

Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência¹

Didactics of history in Higher Education enriched with audiovisual technologies and its impact on the promotion of competence self-concept

Sara Dias-Trindade*
José António Moreira**

RESUMO

Ao longo deste século, e resultado, sobretudo, das mudanças que têm ocorrido na sociedade, que cada vez mais está imersa numa cultura e realidade digital em rede, tem-se tornado cada vez mais necessário repensar os processos de ensino e aprendizagem. As instituições educativas, nomeadamente do Ensino Superior, enfrentam, hoje, o desafio não só de criar cenários de aprendizagem que promovam a aquisição de conhecimentos, mas também de cenários para o desenvolvimento de competências. Neste sentido a utilização do cinema no Ensino Superior pode afirmar-se como uma estratégia muito adequada para revitalizar a experiência educacional, e é precisamente, a criação de cenários pedagógicos enriquecidos com a presença do cinema e da sua linguagem que pretendemos analisar, descrevendo o seu impacto no autoconceito de competência de vinte estudantes de graduação, a partir da análise qualitativa das suas percepções e narrativas. Os resultados mostram que o *design* do ambiente, ancorado neste modelo e na utilização de

¹ O presente artigo mantém a escrita original, no português de Portugal.

* Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. E-mail: sara.trindade@uc.pt - <http://orcid.org/0000-0002-5927-3957>

** Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. Lisboa, Portugal. E-mail: jmoreira@uab.pt - <http://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

tecnologias audiovisuais, pode ter efeitos muito positivos no autoconceito de competência dos estudantes de graduação, a nível das diferentes dimensões consideradas: Cognitiva, Social e Criatividade. São discutidas as implicações dos resultados encontrados, tanto do ponto de vista de intervenção prática, quer em termos de investigações futuras.

Palavras-chave: Cinema. Tecnologias audiovisuais. Ensino Superior. Autoconceito de competência.

ABSTRACT

Throughout this century, and as a result, above all, of the changes that have taken place in society, which is increasingly immersed in a culture and digital network reality, it has become increasingly necessary to rethink the teaching and learning processes. Educational institutions, namely in Higher Education, today face the challenge not only of creating learning scenarios that promote the acquisition of knowledge, but also of scenarios for the development of skills. In this sense, the use of cinema in Higher Education can assert itself as a very adequate strategy to revitalize the educational experience, and it is precisely the creation of pedagogical scenarios enriched with the presence of cinema and its language that we intend to analyse, describing its impact on the self-concept of competence of twenty undergraduate students, based on the qualitative analysis of their perceptions and narratives. The results show that the design of the environment, anchored in this model and in the use of audiovisual technologies, can have very positive effects on the self-concept of competence of undergraduate students, in terms of the different dimensions considered: Cognitive, Social and Creativity. The implications of the results found are discussed, both from the point of view of practical intervention and in terms of future investigations.

Keywords: Cinema. Audiovisual technologies. Higher Education. Self-concept of competence.

Introdução

A Educação enfrenta hoje grandes mudanças, fruto, sobretudo, dos avanços sociais que têm vindo a ocorrer e que, naturalmente, trouxeram novas necessidades para os próprios mercados de trabalho. É, por isso, fundamental que as instituições educativas contribuam para promover as chamadas “competências para o século 21” (WEF, 2015), que se relacionam não só com a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, mas também com a forma como os

estudantes abordam problemas complexos e as constantes mudanças no meio em que se inserem.

Estes estudantes, principais atores neste processo, estão hoje profundamente habituados a circular entre espaços reais e virtuais, a comunicar uns com os outros de forma célere, a aceder a incomensuráveis fontes de informação com o simples toque do dedo. São ávidos consumidores de conteúdos, mas por vezes têm dificuldade em distinguir o essencial do acessório, o correto do errado, até mesmo a forma como podem circular através da “autoestrada da informação”.

É neste contexto que os docentes continuam a exercer um papel fundamental no processo educativo. Apesar de hoje não serem exclusivos detentores do conhecimento, cabe-lhes ainda a primordial tarefa de saber guiar os seus estudantes através da informação e de os ajudar a construir aprendizagens de qualidade.

Conceber a educação e o processo de ensino e de aprendizagem enquanto mecanismos de crescimento conjunto e contínuo, a partir de experiências que podem ser potenciadas pelo uso do digital e de aprendizagens ativas, coletivas e em rede, exige “que a participação seja observada como modo de construir o sentido de pertença e identidade na rede de autores e mediadores das experiências, cenários e contextos de aprendizagem” (DIAS, 2012, p. 4). Por isso, é necessária uma perspetiva ecológica da educação, onde professores e estudantes trabalham em conjunto para desenvolver novos conhecimentos.

Para que isto se concretize, é fundamental que as instituições educativas proporcionem aos seus estudantes a oportunidade de participar numa sociedade pluralista, indo além das tradicionais formas de literacia (MILLS, 2010; AMASHA, 2012; MOREIRA, 2017).

Apesar de bastante habituados ao consumo de conteúdos diversos, como imagens, filmes ou jogos, no que diz respeito ao cinema os jovens assumem, tendencialmente, mesmo quando este se apresenta enquanto recurso educativo, uma postura eminentemente passiva. Porém, integrar o cinema na educação, pode ajudar a abrir espaço não só para fomentar determinadas aprendizagens curriculares, mas também para ajudar a educar o olhar para ver o filme enquanto objeto e não apenas como fonte (FERREIRA, 2018), uma vez que o seu impacto na forma como os estudantes podem construir o seu conhecimento a partir dele é inegável (CIPOLINI, 2008).

Na verdade, desde muito cedo o cinema foi usado com uma vertente educativa, dentro e fora do espaço educativo. Porém, a utilização do filme enquanto recurso didático tem uma história mais recente, por ser cada vez mais perceptível a capacidade de os filmes para ganharem relevância para diferentes áreas de saber, sendo cada vez apresentadas mais propostas didáticas para a sua exploração (COELHO, 2016).

Assim, cada vez são mais os trabalhos científicos e acadêmicos que exploram o cinema em contexto educativo, apresentando diferentes estudos que mostram como se pode aproveitar o manancial de informação que pode ser retirado da análise do mais simples conjunto de imagens em movimento (BERGALA, 2008; MACHADO, 2008; NAPOLITANO, 2010; MOREIRA; FERREIRA, 2016; MORAN, 2016; MOREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; DIAS-TRINDADE, 2018).

De facto, por poder ser tão rica a exploração de conteúdos cinematográficos, como Reigada (2013) refere, “não basta ver um filme. Há que analisá-lo com olho crítico [...] para [...] valorizar o cinema como contador de histórias, como transmissor de valores e como portador de arte e de conhecimentos” (REIGADA, 2013, p. 66). É, por isso, preciso tempo para a exploração do cinema na sala de aula, mas ele tem de ser entendido como tempo útil. Para compreender o filme em todas as suas dimensões, é necessário preparar a forma como ele será integrado no contexto da aprendizagem e deixar também espaço para a posterior reflexão sobre o que acabou de ser visionado. Para ultrapassar esta questão, diferentes estratégias podem ser encontradas, nomeadamente através de curtas ou da escolha de pequenos trechos, mais significativos, de longas obras (CAMPOS, 2006; ALVES; ALVES, 2016; TRINDADE; RIBEIRO, 2016).

Considerando, pois, as potencialidades do cinema enunciadas desenvolvemos a nossa prática assente num modelo pedagógico centrado na “desconstrução” de imagens em movimento, com o objetivo de avaliar o seu impacto em dimensões como a capacidade de discutir e resolver problemas, de aplicar o conhecimento na prática; o investimento e motivação na aprendizagem; a capacidade de expressar opiniões e iniciar ações; a capacidade de cooperar e a capacidade de ser criativo.

Este é um modelo cujas linhas de força e princípios teóricos se alicerçam numa aprendizagem: construtivista e colaborativa que estimule a reflexão e o discurso crítico, a responsabilidade individual e social e o espírito criativo; baseada na Interação, assumindo-se a interação como um princípio subjacente ao processo pedagógico, determinante quer para efeitos de motivação, quer de encorajamento e de confiança mútua; promotora da Multiliteracia (MOREIRA, 2017).

Em síntese, a nossa investigação pretende perspetivar possíveis cenários e *designs* alternativos de aprendizagem enriquecidos com tecnologias audiovisuais, estudando o efeito deste modelo no desenvolvimento do autoconceito de competência em dimensões como a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração e a criatividade.

O cinema e a linguagem audiovisual no Ensino da História (contemporânea)

A riqueza do uso do cinema em contexto educativo é que este não precisa servir apenas para compreensão de um dado assunto curricular pois, se os estudantes estiverem familiarizados com a linguagem do cinema, podem ler, estudar, interpretar o filme, analisar a sua produção, as suas características principais e levar o filme a situações didáticas relacionadas com outros conhecimentos (SÁNCHEZ, 2003). A própria análise e participação ativa na desconstrução das imagens cinematográficas e dos seus potenciais significados pode gerar inúmeras e importantes aprendizagens, nomeadamente contribuindo, para o desenvolvimento do autoconceito de competência.

No caso da História, “os filmes, imagens ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, são história”² (FERRO, 1988, p. 29). Ainda que suscetível a críticas, como referem Ferro (1988) ou Burke (2004), por ser necessário que o espetador não se esqueça de que, na maioria dos casos, não se encontra perante qualquer tipo fonte histórica, perante a história filmada há que lembrar que é um “ato de interpretação” (BURKE, 2004, p. 200). Na verdade, como Lagny (2009, p. 108) refere, “o cinema reencontra também as interrogações dos historiadores e as dúvidas que eles mesmos experimentam muitas vezes sobre suas próprias interpretações e, cada vez mais, sobre os vestígios deixados pelo passado”.

Essa possibilidade de entender os filmes como exercícios de interpretação da História, que procuram estabelecer relações entre factos e explicações coerentes, aconteceu já a partir dos anos 60, altura em que começaram a surgir os primeiros periódicos de cinema especialmente dedicados aos historiadores, e as universidades começaram a contemplar cursos sobre estudos audiovisuais.

Porém, ao historiador cabe saber como tratar fontes secundárias (e o filme pode ser analisado precisamente dessa forma),

cuja crítica envolve sempre uma decomposição da mensagem e o seu enquadramento num tempo e num contexto concretos que, muitas vezes, fornecem as chaves para descodificação dos objetivos e da informação que a fonte veicula ou que pretende veicular, ou seja, da intencionalidade subjacente (TRINDADE; RIBEIRO, 2016, p. 28).

2 Tradução dos autores.

O historiador não é, nem tem de ser, especialista de cinema, porém, a sua análise pode passar por procurar compreender os factos apresentados, instrumentalizando o cinema e os seus conteúdos (LAGNY, 2009). É essa a sua relevância, uma vez que permite responder, interrogar, colocar em contexto, e até mesmo criar história contemporânea (SOBCHACK, 1996; LAGNY, 2009). Ainda em 1898, o fotógrafo polaco Bolesav Matuszewski opinava mesmo, num texto escrito para o *Le Figaro*, que através do cinema “seria possível ver os factos, tal qual aconteceram” e que se presenciaria a “fabricação da história”³, conforme citado por Geduld (1971, p. 9).

Nesse sentido, utilizar o cinema e a linguagem audiovisual no Ensino da História Contemporânea afigura-se como uma estratégia válida. Não só como estratégia de construção histórica, mas também enquanto forma de análise da própria história através da lente de diferentes realizadores, encarando o cinema, precisamente, como fonte secundária. Articulando as possibilidades da reconstituição de cenários históricos recentes, em conjunto com a promoção do espírito crítico, a análise do contexto, do conteúdo, do que está presente no filme e mesmo do que não está, podem-se elaborar cenários educativos onde o foco na aprendizagem de competências e o apelo à mobilidade preconizados no enquadramento vigente, orientado pelo Processo de Bolonha, são promovidos.

Em contexto educativo, e em particular no que diz respeito ao estudo da História, a possibilidade de atrair os estudantes para diferentes contextos históricos, pode contribuir para a construção de uma percepção do passado, fundamentada e contextualizada, para além de construir representações da realidade, consegue fazer emergir diferentes formas de ver, de sentir ou de pensar (LAGNY, 2009, p. 110). Rosenstone (1997, p. 53) refere que “o mundo audiovisual une elementos que a história escrita separa”⁴, e que consegue expressar melhor todo um contexto social, emocional e mesmo plurissignificativo da história, que o texto escrito não permite.

Caparrós Lera (2008) cita David Griffith que em 1915 escrevia que “chegará o momento em que as crianças nas escolas aprenderão tudo através dos filmes; não serão mais obrigados a ler livros de História”. Será, de certo, radical demais. Porém, a educação para a linguagem fílmica é importante, sobretudo enquanto recurso valiosíssimo para o desenvolvimento de aprendizagens em geral e, em particular, no que toca à construção de conhecimento histórico contemporâneo. O filme pode ser não só uma fonte instrumental, útil não só como

3 Tradução dos autores.

4 Tradução dos autores.

forma de ver o passado reconstituído, mas até para compreender o pensamento do realizador ou das mentalidades da época, cabendo aos estudantes perceber e aprender a trabalhar no sentido de usar a análise fílmica como estratégia, também, de desenvolvimento da criatividade.

Ferro refere que, aquando do aparecimento do cinema, as elites o descreviam como “uma máquina para a estupidez e a dissolução, um passatempo para criaturas iletradas e miseráveis, desgastadas pelo seu trabalho”⁵ (FERRO, 1988, p. 26). Como atrás foi referido, também a associação do cinema ao estudo ou à construção de conhecimento histórico levou o seu tempo a ser aceite, sobretudo entre a comunidade académica.

Porém, encontra-se cada vez mais disseminada a percepção de que o passado pode perfeitamente ser revivido ou observado através de uma perspectiva estético-criativa (SANTAELLA, 1994), e que o cinema pode ser um instrumento de reflexão para ser lido e interpretado corretamente (LAGNY, 2009).

Caparrós Lera (2018, p. 139) explica, neste contexto, que, a) existem filmes que apresentam reconstituições históricas, “filmes de ficção – ou aparentemente de ficção – que requerem a atenção do historiador, do investigador ou do pedagogo”⁶, b) ficções históricas, não tão rigorosas, mas ainda assim de análise interessante, e c) filmes de reconstituição histórica, “obras fundamentais como fontes de investigação histórica e como meio mediático. Mas que precisam de uma análise rigorosa para em que é que servem como nova reescrita da ciência histórica”⁷ (CAPARRÓS LERA, 2008, p. 141).

Metodologia

A *Design Based Research* (DBR) foi a abordagem investigativa escolhida, pois constitui-se numa tipologia de investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores (WANG; HANNAFIN, 2005), onde os professores são assumidamente co-investigadores, contribuindo para o desenvolvimento da teoria do *design*, a fim de conduzir à implementação das inovações.

5 Tradução dos autores.

6 Tradução dos autores.

7 Tradução dos autores.

Esta metodologia procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos e práticos, conciliando teoria e prática através de uma ligação colaborativa entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977; VALA, 1986) foi a técnica de investigação escolhida, codificando as declarações semilivres e aparentemente desordenadas do inquérito, com o objetivo de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo. Em primeiro lugar foi efetuada uma leitura flutuante de todas as respostas, como forma de alinhar temas comuns e detetar particularidades. Em seguida as unidades foram todas separadas e numeradas sequencialmente. Para o efeito apresentamos a informação proveniente das respostas, também, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões.

Tendo em conta o âmbito e o objetivo do estudo bem como a análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, inspirámo-nos na *Escala de Autoconceito de Competência (E.A.C.C.)* desenvolvida por Faria, Santos e Bessa (1996), para construir o nosso instrumento. Assim, como podemos ver no Quadro 1, as três dimensões que constituem o EACC foram aquelas que definimos para o nosso instrumento.

QUADRO 1 – ESCALA DE AUTOCONCEITO DE COMPETÊNCIA

Dimensões	Sub-dimensão
Cognitiva	Resolução de Problemas - avaliando a perceção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática
	Sofisticação para Aprender - que avalia a perceção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem
	Prudência na Aprendizagem - que avalia a perceção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem
Social	Cooperação Social - avaliando a perceção de competência no domínio da cooperação com os outros
	Assertividade Social - que avalia a perceção da competência no domínio social, especialmente a capacidade de expressar opiniões, fazer novos conhecimentos e iniciar ações
Criatividade	Pensamento Divergente - avaliando a perceção de competências ligadas à criatividade

FONTE: Os autores.

A nossa amostra foi constituída por um grupo de 20 participantes, dos cursos de Licenciatura em História e em História da Arte da Universidade de Coimbra. As suas idades variavam entre os 18 e os 52 anos de idade, numa média de 21 anos, com preponderância para elementos do sexo feminino (75%) (Tabela 1).

TABELA 1 – IDADE E GÉNERO DOS PARTICIPANTES

Idade Género	18		19		20		21		22		23		52		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Masculino	1	5	1	5	1	5	1	5	0	0	0	0	1	5	5	25
Feminino	7	35	4	20	1	5	0	0	2	10	1	5	0	0	15	75
Total	8	40	5	25	2	10	1	5	2	10	1	5	1	5	20	100

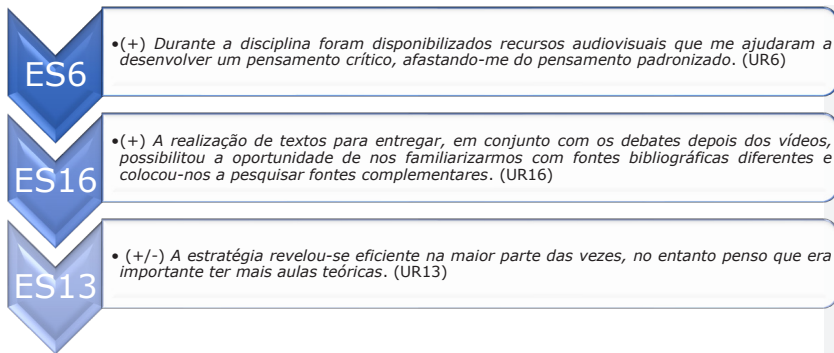
FONTE: Os autores.

Resultados

Antes de apresentar os resultados, é importante referir que a análise dos dados obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada uma das respostas e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (MILES; HUBERMAN, 1994) com o intuito de identificar aspetos comuns e distintivos das representações e perceções destes estudantes. Para o efeito apresentamos a informação proveniente das respostas, também, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. De referir ainda que as unidades de registo, pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de Tendência Positiva (+), Tendência Negativa (-) e Hesitação/Indefinição (+/-).

Assim, na sub-dimensão, *Resolução de Problemas*, referente ao domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, a classificação das unidades de registo repartiu-se pelas frequências de Tendência Positiva (+) e Tendência Negativa (-). A primeira, Tendência Positiva, foi aquela que recebeu a quase totalidade das referências, dezanove registos, o que sugere que os estudantes consideram que a estratégia desenvolvida fomentou a aprendizagem dos conteúdos abordados e permitiu a resolução dos problemas que iam surgindo.

FIGURA 1 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS



FONTE: Os autores.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa o estudante -ES6- refere que foram disponibilizados recursos audiovisuais, que lhe deram a oportunidade de desenvolver o seu pensamento crítico. A possibilidade que teve para refletir e para discutir permitiu-lhe afastar-se do pensamento que apelida de “*padronizado*”.

Por sua vez, o estudante -ES16-, como podemos ver na segunda unidade de registo (UR16), destaca que a visualização de filmes e o posterior debate que acontecia após essa visualização foi importante para despoletar a discussão e a pesquisa de diferentes fontes bibliográficas.

Também as opiniões dos estudantes -ES17-, -ES18- e -ES19- destacam, de formas distintas, a relevância da estratégia para a resolução dos problemas levantados.

ES17- “[...] *Foram apresentadas diversas fontes para a resolução das questões colocadas, como por exemplo, bibliografia, documentários, filmes, foram realizados debates em aula e trabalhos que nos fazia colocar em prática a resolução de diferentes questões*” (UR17).

ES18- “*Pienso que la estrategia pedagógica es correcta, generando debates, usando diferentes plataformas y un método de enseñanza de la historia innovador. Que no busca saber fechas grandes, sino que busca analizar, criticar y pensar*” (UR18).

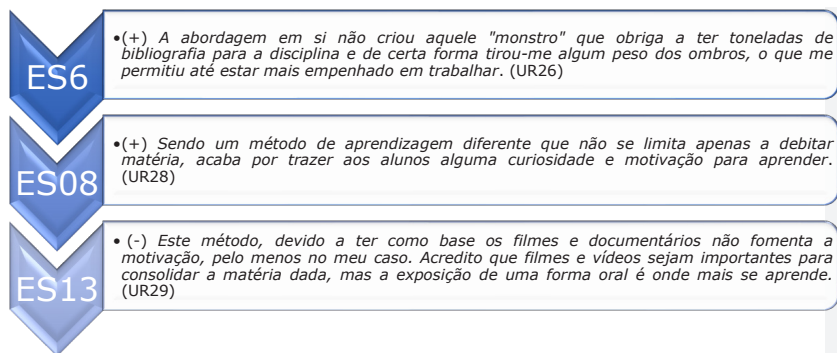
ES19- “A estratégia pedagógica foi muito enriquecedora, pois permitiu uma reflexão mais crítica de problemas que emergiram na época contemporânea. Este método permitiu uma aproximação aos conteúdos lecionados, assim consegui desenvolver uma reflexão mais científica do meu problema” (UR19).

Com efeito, apesar de todos terem a opinião de que a estratégia promoveu a capacidade de resolver problemas, através da reflexão, da discussão e da análise crítica, enquanto os estudantes -ES17- e -ES19- colocam a tónica na resolução de problemas, o estudante -ES18- destaca o carácter inovador da estratégia, combinando as discussões em ambiente presencial com discussões em plataformas digitais de aprendizagem.

Finalmente, de referir que, como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa, existe um estudante –ES13- que parece não ter gostado desta forma de aprender, referindo que seria importante ter aulas mais teóricas, mais expositivas, talvez um ensino mais magistral.

Na segunda sub-dimensão, “Sofisticação para aprender”, referente à percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, a classificação das unidades de registo repartiu-se pelas frequências de Tendência Positiva (+) e Tendência Negativa (-). A primeira, Tendência Positiva, foi aquela, novamente, que recebeu a quase totalidade das referências, dezoito registos, o que sugere que os estudantes consideram que a estratégia desenvolvida motivou o seu envolvimento e investimento nas atividades académicas; a segunda, com apenas dois registos, traduz, de acordo com esses registos, a incapacidade desta estratégia motivar alguns estudantes.

FIGURA 2 – SOFISTICAÇÃO PARA APRENDER



FONTE: Os autores.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa da Figura 2, o estudante -ES06- refere que a abordagem o motivou bastante, sobretudo, porque aliviou um pouco as “*toneladas*” de bibliografia que normalmente os professores indicam.

Outro estudante -ES05- igualmente destaca a questão do aumento dos índices de motivação:

ES05- “[...] *houve motivação na aprendizagem dos conteúdos e possibilidade de investigar mais sobre cada tema; usando debates de pessoas especializadas no campo para termos outra abordagem... houve uma aprendizagem diferente do habitual... tivemos debates com outro tipo de intelectualidade*” (UR25).

Por sua vez, o estudante -ES08-, como podemos ver na segunda unidade de registo exemplificativa, considera que o método, por ser diferente do habitual, trouxe curiosidade e motivação.

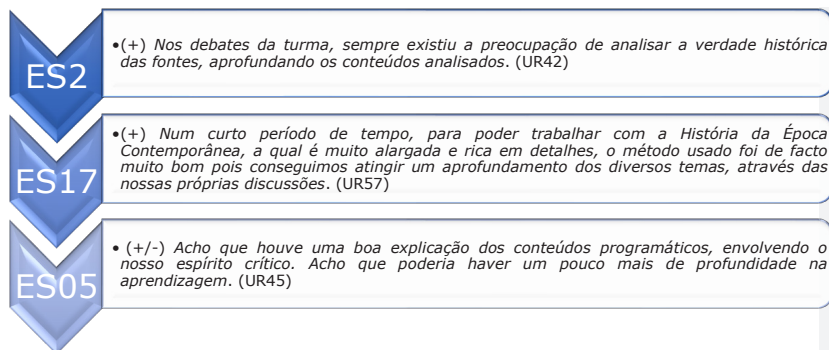
Gerou-se, pois, uma nova relação entre o conhecimento e a aprendizagem, entre uma dimensão mais teórica e outra mais prática, como se depreende nas palavras do estudante ES01: “*Em comparação com outras disciplinas a motivação foi maior. As aulas nunca foram inteiramente teóricas, não faz perder o nexos das matérias lecionadas*” (UR21).

É interessante ainda destacar a percepção do estudante -ES17-, que sublinha os elevados índices de motivação e: ES17- “*Os recursos e as tecnologias audiovisuais estimularam a mudança na forma de estudar*” (UR37).

No entanto, nem todas as afirmações vão neste sentido, de índices de motivação mais elevados, daí algumas reservas que devemos ter na leitura dos resultados. Como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa da Figura 2, o estudante -E13- afirma que este modelo e estratégia não o motivou, acreditando que os filmes são apenas importantes para consolidar os conteúdos, já que, ainda na sua opinião, a pedagogia baseada na oralidade é a mais válida.

Finalmente na terceira sub-dimensão, Prudência na Aprendizagem, referente às percepções de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem a classificação das unidades de registo revela novamente um número muito elevado de percepções de tendência positiva (dezesseis) o que indicia, claramente, que a estratégia permitiu aprofundar com precisão os conteúdos lecionados.

FIGURA 3 – PRUDÊNCIA NA APRENDIZAGEM



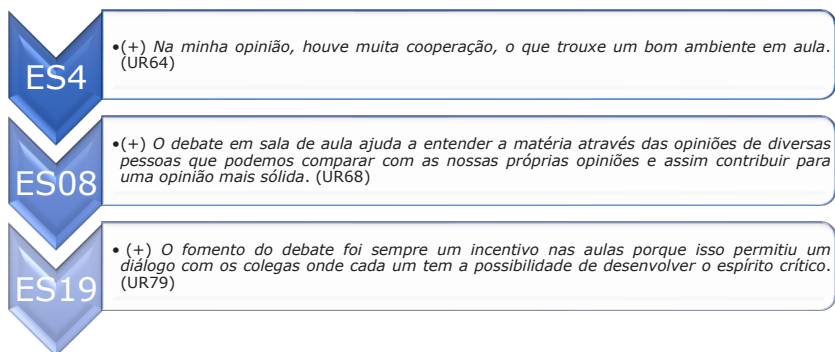
FONTE: Os autores.

Como podemos ver na primeira unidade de registo da Figura 3, o estudante -ES02- refere que os debates que ocorreram depois da visualização dos filmes foram muito importantes, por um lado, para analisar a verdade histórica do que foi visualizado e, por outro, para aprofundar as temáticas discutidas e analisadas. O estudante -ES10- sublinhou a mesma ideia, destacando ainda que: ES10- “Com este método, consegui desenvolver a minha capacidade de pesquisa, já que tive de ir procurar fontes alternativas ao recurso audiovisual”(UR50).

No entanto, e tal como na dimensão anterior, a posição dos estudantes não é unânime. Como podemos ver na terceira unidade de registo exemplificativa da Figura 3, o estudante -ES05- assim como o -ES15- consideraram que poderia e deveria ter sido dada mais profundidade aos temas tratados.

Por sua vez, na segunda dimensão, referente à dimensão social e às duas sub-dimensões consideradas, respetivamente, a nível da assertividade e cooperação social, verificamos uma unanimidade em considerar este modelo muito válido para a criação e construção de uma comunidade de aprendizagem sólida e robusta, tendo permitido, inclusive, fortalecer as relações e os laços sociais entre todos os elementos da turma.

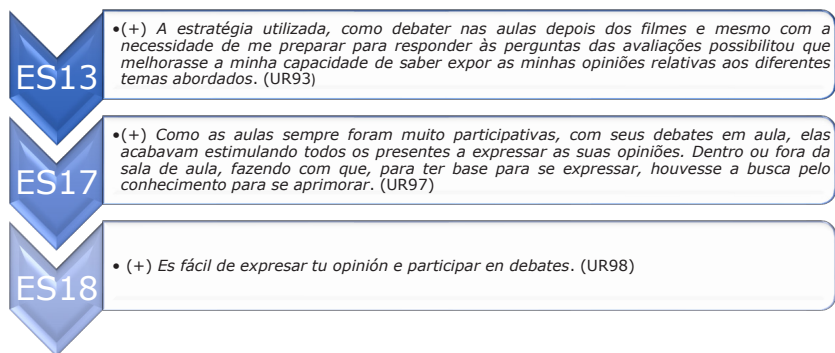
FIGURA 4 – COOPERAÇÃO SOCIAL



FONTE: Os autores.

Como podemos ver nas três unidades de registro da Figura 4, os estudantes referem ter existido muita cooperação entre todos os elementos da turma, sendo que os debates, muito estimulantes, permitiram compreender melhor os conteúdos e permitiram o desenvolvimento do espírito crítico.

FIGURA 5 – ASSERTIVIDADE SOCIAL



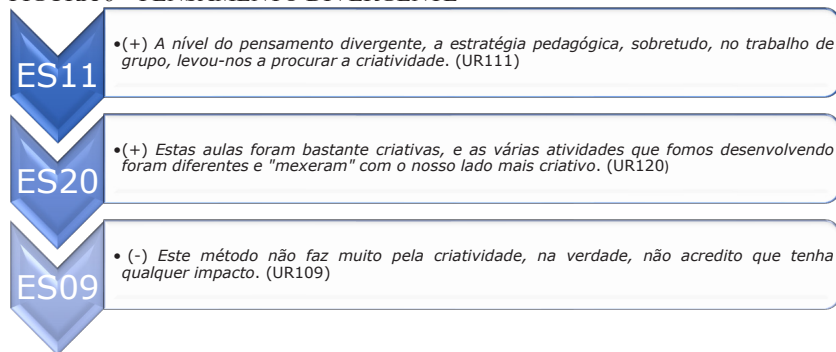
FONTE: Os autores.

Por sua vez a nível da Assertividade Social, observamos na Figura 5 que os estudantes destacam a dinâmica dos debates existentes, que ajudaram a estimular e a melhorar a capacidade de expor publicamente ideias e opiniões, o que acabou por fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, com trocas de informação e conhecimento que contribuíram para o bom rendimento académico.

Por outro lado, o ambiente gerado de participação social permitiu que alguns elementos da turma mais inibidos pudessem também participar de uma forma mais ativa. ES10- *“Sou uma pessoa com dificuldade em expressar opiniões ou discutir temas publicamente. A realização deste método permitiu-me conseguir expressar, por escrito, as minhas opiniões”*(UR90).

Finalmente, na terceira dimensão, referente à Criatividade, verificamos que a maioria (dezoito) dos estudantes considera que este modelo promove o desenvolvimento do pensamento divergente. Com efeito, este é um modelo que exige uma participação ativa na aprendizagem, começando por proporcionar uma análise em profundidade através da desconstrução do objeto audiovisual que lhe garante o aumento da flexibilidade cognitiva pelos vários exemplos que vê desconstruídos. Esta participação, naturalmente, exige reflexão, amadurecimento dos conhecimentos e flexibilidade cognitiva. É, na realidade, um modelo que se centra em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspetivas ou temas e que considera dois processos de aprendizagem: o processo de desconstrução e o processo de travessias temáticas (MOREIRA, 2017).

FIGURA 6 – PENSAMENTO DIVERGENTE



FONTE: Os autores.

Como podemos ver nas duas primeiras unidades de registo da Figura 6, os estudantes -ES11- e -ES20- destacam que a estratégia implementada teve impacto a nível da criatividade, sobretudo a nível das atividades desenvolvidas em grupo que *“mexeram”* com o lado criativo de cada um.

No mesmo sentido o estudante -ES04- sublinhou estas ideias, referindo que: *“Esta estratégia abriu espaço para discussões em relação a várias temáticas, e que acho que foi muito positivo, pois aprendemos a ter pensamentos críticos e a aprender com opiniões diferentes”* (UR104).

No entanto, e tal como em dimensões anteriores é de registar que não existe unanimidade nas percepções. Por exemplo, o estudante -ES09- refere que o método não teve qualquer impacto a nível da sua criatividade, opinião partilhada pelo estudante -ES03-, que, note-se, são os únicos discordantes.

Considerações finais

Recorrer ao cinema na sala de aula não é um jogo nem um entretenimento. Os filmes já se introduziram no quotidiano sobretudo através da televisão e, por isso, é quase impossível não o rentabilizar na sala de aula (SÁNCHEZ, 2003).

E foi com base nestes pressupostos, e tendo em conta as potencialidades do cinema, que decidimos desenvolver a nossa prática pedagógica assente num modelo pedagógico centrado na “desconstrução” de imagens em movimento.

O resultado do nosso estudo, tendo em conta estas percepções, revela que, efetivamente, este modelo e as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem ter efeitos muito positivos no autoconceito de competência dos estudantes de graduação, a nível das diferentes dimensões consideradas: Cognitiva, Social e Criatividade.

Através da análise das percepções dos estudantes nestas três dimensões pudemos concluir que a estratégia pedagógica com o recurso ao cinema permitiu criar um ambiente favorável e promotor de um processo de pensamento crítico favorável à resolução de problemas. Um ambiente colaborativo, onde o estudante assumiu o dever de dar sentido à sua experiência educacional, através da negociação de significados com o grupo e onde foi partilhada informação e conhecimento com criatividade.

No que diz respeito à dimensão Cognitiva, concluímos que os estudantes consideram que a estratégia fomentou a aprendizagem dos conteúdos abordados, a resolução dos problemas, motivou o seu envolvimento e investimento nas atividades académicas e permitiu aprofundar com precisão os conteúdos lecionados.

Por sua vez a nível da dimensão Social pudemos concluir que o modelo facilitou a criação e construção de uma comunidade de aprendizagem sólida e robusta, tendo permitido, inclusive, fortalecer as relações e os laços sociais entre todos os elementos da turma.

Finalmente, a nível da Criatividade concluímos que os estudantes desta pesquisa consideram que este modelo promove o desenvolvimento do pensamento divergente.

Podemos, pois, afirmar, com base nas percepções destes estudantes, que esta estratégia, assente na visualização de filmes, ancorada por um modelo pedagógico construtivista, possui um enorme potencial para o desenvolvimento do autoconceito de competência de estudantes do Ensino Superior.

Se se pensar no cinema enquanto obra de arte, enquanto imagem que tem de ser apreciada e vista enquanto objeto pensado por um artista, então “ela não pode ser concebida pelo estudante sem a experiência do “fazer” (BERGALA, 2008, p. 30). E esta experiência pode e deve passar não só pela análise prática do que o filme pode mostrar, mas também pela vertente de análise crítica e de síntese, competências essas integradas no leque das competências-chave para o século 21.

A fruição ativa do filme é o mote para a transformação do espectador. “O sentido e significado de um filme, ainda que proposto ou configurado de modo signficante por parte de um autor, concretiza-se sobretudo no processo de experimentação subjetiva e particular do filme por cada espectador” (ALVES; ALVES, 2016, p. 16). Colocar nas mãos do estudante esta fruição de um género artístico composto de tantos elementos diferentes, que formam uma narração que pode dar origem a tantos e variados comentários e reflexões (SÁNCHEZ, 2003), é transformar efetivamente o cinema numa estrela de sucesso, no sentido em que o filme se torna o meio para que aprendizagens de qualidade, motivadoras e plenamente adequadas ao novo milénio vão poder ocorrer.

Nóvoa refere que “a realidade-ficção do cinema promove, de fato, as leituras e as interpretações das camadas sociais que, direta ou indiretamente, controlam os meios de produção cinematográfica” (NÓVOA, 1995, p. 35). Chamar o cinema para a Escola, guiar os estudantes numa fruição completa, ativa e participativa aquando da visualização de qualquer filme e apostar em metodologias que fomentem a aprendizagem autónoma será, com certeza, um “sucesso de bilheteira” incontornável.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luís Alberto; ALVES, Pedro. Aprender com o cinema: da narrativa à didática. In: MOREIRA, José António; FERREIRA, Vítor (org.). *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e artística*. Santo Tirso: Whitebooks, 2016. p. 13-31.
- AMASHA, Azlinda. A review of “the multiliteracies classroom”. *Language and Education*, [s. l.], v. 26, n. 5, p. 473-476, 2012.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado da transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink: CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.
- CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, geografia e sala de aula. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1-22, jun. 2006.
- CAPARRÓS LERA, José María. Grandes acontecimentos históricos contemporâneos en el cine. En: CAMARERO, Gloria; HERAS, Beatriz; CRUZ, Vanessa (ed.). *Una ventana indiscreta: la historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC, 2008. p. 131-147.
- CIPOLONI, Arlete. *Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto*. Estudo sobre a utilização do cinema na educação. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COELHO, Constança Silva. O filme como recurso didático. In: MOREIRA, José António; FERREIRA, Vítor (org.). *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e artística*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2016. p. 53-69.
- DIAS, Paulo. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, Monte de Caparica, v. 5, n. 2, p. 4-10, dez. 2012.
- DIAS-TRINDADE, Sara. Ferramentas digitais para desenvolvimento de cenários de aprendizagem onde o cinema pode ser a estrela. In: MOREIRA, José António; ALVES, Pedro; GARCIA, Francisco (org.). *Fusões no cinema: educação, didática e tecnologia*. Abordagens teóricas e metodológicas. Madrid: ICONO14, 2018. p. 113-125.
- FARIA Luísa, SANTOS, Nelson L.; BESSA, Nelson. Auto-conceito de competência: adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In: ALMEIDA, Leandro *et al.* (org.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT, 1996. v. IX. p. 165-176.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- FERRO, Marc. *Cinema and History*. Detroit: Wayne State University Press, 1988.
- GEDULD, Harry M. *Focus on D.W. Griffith*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1971.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: UFBA; São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 99-131.

MACHADO, João Luís Almeida. *Na sala de aula com a sétima arte*. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2008.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, [s. l.], n. 13, p. 20-30, 1994.

MILLS, Kathy A. *The multiliteracies classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

MORAN, José. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. 2016. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/desafio.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

MOREIRA, José António. A pedagogical model to deconstruct moving pictures in virtual learning environments and its impact on the self-concept of postgraduate students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Italy, v. 13, n. 1, p. 77-90, 2017.

MOREIRA, José António; FERREIRA, Vítor (org.). *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e artística*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação Cinema-História. *O olho da História*, Salvador, n. 1, 1995.

REIGADA, Tiago dos Santos. *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*. 2013. 381 f. Dissertação (Doutorado em História) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2013.

ROSENSTONE, Robert. *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova. El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, España, n. 20, p. 45-52, 2003.

SANTAELLA, Lucia. La historia del arte y el arte de la historia. *Diálogos de la Comunicación*, n. 40, p. 58-63, 1994.

SOBCHACK, Vivian. Introduction: history happens. In: SOBCHACK, Vivian (ed.). *The persistence of history: cinema, television and the modern event*. New York: Routledge, 1996. p. 1-15.

TRINDADE, Sara Dias; RIBEIRO, Ana Isabel. O espaço do cinema na didática da História. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 27-34, 2016.

VALA, Jorge A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (ed.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, [s. l.], v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005.

WEF (WORLD ECONOMIC FORUM). *New vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2015.

Texto recebido em 28/07/2020.

Texto aprovado em 13/09/2020.