

CINEMA EDUCATIVO E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE: CRIANDO IDENTIDADES ATRAVÉS DA LEITURA E DA ESCRITA DO MUNDO COM O AUDIOVISUAL.

Lia Raquel Oliveira
Universidade do Minho
lia@iep.uminho.pt

Resumo

São reconhecidas as potencialidades do cinema educativo. Contudo, com o advento do computador pessoal, do multimédia e do *mito* da interactividade, a sua aplicação entrou em declínio. Hoje, as tecnologias de rede já suportam a circulação massiva de formatos audiovisuais. Produz-se, cada vez mais, um cinema doméstico (vodcasting) difundido a nível global (Youtube) com as mais variadas intenções, gerando uma nova economia da imagem na Sociedade do Conhecimento.

Por outro lado, os estudos em Novas Literacias encaram o conceito de literacia de uma forma compreensiva, envolvendo múltiplas destrezas funcionais, referindo-se a um conjunto de actividades significantes, situadas em contextos específicos, e nos quais é fundamental uma atitude crítica relativa aos media e às condições de participação e produção de conhecimento.

Este ensaio problematiza o uso da audiovideografia em contexto educativo, enfatizando o *cinema educativo na 1ª pessoa*, o cinema que é criado pelos estudantes enquanto actividade de apreensão/construção do mundo, dos outros e de si próprios. Advoga um ressurgimento do uso do cinema em educação quer na sua vertente mais comum de apresentação de conteúdos quer, sobretudo, como forma de construção/expressão da identidade e mediatização dos processos de aprendizagem. Apresenta e discute alguns dados produzidos e recolhidos no contexto do ensino-aprendizagem universitário.

1 Introdução

O cinema constrói a realidade, *dá a ver* uma realidade que alguém construiu: o realizador! Apesar de sabermos que, contudo, cada espectador interpretará essa *proposta de realidade* individualmente e de forma única. O cinema, *realizado na 1ª pessoa* — pelo estudante — permite a construção da realidade por essa pessoa. Construir a realidade — sempre uma construção social (Berger e Luckman, 1967) — significa conhecer e construir conhecimento.

Cinema é imagem em movimento associada a som. É a linguagem audiovisual na sua expressão máxima. Assistimos à evolução dos seus suportes: película, fita magnética, digital. Cada novo suporte implicou diferenças ao nível da captação e pós-produção das imagens e do som. Como no processamento de texto digital, também na pós-produção do audiovisual digital as diferenças introduzidas pela edição de vídeo digital são muitas: a versatilidade, sendo possível afixar no ecrã todas as páginas de controlo desejadas, evitando a multiplicidade dos aparelhos tradicionais e, sobretudo, a possibilidade de representação do tempo audiovisual da esquerda para a direita permitindo uma edição gráfica da informação visual ou sonora que se manipula. Entendido o tempo como objecto gráfico (projectão do tempo no espaço), a sua manipulação em segmentos

é, obviamente, simplificada.

Contudo, a linguagem sendo a mesma. O cinema educativo reúne a arte cinematográfica (a 7ª Arte, a arte de contar histórias que parecem verdadeiras pela ‘impressão de realidade’ criada), a arte de ensinar (pedagogia e didáctica) e a arte de aprender.

Na Educação tivemos primeiro o *cinema educativo*, com a invenção da televisão tivemos a *televisão educativa* e, por último, com a generalização do VTR (Video Tape Recorder) e das camcorders, tivemos o *vídeo educativo*. Hoje temos o YouTube (*Broadcast Yourself!*), na internet... Será que teremos um *YouTube educativo*? Já temos canais youtube geridos por universidades, nos quais podem ser encontradas palestras de professores, entrevistas e outros tipos de documento audiovisual.

Neste texto adopta-se a expressão *cinema educativo* para designar as actividades de carácter pedagógico-didáctico que usam o audiovisual, incluindo a audiovideografia, e a palavra *filme* ou videograma para designar o produto final audiovisual.

2. Do cinema educativo

São amplamente reconhecidas as potencialidades do cinema de intenção educativa. O primeiro filme exibido em sala (“A saída dos operários da Fábrica Lumière”) foi, sem que disso estivessem conscientes os autores (os irmãos Lumière), um documentário... de intenção educativa. O filme *documentava o mundo!* E rapidamente alguns educadores se aperceberam do meio poderoso para ensinar que acabava de ser inventado.

2.1 Episódios do cinema educativo

Dizia Collette, professor primário e director de uma escola em Paris nos anos vinte e trinta, redactor regular de uma rubrica sobre “cinema escolar e cinema de ensino”, na revista Cinéopse: A projecção animada conduzirá a criança além do horizonte que a encerra e revelará aos seus olhos maravilhados uma infinidade de coisas de cuja existência ele não poderia nunca suspeitar. (Jacquinot, 1998, p. 156 *apud* Oliveira, 2004).

Dizia também, à época, um Inspector da Academia, sobre as vantagens do cinema:

Se é verdade que a imagem é um meio poderoso para conhecer e que ver é quase saber, o cinema, acrescentando o movimento permite ter uma ideia mais exacta dos objectos ou dos fenómenos longínquos que não podemos, ou não pudemos ter sob os nossos olhos. Ele não os mostra apenas animados ou vivos mas permite conhecê-los melhor do que na realidade já que pode mostrá-los de novo e fazê-los ver as vezes que quisermos. (...) Assim o cinema pode contribuir para fixar conhecimentos ao mesmo tempo que rectifica as imagens falsas que fazíamos da realidade. Com a ajuda dos dados que encontramos nos livros, por exemplo, imaginávamos frequentemente um mundo muito diferente do que é efectivamente. O cinema permite rectificar as construções falsas. Basta, para que nos convençamos disto, ouvir dizer, à saída de uma representação: não imaginava que isto ou aquilo fosse assim. (*ibidem*).

Ou, ainda, outro Inspector, num relatório anual de 1926:

A palavra do mestre é impotente para suscitar ideias exactas sobre as coisas que ele não pode mostrar, mas o filme, mostrando as coisas exactamente como são, é quase tão ineficaz como a palavra sózinha, se não fôr comentado e explicado de uma maneira metódica; é o efeito conjunto da lição oral e da representação pitoresca que produz o máximo de eficácia. (*idem*, p. 166).

O filme em situação educativa, na esteira da imagem, carregada de uma tradição figurativa, haveria, ao longo dos anos, de continuar acorrentado aos limites da *representação pitoresca*, constituindo-se como auxiliar de instrução e recurso ao serviço do mestre, como bem documentaram e assinalaram Michel Tardy (1966) e Geneviève Jaquinot (2006). Haveria também de contribuir para a perpetuação de uma pedagogia transmissiva suportada na concepção do aluno como sujeito de todo incapaz de construir o seu próprio conhecimento e dependente de um *explicador das coisas*, ou seja o professor (Rancière, 2007). Por outro lado, haveria, ainda, de contribuir para a falácia de que o filme, e por extensão a imagem televisiva, representa a realidade tal qual ela é, veiculando, portanto *verdades*. Cedo o cinema experimental demonstrou que um filme constitui uma realidade *montada* (e.g. efeito Kuleshov) mas tais demonstrações não chegaram, em essência, nem ao grande público nem à escola.

Bento da Silva (Silva, 1998, pp.198-200), encontrou exemplos semelhantes aos exemplos franceses citados no contexto português. Citamos apenas parte de um, extraído de uma intervenção do reitor do Liceu Sá de Miranda, em Braga, Portugal, na sessão de abertura do ano lectivo 1909/1910: “É preciso oferecer à juventude, não a sombra das coisas, mas as próprias coisas que impressionam os sentidos e a imaginação.” (Silva, 1998, p.198, nota de rodapé 86).

Afigura-se curiosa esta ideia platónica relativa ao cinema, assente num entendimento da arte algo paradoxal enquanto, simultaneamente, representação fidedigna da realidade e artefacto capaz de suscitar outras realidades pelo estímulo da imaginação.

No Brasil, encontram-se também exemplos importantes e bem relatados, por exemplo, no artigo de Rosana Catelli (Catelli, 2003), “Cinema e Educação”, entre os quais o papel dos anarquistas que desde a década de 1910 desenvolveram intensa reflexão sobre o assunto, ou a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1936 (sob direcção de Roquette-Pinto e tendo como técnico o cineasta Humberto Mauro que realizou, entre 1936 e 1964, 357 filmes pedagógicos, reinventando o Brasil, exaltando a natureza exuberante e o homem primitivo como marcas de nacionalidade, forjando na tela um país excepcional...).

Ou ainda, segundo as palavras de João Alegria (João Alves dos Reis Júnior, cf. Alegria, s/d),

estava o cinema chegando ao Paranapanema antes do missionário, como exagerou Tristão de Athayde: *...hoje em dia, no mais remoto sertão brasileiro, no Paranapanema, por exemplo, quando se quer formar um povoado começa-se montando um cinema*” (Athayde, 1930, p.182 *apud* Alegria, s/d).

Ou ainda, sempre atentos aos avanços hegemónicos norte-americanos e hollywoodescos:

Muitos membros da elite pensante deste período histórico desejaram um cinema educativo, ou, quem sabe, uma pedagogia cinematográfica. Em agosto de 1929 realizou-se no Rio de Janeiro, na Escola José de Alencar a *I Exposição de Cinematographia Educativa*. O evento reuniu aparelhos, técnicas e filmes considerados educativos. Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, professores escolanovistas, foram as duas estrelas do evento. No ano seguinte, foi publicado *Cinema e Educação*, o livro onde estes dois professores se dedicaram a historiar o cinema e seus equipamentos, bem como a indicar, aos mestres escolares, como proceder na utilização dos audiovisuais com fins educativos. (Serrano e Venâncio Filho, 1930 *apud* Alegria, s/d).

O cinema, como qualquer nova tecnologia de comunicação seduziu os educadores e serviu os políticos nas suas agendas ideológicas. Seriam úteis e interessantes estudos comparativos entre países relativamente à história do cinema educativo e à forma como terá ajudado, seguramente, a moldar mentalidades e formas de relacionamento com o mundo.

2.2 Do plano único ao vídeo digital

Nos primórdios, os primeiros esforços do cinema desenvolveram-se no sentido de reproduzir modelos vindos do teatro, com o uso do palco, ou dos cenários. Só mais tarde, os realizadores se aperceberam que podiam filmar árvores verdadeiras e automóveis a rodar em estradas reais. Do ponto de vista do observador único (perspective cavalière) à compreensão de que a montagem lhes permitia usar diferentes pontos de vista, e assim criar toda uma nova linguagem, traduzida na ‘impressão de realidade’, um longo caminho foi percorrido. Outro exemplo, também no âmbito desta analogia, é o da imitação de modelos. Lembre-se Aurélio da Paz dos Reis e o seu primeiro filme “Saída dos operários da Fábrica Confiança” que reproduz o spot publicitário dos irmãos Lumière “La sortie des usines Lumière”...

Provavelmente, todas estas fases são necessárias no crescimento e maturação de qualquer tecnologia, particularmente de toda aquela que envolva comunicação: ‘Qualquer tecnologia suficientemente avançada é indistinguível da magia’, dizia Arthur C. Clark, e a magia aprende-se estudando, imitando e só depois criando novas ilusões.

Tomando emprestadas as palavras de Jory Yvens (1982) sobre o cinema documentário, “não se trata mais de ilusionar” mas de dialogar. “Já não se trata de esconder mas de desvendar a fabricação”. Trata-se de pensar e construir histórias, colaborativamente, que “possam ser sentidas como reais”.

O cinema conta histórias e as histórias melhor contadas são aquelas que sentimos viver, experimentar como se delas fizessemos parte e que depois nos são úteis, de algum modo, na vida que vivemos, depois de as ouvir. As histórias começaram por ser (e ainda o são) contadas e ouvidas (*representadas*), foram pintadas nas paredes das cavernas, continuaram registadas em papel e lidas, depois registadas nos novos formatos disponíveis... até ao cinema e a todo o tipo

de audiovisual, passando pela hiperficção, possível pelas tecnologias hipertexto e não esquecendo as possibilidades do hipervídeo. A arte, em todos os tempos, sob qualquer forma que assuma, sempre conta uma história ou nos leva a inventar uma outra qualquer.

A tendência de uso do cinema educativo, ao longo dos tempos, tem sido fazer filmes para ensinar. Pensamos, contudo, que se deve fazer filmes, sobretudo para aprender.

A época áurea do cinema educativo foram os anos sessenta e setenta do século XX, particularmente com a televisão educativa, ainda hoje de grande importância no Japão (Lattanzio, 2003). Durante os anos oitenta, conheceu algum florescimento com as tecnologias vídeo (leitores-gravadores vídeo e camcorders). Contudo, com o advento do computador pessoal, do multimédia, da Internet e do *mito* da interactividade, entrou em declínio.

Nos nossos dias, para além do elementar DVD, as tecnologias de rede já suportam a circulação massiva de formatos audiovisuais e assiste-se a uma convergência significativa entre o computador, a televisão e todos os dispositivos móveis. Aliás, como bem esclarece Félix Angulo (Angulo, 2008), trabalhando os conceitos de “hibridação” (a fusão das funções nos *gadgets* tecnológicos), de “multiusabilidade” (fusão dos recursos nos espaços virtuais), este último duplicando o de “multimodalidade” (possibilidade de conjugar num mesmo documento diferentes formatos, texto, som, imagens fixas e com movimento e objectos em 2D e 3D). Basta como evidência considerarmos as ferramentas google ou a *google grid* de que nos fala o filme em flash EPIC 2014, *Evolving Personal Information Construct* (Sloan, Thompson e McLeran, 2004).

2.3 Do vídeo educativo ao vídeo da leitura e escrita do mundo

As pessoas realizam e produzem hoje, cada vez mais, um cinema doméstico que difundem a nível global (YouTube e vodcasting) com as mais variadas intenções, gerando uma nova economia da imagem na Sociedade e Economia do Conhecimento. Tais circunstâncias justificam um ressurgimento do uso do cinema (imagem em movimento associada a som) no ensino e na formação.

Esse uso pode e deve continuar a enquadrar a sua vertente mais tradicional — de apresentação de conteúdos, por assim dizer — ou seja, e tomando emprestada a sistematização de Jack Koumi da Open University (2006) sobre o valor acrescentado das técnicas de vídeo para fins de ensino, o “vídeo educativo” pode servir para (traduzido e adaptado):

1) apoiar a aprendizagem ou o desenvolvimento de destrezas (imagens compostas, diagramas animados, metáforas/simbolismos/analogias visuais, modelação de processos, ilustração de conceitos com exemplos reais, condensação do tempo pela edição da vida real, justaposição de situações contrastantes, poder narrativo dos sistemas simbólicos ricos, demonstração de destrezas por peritos);

2) providenciar experiências vicariais mostrando o inacessível (mudança ou movimento dinâmico, locais perigosos ou distantes, pontos de vista difíceis como as vistas aéreas ou impossíveis como o grande plano, processos técnicos, objectos 3D em movimento ou justapostos, câmara lenta ou rápida, pessoas/animais em interacção real ou dramatizada, acontecimentos únicos ou eventos raros, sequências cronológicas, materiais de recurso para análise, eventos encenados como experiências complexas ou dramatizações);

3) alimentar/estimular as motivações e os sentimentos, de duas ordens:

a) estimulação da determinação, da motivação e da actuação (estimular o apetite para aprender revelando a fascinação do assunto, galvanizar e incitar à acção, motivar para o uso de uma estratégia mostrando o seu sucesso em situação) e

b) estimulação das apreciações, sentimentos e atitudes (alívio do isolamento do estudante que está longe, mudança de atitudes e opiniões suscitando empatia por pessoas, reassegurar e encorajar a auto-confiança, tornar as abstracções académicas autênticas mostrando o seu uso na resolução de problemas da vida real).

Contudo, o uso do cinema educativo justifica-se, pensamos, e não excluindo os usos descritos, também e sobretudo, como forma de expressão e de aprendizagem. Ou seja, de certa forma alargando o âmbito do terceiro “valor acescentado” de que nos fala Koumi (2006) — alimentar/estimular as motivações e os sentimentos —, *passando a câmara para as mãos dos estudantes*, algo próximo do que alguns designam por vídeo-processo (Moran,1995) mas que não se limita a ele.

Cada filme feito pela primeira vez – o cinema feito por alunos — é uma re-invenção da arte de contar histórias. O que se aprende com a realização de um filme? O mundo que nos rodeia. Os princípios de uma linguagem que nos rodeia! A linguagem audiovisual é a mais próxima da nossa realidade física. É aquela que apela a quase todos os nossos sistemas sensoriais. Aprende-se ainda a civilização da imagem e a civilização do audiovisual em que vivemos mergulhados. Fazer um filme permite aprender o funcionamento dos media e compreender as imagens por eles veiculadas. Daqui que fazer filmes constitua a estratégia privilegiada para exercer uma *educação para os media, com os media*.

A construção narrativa a que obriga a realização de um filme, pela (re)criação dos acontecimentos e dos fenómenos, proporciona o entendimento da escrita enquanto apreensão/compreensão/construção da realidade. Algo de extremamente próximo e familiar ao conceito de multiliteracias (The New London Group, 1996). Antes de um filme ser filme, ele é um texto escrito, uma declaração de intenções assaz detalhada. Só depois vêm as imagens, o *storyboard* (o filme desenhado), as filmagens, a montagem.

Fazer um filme ultrapassa em grau de dificuldade a escrita. É mais complexo fazer um filme do

que escrever uma história. É mais difícil e menos acessível. Não basta carregar no *botãozinho* da câmara...

Hoje em dia, com as ferramentas digitais, para além destas aprendizagens, aprendem-se, também e em simultâneo, destrezas técnicas informáticas avançadas. Para o confirmar, basta experimentar, para além da concepção do filme, fazer uma montagem num editor de vídeo digital, proceder ao upload do filme para a internet, apenas para referir procedimentos elementares.

3 Cinema/vídeo educativo, vodcasting e práticas lectivas

Revemo-nos, em termos de prática lectiva, no paradigma sócio-construtivista que nos fornece as pistas para a acção: em conformidade, a) o saber não é um conjunto acumulado de conhecimentos a transmitir e b) o saber é um processo de pesquisa constante e contínua. Em conformidade também, o professor partilha com os alunos as dificuldades e os resultados deste processo e é um mediador, ajuda a formular hipóteses, provoca a construção de sentido, incita à verificação, suscita contradição, contribui para a regulação do processo de aprendizagem, desestabiliza o aluno nas suas certezas (e por vezes nos seus preconceitos) e propõe vias de solução que o aluno deve ser ele próprio a experimentar.

No actual contexto da Sociedade e Economia do Conhecimento, assume-se a existência de uma ‘Net Generation’ (Oblinger & Oblinger, 2005), sempre online (conectada) — no portátil, no PDA ou no telefone —, em multi-tarefa, engenhosa, inquisitiva, independente e interdependente (do grupo virtual/real de pares); e cujas expectativas são que as tecnologias de comunicação e de informação que usam no seu dia-a-dia existam na sala de aula, que os espaços de aprendizagem sejam flexíveis, que o acesso a literatura seja digital e integral e, por fim, que os professores sejam interessados e entusiastas.

Entre 1995 e 2006 leccionamos a disciplina de Prática Pedagógica II – Tecnologia Educativa em licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. Tratava-se de uma disciplina anual, do 3º ano de um plano curricular de 5 anos, integrando o 5º ano um estágio profissional. As áreas científicas destes cursos eram variadas e tivemos a oportunidade de trabalhar com cursos da área das letras e da área das ciências.

Um dos módulos desta disciplina era dedicado ao vídeo educativo. Procedíamos a análises de filmes e os alunos faziam pequenos filmes (vídeogramas curtos, em torno de cinco minutos), organizados em pequenas equipas de três ou quatro elementos. Não lhes era pedido que estes filmes tivessem uma qualquer estrutura didáctica. Os filmes tinham era de ser passíveis de utilização em aula, no seu futuro contexto profissional. E, claro, tinham de ser pensados com uma mensagem *educadora*: filmes para fazer pensar e agir. Não era obrigatório usar um

determinado género cinematográfico. As abordagens iam do documentário à ficção, passando pela entrevista, pela animação com desenhos, plasticina, peças de lego, entre outros. Também não era obrigatório seguir um *modelo de vídeo educativo*, sendo contudo, exigida a formulação de uma finalidade para o videograma (sensibilizar, mostrar, esclarecer, etc).

No total teremos acompanhado a realização de cerca de cento e trinta videogramas (valor aproximado). Os produtos finais nem sempre foram excelentes mas, como sabíamos, o curso não era um curso de cinema! Porém, praticamente todos eles resultaram em documentos úteis e re-utilizáveis. Alguns excederam as expectativas e alguns foram premiados em Festivais de Vídeo Educativo.

Mais recentemente e com a web 2.0 migramos, por assim dizer, para a internet. Ou seja, hoje em dia, na programação de qualquer disciplina, implicamos sempre uma actividade de realização de vídeo (audiovideografia), integrada em outras actividades ou motor de outras actividades no ciberespaço. Implicamos também actividades de visionamento de videogramas disponíveis no youtube, na qualidade de *textos* sobre os quais nos debruçamos.

Como exemplo desta última actividade, pode referir-se o caso do visionamento do filme ‘Epic 2014’ (mais correcto será dizer ‘diaporama animado’, em flash, 8 minutos, disponível no Youtube) de Robin Sloan e Matt Thompson, musicado por Aaron McLeran, que permite tratar com bastante profundidade uma multiplicidade de aspectos associados à Internet e à Web 2.0, particularmente no que respeita ao seu histórico, às estruturas informáticas de suporte, às guerras da indústria, às questões de comunicação interpessoal em rede, privacidade, direitos de autor, entre outras. O filme data de Novembro de 2004 e começa em 1989, terminando em 2015 (usámos a 2ª versão, legendada em português). Dado conhecermos o filme desde 2004, já nos foi largamente possível avaliar a qualidade da informação prestada. Existem várias páginas dedicadas ao filme na Internet assim como o texto da locução em várias línguas. Para analisar o filme com acuidade e elaborar uma linha temporal que é pedida, é necessário efectuar estas pesquisas e encontrar as informações. Destas pesquisas resultam normalmente (temos usado o filme em múltiplas situações e contextos) associações a outros documentos, filmes ou livros. Ou seja, as pesquisas associadas ao visionamento do filme (ponto de partida) estimulam a curiosidade e permitem a *activação* do pensamento crítico pelo questionamento de *simples coisas* do quotidiano (no caso, uso das tecnologias de informação e de comunicação) às quais não se presta muita atenção, por norma, e que influem radicalmente nas nossas vidas, alterando-as de forma substancial, a todos os níveis da nossa existência. A reflexão que é pedida sobre o filme, em poucas palavras, pretende precisamente evidenciar a consciencialização destes factos. Ao visionamento, análise e comentário crítico deste filme, associamos, consoante o contexto, outros visionamentos como é o caso do videograma (também em flash e do tipo screencast)

‘The Machine is us’. Este tipo de associação complexifica a análise e permite o estabelecimento de relações mais ricas de sentido.

Por outro lado, a realização da referida linha temporal (friso temporal) persegue alguns objetivos, uns de natureza instrumental, outros de natureza conceptual: desenvolver destrezas de pesquisa na internet; usar um programa de tratamento de imagem, ou desenho ou específico para linhas temporais e organigramas; aplicar princípios gráficos de síntese e destaque; sistematizar os acontecimentos (conhecimentos declarativos), enquadrá-los historicamente e memorizá-los. Parte-se do princípio que elaborar a sucessão de acontecimentos, desta forma, resulta em melhor aquisição da informação. A alternativa convencional seria fornecer a linha já realizada e solicitar a sua memorização que seria avaliada em exame. Pensamos que desta forma a aprendizagem resulta mais autêntica e será, portanto, mais facilmente transferível para situações novas em contextos reais.

A actividade de realização e produção de videograma (podcast video ou vodcast), com argumento e guião técnico, persegue os seguintes objetivos: pesquisar informação em várias fontes, organizar e estruturar essa informação para a construção do argumento (história) do filme; utilizar uma ferramenta de desenho, de paginação e/ou de elaboração de storyboard para construção do storyboard (o filme desenhado); pesquisar elementos gráficos, elementos visuais e elementos áudio para utilizar na narrativa audiovisual; planificar a rodagem e a montagem do filme; utilizar uma ferramenta digital de edição de vídeo; utilizar as necessárias ferramentas e procedimentos da web 2.0 para proceder ao upload do filme para o blogue.

4 Produção de dados e enquadramento metodológico

No ano lectivo 2007/08, optámos, numa linha de continuidade, pela realização de videogramas em equipa, temáticos (*e. g.* introdução de assunto, análise, discussão ou sensibilização), relacionados com o programa das unidades curriculares (UC) e com os assuntos tratados nas aulas. No total foram realizados 14 videogramas, envolvendo 64 estudantes. Todos foram alojados em blogues, a ferramenta utilizada para efeitos de portefólio digital, acolhendo as actividades a realizar e servindo de prova das aprendizagens realizadas.

Na UC Aprendizagem e Comunicação em Rede (Mestrado em Educação, na especialidade de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária) foram realizados 5 videogramas de duração entre um minuto e dois minutos, em equipas de 3 a 5 elementos (17 alunos no total).

Na UC Tecnologia e Comunicação Educacional II (Licenciatura em Educação) foram realizados 9 videogramas, igualmente produzidos em equipas de 3 a 5 elementos (47 alunos no total), também com a duração entre um e dois minutos.

No ano lectivo 2008/09, introduzimos uma alteração significativa na realização desta actividade

de audiovideografia, passando esta a constituir uma actividade individual de carácter auto-biográfico, a proposta de trabalho consistindo na realização de um videograma de um minuto de *apresentação de si próprio*. As finalidades desta apresentação ficaram ao critério de cada estudante, sendo as possibilidades múltiplas: apresentação a um potencial empregador (do género *curriculum vitae*), apresentação a colegas de um curso ou colegas de trabalho, em suma, o que a imaginação de cada um pudesse criar, aumentando assim o desafio. No total foram produzidos 115 videogramas auto-biográficos (correspondendo a 115 estudantes), tendo 100 deles sido alojados, como no ano anterior, em blogues (portefólios digitais).

Na UC Hipertexto (Mestrado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa) a actividade foi de natureza voluntária, tendo sido criados 15 videogramas (o número total de alunos era 22).

Na UC Comunicação e Literacias em Contextos de Trabalho (Mestrado em Educação na especialidade de Mediação Educacional e Supervisão na Formação) foram realizados 17 videogramas.

Na já referida UC Aprendizagem e Comunicação em Rede (Mestrado), foram criados 33 videogramas.

Na também já referida UC Tecnologia e Comunicação Educacional II (Licenciatura) foram realizados 50 videogramas.

Sendo certas e evidentes as vantagens da aprendizagem através deste *cinema educativo na 1ª pessoa*, importa, contudo e para este texto, considerar a realização destes últimos videogramas (auto-biográficos), mais vocacionados para pensar, reflectir e expressar traços de identidade, num processo de “consciencialização” (Freire, 2003) desses mesmos traços.

Complementarmente à actividade de realização destes videogramas, foi pedido aos estudantes que efectuassem (e colocassem nos portefólios digitais) uma breve reflexão sobre esta *experiência pessoal* e que assinalassem dois aspectos positivos e dois aspectos negativos a ela associados. É com base nestas reflexões que adiantamos alguns resultados mais relevantes. Em devido tempo, serão apresentados resultados mais detalhados, resultantes da análise de conteúdo a que se procedeu e enriquecidos pela análise dos documentos produzidos (videogramas), mediante a utilização de grelhas de análise especificamente concebidas para o efeito.

5 Resultados e conclusões

Estamos em condições de afirmar que os 100 estudantes envolvidos nesta *experiência pessoal* de realização de videogramas de *apresentação de si próprio*, com a duração de um minuto, no formato vodcast, consideraram a experiência muito positiva, desafiadora e motivante (inclusive os estudantes que já tinham produzido videogramas noutros contextos, tendo-o referido na sua

reflexão). Muitos consideraram-na “única”.

Os aspectos positivos enunciados centraram-se em: a) aquisição de conhecimentos conceptuais e técnicos necessários para produzir e disponibilizar um documento desta natureza (conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica e audiovisual e competências informáticas para operar com os editores de vídeo e com a internet); e b) elevado grau de satisfação pessoal quer pela capacidade criativa que descobriram (e que desconheciam possuir) e pelo facto de terem conseguido falar sobre si próprios e expôr-se, quer pela superação das dificuldades iniciais que se revelavam imensas.

Para umas pessoas, que ou não sabiam de todo usar computadores e internet ou simplesmente “detestavam” usar, e para outras, que usavam e gostavam de usar mas que nunca tinham sido confrontadas com este tipo de proposta (*falar sobre si próprio*), o sentimento de *superação de dificuldade* foi muito marcante. Convém ter presente que a cultura ocidental de matriz judaico-cristã, da qual fazemos parte, não é uma cultura que fomente a exposição pessoal e muito menos o *falar de si próprio*. Em alguns dos videogramas este aspecto foi contornado pelos autores, optando estes por colocar outras pessoas a falar sobre si (familiares, alunos, amigos) ou mostrando aspectos da vida profissional ou enfatizando preferências por livros, músicas, filmes, animais de estimação e hobbies.

Relativamente aos aspectos negativos, foram referidas as exigências de tempo necessário para aprender a trabalhar com os equipamentos e ferramentas digitais. Também foi referida, como aspecto negativo, a dificuldade de concepção e estruturação narrativa do filme: que abordagem escolher, que imagens seleccionar, música, textos...? Porém, esta dificuldade reverteu positivamente, perante a constatação do desafio superado.

As actividades lectivas em torno do cinema educativo revelam-se gratificantes para os estudantes e para o professor. Permitem, claramente, melhor compreender os processos de construção da realidade e de construção da identidade. Particularmente, num mundo caracterizado pela “fluidez das identidades e declínio da tradição” (Gauntlett, 2002), no qual “as pessoas constroem novas identidades fundadas não nas certezas do passado mas organizadas em torno da nova ordem da vivência moderna.” (*idem*). Hoje, a construção social da identidade “consiste em *saber como construir socialmente a identidade*. A sua vida é o seu projecto – não há escapatória.” (*idem*).

Referências

- Alegria, J. (s/d). Um sonho, um belo sonho. Disponível em http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e2_4.doc. Acedido em 9 de Julho de 2008.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. USA: Anchor Books.
- Catelli, R. E. (2003). Cinema e Educação (editora desconhecida). Disponível em <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>. Acedido em 18 de Junho de 2008.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido. 36ª Edição*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity: An Introduction*. London and New York: Routledge. Extractos disponíveis em www.theoryhead.com/gender. Acedido em 5 de Janeiro de 2009.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1998). Du cinéma éducateur aux plisirs interactifs: rives et dérives cognitives. In Beau-Dubois-Le Blanc (Ss Dir.) *Cinéma et Dernières Technologies*. Bry-Sur-Marne: INA/De Boeck.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2006). *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Koumi, J. (2006). *Designing Video and Multimedia for open and flexible learning*. London: Routledge.
- Lattanzio, L. (2003). *Les Média Éducatifs au Japon*. Paris: PUF.
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (2) jan./abr., pp 27-53. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acedido em 1 Outubro de 2008.
- Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation. Educause. e-Book*. Acessível em <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/>. Acedido em 12 de Outubro de 2005.
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Rancière, J. (2007). *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, B. D. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Sloan, R.; Thompson, M. & McLeran, A. (2004) *EPIC 2014*. Videograma disponível em <http://www.youtube.com>.
- Tardy, M. (1966). *Le professeur et les images*. Paris: PUF.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, V.66, N° 1: 60-92.

Yvens, J. (1982). *La Mémoire D'Un Regard*. BFB.

Nota: Este trabalho integra-se no Projecto Colectivo DesignDem2 - Design de Dispositivos de Educação Mediatizada: processos, ambientes e objectos de aprendizagem (PC11-LIII-2008), CIEd.