às diversas tarefas que constituem o trabalho do professor, uma nova e desafiante vem surgindo. As vídeo-aulas! Em cursos presenciais, a distância, cursos preparatórios para concursos, congressos, simpósios, a mídia audiovisual tem sido muito presente nos diferentes espaços. A mais nova realidade do trabalho docente tem sido a contratação *uberizada* de professores, conforme noticia o ExtraClasse em 07 de janeiro de 2020. Por meio de um aplicativo, o professor se cadastra, passando por um processo seletivo simplificado. Os candidatos gravam uma vídeo-aula de até 5 minutos em alguma disciplina que esteja habilitado a ministrar. Após aprovado, esse será chamado para substituir aulas presenciais, caso residir na mesma cidade, ou a substituição será online, caso residir em qualquer outra cidade do Brasil.

Diante desses fatos, muitos são os questionamentos, desde a precarização do trabalho do professor até a o processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Em relação às vídeos-aulas, existe formação para produzi-las? O professor está preparado? Quais são as reais necessidades para gravar um vídeo? Que conhecimentos são necessários para ter uma boa vídeo-aula? Quais são os aspectos multimodais que caracterizam a vídeo-aula?

Neste artigo, apresentaremos alguns conceitos que serão necessários para defender o nosso posicionamento de que *gravar uma mídia audiovisual vai além de uma boa comunicação oral e o domínio de um conteúdo. É preciso ter conhecimento desse novo espaço de trabalho e desenvolver as capacidades multimodais, ou seja, faz-se necessário assumir a necessidade de se investir em sequências didáticas para que o professor se aprimore nesses novos conhecimentos.* Para isso, na primeira seção, abordaremos algumas características da mídia audiovisual, para, em seguida, discutirmos sobre a atividade docente e o ambiente virtual. Na terceira seção, apresentaremos algumas orientações para a elaboração de uma sequência didática sobre a vídeo-aula. Por fim, teceremos nossas considerações.

1 A mídia audiovisual e suas características

Iniciamos esta seção por definir o termo audiovisual. Entende-se por audiovisual “qualquer comunicação destinada simultaneamente aos sentidos da audição e da visão” (RABAÇA; BARBOSA, 2002, p. 49). Para Cebrián e Herreros (2007, p. 54), o audiovisual não é uma soma dos termos – áudio e visual – mas uma unidade expressiva total e autônoma.

De acordo com Longhi (2014, p. 72), “com o desenvolvimento da multimídia, e depois, no ambiente digital, da hipermídia, com formatos que conjugam imagem, texto e som, pode-se afirmar que os três termos audiovisual, multimídia e hipermídia, conversam entre si, cada um deles, explicitando em maior ou menor grau o tipo de suporte em que trafegam as linguagens”.

Para a autora, “com as tecnologias digitais e conectadas em rede, novos espaços de produção, fruição e consumo surgem para o audiovisual, assim como novos formatos expressivos dentro desse gênero” (LONGHI, 2014, p. 72)

Logo, podemos entender que a vídeo-aula “mescla-se entre o oral e o escrito, entre o verbal e o não verbal, construindo-se por similitudes e dessemelhanças advindas das múltiplas possibilidades propiciadas pelo som, pela imagem (visibilidade) e pelo discurso verbal” (MUSSIO, 2016, p. 343).

Mussio (2016) destaca a dialogicidade das aulas em vídeo com a produção de um programa televisivo, pautando-se em um roteiro que apresenta alguns critérios técnicos. “As videoaulas são vistas como um “Programa de vídeo educativo, em que o professor apresentador emprega recursos visuais e sonoros para substituir o quadro-de-giz” (CARNEIRO, 2003 *apud* MUSSIO, 2016, p. 343). Destaca ainda que “linguagem espontânea e coloquial, porém, mantendo as características intrínsecas à educação – como precisão e correção” (TIMM, 2003 *apud* MUSSIO, 2016, p. 343).

As vídeo-aulas analisadas por Mussio (2016) apresentaram as seguintes características:

[...] são produzidas através de um texto falado, mas previamente preparado para ser discursado, uma vez que, em sua produção, possibilitam regravações, figuras, gráficos, símbolos matemáticos, diagramas, cenários, vestuários, diferentes entonações, etc., todos povoados de vozes plurais, deparamo-nos com um enunciado

digital carregado de distintas materialidades. Ainda, por dialogarem com a vertente da aula tradicional, as videoaulas youtubianas são engendradas de enunciados de apresentação, de explicação, de fechamento, etc., que, por estarem presentes nesse gênero, partilham significados também distintos. (MUSSIO, 2016, p. 343).

Dessa forma, podemos afirmar que as vídeo-aulas estão amparadas em um roteiro, o qual irá direcionar toda a ação do professor. A concretização do vídeo se dá por meio de um texto escrito, que passa para um texto oral, mais precisamente por um texto oralizado, pois a vídeo-aula se torna a leitura de um roteiro. “O roteiro é como um substantivo – é sobre uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo sua “coisa”. Todos os roteiros cumprem essa premissa básica. A pessoa é o personagem, e viver sua coisa é a ação” (FIELD, 2001, p. 12)

Ao gravar sua aula o professor assume, além do papel de personagem protagonista, também de produtor, diretor, revisor, e, muitas vezes, editor do material. Ainda que possam ser um importante recurso para as atividades didáticas atualmente, nota-se, também, que as vídeo-aulas diversificam e intensificam o trabalho do professor.

Tomando como base as análises de Mussio (2016), adotaremos neste trabalho, o conceito de audiovisual como uma linguagem híbrida, em que a vídeo-aula constitui-se nesta linguagem sendo pertencente a um gênero de texto multimodal. Consideramos o conceito de multimodalidade de acordo com Lebrun, Lacelle, Boutin (2012, p. 5) que “para ser multimodal, uma linguagem precisa sempre envolver duas ou mais modalidades de comunicação e é exigido do seu receptor o reconhecimento da junção entre esses diferentes modos de leitura”.

Para que o docente possa realizar essa nova tarefa sozinho, envolvendo o gênero de texto vídeo-aula, seria muito bom se houvesse o desenvolvimento das capacidades de linguagem multimodais para a leitura dessas várias linguagens em que estamos, diariamente, conectados. Em suma, o grande desafio é usar as novas tecnologias como objeto de ensino e aprendizagem, porém, não apenas de maneira instrumental, mas para que desenvolvam multiletramentos (ROJO, 2017), ou seja, possibilitar um desenvolvimento das capacidades de linguagem para agir e interagir por meio dos diferentes gêneros textuais articulados a tecnologias, e no nosso caso, o gênero vídeo-aula.

Diferentemente da situação em que uma empresa assume a produção de vídeo-aulas, estamos considerando aqui o contexto de professores que assumirão como parte de suas atividades a produção, sozinhos, de vídeo-aulas. Por isso, considerando a experiência vivida por um dos autores deste artigo, vamos fazer uma proposta de como poderíamos construir uma sequência didática para ensinar as vídeo-aulas. Defendemos a ideia de que as universidades, por meio de cursos de extensão, podem ajudar os professores em minicursos a também se apropriarem das vídeo-aulas.

2 A atividade docente e o ambiente virtual

Inspirado em Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), Machado (2007), destaca que a atividade de trabalho é

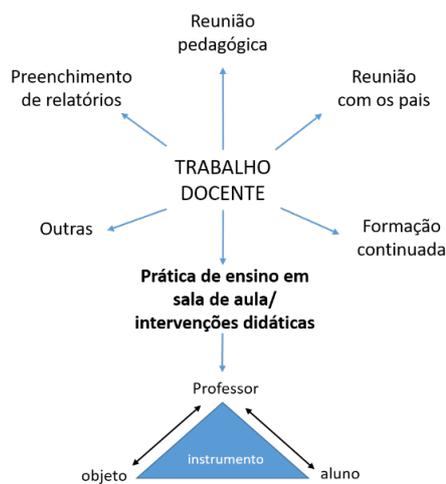
a) uma atividade situada, que sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo [...]; b) prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições [...]; c) mediada por instrumentos materiais e simbólicos [...]; d) interacional, no sentido mais amplo do termo [...]; e) interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presente na situação de trabalho [...]; f) transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” [...]; g) conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas [...]; h) fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador [...]. (MACHADO, 2007, p. 91-92)

O trabalho do professor pode ser definido como uma atividade dirigida ao próprio professor, ao seu objeto (CLOT, 1999), que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, e também dirigida aos outros (alunos, pais, colegas, professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros dentro do próprio sujeito, etc.). Para realizar o seu trabalho, o professor recorre a diferentes recursos como as ferramentas digitais cujo domínio pode contribuir muito para o sucesso de seu trabalho.

Além disso, para Silva (2013, p. 367), a atividade docente está relacionada a várias situações de trabalho do professor, as quais não se limitam apenas à sala de aula. A autora destaca que o momento em sala de aula é o agir didático que

representa uma das dimensões do agir docente, especificamente, para o processo de ensino e aprendizagem. A fig. 1 representa as diferentes tarefas relacionadas ao trabalho do professor.

Fig. 1: Tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: (SILVA, 2013, p.129)

Considerando a vídeo-aula como mais uma tarefa do professor, não poderíamos inseri-la apenas no tópico “Outras”, conforme fig. 1, uma vez que se faz necessário pensar em como articular a vídeo-aula à prática de ensino e também pensar que é preciso ter uma formação para que se possa desenvolver e gravar uma. Assim, neste trabalho, acrescentaremos a vídeo-aula como uma tarefa a mais no trabalho do professor, articulado com a prática de ensino e a formação continuada. A título de exemplo, apresentamos na fig. 2 as novas tarefas que consideramos estar relacionadas ao trabalho do professor.

Fig. 2: Novas tarefas que constituem o trabalho do professor



Dessa forma, com a inserção das novas tecnologias, o trabalho docente ganha novas atribuições e novos desafios, sendo necessárias formações continuadas para atender as novas demandas. Gravar uma vídeo-aula exige um processo de conhecimento das diferentes ferramentas a serem utilizadas, um conhecimento de organização e estrutura de uma vídeo-aula, ou seja, é necessário desenvolver capacidades de linguagem para agir e interagir com os novos espaços de aprendizagem.

Cada vez mais frequente é o envolvimento dos docentes na chamada docência online – seja para atuação em cursos a distância, propriamente ditos, seja no uso das tecnologias como apoio a cursos presenciais. Importante salientar que esta perspectiva de usar as TIC como apoio às atividades presenciais termina se constituindo em mais um uso instrumental das mesmas (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 159)

Assim, na atual configuração do trabalho docente relacionadas aos ambientes virtuais, nos deparamos, também, com a uberização do trabalho docente no Brasil. Para Silva (2019, p. 230),

O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização

onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação. Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante (SILVA, 2019, p. 230).

Silva (2019, p. 248) destaca que essa lógica assoladora “mostra-se como um futuro possível para as redes públicas em geral, utilizando-se do trabalho intermitente de seus professores de acordo com sua necessidade”. A autora ainda destaca que com as novas políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, em incentivar a educação a distância, contribuem para agravar a uberização do trabalho docente.

Neste artigo não entraremos na discussão sobre a precarização do trabalho docente, que se agrava com essa nova tendência.

E, como defendido por Abreu-Tardelli (2006),

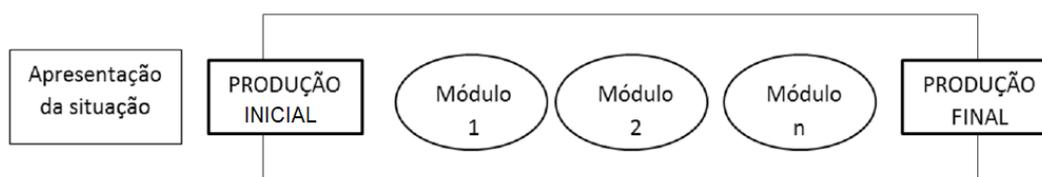
devemos entender as NTCI [Novas Tecnologias de Comunicação e Informação] na Educação, dentro de um contexto sociohistórico do desenvolvimento humano que considera o desenvolvimento constante da técnica como um elemento caracterizador da sociedade humana (Marx & Engels, 1848). E, apesar de o desenvolvimento tecnológico não ser características exclusivas do capitalismo, ele é imperioso para a manutenção desse sistema, cujo enfoque é o aumento da produtividade e da lucratividade. (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 170).

3 Uma sequência didática para ensinar a vídeo-aula

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é uma ferramenta didática constituída pela apresentação do projeto mais amplo no qual se insere a produção do aluno, uma produção inicial para vermos o que ele já sabe do gênero, módulos intermediários que retomam os obstáculos de aprendizagem do aluno que apareceram na produção inicial e uma produção final para que o aluno possa exercitar os seus avanços e o professor possa verificar o desenvolvimento do

aluno, além de fazer uma revisão crítica da sequência didática proposta, como se pode ver no esquema a seguir:

Fig. 3: Sequência didática



(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Na sequência didática que estamos propondo, para um minicurso presencial, partimos da noção de que boa parte dos professores, independentemente do nível de ensino, dominam as vídeo-aulas. E assumimos como projeto maior a elaboração de uma vídeo-aula que possa ser usada em um curso presencial ou a distância.

No período de inscrição para participação do minicurso, como produção inicial, podemos solicitar aos professores/participantes que gravem, em casa com os recursos que tiverem e, a partir de suas próprias concepções, uma vídeo-aula sobre um tema de seu interesse ou área de atuação. No primeiro encontro do minicurso, os professores/participantes podem assistir a uma vídeo-aula considerada como um bom modelo pelos responsáveis do curso e, após, podem levantar elementos sobre a) contexto de produção; b) conteúdo temático; c) organização textual; d) recursos linguísticos; e) recursos multissemióticos empregados; f) etapas para se chegar a essa vídeo-aula; g) capacidades exigidas do professor que gravou a vídeo-aula.

Considerando as produções iniciais, devem ser trabalhados os obstáculos de aprendizagem dos alunos. Mesmo sem saber exatamente quais serão esses obstáculos, em trabalhos anteriores (ZANI; BUENO, 2019), pudemos perceber que há uma visão muito rudimentar sobre como produzir vídeos adequados para o contexto educacional, uma vez que notam-se dificuldades para a) considerar o contexto de produção e o de recepção do vídeo; b) gerenciar os recursos técnicos necessários; c) reconhecer que existem etapas de trabalho e verificar o tempo adequado para cada uma delas.

Frente a isso, podemos propor as seguintes atividades:

- I) Reconhecimento das várias etapas necessárias para a produção de uma vídeo-aula: verificação dos recursos técnicos necessários para produzir e editar um vídeo; produção de um roteiro com seus vários elementos; gravação do vídeo; edição do vídeo para produção da vídeo-aula; reprodução e socialização da vídeo-aula;
- II) Oficinas específicas para cada uma das etapas acima;
- III) Produção final: os alunos produzirão e editarão em casa as suas vídeo-aulas.

Como podemos ver, há vários elementos a serem considerados, que nas próximas seções detalharemos dois deles, os quais consideramos muito importantes para o sucesso da sequência didática, ou seja, para o andamento do minicurso

3.1 Elaborando uma vídeo-aula

Para organizar uma vídeo-aula, partiremos primeiramente para as discussões sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que irão apoiar toda a nossa discussão. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), a noção de capacidades de linguagem evoca os conhecimentos de um aprendiz para a produção de um gênero, na qual há numa situação de interação determinada, “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

Como apontado por nós (ZANI; DOLZ, 2019, p. 233), em trabalhos anteriores, “essas capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e interligada, contribuindo, assim, para a apropriação de um gênero textual escrito ou oral de forma global”

Neste artigo, apresentaremos algumas orientações para a elaboração do roteiro e sobre as características não verbais que integram esse gênero multimodal.

3.1.1 Roteiro

Inicialmente, é preciso ficar evidente ao professor qual é o papel social que ele assume diante da esfera acadêmica e identificar os objetivos da vídeo-aula. Considerar seu destinatário também se faz importante, pois será elemento estratégico para a elaboração do roteiro e a linguagem a ser adotada. Embora, por ser um gênero acadêmico, os diferentes públicos exigem formas variadas de comunicação, além de direcionar para quais elementos visuais/gráficos irão compor seu vídeo. Ao considerar esses aspectos e a tomada de consciência dos elementos necessários para esse contexto de produção, o professor estará desenvolvendo a sua capacidade de ação, ou seja, percebendo em que situação de comunicação o texto (vídeo) pode ser produzido, por quem, para quem, com que objetivo, em que momento e a que se refere.

A seguir é momento de pensar no roteiro. Qual será o conteúdo abordado? Que temas serão tratados? Que elementos visuais serão incorporados ao vídeo? Com base na experiência de um dos autores deste artigo, em um curso de especialização em Tecnologias Educacionais da Universidade Federal de São Carlos (USFCar), nos basearemos no modelo de roteiro (fig. 4), fornecido durante o curso e que foi elaborado por ele (um dos autores deste artigo), como parte da tarefa do módulo.

Fig. 4: Roteiro para vídeo-aula

MODELO ROTEIRO - EduTec

Professor(a): [REDACTED]	Disciplina: Fundamentos da Língua Portuguesa
Autores: [REDACTED]	Curso: Pedagogia
Título: O ensino de Língua na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	
Resumo: Esta videoaula tem como objetivo apresentar, em poucas palavras, a proposta de ensino de Língua Portuguesa na BNCC	
Palavras-chave: ensino, Língua Portuguesa, BNCC	

Plano	Som/Fala	Imagem
-	Vinheta padrão das videoaulas deste curso	Imagem do logo do curso
1	Saudações, caros alunos. Nesta videoaula, nosso foco será o ensino de Língua Portuguesa proposto na BNCC	PC – professor sentado à mesa, em um cenário de escritório com fundo de prateleira com livros.
-	Trilha musical do curso	Expor o slide 1, com nome do professor e da disciplina

Nota-se que o roteiro apresenta um cabeçalho contendo as informações básicas da produção, como: a) nome do professor; b) disciplina; c) autores – no caso de ser mais de um produtor do texto; d) curso – para qual turma o conteúdo será destinado; e) título do vídeo. Em seguida, ainda no cabeçalho, encontra-se o resumo, no qual é descrito qual será o objetivo da vídeo-aula, seguido das palavras-chave. De acordo com os produtores do material, esses elementos (resumo e palavra-chave) “serão úteis para a catalogação do material quando ele for disponibilizado online.”

Após o cabeçalho, o roteiro apresenta, abaixo, três colunas. A primeira da esquerda é a numeração dos planos. De acordo com as orientações, no material online da USFCar, cada linha representa um plano, não havendo um limite para um

roteiro. Tudo dependerá do conteúdo e da organização temática a ser apresentada. Sendo assim, quando há um corte, termina um plano e começa outro.

Entretanto, sugere-se que um vídeo não dure mais do que 10 ou 15 minutos. Baseado em nossas experiências anteriores (ZANI; BUENO, 2019), com gravações em vídeo, para apresentação de dissertação ou tese, sugerimos que o vídeo não ultrapasse dos 10 minutos, pois é o tempo limite de concentração e entendimento do conteúdo que está sendo abordado.

A segunda coluna é a do som. Nela o professor deverá preencher com a sua fala, podendo conter as indicações de músicas e sons extras. Indica-se também, nas orientações desse manual (USFCar, 2019), que caso venha escrever o texto na íntegra, é preciso estar atento ao número de linhas, procurando não ultrapassar de 15 linhas em cada plano. Essa organização ajudará no momento de gravação do vídeo, pois se o professor errar sua fala, terá que começar novamente desde o início do plano. Nessa parte do som/ fala do roteiro, a escrita inicia com uma saudação aos alunos, seguida da apresentação do plano do conteúdo temático da aula, da exploração de cada tópico, e finalizando com uma despedida. Ao tratar de cada tópico, faz-se uma apresentação sucinta que não ultrapasse 15 linhas e, geralmente, empregando parte das frases apresentadas nos slides. Constrói-se um texto que simule o discurso interativo das aulas, com implicação do professor e do seu destinatário, com marcas de 1ª e 2ª pessoa do discurso, mas que também apresente trechos em um discurso teórico, em 3ª pessoa, conforme os modelos expostos em Mazzeu e Bidim (2019).

Por fim, no roteiro apresentado, destaca-se a coluna “imagem”. Nela, de acordo com os modelos de Mazzeu e Bidim (2019), é feita a descrição do plano e também são inseridas as informações extras, como as imagens, ilustrações, textos, sons, música, entre outros. Nesse momento, nota-se que fazer as escolhas dos recursos que irão compor a vídeo-aula e como organizá-los (edição do vídeo) também se faz necessário, pois isso afeta o efeito que se pretende com o objetivo da comunicação.

Assim, na elaboração do roteiro, além de desenvolver a capacidade discursiva, que diz respeito à percepção do modo como o texto será organizado, o professor também estará desenvolvendo a capacidade multimodal, pois estará articulando as diferentes linguagens que constituem uma vídeo-aula (texto escrito, som e imagem).

No trabalho realizado na Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar costuma-se sugerir aos professores que escrevam seu texto na íntegra, pois acredita-se que sem o planejamento da fala, a edição do vídeo poderá ser mais complicada e poderão ficar evidências de possíveis vícios de linguagem (MAZZEU; BIDIM, 2019).

Sendo assim, ao escrever na íntegra o texto que irá ser gravado na vídeo-aula, o professor deverá explorar os diferentes organizadores do discurso que irão garantir a coerência e a coesão temática. É preciso dominar os léxicos e a linguagem científica, articulando-os com as imagens, gráficos, sons, que acompanham a vídeo-aula, desenvolvendo, assim, as capacidades linguísticas-discursivas, ou seja, adquirindo o domínio dos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção do gênero.

Após a elaboração do roteiro, é chegado o momento para a gravação da vídeo-aula.

3.1.2 Gravação da vídeo-aula

A gravação da vídeo-aula pode ser feita com equipamentos simples, seja uma câmera fotográfica, câmera de vídeo ou até mesmo o próprio celular. De acordo Mazzeu e Bidim (2019, p. 3), “há uma infinidade de modelos de aparelhos capazes de produzir áudio e vídeo.”

Porém, antes de iniciar a gravação, alguns elementos são fundamentais para se ter uma boa vídeo-aula. É preciso estar atento a “formas de posicionar os objetos dentro do quadro, como lidar com a luz e as melhores formas de captar um som, dentro dos nossos limites técnicos” (MAZZEU; BIDIM, 2019, p. 3).

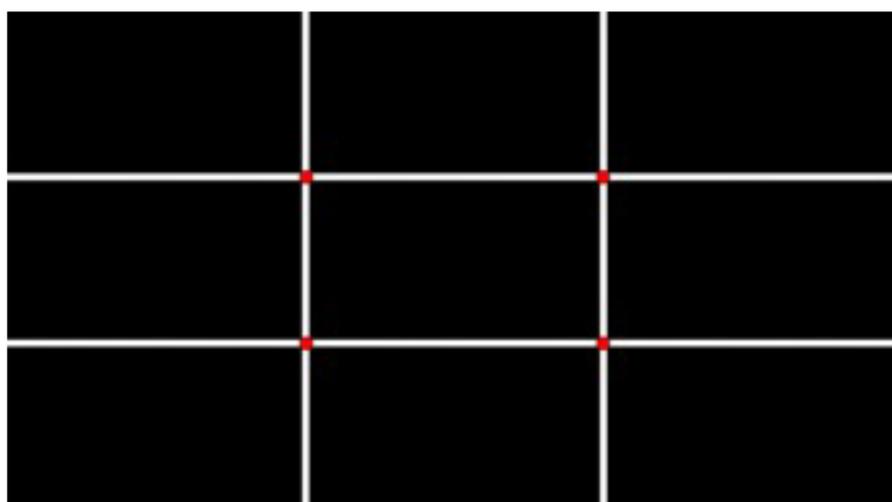
Para os autores,

uma das formas mais comuns de nos ajudar a organizar os elementos no enquadramento é a regra dos terços. Esta regra é uma aproximação da proporção áurea que, por sua vez, é uma razão encontrada, de forma aproximada, em diversos elementos da natureza e que vem sendo utilizada pelo ser humano em muitas obras artísticas, reforçando o conceito que temos de beleza. [...]. Como o vídeo é bem mais dinâmico do que uma fotografia estática, a aproximação desta proporção, na

regra dos terços, já nos dá uma boa noção de como podemos enquadrar (MAZZEU; BIDIM, 2019, p. 4).

Na fig. 5, os autores exemplificam como devemos posicionar a imagem, principalmente da figura humana, na regra dos terços.

Fig. 5: Visor de câmera, na proporção 16:9, com linhas de grade na regra dos terços



(MAZZEU e BIDIM, 2019, p. 5).

Nota-se que o quadro é dividido com linhas brancas em três áreas verticais e três áreas horizontais de idêntico tamanho e dimensão. As intersecções das áreas brancas, destacadas com os pontos vermelhos, representam pontos de interesse. Dessa forma, podemos enquadrar, nos pontos de intersecção, “aquilo que queremos que esteja no foco de atenção do espectador. O mais comum, quando estamos falando da figura humana, é colocarmos o olhar da pessoa filmada nessa zona” (MAZZEU; BIDIM, 2019, p. 4).

Após a atenção especial ao enquadramento da imagem, a iluminação do ambiente é outro ponto a ser considerado. É preciso garantir que o espectador consiga enxergar as ações do professor e orientar a atenção. Mazzeu e Bidim (2019, p. 6) destacam que “a luz é matéria-prima do audiovisual. [...] sem luz, não há vídeo”.

Logo, alguns cuidados são necessários para garantir a visibilidade de um vídeo.

a) É preciso estar atento com a contraluz, para não chamar a atenção e a pessoa filmada ficar muito escura; b) evitar luzes que venham perpendicularmente de cima ou de baixo porque elas deixarão sombras muito marcadas no rosto; c) em geral, a câmera precisa de mais luz do que o olho humano; d) não exagere na quantidade de fontes luminosas: quanto mais luz, mais sombra! (MAZZEU; BIDIM, 2019, p. 8).

Por fim, devemos tomar uma série de cuidados na captação do som, garantindo que o áudio seja compreensível e agradável para o espectador. Estar atento aos ruídos externos, e ao volume de voz garantirá “o entendimento que o espectador pode ter, não só da palavra, mas de todas as demais camadas de leitura que o audiovisual permite” (MAZZEU; BIDIM, 2019, p. 9).

Considerando todos os aspectos destacados anteriormente, chega-se o momento da gravação. Com o roteiro em mãos, o professor irá ler cada parte do seu plano. Nos estúdios de gravação, geralmente utiliza-se o teleprompter, um equipamento que projeta o texto a ser lido e que fica na frente da lente da câmera. Mas, no caso do professor, gravando sua vídeo-aula em casa, será possível utilizar um computador, posicionado a sua frente, para servir de base.

Sendo assim, pode-se considerar que a vídeo-aula é uma leitura, um texto oralizado:

A oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto: falar alto e dis-tin-ta-mente, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. Mas a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. e a oralização contribui também para a estruturação da exposição, particularmente quando a voz, arca uma mudança de nível textual: passagem do texto ao paratexto; introdução de um exemplo etc. [...] a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc. (DOLZ; SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 191-192)

Logo, sincronizar a oralização do texto com o gerenciamento dos movimentos corporais, controle e qualidade da voz, respiração, elocução e pausas se faz necessário. Além disso, é preciso também considerar o cenário onde será feita a

gravação: em local interno ou externo? Sob que condições de iluminação? E usando que roupa ou que cabelo, pois também interferirá no resultado final do vídeo? Ou seja, há um conjunto de conhecimentos e observações necessários. Ao considerá-los, o professor irá desenvolver a sua capacidade multimodal, ou seja, saberá lidar com as diferentes formas de linguagem.

Contudo, é importante ter clareza de que, após a primeira gravação, é preciso ver o resultado obtido e, se necessário, gravar novamente uma ou até várias vezes. Logo, não é possível fazer essa etapa rapidamente. E após a gravação, é preciso selecionar um programa para fazer a edição do vídeo: há vários disponíveis na internet, mas o professor precisará ver qual se adequa mais ao seu equipamento e a seu nível de compreensão, já que a maior parte desses programas estão em língua estrangeira. E novamente, é preciso ter em conta o tempo, pois será salutar ter um domínio do software para realizar a edição, e isso pode demorar algum tempo também.

Considerações finais

Tradicionalmente, no contexto brasileiro, há um discurso de que os professores não são bem preparados. Em relação às tecnologias digitais, acrescenta-se a ideia de que os docentes seriam resistentes a ela, evitando empregá-las em seu trabalho. É preciso que a universidade contribua para desconstruir tais discursos, expondo a posição dos professores e auxiliando-os a dominarem os recursos digitais.

As nossas observações mostram as potencialidades das vídeo-aulas baseadas como objeto de ensino para transformar as concepções dos docentes associadas ao ensino da língua. Por uma parte, o trabalho proposto desenvolve o trabalho e a atividade docente sobre a oralidade em toda a sua complexidade. Por outra, ele permite pensar, planificar e adaptar as sequências didáticas, tomando em consideração o contexto, os alunos e os conhecimentos do objeto de ensino.

No caso das vídeo-aulas, conforme exposto neste artigo, faz-se necessário assumi-las como um objeto de ensino para que o professor possa fazer delas mais uma de suas tarefas no trabalho. Por meio de sequências didáticas que problematizem todas as etapas de produção de uma vídeo-aula, acreditamos ser possível contribuir para o seu domínio pelo professor. Em trabalhos anteriores, constatamos

uma (trans)formação das concepções e das práticas de ensino graças à experiência realizada, sendo assim, com as vídeo-aulas não seria diferente.

Referências

ABREU-TARDELLI, L.A. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2006.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras: São Paulo, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. *Roteiro para video-aula*. Documento de Trabalho, 2019.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano. *Información audiovisual: concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid: Síntesis, segunda reimpressão, 2007.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. [Trad. de Adail Sobral]. Petrópolis, Vozes, 1999/2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EXTRACLASSE. *Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade*. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>. Acesso em 07/02/2020.

ZANI, J. B. Z., BUENO, L., DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas

FIELD, Sid. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEBRUN, M. (coordenação), LACELLE, N. & BOUTIN, J-F. *La littérature médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LONGHI, R. R. O audiovisual como gênero expressivo e sua reconfiguração no jornalismo online. *Estudos em Comunicação*, n. 16, p. 69 -88, Junho de 2014.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007

MAZZEU, I. R.; BIDIM, Y. *Produção de mídia audiovisual*. Universidade Federal de São Carlos – USFCar (material online), 2019.

MUSSIO, S. C. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, Vol. 18 Nº 3 – setembro/dezembro 2016.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes, 2017, p. 189-216.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. M. da; A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Trabalhonestessário*, v.17, n. 34, set-dez, 2019.

ZANI, J. B. Z., BUENO, L., DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas

SILVA, C. M. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZANI, J. B.; BUENO, L. LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: A COMUNICAÇÃO ORAL E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS. *VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo*. PUC-SP. 04 a 06 de novembro de 2019.

ZANI, J. B.; DOLZ, J. Letramento digital e o desenvolvimento das capacidades multimodais em gêneros textuais orais. *VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo*. PUC-SP. 04 a 06 de novembro de 2019.

Recebido: 17/02/2020.

Aprovado: 09/06/2020.

