



## **Novos paradigmas da comunicação no contexto das tecnologias digitais: a produção audiovisual**

Profa. Dra. Leticia Passos Affini<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação

Departamento de Comunicação Social

### **Resumo**

A pesquisa propõe alguns questionamentos em relação às práticas de ensino e aprendizagem, em nível superior, das técnicas audiovisuais diante da expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação. O contexto inaugurado pelas novas mídias digitais tem mostrado um impacto, profundo, em todos os âmbitos da cultura contemporânea e tornar-se necessário uma reflexão sobre as possíveis implicações teóricas, metodológicas e pragmáticas que sustentam as práticas pedagógicas no ensino da produção audiovisual.

### **Palavras-chave**

Produção Audiovisual; Educação; Tecnologias de Informação e Comunicação

Como se sabe, o termo paradigma evoca estrutura e *episteme*. “Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1978. p 19). Nesta linha de pensamento, o paradigma realiza-se quando é estável e aí condensa os achados científicos anteriores e dá uma espécie de linguagem comum para os cientistas.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao GT Audiovisual, do XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste.



Por paradigma epistemológico entendemos, portanto, uma estrutura estável de representações dos processos e achados de todas as ciências que se destinam a produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, o paradigma epistemológico é condicionado por um modo racionalista de pensar que ao recortar a realidade produz um modo de olhar para os fenômenos por meios da dicotomia sujeito<sup>2</sup>/objeto do conhecimento. (Desenvolveremos essa questão da relação sujeito e objeto, no próximo capítulo “Epistemologia da Comunicação: a interdisciplinaridade em questão”.)

A revisão do paradigma dominante, como consequência das novas tecnologias do conhecimento, implica a revisão do próprio conceito de paradigma, na medida, que passa a relativizar a estabilidade da estrutura epistemológica, como fonte de valores sociais e de verdades universais a partir da ciência positiva. Portanto, a estabilidade da *episteme* tecno-científica transforma-se no único ideal da educação e da cultura contemporâneas. Contudo, as transformações ocorridas nas ciências físicas – no sentido de privilegiar as noções de acontecimento, singularidade e interpretação – apontam para a fluidez e a provisoriedade das estruturas. O imprevisível, o aleatório, os fenômenos suscetíveis de interpretações são hermenêuticamente<sup>3</sup> reconhecidos como científicos.

Neste sentido, a ciência torna-se não mais o campo de explicação da realidade fenomênica, mas afastada de uma direção de totalidade teórica e orgânica, centra-se na análise e na interpretação de sistemas abertos que estão em constante movimento e que não podem mais representar identificações “imutáveis”, fundamentadas no paradigma da certeza. Neste sentido dirá Muniz Sodré:

Neste momento histórico em que as ciências da natureza se indagam sobre o seu próprio sentido em que as ciências humanas repensam o seu papel e as suas perspectivas, a expressão “ciência da comunicação”, tem mais a ver com o que Kant designou de “caminho seguro” ou com o que Condillac chamou no século XVIII de “língua bem feita”, ou ainda mesmo o que Hegel entendia por conhecimento vinculado ao equilíbrio comunitário, estratégia de complementaridade histórico-social. (SODRÉ, 2002, p. 240)

---

<sup>2</sup> Sujeito não significa necessariamente indivíduo, mas designa sempre a esfera do humano e suas relações histórico-culturais, onde reina como entidade onipotente do conhecimento, a razão. Já o objeto se lança à frente do sujeito e tem como referência as coisas inertes ou assujeitadas do mundo. Uma barreira ontológica separa as duas esferas no interior do paradigma epistemológico (conhecer implica separar, fragmentar, compartimentalizar), capaz de impor a qualquer experiência suas formas *a priori*. (Cf. SODRÉ, 2002: 93)

<sup>3</sup> Hermenêutica diz respeito às técnicas de interpretação.



Portanto, para inserir a ciência da comunicação numa perspectiva histórica, capaz de levar a um posicionamento ativo sobre a complexidade das novas relações humanas e sociais, “temos de inventar um sistema conceitual novo, que ponha em causa os resultados de observação mais cuidadosamente obtidos ou com eles entre em conflito, que frustre os mais plausíveis teóricos e que introduza percepções que não integrem o existente mundo perceptível”<sup>4</sup>

A citação de Feyerabend, nada mais é do que o próprio conceito de “ciência viva”, postulado por Charles Sanders Peirce, quando ele se refere à produção de informação nova, desautomatizada e capaz de romper com velhos hábitos e condutas. Ou seja, entender a comunicação como uma “*ciência viva*” é apostar não em pressupostos teóricos e metodológicos desgastados pelo método dedutivo que apenas certifica-se de modelos de explicação do mundo, dados “a priori”.

Decorre disso que, todo processo de aquisição de conhecimento deve ser fruto de modo de raciocínio abduutivo,<sup>5</sup> capaz de produzir num *continuum de interpretantes*; um modo de saber que está sempre se renovando e tornando-se, mais complexo. Neste sentido, no que diz respeito à comunicação, estamos diante de ciência que não se fixa no paradigma como modelo explicativo da realidade que tem como parâmetro o modelar acordo de opiniões. Como nos lembra Lucrecia Ferrara:

Nas suas atualizações fenomenológicas, a comunicação se faz viva, múltipla e resistente às descrições e explicações, porque não tem paradigmas de excelência e de verdade suficientes para o estabelecimento daquele juízo explicativo. Ao contrário, adere à interrogação da mudança para saber como se atualizam as mediações e como se fazem comunicativas as experiências entre os homens, entre eles e as capacidades tecnológicas, entre elas e a comunicação no planeta. Constrói-se não uma epistemologia da comunicação, mas uma possível e mutante epistemologia das relações comunicativas entre homens, máquinas, entre máquinas e homens, entre culturas e sociedades em processo de mediação e de troca. Substitui-se a comunicação pela relação comunicativa, a explicação pela interpretação, a descrição pela análise, o tema pela pergunta, a epistemologia modelar pela sagacidade do olhar científico produtor de conhecimento como coisa viva. (FERRARA, 2003, p.62)

---

<sup>4</sup> FEYERABEND, P. *Contra o método*. SP: Francisco Alves: 1975. p. 43

<sup>5</sup> Peirce ao conceber a abdução como conjectura espontânea da razão instintiva, faz dela uma espécie de lógica originária da idéia criativa, ponto de intersecção entre ciência e arte. (Cf SANTAELLA, O método anticartesiano de C. S. Peirce. SP: Edusp, 1994)



O que o campo da comunicação requerer, em suma, é um novo sistema de compreensão para a diversidade processual das mediações comunicativas, que dê prioridade, ao que Muniz Sodré, denominou de “vinculação”, como sendo o principal objeto de estudo das relações comunicativas, na contemporaneidade. Por outro lado, essa ciência torna-se um campo privilegiado para a discussão do novo *ethos* social e de uma nova subjetividade que emerge das relações cotidianas, no âmbito da tecnocultura.

É no âmbito da tecnocultura que reafirmamos a idéia de que as novas tecnologias são a metáfora materializada da “aldeia global” profetizada por Marshall McLuhan, na qual, a instantaneidade e simultaneidade da informação acabam por implicar numa nova geografia do mundo que altera as concepções tradicionais de tempo e espaço e, conseqüentemente, instauram uma nova ordem perceptiva e cognitiva, no *ethos* social.

Tal idéia foi desenvolvida por Pierre Lévy na construção do ideário de uma “inteligência coletiva” agenciada pelas tecnologias da informação, na qual, o pensamento, deixa de ser um privilégio de um “sujeito pensante” e passa ser interpretado na figura da “rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros, computadores se interconectam, transformando e traduzindo as representações” (LÉVY, 1993, p. 153).

Ou seja, o objeto tem parte ativa no processo de conhecimento. Dessa forma, técnicas, instituições e máquinas constituem a atividade cognitiva para além da vontade deliberada ou da consciência intencional. Em outros termos, as mudanças advindas desde o desenvolvimento das tecnologias eletroeletrônicas até chegar às tecnologias digitais vão implicar no surgimento de um novo paradigma “analógico-digital” que vai (re) orientar a “instrumentalização” da vida cotidiana, através dos novos aparatos tecnológicos, como também implicará na experimentação de novos procedimentos técnicos como, por exemplo, o desenvolvimento de conteúdos para dispositivos móveis (celulares, palms, iPOODs, etc) que atendam a especificidade destes meios, e sobretudo, o surgimento de novos modelos de socialização.

Neste sentido, comunicação e mídias são consideradas instâncias que se espelham, mas, nem sempre, efetivamente, se reconhecem. Isso quer dizer que “comunicação” e “mídias”, tratam-se de conceitos que têm tanto objetos quanto, funcionalidades



distintas. De acordo com o teórico Muniz Sodré, a comunicação não deve ser reduzida à pura instrumentalidade dos suportes ou códigos instituídos pelas mídias. Neste aspecto, o teórico distingue dois conceitos cruciais à práxis comunicativa: a vinculação e a veiculação<sup>6</sup>.

Para Sodré, a comunicação diz respeito ao processo de “vinculação” da esfera humana e social, onde não é possível subtrair desejos, anseios, afetos, etc. Já as mídias são dispositivos voltados apenas à “veiculação” de informações que não alteram, substancialmente, hábitos e condutas.

Sem dúvida, essas distinções parecem, um tanto, paradoxais quanto pensamos os meios de comunicação de massa – a publicidade, por exemplo. Contudo, o foco de nossa pesquisa está centrado nas questões referentes à veiculação, como mecanismo de transmissão de informações e que, na contemporaneidade, com as neotecnologias tornam-se mais dialógicos e interativos, do ponto de vista, principalmente, das trocas perceptuais mediadas pelas formas digitalizadas.

Em outras palavras, queremos esclarecer que, nossa pesquisa, tem como foco os processos de mediação agenciados pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Se por um lado, afirmamos que a mediação da cultura leva ao surgimento de novos modelos de vinculação, isso não quer dizer que, a dimensão instrumental dos novos dispositivos não implica numa relação dialógica entre teoria e prática, ou ainda, entre construções conceituais e produções técnicas (desenvolvimento de conteúdos audiovisuais sintonizados com um novo modelo de ensino universitário e que tem compromissos com a formação de mão de obra para atender o atual mercado de trabalho).

Nesse sentido, nos diz Sodré:

---

<sup>6</sup> A vinculação diz respeito às práticas estratégicas de promoção ou manutenção do vínculo social, empreendidas por ações comunitárias, atividades sindicais, diálogos, atividades culturais, etc. Diferentemente da pura relação produzida pela mídia autônoma, a vinculação pauta-se por formas diversas de reciprocidade comunicacional entre os indivíduos (afetiva e dialógica). Já a veiculação está voltada para a relação ou o contato entre sujeitos sociais por meio das tecnologias da informação, como a imprensa escrita, o rádio, a televisão, publicidade, etc. Trata-se da mediação, no qual os dispositivos de veiculação (as mídias) são de natureza societal. É em torno deles que se tem articulado preferencialmente a maior parte dos estudos e análises da Comunicação. (SODRÉ, 2002, p. 234)



A mão de obra técnica do bios midiático (jornalistas, diretores de televisão, cineastas, publicitários, web-designers, etc) costumam cultivar um certo desprezo pela teoria, porque se acham mais autorizados para falar do que fazem. Além disso, intui-se por experiência continuada que as ciências sociais e humanas tradicionais não dão conta da realidade representacional produzida pelo campo da mídia. Entretanto, do puro empirismo nada sai de verdadeiramente reflexivo sobre a afetação da vida humana na contemporaneidade pelas práticas comunicacionais. Falta um outro tipo de prática; a prática conceitual que integra a atividade dos produtores do campo comunicacional com a atividade reflexiva (acadêmica ou não), de maneira a converter as teorias sobre a comunicação em teorias da comunicação entendida como práxis. (SODRÉ, 2002, p.253) .

### **Mutações didático-pedagógicas no ensino universitário**

A mudança ou relativização do paradigma dominante e as novas formas de organização do trabalho provocam alterações importantes na relação didático- pedagógica, em todos os níveis de escolaridade e, sobretudo, no ensino superior da Comunicação Social. Essas alterações vão impor novos modos de ensinar e aprender e também, vão exigir uma mudança nos conteúdos curriculares. A consideração desse novo panorama está sempre por trás dos estudos contemporâneos de reforma do ensino, no qual, novos modelos de ensino superior são facultados.

Nele, a universidade é confrontada a quatro revoluções:

A primeira revolução na “Ciência e Tecnologias” diz respeito ao fato de que a rápida renovação das profissões, exigirá da universidade um trabalho de adaptação permanente aos saberes e de estímulos à experimentação científica, por intensificação do ensino concreto, isto é, da associação entre ensino, pesquisa e formação tecnológica. Sem base científica, não se pode sequer acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Por outro lado, as novas tecnologias informacionais ensejarão a colocação em rede de escolas, docentes e alunos.

A segunda revolução diz respeito às relações empresariais na qual, as empresas inovadoras, criadoras do essencial dos empregos e das riquezas do amanhã, só poderão desenvolver-se numa relação estreita e confiante no sistema universitário> Nessa linha de pensamento, as universidades deveriam contribuir para a criação e o desenvolvimento das empresas.

A terceira revolução diz respeito às relações com o Estado, na qual, a universidade deverá continuar a fornecer ao Estado os agentes técnicos necessários, inclusive a alta formação de docentes. Mas será preciso atender também às exigências múltiplas de formações novas para as formas futuras do serviço público: coletividades locais, associações, organizações internacionais, etc.

A quarta revolução diz respeito ao ritmo de aprendizagem dos saberes; o que implica a levar em conta que nenhum diploma universitário poderá mais ter legitimidade permanente e que os docentes deverão investir-se de mobilidade



funcional. Acaba-se a era da especialização desconectada com outras esferas do saber ou de ação. Flexibilidade e polivalência tornam-se palavras de ordem. (SODRÉ, 2002, p.97)

Dentro da perspectiva deste novo modelo de educação universitário, um novo perfil de educador se faz necessário. É daí que nasce o conceito de “professor-facilitador”, ou seja, aquele que se torna um mediador do processo de aquisição do conhecimento. Desloca-se o foco do professor e conseqüentemente, das práticas de ensino para um outro paradigma, onde o aluno e a aprendizagem passam ser instrumentos imprescindíveis para o reconhecimento de uma educação e de um conhecimento mais integrado e complexo.

Estimular a produção do pensamento complexo é, sem dúvida, o desafio da Educação, no século XXI, como nos diz Edgar Morin. Para ele, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. E o que Morin chama de complexidade:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em conseqüência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 38)

O ambiente da aprendizagem é um lugar onde as relações dialógicas entre co-agentes (educadores, educandos, escola, família, etc) é pautado pela possibilidade de experimentações, de desbloqueios e verdadeira interatividade. Enfatiza-se, dessa forma, que a aprendizagem não ocorre na pura transmissão de conteúdos; mas, ao contrário, ela se dá num processo de socialização do saber (pautado da incerteza e no risco).

Na verdade, o espaço da educação é o lugar do puro “acontecimento” que opera no plano da imanência e do devir poético, criativo e que libera intensidades, potencializadas por experimentações, exercitadas entre sujeitos (professores e alunos) envolvidos pela “paixão da descoberta”.



Por outro lado, vivemos numa sociedade tecnicista e inspirada no imediatismo. A tentação tecnicista é a de considerar que, à medida que avança o saber, diminui a distância entre o objeto “verdadeiro” e o conhecimento, sendo o real, presumidamente esgotável pelo conhecimento técnico. Como dirá Sodré:

“Nasce daí uma ideologia teórica que atribui às bases técnicas em si mesmas o poder de impulsionar a acumulação do capital numa sociedade determinada. No interior dessa ideologia, a educação é concebida como mero ensino. Resulta daí a idéia de aprendizagem como absorção irrefletida de receitas, tendo em vista a solução imediata de questões. Assim, professores e alunos funcionam como agentes receptivos de um saber já dado, de uma atualidade que se resumiria a uma técnica de amontoar problemas e resolvê-los”. (SODRÉ, 2002, p.102).

Na realidade, essa ideologia desenvolve-se no quadro de uma matriz educacional privatista. No contraponto, desta lógica cumulativa do saber, apostamos que uma Educação, sócio culturalmente redefinida, pode incorporar o paradigma do conhecimento “analógico-digital”, no qual, as novas formas de aquisição de informação podem ser traduzidas em conhecimento, na medida que incorporem, o Outro, a alteridade. Ou seja, aquilo que é “*tecido em comum*” e que vem sendo utilizado na forma de metáforas, como por exemplo, “sociedade do conhecimento”, “tecnologias da inteligência”, “cultura das redes”, extraídas das próprias implicações sociais advindas das novas tecnologias.

Dessa forma, o paradigma “analógico-digital” deve provocar mutações didático-pedagógicas na estrutura da educação e, isso se dá, principalmente, no ensino das técnicas laboratoriais, nos cursos de Comunicação Social.

Diante disso, a argumentação de Muniz Sodré pode, muito bem, ser extrapolada para o caso do ensino das técnicas audiovisuais, quando ele se refere ao fato de que:

Entender a educação exclusivamente pelo aspecto técnico da transmissão já implica uma perversão tecnicista da complexidade educacional. De qualquer forma, a escrita era até agora o eixo técnico desse processo. O que estamos chamando de paradigma analógico-digital vem abalar a prevalência da escrita (portanto, delinearizar” a comunicação das idéias), mas também a centralidade física da escola que, por efeito das redes telemáticas e dos objetos informacionais, se torna tendencialmente “nômade”, isto é, descentrada e metodologicamente flexível. (SODRÉ, 2002. p.115)



## **A Realização Audiovisual : os novos desafios didático-pedagógicos**

O estudo das técnicas audiovisuais considera a linguagem e a narrativa cinematográficas como base de desenvolvimento de todas as mídias subseqüentes; porém, ressalva que há uma especificidade em cada meio e que esse é um dos fatores relevantes e fundamentais para a elaboração de qualquer produto (conteúdo) audiovisual. Dessa forma, os conteúdos devem ser produzidos de acordo com as exigências materiais de cada veículo de comunicação; ou seja, o meio é o fator determinante no modo de produção de conteúdos, já que é a partir dele que serão consideradas as possibilidades e restrições que cada código confere à mensagem audiovisual.

De outra maneira, podemos dizer que a definição da ferramenta tecnológica é fundamental na elaboração de um projeto audiovisual que leva em consideração, todo um processo de planejamento e gerenciamento desde a pré-produção até a finalização do processo narrativo audiovisual.

Mas é somente no final do século XX, mais precisamente, na década de 90, que temos uma mudança qualitativa e quantitativa relevantes no desenvolvimento de produções audiovisuais com a introdução da tecnologia da informática, telecomunicação que agenciaram o aparecimento de novos dispositivos comunicativos mais eficientes e de baixo custo. Ou seja, a popularização das ferramentas digitais, de captação e edição, além de baratearem a produção promoveram uma maior facilidade na elaboração e a disponibilização destes conteúdos audiovisuais através, por exemplo, da Internet<sup>7</sup>, televisão móvel, celulares e iPods.

Ao mesmo tempo, observamos que o impacto destas novas ferramentas digitais no ensino das técnicas audiovisuais vai implicar numa mudança epistemológica e didática do professor – facilitador, no ambiente do ensino da Comunicação, em todos os níveis de escolaridade. Essas mudanças já são notadas em cursos voltados ao ensino superior da Comunicação que tiveram a nomenclatura tanto quanto suas

---

<sup>7</sup> A produção caseira “Tapa na Pantera”, com milhares de acessos, veiculada pelo YouTube.



grades curriculares modificadas em decorrência da digitalização da cultura contemporânea<sup>8</sup>.

Carlos Gerbase dirá que as narrativas audiovisuais sofreram mudanças substanciais com as tecnologias digitais e que “estas mudanças só podem ser compreendidas historicamente, numa análise que escapa à cartilha estruturalista” (GERBASE, 2003, p. 3).

Por outro lado, é importante notar a diferença que existe entre os cursos de Cinema e de Audiovisual. Nesse aspecto, o professor de cinema da Unicamp, Fernão Pessoa Ramos<sup>9</sup> dirá que o Cinema enquanto campo de atuação está perdendo espaço acadêmico e estatuto imagético em decorrência das novas tecnologias da imagem e do som, desde a televisão até a Multimídia, nos anos 70 e 80.

Porém, o barateamento da produção audiovisual promovido pelas ferramentas digitais, inclusive, para os cursos de audiovisual que devem investir em laboratórios, equipamentos e técnicos qualificados não é seguido pela facilidade de distribuição no novo produto audiovisual. Isso é sem dúvida, um dos principais, entraves didático-pedagógico na aprendizagem audiovisual, já que, os alunos ficam restritos aos eventos acadêmicos e alguns canais “educativos e culturais” que promovem a exibição de curtas-metragem, vídeos independentes e/ou universitários, ao público em geral. Ou seja, o ostracismo das produções acadêmicas frustra na maioria das vezes, o trabalho estimulador e interdisciplinar do professor das técnicas audiovisuais. Sem dúvida, este tem sido uma das preocupações que devem ser, pelo menos, minimizadas com a utilização de novas tecnologias digitais ou em rede.

Ao mesmo tempo, o professor-facilitador é responsável também por uma mudança na mentalidade do aluno-realizador que, exige dos cursos uma infra-estrutura capaz de solucionar problemas orçamentários como os de produção e de distribuição dos programas produzidos academicamente. Devemos ter em mente que a digitalização é responsável pela facilitação de algumas fases ou etapas da produção audiovisual,

---

<sup>8</sup> Ao invés das mídias tradicionais como o cinema e a televisão, escolas como a ECA (USP), Unicamp e Ufscar abriram cursos recentemente voltados exclusivamente a Imagem e Som ou Audiovisual com ênfase em multimídias.

<sup>9</sup> <http://www2.uol.com.br/revistadecinema/edicao42/escoladecinema/index.html>



mas, que, não é o remédio que vai curar todos os males e conflitos que acompanham a área de audiovisual, principalmente, no nível universitário.

O mundo “ficcional” dos experimentos laboratoriais, somente será atualizado no mercado de trabalho, a partir da profissionalização de técnicos, comunicadores e pesquisadores da comunicação e da informática. De qualquer forma, todo processo de produção audiovisual no ensino superior envolve dois lados que são: o da possibilidade de experimentação que a academia nos dá; porém, nos privando do mundo “real” do mercado audiovisual, onde “*times is money*” e experimentar, não é sinônimo de investimento em novas práticas materiais e procedimentos estéticos.

Partindo destas considerações, o curso de Radialismo da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp/Bauru, não prevê a especialização do aluno em algum setor, especializado, da produção audiovisual. Assim, tanto a falta de orçamento, quanto a habilidade de diferentes profissionais (roteiristas, cenógrafos, figurinistas, diretores de arte, iluminadores, maquiadores, cinegrafistas, editores, etc) na produção dos conteúdos deve ser compensada por um trabalho em equipe que possibilita ao aluno percorrer todo o processo de realização de uma peça audiovisual desde a sua pré-produção até a finalização do trabalho. Portanto, os desafios orçamentários e de pessoal são o campo de treinamento universitário dos futuros profissionais da área.

O processo de digitalização de algumas etapas da produção agilizou a captação de imagens na medida que diminuiu o tamanho dos equipamentos além de baratear o custo de câmeras de vídeo e também implicou num novo processo de edição a partir de softwares que facilitam esta fase da produção audiovisual. Em outros termos, as várias etapas do processo de produção deve acontecer a partir do tratamento das idéias roteirizadas, passando pela decisão dos equipamentos necessários à realização da idéia original, do gênero narrativo e também da escolha do elenco de atores e das locações até chegar a etapa da pós-produção com a edição, sonorização e efeitos especiais que é a etapa de finalização da peça audiovisual.

O trabalho em equipe é essencial para a realização técnica audiovisual. Não há produto audiovisual que não tenha sido fruto do trabalho colaborativo entre



profissionais e técnicos que participam, ativamente, de todas as etapas de produção de uma narrativa audiovisual, realizada nos mais diversos suportes midiáticos. Ao mesmo tempo, observamos que as mídias digitais têm redimensionado a atuação dos diferentes profissionais implicados na realização audiovisual. Isso, sem dúvida, significa a extinção de algumas etapas da produção audiovisual bem com a intensificação no tratamento de outras, como por exemplo, o desenvolvimento de muitas funções realizadas por um único profissional ou técnico. Por outro lado, apostar na interdisciplinaridade ou mesmo na transdisciplinaridade como recurso para uma formação mais holística ou complexa do aluno tem sido a tônica da educação no terceiro milênio, em especial, nos cursos de Comunicação Social.

No curso de Rádio e Televisão da FAAC, algumas experimentações têm sido realizadas por nós, visando uma mudança paradigmática tanto nas práticas didático-pedagógicas quanto numa abordagem interdisciplinar que favorece uma “cosmovisão” por parte dos alunos que facilite uma interpretação mais complexa dos atuais fenômenos midiáticos. A partir destas considerações, o professor-facilitador transforma-se num mediador do conhecimento que permite ao aluno-realizador uma práxis crítica e ao mesmo tempo, reflexiva sobre as relações comunicativas na contemporaneidade.

Nosso objetivo é o de desenvolver no aluno as habilidades necessárias ao domínio da linguagem audiovisual, levando em consideração que a linguagem é híbrida, ou seja, que ela é composta por matizes sonoros, visuais e verbais que se revelam como um todo homogêneo e uniforme. Em outros termos, nenhum componente (visual, sonoro, verbal) deve se sobrepôr aos demais, mas, ao contrário, todos devem fazer parte de uma totalidade harmoniosa.

Na introdução ao tópico da linguagem audiovisual é considerada, em primeiro lugar, a linguagem cinematográfica, como matriz histórica do desenvolvimento e da complexificação dos procedimentos técnicos e estéticos na produção audiovisual. Neste aspecto, devemos considerar que os meios audiovisuais estão em constante evolução, porém, a matriz conceitual que pode ser traduzida em diversos meios deve ser apreendida e aprendida, profundamente, pelos alunos.



Ao mesmo tempo, nós procuramos incentivar a produção de peças narrativas inovadoras e criativas no trabalho de experimentação de práticas de linguagem que venham a superar a reprodução de modelos consagrados midiáticos. Transformar o ambiente laboratorial num lugar inovador para a solução de problemas relativos à produção técnica é um dos maiores desafios à criatividade e inventividade dos alunos que não possuem a facilidade de instrumentos e materiais, por exemplo, para construção de espaços cenográficos.

Por outro lado, é fundamental estimular a “diversidade” como recurso fundamental às produções audiovisuais criativas e colaborativas. O trabalho em equipe deve projetar os anseios do grupo levando em conta as diferenças e as necessidades de expressão de cada componente do grupo de trabalho. Dessa forma, o trabalho em equipe promove um reconhecimento do Outro como aquele que possibilita a construção de espaços de reflexão e criatividade desenhando, assim, uma nova cartografia nas relações (inter) subjetivas agenciadas pelos dispositivos midiáticos. Para que isso aconteça é importante que o professor respeite as escolhas dos alunos e acate suas sugestões desde a temática da obra a ser realizada até a formação livre das equipes de trabalho e das funções exercidas pelos alunos de acordo com suas afinidades e preferências.

Também é preciso estimular a prática do empreendedorismo por parte dos alunos, na construção de espaços alternativos no mercado de trabalho, que valorizem iniciativas inovadoras e poucas “ortodoxas”, na busca de soluções de gerenciamento de produções, além da abordagem de novos gêneros e formatos narrativos. Ou seja, primeiro, o professor deve incentivar o aprendizado a partir da regra para logo depois, fazer com que os alunos a abandonem em direção às produções mais criativas. A utilização de recursos como colagem fotográfica também são métodos que podem facilitar a aprendizagem das técnicas audiovisuais. Os alunos são convidados a selecionarem uma série de fotos (revistas, jornais, etc) que serão gravadas em estúdio. Essa prática possibilita uma maior aproximação entre o aluno e a câmera de vídeo. A partir daí, os alunos terão informações quanto à utilização de outros equipamentos de filmagem, como tripés e lentes especiais, abertura de câmera, foco, zoom, etc.



Por outro lado, devemos reconhecer que não se tratam de receitas metodológicas para dinamizar a relação ensino-aprendizagem a partir das novas mídias; mas, sobretudo, de buscar caminhos alternativos para uma Educação inclusiva e que privilegie a “poética”, muito mais do que as técnicas, como forma de se adentrar ao território do Conhecimento entendido como “coisa viva”.

Dessa forma, o professor-facilitador procura ajudar na contextualização das informações técnicas, como também na ampliação do universo alcançado pelos alunos. O professor –facilitador é aquele que vai problematizar e descobrir novos significados no conjunto de informações trazidas. Esse caminho de ida e volta, onde todos se envolvem, participam é fascinante, criativo, cheio de novidades e de avanços. Ou seja, o conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência se torna muito mais forte e definitivo em nós.

## **Referências Bibliográficas**

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 2001.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. RJ: Zahar, 2000

DELEUZE, G. & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995.

GERBASE, Carlos. **Impacto das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica**. Tese de doutorado em Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1992.

JOHSON, S. **Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.



LEVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1993.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

LUHMAN, N. **A realidade dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulus, 2001.

LOPES, M. I. V (org). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massa no século XX: O espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

\_\_\_\_\_. **A cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.

SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006