

Livro Didático - Especialização em
Educação e Tecnologias



Linguagem cinematográfica e audiovisual em contexto educativo

José António Moreira



Horizonte
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Inovação em
Educação, Tecnologias e Linguagens



SEAD-UFSCar
Editora

Linguagem cinematográfica e audiovisual em contexto educativo

José António Moreira

Daniel Mill
Glauber Santiago
(Coordenação da Coleção)



São Carlos, 2021



Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Reitora: Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

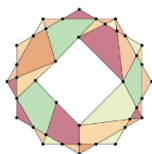


Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte)

Líderes do Grupo

Daniel Mill

Glauber Santiago



Curso de Especialização em Educação e Tecnologias

Equipe editorial, de diagramação, revisão e apoio

Daniel Mill

Glauber Santiago

Paula Sayuri Yanagiwara

Raiane de Oste

Clarissa Bengtson

Braian Veloso

Raíssa Oste

Flávia Aguiar

Ficha Catalográfica

M838l

Linguagem cinematográfica e audiovisual em contexto educativo / José António Marques Moreira. -- Documento eletrônico -- São Carlos : SEaD-UFSCar, 2021.

ISBN: 978-65-86891-43-0

1. Cinema. 2. Audiovisual. 3. Educação e tecnologias. 4. Educação a distância. 5. Flexibilidade pedagógica. 6. Grupo Horizonte-UFSCar. I. Título.

CDD: 374.4 (20a)

CDU: 371

Contato:

- **Site:** <http://edutec.ead.ufscar.br>
- **E-mail:** edutec@ead.ufscar.br
- **Telefone:** +55 (16) 99645-9628

Linguagem cinematográfica e audiovisual em contexto educativo

José António Moreira

Sumário

Mensagem aos estudantes.....	5
Unidade 1. A linguagem cinematográfica e audiovisual e o seu potencial em ambiente educativo: o vídeo como objeto e recurso pedagógico.....	7
1.1. Noções gerais sobre o tema.....	7
1.2. O vídeo como objeto e recurso pedagógico.....	8
Unidade 2. Modelo pedagógico para desenho de atividades de aprendizagem centradas na “desconstrução” de imagens em movimento.....	13
Unidade 3. Atividades de aprendizagem centradas na desconstrução de imagens em movimento.....	19
3.1. Principais fases de uma atividade.....	21
3.2. Breve síntese.....	23
Referências.....	25
Súmula curricular (sobre o autor).....	26
Conheça um pouco do trabalho do Grupo Horizonte!.....	27

Mensagem aos estudantes

Caros estudantes,

Como sabem, o início deste novo século colocou as escolas perante um panorama tecnológico repleto de informação digitalizada e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual. Diante desse cenário de vertiginosa evolução das tecnologias, deparamo-nos com a necessidade de apostar na renovação dos processos e dispositivos pedagógicos, numa escola cada vez mais plural e onde a exigência de uma pedagogia versátil, personalizada e flexível é inquestionável.

Conscientes dessa necessidade de renovação, cremos, pois, que é essencial, por um lado, desenvolver recursos de aprendizagem audiovisuais que possam criar dinâmicas comunicativas e interativas próprias e, por outro, promover a utilização de modelos que incorporem processos de desconstrução e reflexão sobre esses recursos. Esses recursos de aprendizagem audiovisuais são, de fato, um elemento central e muito importante nessa equação, porque a sua utilização em diferentes contextos de aprendizagem, quer em ambientes analógicos, digitais ou virtuais, permite congregiar todas as vertentes da literacia, podendo, pois, revelar-se uma opção bastante válida e eficaz.

Com efeito, observados de uma determinada perspectiva e com objetivos e tarefas bem definidos, esses recursos de aprendizagem audiovisuais podem transformar-se em algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades.

Quanto mais oportuno e útil for o filme, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, melhor será a sua adesão à metodologia. Com efeito, o cinema encerra em si um enorme potencial educativo; no entanto, esse potencial

depende muito da estratégia pedagógica e metodológica utilizada e do conhecimento da linguagem fílmica que o professor possui.

Um dos aspectos mais importantes a ser explorado pelo professor relaciona-se com a experiência cinematográfica em si. Como os estudos fílmicos sublinham, a narrativa fílmica não é alvo de uma mera apropriação perceptiva, mas é um texto dinâmico que obriga o espectador a uma construção intelectual, descobrindo, extrapolando e organizando a informação de modo a dar-lhe sentido. A linguagem fílmica, mais do que uma semântica, exige uma pragmática, uma construção ativa de sentido com base em competências que se assentam em vivências, mas também em conhecimentos, numa cultura mais ou menos partilhada que se assume ser transmitida pelo sistema educativo.

Assim, com o objetivo de estudar esse potencial educativo neste componente, ao longo das três unidades são sugeridas algumas estratégias, é apresentado um modelo pedagógico para desconstrução de imagens em movimento e uma proposta metodológica para exploração de filmes (curtas-metragens, ficção, científicos...), no sentido de promover o seu uso eficiente em ambientes de aprendizagem flexíveis e híbridos.

Este texto representa, pois, um convite à reflexão sobre as possibilidades didáticas do uso de recursos e tecnologias audiovisuais em contexto educativo.

José António Moreira

Unidade 1. A linguagem cinematográfica e audiovisual e o seu potencial em ambiente educativo: o vídeo como objeto e recurso pedagógico

O objetivo desta primeira unidade é estimular reflexões essenciais à compreensão das principais características das linguagens cinematográfica e audiovisual e o seu enorme potencial em ambiente educativo. Primeiro apresentaremos algumas noções gerais sobre o assunto e, em seguida, analisaremos brevemente o vídeo como objeto e recurso pedagógico.

1.1. Noções gerais sobre o tema

Num tempo em que vivemos numa profunda dependência da imagem e em que se torna cada vez mais necessário desenvolver uma literacia à volta da leitura do que se “vê”, o audiovisual, sendo um terreno propício à atividade educativa, precisa ser abordado de forma crítica, no sentido de serem clarificadas as suas potencialidades e virtudes, bem como as suas limitações e defeitos.

Nesse contexto, as linguagens cinematográfica e audiovisual assumem-se, atualmente, como as grandes representantes dos recursos audiovisuais, já que respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população, solicitando constantemente a imaginação (MORAN, 1995).

Perante essa realidade e usando os recursos audiovisuais, nomeadamente as imagens fílmicas – uma linguagem tão próxima daquela que é utilizada no quotidiano –, pensamos que faz todo o sentido nos apropriarmos do seu potencial comunicativo, trazendo-os para as salas de aula para, de um modo consciente, torná-los ferramentas de mediação pedagógica capazes de contribuir para a grande odisséia da

escola moderna que coloca o estudante como elemento nuclear do processo pedagógico.

Na realidade, a necessidade de integração desses recursos audiovisuais digitais na escola parece-nos ser um dado inquestionável, uma vez que, não sendo substitutos do professor, mas estando intrinsecamente ligados ao cotidiano das famílias, se assumem como um precioso elemento auxiliar do professor.

Precisamente porque a experiência audiovisual permite uma aproximação eficaz à realidade, tornando próximo e familiar o que parecia distante e incompreensível, estabelecendo pontes com o mundo exterior, encerra em si própria importantes capacidades motivacionais; tanto que os estudantes são sensíveis à comunicação pela imagem. No entanto, a abordagem à utilização desse recurso não deve esgotar-se nos ganhos motivacionais, embora, circunstancialmente, este possa ser o objetivo pedagógico que se pretende.

Para que o uso do filme não se limite apenas a questões motivacionais, o professor, enquanto orientador e gestor da sala de aula, deve realizar uma reflexão prévia que o leve a encontrar as razões para a utilização de determinadas imagens fílmicas e, simultaneamente, deve apropriar-se da linguagem audiovisual que o filme comporta, no sentido de uma análise crítica capaz de lhe garantir que essas imagens possuem os níveis qualitativos necessários para atingir os objetivos pedagógicos previamente formulados.

1.2. O vídeo como objeto e recurso pedagógico

Pela diversidade de situações de aprendizagem que possibilita, o vídeo deve ser entendido na sua dupla vertente de objeto de estudo e de recurso pedagógico. Enquanto objeto, apresenta uma linguagem própria, que deverá ser entendida e explorada por estudantes e professores; e enquanto recurso

pedagógico deverá corresponder sempre a objetivos educativos, estar relacionado aos currículos e integrado num planejamento que estabeleça as relações com atividades a desenvolver antes, durante e depois do visionamento.

A respeito da sua utilização enquanto recurso pedagógico, Ferrés (1996) aponta algumas possibilidades de utilização didática, que apresentamos a seguir. Recuperamos essas possibilidades de utilização, porque consideramos que, na sua maioria, são perfeitamente adequadas a diferentes ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, caso da vídeo-lição ou do programa motivador.

- a) *La vídeo-lección.* A vídeo-lição pode ser considerada como o equivalente a uma aula magistral, com a diferença de que o professor é substituído pelo programa de vídeo. Sendo o método expositivo aquele que, certamente, ainda prevalece no seio das práticas letivas mais comuns, é natural que a primeira forma que a escola encontrou para integrar a tecnologia do vídeo nas suas metodologias tenha sido, justamente, replicar em linguagem de vídeo aquilo a que mais esteve acostumada desde sempre. Ou seja, a primeira tendência terá sido simplesmente transpor para a tela exatamente a mesma cena que habitualmente se desenvolve “ao vivo” na sala de aula. Isso não significa que essa modalidade não seja válida, pois ao serem expostos visualmente determinados conteúdos por meio do uso de imagem em movimento e som, estes acabam, muitas vezes, por ganhar um caráter mais dinâmico do que o da aula convencional e ser mais estimulante para quem assiste. Essas vídeo-lições são didaticamente eficazes quando utilizadas: com funções informativas, para transmitir informações que precisam ser ouvidas e/ou visualizadas; como reforço da explicação prévia do professor em sala de aula física; ou com funções de avaliação e pesquisa, dando, por exemplo, um questionário ou uma tabela de observação aos estudantes antes do visionamento, com o intuito de extraírem do filme as informações mais pertinentes (PETERS, 2001). Em

ambientes personalizados de aprendizagem (*personal learning environments*), essa metodologia também se mostra interessante, na medida em que permite uma maior versatilidade, podendo o documento vídeo ser assistido várias vezes, a diferentes ritmos e em diferentes espaços. É uma metodologia muito válida para utilizar em ambientes on-line, porque, por exemplo, no ensino experimental, permite que sejam apresentadas determinadas técnicas laboratoriais em que há a possibilidade de as rever quase de forma infinita.

- b) *El programa motivador*. É um programa destinado, fundamentalmente, a suscitar um trabalho posterior ao visionamento. Mais do que expor conteúdos, o programa motivador tem como objetivos provocar, interpelar e despertar o interesse do leitor. Enquanto a vídeo-lição se baseia na pedagogia *do durante*, o programa motivador trabalha com a pedagogia *do depois*, já que a aprendizagem se realiza, sobretudo, depois do visionamento. Desse modo, com a apresentação desses documentos, pretende-se que o estudante, por meio do que vê, faça inferências, deduções, raciocínios e parta para descobertas de conhecimento que, não estando propriamente explícito no vídeo, pode vir a ser adquirido. O papel do professor pauta-se pelo provocar de respostas ativas por parte dos estudantes, tendo o vídeo como um recurso que serve de estímulo ao debate, à pesquisa, à criatividade e à execução propriamente dita. Esse tipo de documento, do ponto de vista morfológico, é um produto acabado que forma uma unidade expressiva, normalmente com qualidades técnicas de tipo profissional, constituída pela combinação de imagens, sons, narrações, com uma duração e um ritmo previamente estabelecidos.
- c) *El vídeo-apoyo*. Nessa modalidade de uso didático, o vídeo tem como função ilustrar o discurso (verbal ou escrito) do professor. Trata-se de uma forma mais criativa de uso do vídeo, uma vez que o caráter dinâmico da aula se mantém por meio da interação, tendo o professor que usar também

da sua criatividade e do seu critério pedagógico para a seleção dos fragmentos fílmicos e para a forma como vai integrá-los no seu discurso, de modo que nem as imagens fílmicas nem o professor se anulem. Esse trabalho de seleção de fragmentos, não sendo tarefa fácil, aumenta o nível qualitativo da proficiência do professor e pode mesmo assumir um patamar ainda mais elevado de qualidade de ensino quando os estudantes também são convidados a colaborar nessa tarefa, entrando-se, assim, numa aprendizagem colaborativa bem mais compatível com os referenciais teóricos da escola socioconstrutivista. Com essa metodologia, pode-se criar na sala de aula um ambiente mais dinâmico e mais atrativo, propiciador de construções de aprendizagens mais significativas, tendo em conta a flexibilidade que permite uma adequação ao ritmo de aprendizagem dos estudantes.

- d) *El vídeo-proceso*. O vídeo-processo é uma das modalidades mais criativas no uso didático dos documentos fílmicos. Nessa modalidade o vídeo passa para as mãos do estudante, dando-lhe protagonismo, possibilitando uma aprendizagem por via do lúdico, mas também desenvolvendo-lhe responsabilidades e tornando-o interventor no seu próprio processo educativo. Ao se tornarem sujeitos ativos na produção de documentos fílmicos, os estudantes assumem papéis de participação e compromisso que os conduzem a situações de aprendizagem mais reais, mais emotivas e também mais criativas. Aqui, podem-se apontar como exemplos de vídeo-processo todas as situações de aula que são filmadas para posterior análise, como captação de entrevistas, debates e mesas-redondas, para serem também apresentadas como partes de trabalhos acadêmicos ou para servirem de ponto de partida para análises e discussões de grupo, ou ainda trabalhos de criação artística em que os meios são utilizados com intencionalidade estética como instrumentos tecnológicos de apoio à criatividade.

- e) *El vídeo-concepto*. Ferrés (1996) define o vídeo-conceito como um “filme tijolo” que o professor coloca onde deseja para conseguir um ponto de referência, ou para completar um vazio ou um ensinamento. Essa abordagem caracteriza-se pela brevidade e pela especificidade, uma vez que se trata de filmes com uma duração de poucos minutos e que apresentam apenas um conceito, uma ideia, um pequeno fato, um fragmento de um tema, por meio de uma linguagem predominantemente visual. Esses vídeos destinam-se quase sempre a suscitar determinada atividade, embora também possam apresentar, por vezes, uma validade intrínseca de conteúdo.
- f) *El vídeo-interactivo*. Ao falar dessa modalidade, chegamos, inevitavelmente, ao cruzamento entre o vídeo e o computador, entre o analógico e o digital. Esse tipo de abordagem permite uma relação muito dinâmica entre o vídeo e o estudante e/ou professor, na medida em que estes têm agora o poder de escolher e manipular o fluxo sequencial das imagens, possibilitando uma grande adequabilidade aos níveis e ritmos de aprendizagem de cada um e tornando-os, enquanto receptores, tão ativos quanto o emissor. O vídeo interativo traz a possibilidade de, ao visionar um determinado documento fílmico, o estudante ou o professor poder interagir acedendo a uma entrevista, a um detalhe técnico, a um pormenor visual ou qualquer outro tipo de informação complementar, que funcionam como âncoras e podem incrementar o valor didático do próprio vídeo.

Unidade 2. Modelo pedagógico para desenho de atividades de aprendizagem centradas na “desconstrução” de imagens em movimento

Nesta unidade, apresentaremos um modelo pedagógico para desenho de atividades de aprendizagem centradas na “desconstrução” de imagens em movimento, as suas linhas de força e princípios.

A evolução tecnológica e o advento da internet propiciaram o surgimento de uma sociedade digital marcada por mudanças acentuadas na economia e no mercado de trabalho, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, processos de comunicação educacional, novos cenários e modelos de aprendizagem.

Adotando a definição de modelo pedagógico como uma construção que procura representar uma visão de aprendizagem e assumindo a necessidade de definir procedimentos didáticos e um quadro de referência, a seguir se apresentam as linhas de força e os princípios teóricos de um modelo criado para o desenho de (e-)atividades centradas na “desconstrução” de imagens em movimento, radicado, sobretudo, numa filosofia pedagógica humanista, socioconstrutivista e colaborativa e baseado nos princípios teóricos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (SPIRO et al., 1988).

- *Aprendizagem construtivista, colaborativa e alicerçada em comunidades de investigação.* O modelo, como Garrison e Anderson (2005) também defendem, alicerça-se no conceito de comunidade de investigação. A aprendizagem baseada em comunidades estimula a reflexão e o discurso crítico, desenvolve a responsabilidade individual e social e fomenta o espírito crítico e criativo, desde que sejam criados nessas comunidades ambientes construtivistas e investigativos de aprendizagem. Para que tais ambientes sejam

autossustentáveis, é necessário aquilo a que Garrison, Anderson e Archer (2000) chamam de presenças: *Presença Cognitiva*, *Presença Social* e *Presença Docente* ou *de Ensino*. A *Presença Cognitiva* corresponde ao que os estudantes podem construir a partir de uma reflexão sustentada e do discurso crítico. A *Presença Social* corresponde à capacidade dos membros de uma comunidade de se projetarem social e emocionalmente pelo meio de comunicação em uso. E a *Presença Docente ou de Ensino* é definida como sendo a direção, o *design*, a facilitação da presença cognitiva e da presença social no sentido da realização dos resultados de aprendizagem significativos. A existência desses elementos e das suas inter-relações é crucial para o sucesso das experiências educacionais. O modelo assenta, pois, numa perspectiva construtivista da aprendizagem de caráter colaborativo, que realça o papel fundamental da experiência e da estrutura cognitiva transdimensional prévia do sujeito na sua aprendizagem e faz do conhecimento que se aprende significativamente algo que é muito válido na medida em que se transmitem competências que são o sustentáculo da boa vivência em sociedade.

- *Aprendizagem baseada na interação*. A interação assume-se como um princípio subjacente ao processo pedagógico no contexto desse modelo, quer entre estudante-professor, quer entre estudante-estudante, quer ainda entre o estudante e os conteúdos e as ferramentas digitais da web social. A interação estudante-professor é determinante não só para efeitos de motivação, de encorajamento e de confiança mútua, mas também de avaliação reguladora do processo de ensino-aprendizagem e de feedback. A interação entre estudantes é igualmente fundamental, pois em grande medida é nela que se assenta a aprendizagem em cooperação. Finalmente, a interação estudante-conteúdo assume-se como decisiva, tendo que ser apoiada, orientada, para evitar que os estudantes se desorientem. Esse princípio concretiza-se em dispositivos de comunicação variados, que o professor planeja e concebe de acordo com a sua estratégia pedagógica.

- *Aprendizagem baseada na flexibilidade.* Flexibilidade de acesso aos conteúdos e atividades de forma “elástica”, sem imperativos temporais ou de deslocamento, de acordo com a disponibilidade do estudante. Esse princípio concretiza-se na primazia da comunicação assíncrona, o que permite a não coincidência de espaço e não coincidência de tempo, já que a comunicação e a interação se processam à medida que é conveniente para o estudante, possibilitando-lhe tempo para ler, processar a informação, refletir ou dialogar e interagir.

- *Aprendizagem promotora das multiliteracias.* Multiliteracia entendida como a necessidade de desenvolver nos estudantes novas competências de análise discursiva, a ponto de capacitá-los a transmitir e representar o seu mundo por meio de modelos ou novos formatos multimodais. O desenho multimodal situa-nos num paradigma interdependente, porque integra modos de significação concebidos a partir de relações dinâmicas, ao permitir capturar a natureza multifacetada e holística da expressão humana, pois envolve todo o corpo num processo de aprendizagem e semiótico (FARIA, 2016).

- *Experiência educacional de natureza humanista centrada no estudante e no professor.* Se, por um lado, o estudante, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade, assume o papel de elemento central da experiência educacional, por outro, o professor assume-se como um elemento nuclear, como um e-moderador (SALMON, 2000), que tem de guiar essa experiência educacional, que deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva. Espera-se, pois, que seja moderador nas relações interpessoais e intrapessoais e faça o seu papel de auto e heteroavaliador, de conteúdos e desempenhos. Espera-se

também que sirva de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes.

- *Experiência educacional baseada na Teoria da Flexibilidade Cognitiva* (SPIRO et al., 1988). Essa teoria, desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores (SPIRO et al., 1987) para solucionar dificuldades de transferência de conhecimentos para novas situações, centra-se em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspectivas ou temas, podendo os casos ainda serem divididos em pequenas unidades, os minicasos. A teoria considera dois processos de aprendizagem: o processo de desconstrução e o processo de travessias temáticas. No processo de desconstrução, cada minicaso é desconstruído segundo várias perspectivas, e no processo de travessias temáticas se parte de um tema ou combinação de temas e se selecionam os minicasos de diferentes casos em que esse tema está presente.

O *Modelo Pedagógico para Desenho de Atividades centradas na “Desconstrução” de Imagens em Movimento* baseia-se, essencialmente, no processo de desconstrução já enunciado pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Figura 1).

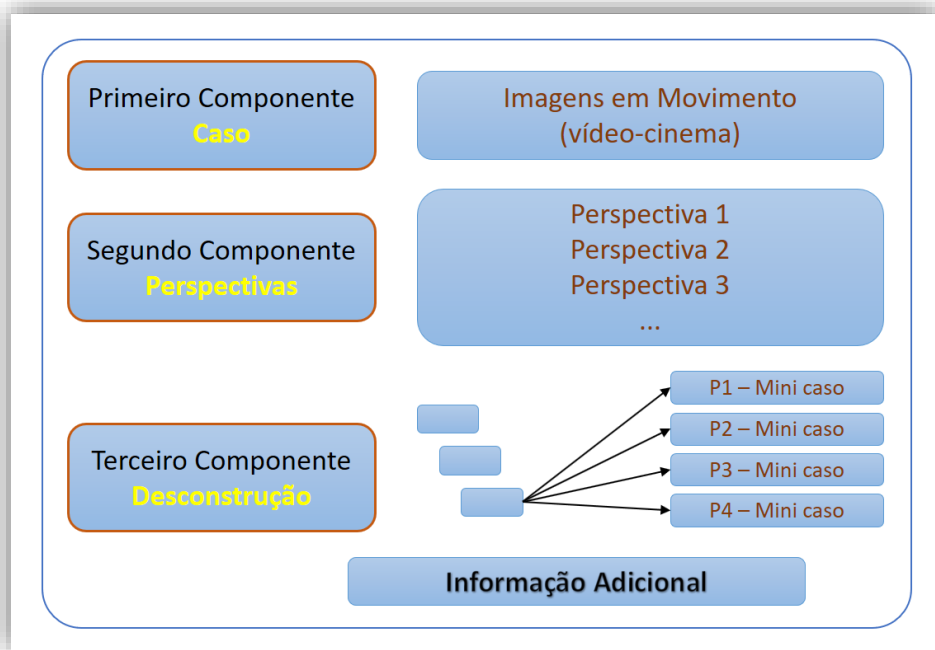


Figura 1. Componentes das *Atividades* centradas na desconstrução de imagens em movimento.
Fonte: elaboração própria.

Agora apresentaremos um modelo pedagógico para desenho de atividades de aprendizagem centradas na “desconstrução” de imagens em movimento, as suas linhas de força e princípios.

Um objeto de aprendizagem estruturado de acordo com esse modelo integra três componentes: o caso, as diferentes perspectivas e o processo de desconstrução.

Um caso pode ser, por exemplo, um filme, podendo também assumir outros formatos, como texto, imagem ou sequência áudio (SPIRO; JEHNG, 1990). O caso deve estar

acessível na íntegra para o estudante o conhecer antes de iniciar o processo de análise.

As perspectivas apresentam o enquadramento conceitual da análise da desconstrução. É importante que o estudante conheça os referenciais que o professor tem subjacentes a cada perspectiva, entendendo-se por perspectiva uma teoria, um conceito considerado pertinente para desconstruir o caso.

A desconstrução constitui a essência da aprendizagem. Por meio do processo de desconstrução, o caso é decomposto em unidades menores de análise, os minicasos, e em cada minicaso é apresentado um comentário explicativo de como essa perspectiva está ali presente. Sempre que se considere pertinente, informações complementares e referências bibliográficas que auxiliem na compreensão do minicaso poderão ser fornecidas.

Entre as principais vantagens desse modelo estão a aplicação de uma teoria de aprendizagem que permite uma base pedagógica consistente, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes e o estímulo da prática de análise. Este é um modelo que exige uma participação ativa na aprendizagem, começando por proporcionar uma análise em profundidade por meio da desconstrução do objeto, que lhe garante o aumento da flexibilidade cognitiva pelos vários exemplos que vê desconstruídos, seguindo-se das questões que o obrigam a mentalmente fazer travessias pelos minicasos desconstruídos. Essa participação, naturalmente, exige reflexão, amadurecimento dos conhecimentos e flexibilidade cognitiva.

Unidade 3. Atividades de aprendizagem centradas na desconstrução de imagens em movimento

Nas duas unidades anteriores, analisamos o potencial da linguagem audiovisual e do vídeo em contexto educativo e apresentamos um modelo para o desenho de atividades centradas na “desconstrução” de imagens em movimento.

Nesta terceira unidade do componente, iremos apresentar a estrutura e as principais fases de uma atividade em função do modelo apresentado.

Para ser bem concebida, uma atividade tem de ser motivadora, envolvente e intencional, promover uma aprendizagem ativa e forte interação e comunicação, ser moderada por um professor, procurar o desenvolvimento de competências importantes para o estudante a que se destina, nortear-se por objetivos bem definidos, estar associada a uma avaliação adequada, que verifique se os objetivos estão sendo cumpridos, estar bem programada em termos dos diferentes ambientes de aprendizagem, do espaço e tempo e ser flexível ao ponto de ir se adaptando aos resultados decorrentes da própria avaliação.

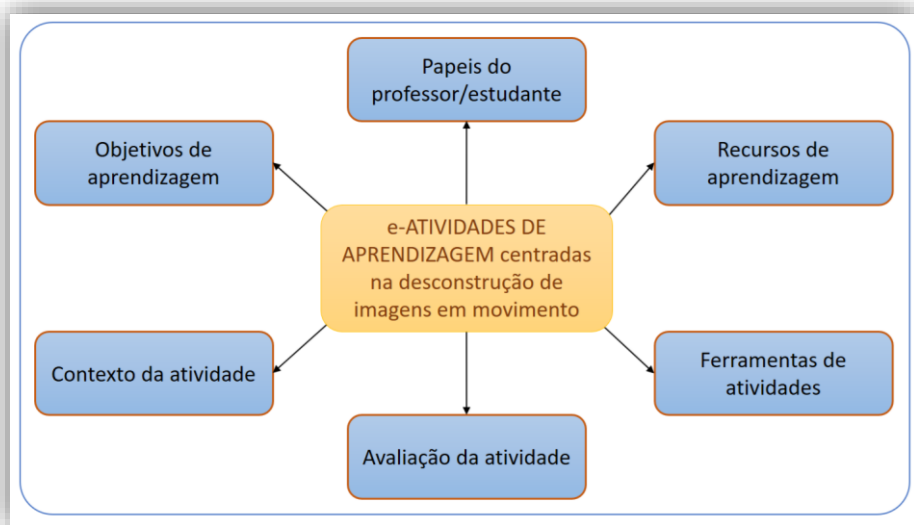


Figura 2. Dimensões estruturantes das atividades de aprendizagem.
Fonte: elaboração própria.

A estratégia didática em que se assenta o desenvolvimento da atividade, centrada na desconstrução de imagens em movimento, deverá apontar no sentido de conseguir que um grupo seja uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem interativa, colaborativa e investigativa. Deve-se, pois, socializar o grupo, induzir e moderar a negociação e a partilha de ideias, facilitar o acesso à informação e ao conhecimento e auxiliar no processo de investigação e desenvolvimento do pensamento crítico.

Há que se proporcionar muitas atividades aos estudantes, incutir-lhes um espírito de pesquisa de informação, de experiências várias, de múltiplas perspectivas, proporcionar-lhes a vivência de situações realistas e importantes e o acesso ao conhecimento do mesmo tema em diversos formatos, oral, escrito, audiovisual, multimídia, ou seja, fazê-los acessar múltiplas formas de representação.

A aprendizagem de conteúdos, embora importante, não é um fim em si mesmo, mas o meio de desenvolver competências. E, para que estas venham a se desenvolver, os conteúdos têm de ir se construindo de modo integrado em diferentes contextos, envolvendo os mais variados artefatos.

É nesta forma de encarar a aprendizagem que, para ser verdadeiramente construtivista, se exigem – para além de muita organização – muita colaboração, muita interação, muita contribuição individual para o trabalho coletivo e muito sentido de responsabilidade individual e de grupo.

3.1. Principais fases de uma atividade

Tendo em consideração os pressupostos teóricos do modelo apresentado, em seguida se enunciam as principais fases de uma atividade, centrada na desconstrução pedagógica de um filme. Note-se que as quatro fases dessa atividade são meramente exemplificativas, podendo ser adaptadas em função do ambiente, do espaço e do tempo disponível.

A primeira fase da atividade é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do filme. Num primeiro momento, o professor deve selecionar e visualizar o filme e então verificar se é adequado ao(s) objetivo(s) que se pretende(m) alcançar e aos seus destinatários. Depois, num segundo momento, deve preparar as atividades a serem desenvolvidas e conceber os recursos pedagógicos de apoio e as ferramentas da web social a ser utilizada nas fases posteriores, como ferramentas de aprendizagem colaborativa, por exemplo o *Tricider* (<https://www.tricider.com/>), o *Webnote* (<http://www.aypwip.org/webnote/>) ou o *VideoAnt* (<https://ant.umn.edu/>).

Entre esses recursos, destacamos, por exemplo, a construção de um roteiro para uma leitura inicial global e

funcional do filme e uma tabela de observação que deverá ser disponibilizada aos estudantes antes da sua visualização na plataforma de aprendizagem.

Essa tabela poderá ser construída em função de um filme específico (uma entrevista, um documentário, um filme de ficção...) ou poderá ser uma tabela adaptável à generalidade dos filmes, com uma área destinada a uma leitura mais globalizante (*aspectos positivos, aspectos negativos, ideias principais...*), outra área para uma leitura mais concentrada (*descrição do contexto e das situações, reconstrução da temática, da história*) e uma área de leitura funcional (*palavras-chave*).

Ainda, antes de iniciar a segunda fase, é necessário que o professor deixe claro como o estudante terá acesso ao filme, se terá de adquiri-lo ou se poderá visualizá-lo na plataforma ou numa rede social, como o *YouTube*.

A segunda fase da atividade designa-se *Visualização, Leitura e Análise do Objeto de Aprendizagem* e refere-se à visualização do filme. Nessa fase, o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa – roteiro e a tabela de observação –, os quais devem encorajá-los a uma visualização ativa e a efetuar uma avaliação de conceitos. Como essa visualização, em princípio, é realizada individualmente, pode-se sugerir aos estudantes que realizem várias visualizações, primeiro uma visualização integral para uma leitura global e depois visionamentos parcelares, com pausas, para uma análise mais concentrada e detalhada.

A terceira etapa, intitulada de *Desconstrução do Objeto de Aprendizagem, Debate e Reflexão*, é a fase em que o professor disponibiliza um espaço on-line de comunicação numa rede social, por exemplo, o *Facebook*, ou num fórum de uma plataforma como o *Moodle*, em que apresenta os referenciais teóricos, considerados pertinentes para desconstruir o objeto de aprendizagem, sendo os estudantes convidados a debater esses referenciais, apresentando as suas reflexões acerca do filme visualizado.

Essa desconstrução e o debate consequente constituem a essência da aprendizagem, porque é por meio dessa desconstrução e discussão que o filme é decomposto em unidades de análise menores, os excertos do filme, que são discutidos em função dos conhecimentos de cada estudante e da informação proveniente das suas tabelas de observação e dos recursos bibliográficos consultados. Sempre que o professor considerar pertinente, pode e deve ir fornecendo informação complementar, proporcionando, assim, ao estudante, conhecimentos mais aprofundados acerca do tema.

Finalmente, a quarta e última etapa, designada *Conclusão e Verificação*, refere-se à síntese final da atividade, na qual o professor pode solicitar um trabalho que integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos. Nessa etapa o professor pode sugerir leituras complementares, outros filmes que abordem os mesmos temas, sites de pesquisa ou outras atividades complementares.

3.2. Breve síntese

Como já tivemos oportunidade de referir, o século XXI colocou-nos perante um cenário tecnológico repleto de informação digitalizada e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual, assumindo-se o vídeo digital como um dos meios de comunicação mais eficazes e potentes nesse contexto.

Ensinar e aprender nesses renovados cenários de aprendizagem, recorrendo à utilização de filmes, é, sem dúvida, um desafio aliciante, mas ao mesmo tempo muito exigente. Experimentar, avaliar, experimentar novamente e ter uma atitude de questionamento permanente que origine mudanças parece-nos ser fundamental para otimizar a sua utilização didática e pedagógica.

No entanto, essa mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas também em termos pedagógicos e culturais. Não basta apenas apertar o play e ver as imagens a movimentar-se, é necessário enquadrar esses recursos audiovisuais, como já destacado, numa abordagem e num modelo que defenda uma visão de aprendizagem assente não apenas na aquisição de conteúdos e conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências de aprendizagem, como a colaboração e trabalho em equipe, a sensibilidade e responsabilidade social, a adaptação e flexibilidade, a curiosidade e criatividade, e a autonomia e iniciativa.

Baseados, pois, nessa necessidade de acompanhar os desafios da sociedade contemporânea, em rede e digital, quer em espaços com acesso restrito e reservados, quer em espaços abertos com “respiração”, pareceu-nos importante apresentar o modelo analisado, com princípios pedagógicos e linhas de força bem definidas, que aponta algumas possibilidades de exploração da linguagem fílmica e integração de recursos audiovisuais, no sentido de promover o seu uso eficiente em ambientes de aprendizagem em *blended (e)Learning* com recurso a tecnologias da web social.

Independentemente da eficácia das estratégias ou do modelo proposto, consideramos que vale sempre a pena procurar novos caminhos de integração: do humano e do tecnológico; do físico e do digital; do presencial e do on-line; até ao *onlife...*

Referências

FARIA, P. *Revisão Sistemática da Literatura: Contributo para um Novo Paradigma Investigativo*. Santo Tirso: White Books, 2016.

FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI: Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro, 2005.

GARRISON, D.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, n. 2, p. 87-105, 2000.

MORAN, J. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, 1995.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SALMON, G. *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Kogan Page, 2000.

SPIRO, R.; COULSON, R.; FELTOVICH, P.; ANDERSON, D. Cognitive flexibility: Advanced knowledge acquisition ill-structured domains. In: ANNUAL CONFERENCE OF COGNITIVE SCIENCE SOCIETY, 10., 1988, Hillsdale. *Proceedings...* Hillsdale: Erlbaum, 1988. p. 375-383.

SPIRO, R.; JEHNG, J. Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: NIX, D.; SPIRO, R. (Eds.). *Cognition, Education and Multimédia: Exploring Ideas in High Technology*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.

SPIRO, R.; VISPOEL, W.; SCHMITZ, J.; SAMARAPUNGAN, A.; BOERGER, A. Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. In: BRITTON, B.; GLYNN, C. (Eds.) *Executive Control in Processes in Reading*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 177-199.

Súmula curricular (sobre o autor)

José António Moreira



Possui doutorado e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, pós-doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação, também pela Universidade de Coimbra. Possui curso de mestrado em

Multimídia pela Universidade do Porto. Atua como professor auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb), Portugal. Atualmente é diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e coordenador do Núcleo de Estudos da Pedagogia no Ensino Superior no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. É formador na área das tecnologias audiovisuais e tem organizado seminários e congressos nas áreas da educação e do cinema.

Links

> **CiênciaVitae:** <https://www.cienciavitae.pt/2B14-ACE3-6C96>

> **ResearchGate:**
https://www.researchgate.net/profile/J_Antonio_Moreira

> **GrupoHorizonte:**
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8247769850694740>



Horizonte

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Inovação em
Educação, Tecnologias e Linguagens

www.grupohorizonte.ufscar.br

Conheça um pouco do trabalho do Grupo Horizonte!

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte-UFSCar) busca os fundamentos técnico-científicos da educação, com base na melhoria do ensino-aprendizagem pela inovação tecnológica e de linguagens. A especificidade da relação entre educação e tecnologias e entre estas com a linguagem e comunicação confere características peculiares aos processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis e âmbitos educacionais. Assim, o Grupo Horizonte pretende fornecer elementos para a melhor compreensão das influências ou participação das tecnologias (antigas ou emergentes) nos processos educacionais e comunicacionais.

*“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de
caminhar.”*

*— Fernando Birri, citado por
Eduardo Galeano in ‘Las palabras
andantes?’ de Eduardo Galeano.
publicado por Siglo XXI, 1994.*

Considerando a latente necessidade de reflexões sobre a formação científica, pedagógica e tecnológica, analisando aspectos socioculturais e diferentes contextos de construção do conhecimento, o Grupo Horizonte deseja tornar-se referência nacional (e internacional) na produção e difusão de conhecimentos e no desenvolvimento e aplicação de tecnologias e estratégias educacionais pelo uso de linguagens diversificadas.

O Grupo Horizonte foi criado em 2007, sob denominação de Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (representado originalmente pela sigla GEPEaD). Em 2012, passou por reformulação e, a partir de discussões sobre seu foco de discussão e suas linhas de pesquisa, teve seu nome alterado para *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens* (ou, resumidamente, tornou-se o **Grupo Horizonte**).

Desde sua criação, o Grupo Horizonte vem realizando ações de produção e difusão de conhecimentos, por meio da execução de pesquisas, organização de eventos (congressos, simpósios, workshops e ciclos de palestras) e formações pedagógico-científicas envolvendo a relação entre Educação, Tecnologias e Linguagens. Dentre as ações do Grupo Horizonte da UFSCar, destacam -se o congresso internacional CIET:EnPED (antes SIED:EnPED), o curso de formação flexível (EduTec) e em serviço (Mídias na Educação), as publicações científicas (Dicionário Crítico EduTec+EaD, livros diversos sobre Educação e Tecnologias, artigos em periódicos nacionais e internacionais, capítulos de livros, trabalhos em congressos da área e outros), além de encontros para prática de pesquisa, formação e outras ações acadêmico-científicas.

Atualmente, as ações do Grupo Horizonte estão sob a coordenação dos professores-pesquisadores: Daniel Mill e Glauber Santiago (Líderes do Grupo Horizonte junto ao Diretório CNPq).

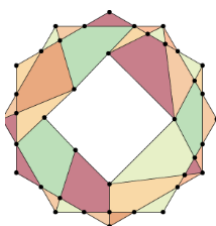
∴ Saiba mais em:

www.grupohorizonte.ufscar.br



Conheça adiante um pouco mais sobre as ações e projetos do Grupo Horizonte:

Curso de Especialização em Educação e Tecnologias (EduTec)



O Curso de [Especialização em Educação e Tecnologias](#) (EduTec) é uma proposta de formação flexível, integrada e híbrida, com múltiplas habilitações. O EduTec possibilita ao egresso a formação especializada nas seguintes habilitações:

- Design Instrucional (Projeto e Desenho Pedagógico)
- Docência na Educação a Distância
- Formação de Professores na cultura digital
- Gestão da Educação a Distância
- Jogos e Gamificação na Educação
- Metodologias ativas e aprendizagem
- Produção e Uso de Tecnologias para Educação
- Recursos de Mídias na Educação

O estudante pode escolher uma ou mais dessas habilitações para realizar concomitantemente ou sequencialmente. Conheça a proposta!

.. Saiba mais em: <https://edutec.ead.ufscar.br/>

CIET:EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)



O CIET:EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância) é um evento que deseja ser uma rica oportunidade de discussões, reflexões e trocas de experiências sobre a temática.

Desde 2012, o evento é organizado em duas etapas: uma virtual (com 15 dias de duração, realizada em ambiente virtual) e outra presencial (na UFSCar, com duração de três dias). Em 2020, foi realizada a 5ª edição do evento, com mais de 2.000 participantes e apresentação de quase 1.000 trabalhos científicos.

Assim, o CIET:EnPED busca proporcionar à comunidade da área (pesquisadores, professores universitários e da rede pública de

educação básica, técnico-administrativos e estudantes de pós-graduação e graduação) a integração e o compartilhamento de ações que pesquisadores/instituições realizam para promover melhoria no ensino-aprendizagem na EaD ou presencial, por meio da incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação.

∴ Saiba mais em: <https://cietenped.ufscar.br/>

Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância



Entre as várias publicações do Grupo Horizonte, destaca-se o Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância (organizado por Daniel Mill). A obra pretende ser uma referência aos pesquisadores, educadores, estudantes e demais interessados nos temas Educação e Tecnologias ou Educação a Distância. Trata-se de um material em capa dura, com 736 páginas, com quase 200 verbetes, produzidos por 200 autores. Assim, o Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância é uma produção coletiva e especializada, resultado da articulação de múltiplos núcleos de pesquisa (brasileiros e estrangeiros) envolvidos com o campo de estudos e pesquisas sobre “Educação a Distância” e “Educação e Tecnologias”. A composição deste Dicionário partiu de um mapeamento das questões abordadas na literatura especializada, em eventos científicos da área e em práticas pedagógicas envolvendo a relação entre Educação e Tecnologias. A sistematização do conhecimento acumulado levou a um verdadeiro conjunto reificado de saberes, no contexto da Educação em sua relação com a cultura digital. Assim, os verbetes selecionados para o Dicionário são termos e expressões recorrentes, identificados por meio de revisão de literatura e validados por pares.

Especificamente, esta produção busca:

- organizar e sistematizar didaticamente conteúdos e concepções acerca da Educação a Distância e/ou da Educação e Tecnologias;
- auxiliar em estudos e reflexões sobre o tema, buscando contribuir para a uniformização do diálogo e manutenção da unidade semântica nos discursos;

- fornecer ao leitor subsídios básicos e abrangentes para o seu entendimento sobre o assunto, organizando vocabulários específicos, com a respectiva significação, sobre a relação entre Educação e Tecnologias; e
- contribuir com o campo de estudos e pesquisas nas áreas de “Educação a Distância” e/ou “Educação e Tecnologias”, bem como com a formação de estudiosos, gestores, educadores e demais interessados e militantes da área.

*** Assista à [entrevista sobre a obra: clique aqui](#) // ***

∴ Saiba mais em: www.grupohorizonte.ufscar.br

Outras Publicações



O Grupo Horizonte vem socializando conhecimentos em diversos livros e periódicos. Entre os livros, podem ser destacados:

- Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. 2018.
- Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva
- Luzes sobre a Aprendizagem Ativa e Significativa: proposições para práticas pedagógicas na Cultura Digital
- Luzes sobre a Docência na Educação a Distância: uma visão propositiva
- Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: proposições sobre mídias, redes e inclusão
- Luzes sobre as Estratégias Pedagógicas com Tecnologias Digitais: uma visão propositiva
- Docência virtual: uma visão crítica. 2012
- Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. 2014.
- Educação a distância, qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. 2016.
- Educação a Distância: [in]formação em cidadania e controle social
- Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem. 2013.

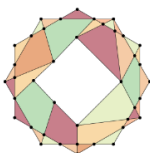
- Educação a Distância: desafios contemporâneos. 2010
- Educação a Distância: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. 2016.
- Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 2018.
- Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. 2013.
- Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas. 2018.
- Escritos Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências. 2020
- Escritos sobre Educação a Distância: perspectivas e dimensões teórico-práticas. 2020
- Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com tecnologias emergentes. 2013.
- Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. 2014. (2ª edição).
- Luzes sobre Inovações Pedagógicas e Inovações Tecnológicas: reflexões sobre professores, estratégias e aprendizagem
- Luzes sobre a Educação Presencial e a Distância na Cultura Digital: reflexões sobre inovações e transformações pedagógicas

Conheça mais detalhes sobre essas contribuições do Grupo Horizonte pelo site: www.grupohorizonte.ufscar.br



Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte)

Líderes do Grupo:
Prof. Dr. Daniel Mill
Prof. Dr. Glauber Santiago



Curso de Especialização em Educação e Tecnologias

Coordenação do curso:
Prof. Dr. Daniel Mill
Prof. Dr. Glauber Santiago

Conheça o Curso

Especialização em Educação e Tecnologias – UFSCar

Educação aberta, flexível e híbrida, com habilitação em:

- + Metodologias Ativas
- + Gamificação e Jogos na Educação
- + *Design* Instrucional (Projeto e Desenho Pedagógico)
- + Docência na Educação a Distância
- + Gestão da Educação a Distância
- + Produção e Uso de Tecnologias para Educação
- + Recursos de Mídias na Educação
- + Formação de Professores na Cultura Digital

Saiba mais:

- **Site:** <http://edutec.ead.ufscar.br>
- **Email:** edutec@ead.ufscar.br
- **Telefone/WhatsApp:** +55 (16) 99645-9628

