

Diálogos com a Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Periodicidade: anual
[Frequency: annual]

janeiro a dezembro 2018
[January to December 2018]

ISSN 2183-1726

Editores / Editors

Anabela Moura, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Carlos Almeida, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Maria Helena Vieira, Universidade do Minho, Portugal
Margarida Martins, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Webmaster

João Pereira, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

Revisores Científicos e Colaboradores / Scientific Reviewers and Collaborators

Adalgisa Pontes, Portugal	Linney Wix, USA
Albertina Sousa Pires, Cabo Verde	Lúcia Iglesias da Cunha, Espanha
Ana Faccioli Camargo, Brasil	Manuela Cachadinha, Portugal
Ana Peixoto, Portugal	Márcia Barbosa Silva, Brasil
Ana Saldanha, Portugal	Margarida Martins, Cabo Verde
Anabela Moura, Portugal	Maria Alzira Pimenta, Brasil
Angelica Lima Cruz, Portugal	Maria Celeste Andrade, Brasil
António Cardoso, Portugal	Maria do Rosário Santana, Portugal
Assunção Pestana, Portugal	Maria Helena Vieira, Portugal
Ava Serjouie, Irão	Mei-Lan Lo, Taiwan
Beatriz Gonçalves, Brasil	Mirna Fonseca, Brasil
Camila Galvão Fernandes, Brasil	Mónica Oliveira, Portugal
Carl Peter Buschkuhle, Alemanha	Nicholas Houghton, England
Carlos Almeida, Portugal	Pedro Faria, Portugal
Celeste Cantante, Portugal	Pedro Moreira, Portugal
Célia Almeida, Brasil	Pedro Pereira, Portugal
Dilma Fortes, Cabo Verde	Pritika Agarwal, India
Gonçalo Marques, Portugal	Raquel Pacheco, Portugal
Hélder Dias, Portugal	Rachel Mason, Inglaterra
Helena Padrão, Portugal	Raphael Vella, Malta
Helena Santana, Portugal	Raquel Moreira, Portugal
Isabel Vale, Portugal	Rolf Laven, Austria
Jingqiu Guan, China	Rosália Duarte, Brasil
Joana Padrão, Portugal	Sabina Sweta Sen-Podstawska, India
João Pereira, Portugal	Shu-Ying Liu, Taiwan
Jorge Gumbe, Angola	Suparna Banerjee, India
José António Gomes, Portugal	Susan Ogier, Inglaterra
Lavícia Monteiro, Cabo Verde	Tomé Saldanha Quadros, Portugal

Revista Indexada e referenciada pela base de dados internacional de publicações periódicas científicas: LATINDEX - Sistema Regional de Informação para as Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal



Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Avenida Capitão Gaspar de Castro, apt.513
4901-908 Viana do Castelo
Portugal

Email: revistadiálogoscomaarte@ese.ipv.c.pt

Website: www.esse.ipv.c.pt/revistadiálogoscomaarte

Telef.: (00351) 258 80 62 00 * Fax: (00351) 258 80 62 09

Dezembro 2018

PREFÁCIO	3
<i>José António Gomes</i>	
ARTE E CULTURA	6
1. O Movimento Modernista e o poeta Jorge de Lima no Nordeste Brasileiro	7
The Modernist Movement and the poet Jorge de Lima in the Northeast of Brazil	
<i>Ana Saldanha</i>	
<i>Maria Helena Padrão</i>	
2. Invisibilidade nas práticas artísticas contemporâneas: reflexões sobre John Coltrane Piece de Bruce Nauman e outras propostas	18
Invisibility in contemporary artistic practices: Bruce Nauman's John Coltrane Piece and other proposals	
<i>Raquel Azevedo Moreira</i>	
3. Cinema contemporâneo chinês: ficção ou realidade imaginária?	30
Contemporary chinese cinema: fiction or imaginary reality?	
<i>Tomé Quadros</i>	
4. Fronteiras Permeáveis: hibridismo performativo/leitura de Dark Matter, de Shamita Ray	38
Porous borders: performing hybridity/reading Shamita Ray's Dark Matter	
<i>Suparna Banerjee</i>	
5. Cultura, desenvolvimento e demografia: dos conceitos e dos atores à ação	50
Culture, development and demography: from concepts and actors to action	
<i>António Cardoso</i>	
<i>Manuela Cachadinha</i>	
6. Expressão Artística – Inquietação que Transforma	62
Arts Expression – Disquietude that Changes	
<i>Celeste Cantante</i>	
7. Um estudo exploratório sobre mídia, criança e consumo	73
An exploratory study on media, children and consumption	
<i>Márcia Barbosa Silva Galvão Fernandes</i>	
8. Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar	91
Tensions and connections between art and technique in schools' audiovisual production	
<i>Rosália Duarte</i>	
<i>Beatriz Gonçalves</i>	
<i>Mirna Fonseca</i>	
9. Intertextualidade e os Processos Colaborativos de Criação Artística, Meio de Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social	105
Intertextuality and Collaborative Processes of Artistic Creation, a Means of Cognitive, Affective and Social Development	
<i>Maria do Rosário da Silva Santana</i>	
<i>Helena Maria da Silva Santana</i>	
EDUCAÇÃO E CULTURA	115
10. O Contributo das Artes Visuais numa Educação Inclusiva para Todos	116
The Contribution of the Visual Arts in an Inclusive Education for All	
<i>Albertina Sousa Pires</i>	
11. O papel da arte na Educação Ambiental	128
The role of art in Environmental Education	
<i>Joana Padrão</i>	
<i>Lucía Iglesias da Cunha</i>	
12. A Ilustração Atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar	142
The Current Illustration for a Social Awareness in Preschool Education	
<i>Mónica Oliveira</i>	
13. (Re) descoberta da cultura local através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico, norte de Portugal	154

Re – discovering' local culture through interdisciplinary project in a higher education polytechnic institution, northern Portugal	
<i>Pedro Faria</i>	
<i>Anabela Moura</i>	
<i>Gonçalo Marques</i>	
<i>Carlos Almeida</i>	
<i>Pedro Moreira</i>	
14. Linguagem audiovisual: jovens, pedagogia e participação	168
Audiovisual language: youth, pedagogy and participation	
<i>Raquel Pacheco</i>	
PEDAGOGIA E DIDÁTICA	178
15. Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura: Teatro de Fantoche sobre a Mrizinha.....	179
Interdisciplinarity between Artistic Education and Literature: Puppet Theater on Mrizinha	
<i>Dilma Fortes</i>	
16. A escrita criativa colaborativa em contexto escolar	193
Creative writing in school context	
<i>Isabel Teixeira</i>	
<i>Ana Peixoto</i>	
17. A arte de dobrar e cortar papel para aprender matemática.....	205
The art of paper folding and cutting to learn mathematics	
<i>Isabel Vale</i>	
18. A arte do corpo e do movimento - Um estudo em Cabo Verde	218
The art of the body and movement - A study in Cabo Verde	
<i>Lavícia Monteiro</i>	
<i>Adalgisa Pontes</i>	
NOTAS BIOGRÁFICAS	226

PREFÁCIO

José António Gomes

*Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico do Porto (IPP)
CIPEM – INET-md (IPP / UNL)
jaomes@ese.ipp.pt*

Formaram-se em Medicina e exerceram-na, embora os conheçamos sobretudo como artistas da palavra. Falo de Miguel Torga e de Fernando Namora que, em criações literárias diversas, não deixaram de aludir a contextos médicos. Insigne representante da resistência de uma parte da academia portuguesa ao fascismo, e ilustre figura da Ciência Médica e da cultura portuguesa do século XX, Abel Salazar, por seu lado, foi pintor e escritor, a par de cientista e professor universitário. José Gomes Ferreira fez estudos de música, compôs peças musicais, ambicionou uma carreira nessa área, mas acabou escritor e semeador de sonhos, sem abandonar a paixão pela arte dos sons, a que sempre foi aludindo na sua poesia e nos seus volumes de diário. Além de ter estudado na Escola Naval, Jorge de Sena começou por ser engenheiro civil, até se tornar figura maior das nossas letras e grande professor universitário e ensaísta, na área da literatura. Além disso, a sua formação musical era sólida, tendo-nos legado exemplos impressionantes de diálogo interartístico – da literatura com a música, para apenas citar um caso, em uma das mais notáveis obras da poesia portuguesa, *Arte de Música* (1968). Quanto ao seu cunhado Óscar Lopes (formado em Clássicas e em Histórico-Filosóficas e com o Curso Superior de Piano do Conservatório) criaria, já depois do 25 de Abril de 1974, a disciplina de Linguística Matemática na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo sido sempre um humanista e um admirável e sábio cruzador de saberes. Licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas, Carlos de Oliveira, no conhecido livro de poesia *Micropaisagem* (1968), fez uso de elementos lexicais e imagísticos que remetem para o campo da mineralogia; e, no notável poema «Descrição da Guerra em Guernica», de *Entre Duas Memórias* (1971), situou-se no terreno da ecfrásis, tendo a sua escrita partido sobretudo do célebre quadro de Picasso e menos do massacre da povoação basca pela aviação alemã, durante a Guerra Civil de Espanha; isto sem rasurar essa tragédia e sem deixar de poeticamente semear, no coração do leitor, uma condenação moral e política veemente do nazi-fascismo. Papiniano Carlos vinha da engenharia e das ciências e, talvez por isso, alguns dos seus livros para a infância se tenham centrado em questões como o ciclo da água ou a circulação sanguínea, sem alienarem a dimensão estética dos textos. Com uma poesia remetendo, amiúde, para o estado do mundo mas também para a esfera das ciências, António Gedeão era o poeta que, na vida real, assinava Rómulo de Carvalho, e que foi professor de Física e Química, além de notável divulgador de Ciência e de história da Ciência. Mia Couto, como se sabe, é biólogo de formação e profissão. Mário Botas licenciou-se em Medicina, mas é no domínio da pintura que o reconhecemos como artista singular. José de Guimarães ingressou na Academia Militar e no curso de Engenharia na Universidade Técnica de Lisboa, tendo-se licenciado nessa área; contudo é a sua condição de artista plástico de projeção internacional o que nos atrai, na sua personalidade.

Abel Salazar, Torga, Namora, José Gomes Ferreira, Carlos de Oliveira, Sena, Óscar Lopes, Gedeão/ Rómulo de Carvalho, Mia Couto, Botas, José de Guimarães são apenas alguns casos – muitos poderiam ser apontados – de nomes da cultura e das artes, em cujas criações se substantiva um cruzamento de áreas do saber e, por vezes, um efetivo e fecundo diálogo entre arte, ciência e até educação (penso sobretudo nos casos de Gedeão/Rómulo de Carvalho e de Óscar Lopes). Personalidades, em suma, cujos exemplos convidam, uma vez mais, a colocar na ordem do dia o cada vez mais necessário diálogo de saberes, o diálogo interdisciplinar que aproxime as ciências e as artes fazendo luz sobre os objetos culturais, a par do próprio carrefour

das expressões artísticas, bem como o de todas estas áreas com a da educação – e a isto me refiro porque é de uma publicação científica de matriz académica e educacional que estou a falar. Ou não fosse a revista *Diálogos com a Arte* um periódico académico publicado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pelo Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho e pelo Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, e que agora chega ao seu oitavo número (consequimento a merecer realce); justamente uma publicação de natureza dialógica, plataforma científica de encontros, reencontros, co-autorias (ou não), onde se estuda a ação sociocultural e a criação artística, mas se não perde de vista a incidência que estas têm (e devem continuar a ter) no terreno educativo.

Esta poética dialogal ou dialógica que na revista ganha corpo principia com a sua condição de publicação científica internacional (colaboram vozes de Portugal, do Brasil, de países africanos de Língua Portuguesa, da União Indiana...), com uma tónica que emerge do espaço da chamada Lusofonia, como é notório – ainda que haja autores oriundos de outros quadrantes culturais. Por outro lado, as diversificadas origens disciplinares dos colaboradores (investigadores vindos dos estudos literários e culturais, dos estudos artísticos, das didáticas das ciências e das expressões artísticas, da sociologia e de outras áreas) indiciam uma positiva diversidade de potenciais leitores, eles próprios estimulados assim a deixarem-se atrair por outras áreas e a cruzar saberes. Por último, a diversidade ideotemática é também visível, conquanto os três grandes núcleos aqui presentes sejam Arte e Cultura, Educação e Cultura e Pedagogia e Didática.

Veja-se o primeiro núcleo. Ana Saldanha e Maria Helena Padrão ajudam a equacionar as relações de Jorge de Lima e do Nordeste brasileiro com o movimento modernista no Brasil; e Raquel Moreira, Tomé Saldanha Quadros e Suparna Banerjee assinam estudos no campo das artes (áudio) visuais e performativas: a primeira abordando o visível e o invisível em Bruce Nauman; o segundo propondo uma reflexão sobre o cinema chinês contemporâneo; a terceira analisando o hibridismo como instrumento coreográfico, e não só, na artista de dança Shamita Ray. Quanto a António Cardoso e Manuela Cachadinha, articulam, na sua análise, cultura, desenvolvimento e demografia, refletindo sobre a ação política levada por diante ou em falta, no domínio em causa, na sub-região do Alto Minho. Celeste Cantante, por seu lado, aborda questões da expressão artística enquanto espaço de inquietação e transformação; Márcia Silva e Camila Fernandes estudam a tensa relação entre os media, a criança e o consumo; e Rosália Duarte Beatriz Gonçalves e Mirna Fonseca exploram as tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar.

No tocante à secção Educação e Cultura, é reconhecível a ênfase no papel das artes na educação, em diferentes artigos: as Artes Visuais numa educação inclusiva para todos (texto de Albertina Sousa Pires), a Arte e o seu papel na Educação Ambiental (artigo de Joana Padrão e Lucía Iglesias da Cunha, onde se pode ler que a Arte «incorpora as experiências de ação como meios de transformação na organização da realidade, concebendo a construção de identidade, individual ou coletiva, e de novos significados»; as autoras procuram assim compreender o papel da arte na construção de uma educação mais significativa e na capacitação de competências relativamente ao ambiente»). Quanto à Ilustração atual, é estudado por Mónica Oliveira o contributo que pode dar para uma consciência social na Educação Pré-escolar. E a cultura local (re)descoberta através de um projeto interdisciplinar no ensino superior politécnico é o trabalho descrito em artigo por Pedro Faria, Anabela Moura, Gonçalo Marques, Carlos Almeida e Pedro Moreira. A linguagem audiovisual e a sua utilização por jovens universitários entre os 19 e 23 anos são focadas por Raquel Pacheco que se situa na questão da literacia cinematográfica e audiovisual fomentada através da «pedagogia participativa».

No terceiro bloco, acentua-se a dimensão didatizante das propostas com o enfoque interdisciplinar como denominador comum. Destaque para três áreas: a educação literária e artística com recurso a teatro de fantoches (texto de Dilma Fortes), a escrita criativa colaborativa

em contexto de ensino da Língua Estrangeira (artigo de Isabel Teixeira e Ana Peixoto) e ainda a educação matemática (Isabel Vale aborda a arte de dobrar e cortar papel na aprendizagem matemática). Lavícia Monteiro e Adalgisa Pontes, por seu turno, propõem uma reflexão sobre arte do corpo e do movimento, num estudo de contexto cabo-verdiano.

Enquanto publicação em linha, anual e de circulação nacional e internacional, com revisão por pares, Diálogos com a arte é um valioso meio de disseminação de produção científica de múltiplas áreas, ligada às artes, à cultura e à educação, com especial relevo conferido à educação artística. Ora, numa altura em que, em Portugal e noutros países, a educação artística sofre reveses por falta quer de investimento quer de reequacionamento sério do seu papel formativo e sociocultural, parece de particular oportunidade o facto de essa mesma questão se constituir, de forma mais assumida ou menos óbvia, como leit motiv de uma grande parte dos artigos publicados neste número de Diálogos com a arte.

ARTE E CULTURA

RESUMO

Com base na nossa experiência como docente, este artigo tem como objetivo analisar as práticas de produção audiovisual e seus conteúdos, num contexto participativo com jovens universitários entre os 19 e 23 anos. Como aporte teórico, discutimos a linguagem audiovisual a partir da educação para os media, utilizando a pedagogia participativa (Freire, 2005) no âmbito universitário. Analisamos neste texto nossa prática docente, durante os anos letivos de 2016 e 2018, no curso de Ciências da Comunicação quando ministramos a cadeira Atelier de Televisão I e II onde a linguagem audiovisual trabalhada de modo teórico/prático com os jovens é a principal temática.

Palavras-chave: Linguagem audiovisual; Educação para os media; Jovens; Literacia fílmica e audiovisual; Pedagogia participativa.

ABSTRACT

Based on our experience as a teacher, this article aims to analyze audiovisual production practices and their contents, in a participatory context with university students between the ages of 19 and 23. As a theoretical contribution, we discuss the audiovisual language from education to the media, using participatory pedagogy (Freire, 2005) in the university context. We analyze in this text our teaching practice, during the 2016 and 2018 academic years, in the Communication Sciences course when we ministered to the Atelier de Televisão I and II chair where the audiovisual language worked in a theoretical / practical way with young people is the main theme.

Keywords: Audiovisual language; Media education; Young; Film and audiovisual literacy; Participatory pedagogy.

Introdução

Vivemos numa cultura saturada de estímulos audiovisuais, consumidores de imagens fixas e em movimento, os jovens (e também crianças e adultos), estão constantemente em contato com vídeos, fotografias e imagens visuais de modo geral. O cinema dominante tem vindo a manifestar uma forte tendência para se transformar num videogame em grande ecrã enquanto o ecrã de televisão toma cada vez mais a forma de um buraco de fechadura, ou seja, o visual tende a ocupar o lugar da imagem. Num tempo em que as imagens que nos são dadas do mundo tendem a confundir o nosso olhar, refletir sobre a imagem e o som não é uma atividade supérflua.

Com o surgimento e a emergência de novos media observamos que as estruturas de poder historicamente estabelecidas, foram de certo modo abaladas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências (Siqueira, 2014). Assim os dispositivos digitais permitem que sejamos produtores e divulgadores de todo material produzido, o protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anónimos podem se tornar produtores de conteúdos mediáticos.

Neste cenário, a educação tem um papel importante e a área que chamamos de educação para os media pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através dos media. Além de reconhecermos o enorme poder dos media, também podemos dizer que estes organizam, ou nos ajudam a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a agenda, a hierarquização das informações, selecionadas pelos media que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas pelos media. Politicamente, os media podem ser trabalhados em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.). Estas representações do mundo, nos levam a uma relação, até ao momento desconhecida, que se mistura com a relação que mantemos diariamente com o outro (Gonnet, 2007).

O foco deste artigo é refletir sobre as temáticas trabalhadas na cadeira Atelier de Televisão I e II (lecionada pela docente/autora deste artigo), observando e analisando como as atividades práticas e teóricas são abordadas através de uma lógica pedagógica baseada no trabalho e estudos desenvolvidos por Paulo Freire ao longo da sua vida. Como se constitui a linguagem audiovisual dentro do curso de licenciatura em Ciências da Comunicação? Como o trabalho prático influencia na dinâmica das aulas e em relação aos alunos? Com base na nossa prática docente estas questões nos permitem discutir como os alunos participam no processo de aprendizagem, na elaboração dos conteúdos audiovisuais por eles produzidos, através de uma dinâmica pedagógica que valoriza a participação, autonomia e a cooperação (Freire, 2005; Morin, 2002; Orofino, 2005; Sodré, 2012).

Jovens e linguagem audiovisual

Em Portugal, nos anos 1960, os jovens universitários eram, para determinados setores da sociedade portuguesa, um dos problemas mais preocupantes. O contingente de alunos que começaram, nesta época, a invadir as universidades, suplantava a capacidade de absorção destas instituições, dando assim a impressão que estas estavam a encaminhar-se para uma

situação de crise generalizada. As universidades, por outro lado, estavam cristalizadas em moldes institucionais ultrapassados, necessitando de uma reforma geral (Pacheco, 2009).

Se nos dias de hoje um dos grandes problemas dos jovens universitários é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, as dificuldades dos jovens na década de 1960, em Portugal, eram diretamente relacionadas aos adultos. Suas preocupações eram traduzidas como uma forma de protesto contra as gerações mais velhas, contra o poder e o regime político que não facilitava a sua participação, a nível institucional, o que terminava por conduzi-los a organizar-se nos movimentos estudantis, como forma de responder a estas problemáticas. Machado Pais (2003:34) afirma que “nos anos 1980 houve uma ruptura nas representações sociais dominantes sobre a juventude. À juventude militante, utópica e cultivadora da solidariedade dos anos 60 e princípios da década de 70, a *doxa* dominante, contrapõe uma juventude mais céptica, pragmática e individualista”.

Referindo-se a Bourdieu (em *Questões de Sociologia*), Pais (2003:28) nos mostra que constitui clara manipulação ao se falar dos jovens como uma unidade social, ou como grupo que possui interesses comuns e de se relacionarem esses interesses a uma faixa de idades. A tentativa de tornar o jovem como se fizesse parte de uma cultura unitária, ou seja, de uma cultura juvenil, não corresponde ao que de fato acontece no quotidiano, na realidade. Pais (2003) propõe não apenas explorarmos as possíveis similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas também as diferenças sociais que existem entre eles, através de uma desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspetos da construção (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como entidade homogénea.

A juventude, ao longo da história, sublinha Machado Pais (2003:30), “tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. Se os jovens não se esforçam para contornar esses problemas, correm mesmo riscos de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados”. Por corresponder a um conjunto de responsabilidades, o adulto é normalmente considerado “responsável”, pois tem um trabalho fixo e remunerado, constituiu família e tem os mais diversos tipos de despesas (casa, filhos, etc.). A partir do momento que vão contraindo estas responsabilidades os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos. O processo de construção de uma visão dos jovens através dos seus quotidianos permite descobrir a diversidade de comportamento entre eles. Movendo-se em diferentes contextos sociais, os jovens partilham diferentes linguagens, comportamentos, modos de se vestirem e valores. “Mais do que uma força social, ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais a juventude foi-se tornando uma marca social, uma norma

construída social e historicamente que, simbolicamente, unifica um grupo composto por grande heterogeneidade” (Carvalho e Brites, 2006:57). As diferentes culturas juvenis e os diferentes significados que os próprios jovens atribuem em seus percursos de vida, jeitos de pensar e sentir, influenciam suas trajetórias que também são marcadas por seus contextos de vida. O universo dos jovens é marcado por símbolos, objetos e eventos. As roupas, as linguagens, a música e as expressões corporais são símbolos de que se utilizam e que precisamos compreender nos seus significados para entendermos a importância que estes símbolos têm para cada indivíduo.

Analisamos, então, como os jovens em contexto universitário se utilizam da cadeira de Atelier de Televisão I e II, onde o contexto trabalhado é a linguagem audiovisual de forma abrangente, nos seus diferentes formatos, plataformas e ecrãs de exibição, privilegiando igualmente a técnica e o conteúdo. Considerando que o cinema e o audiovisual estão inseridos dentro da educação para os media, como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa e que a educação para os media é conhecer seus contextos, suas culturas e linguagens de modo a saber conjugar as tecnologias e estas mesmas linguagens. Os teóricos desde sempre tentam explicar este encantamento do ser humano pelas imagens em movimento, imagens estas que surgiram com o cinema até chegarem aos dias atuais, onde assistimos a uma saturação imagética.

Pedagogias educativas: escolástica e participação

A escolástica, do latim *scholasticus*, e este por sua vez do grego *σχολαστικός*, que pertence à escola, foi o método de pensamento dominante no ensino das universidades medievais europeias entre os anos de 1100 a 1500 (e prosseguiu até às sociedades modernas como veremos mais à frente). Considerado um método de aprendizagem, a escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Na escolástica, a memória, por exemplo, é muito mais exercitada do que o pensamento reflexivo, por exercícios que propiciam a simples memorização passiva de textos, ou seja, não acontecem reflexões e críticas sobre esses exercícios, o que não permite o desenvolvimento da inteligência.

As principais características da escolástica que suscitam críticas, principalmente por parte dos humanistas são: 1) sendo memorista, não prioriza o exercício da razão; 2) sendo emuladora, faz com que não haja uma busca conjunta da verdade, mas sim uma ferrenha defesa ou refutação de algum ponto de vista; 3) sendo classista, não valoriza o ensino e a aprendizagem das línguas vernáculas; 4) sendo livresca, não procura buscar conhecimento na realidade do mundo; 5)

sendo punitiva, não procura corrigir os possíveis equívocos do indivíduo através da demonstração racional de seus enganos, mas sim por humilhações corporais e morais, com o uso de chibatadas e de palmatórias, por exemplo; 6) sendo intelectualista, o vigor físico, tão importante para se ter também boa saúde mental, é praticamente esquecido (Alessio, 2002). Após séculos de implementação na Europa, com 70 sedes universitárias ao fim do século XIV, a Escolástica e a Universidade, como afirma Alessio (2002), se confundem também em seu declínio comum, abrindo espaço para o humanismo que se mostra mais vigoroso a partir do século XV e será constituído como uma cultura livre e radicalmente antiescolástica. Segundo Teixeira (1959), quantificar o vigor da resistência das influências e tradições escolásticas da Idade Média, presentes no sistema escolar da época moderna e mesmo contemporânea, principalmente no ensino dito médio e superior. Deste modo, muito encontramos, ainda nos dias de hoje, da filosofia escolástica permeando o ambiente acadêmico/universitário. Dentro do processo educativo, e, seguindo esta linha, existem duas concepções básicas que gostaríamos de ressaltar:

A) A primeira, entende que a educação se destina a “transmitir” (ou “difundir”) conhecimentos, valores e normas de conduta das gerações passadas (ou fontes de conhecimento, do saber ou do poder) às gerações actuais, para adaptá-las à sociedade. Nesta concepção, a teoria de ensino que orienta os métodos e as técnicas pedagógicas é a do **estímulo/resposta/recompensa** (behaviorismo).

B) A segunda concepção de educação, considera a pessoa sujeito de sua ação, que exercita sua inteligência, seu raciocínio e sua criatividade na busca de soluções e decisões que sejam capazes de modificar ou transformar seu mundo físico e social. Seu objetivo é o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento económico, social, cultural, tecnológico e político. Nesta concepção já não se admite relacionamento educacional tipo educador “sabe tudo” e aluno “ignorante da realidade”. A relação entre educador e educando passa a ser do tipo horizontal, centrada no diálogo entre “sujeitos” e não no monólogo do professor (sujeito, ativo e agente) frente ao aluno (objeto, recipiente, passivo e ouvinte).

A Pedagogia da Transmissão, denominada por Paulo Freire como Conceção Bancária da Educação, “fundamenta-se no caráter legal das normas e regulamentos oficiais que serviram e servem para despersonalizar as atividades dos professores e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar” (2005:94). Deste modo o trabalho que vamos analisar busca seguir a segunda concepção de educação tendo a linguagem e a produção audiovisual como

mecanismo de liberdade, autonomia, empoderamento, auto conhecimento e reflexão crítica, suas dinâmicas e constrangimentos serão apresentados a seguir.

Dinâmicas em análise

Para atingir os objetivos estabelecidos, este estudo utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, através da pesquisa-ação (Barbier, 1985), da observação participante e do vídeo participativo (Robertson & Shaw, 1997). Os conteúdos audiovisuais realizados pelos jovens e a análise do material produzido durante as aulas permitiu que houvesse uma dinâmica participativa. Entre o ano de 2016 e 2018 realizamos o trabalho como docente na cadeira Atelier de Televisão (AT) I e II no qual utilizamos a metodologia participativa, baseada na ideologia de Paulo Freire (2005), e tínhamos como objetivo trabalhar a linguagem audiovisual, com estes jovens, de modo prático e teórico e analisar o dia a dia deste trabalho sob esta perspectiva. Deste modo, o atelier - ou oficina de trabalho - de televisão, que supostamente deveria ensinar trabalhos para a televisão, baseada numa estratégia pedagógica mais humanizada e atual, ao invés disso, desenvolvemos um trabalho sobre o audiovisual e suas linguagens, onde a televisão teve o papel como mais uma plataforma de exibição, com suas dinâmicas e mecanismos.

Construímos todo conteúdo programático do curso e a partir deste documento, aprovado pelo Conselho Científico, passamos a trabalhar a linguagem audiovisual utilizando a pedagogia freireana para enfatizar o processo dialógico. Pois acreditamos que as tecnologias sozinhas não são capazes de transformar os processos de ensino e aprendizagem. Para que ocorra uma transformação no processo educativo, nas relações educativas, é preciso um projeto político, pedagógico, dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação (Orofino, 2005). O objetivo principal foi que os jovens universitários do curso de ciências da comunicação tivessem contato, enquanto produtores, com a dinâmica audiovisual, aprendendo a trabalhar, paralelamente, o conteúdo e a técnica.

No primeiro dia de aula cada aluno era convidado a pensar e expressar sobre a área que pretendia seguir dentro do campo das ciências da comunicação: jornalismo (que tipo?), publicidade, relações públicas, comunicação organizacional etc. Deste modo eles eram encorajados a desenvolver projetos audiovisuais dentro de suas áreas de predileção. Alguns não faziam a menor ideia da área que desejavam seguir enquanto outros preferiam explorar áreas diversas como o cinema, por exemplo, desenvolvendo projetos e realizando uma curta metragem. Eram livres para pensar sobre a área, tema, plataformas de exibição e formato do conteúdo audiovisual em função dos seus interesses e gostos pessoais, alguns trabalhos

poderiam ser realizados em grupo e outros de forma individual. Todo este trabalho mais direcionado e focado no aluno enquanto sujeito só se tornava possível devido a subdivisão das turmas, que possibilitava que cada turma do AT tivesse, no máximo, entre 15 e 17 alunos. Após a aula das apresentações, convidávamos os estudantes para que refletissem e escrevessem sobre as expectativas em relação a cadeira, o que incluía objetivos, identificações e propósitos pessoais. Sendo este atelier dividido em parte I e II, implementado no último ano do curso, os alunos desenvolveram durante dois semestres suas capacidades e projetos audiovisuais, tendo a possibilidade de construir e enriquecer seu próprio portfólio, sempre dentro do contexto das ciências da comunicação. Segundo o conteúdo programático da cadeira, no final do ano letivo o estudante deve estar apto a conhecer e saber expressar-se através do audiovisual dentro das ciências da comunicação.

Antes de introduzir a linguagem audiovisual, a fotografia era apresentada de modo peculiar para jovens que nasceram nos dias que se seguem, na era do digital e das novas tecnologias. Depois vinham os jogos óticos e finalmente os princípios do cinema, a medida que contávamos a história do cinema até chegar ao audiovisual, ilustrávamos com filmes e imagens. O cinema é a base do audiovisual (Pacheco, 2016), o cinematógrafo construído no final do século XIX pelos irmãos Lumière, foi o precursor de toda esta panóplia audiovisual a qual temos acesso através das novas tecnologias nos dias que se seguem. Quando o cinema sai da sala escura, deixa de ser exibido apenas no grande ecrã ele “se multiplica em formas e dispositivos que as artes visuais estão constantemente renovando: múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores” (Migliorin, 2015:185). Deste modo as aulas vão construindo uma relação entre a teoria e prática através do audiovisual, onde se está constantemente presente as dinâmicas da vida e a realidade do contexto de vida de cada aluno e da docente. A relação entre a teoria e a prática no audiovisual/cinema, possibilita e solicita que todo este contexto venha a tona para que não ocorra que:

“Nossa experiência na universidade venha nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: é um ballet de conceitos” (Freire e Shor, 1987:131).

Não (é nosso interesse) foi objetivo cair neste tipo de dança puramente conceitual, deste modo vamos trançando o conteúdo com a técnica, mesclando “o que fazer” ao com “como fazer”, aulas meio técnicas e meio reflexivas, meio teóricas e meio práticas, discussões que vão surgindo a medida que cada estudante vai percecionando o que é o audiovisual e como funciona

sua linguagem, sendo assim mais dialógico. A aula é gerida e avança de acordo com a dinâmica de aprendizagem de cada grupo, com o interesse geral e de acordo com as questões que vão surgindo. O trabalho varia de grupo para grupo, o que resulta no semestre anterior muito provavelmente não se repetirá no semestre seguinte, cada grupo é único nos seus interesses, nas suas dinâmicas, apesar de existirem muitos pontos e interesses em comum. Esta filosofia de trabalho possibilita um resgate da identidade de cada jovem e do seu contexto comunitário, pois ao longo do trabalho estimulamos e buscamos reforçar laços culturais, identidades e origens, principalmente através do planeamento e da execução dos conteúdos audiovisuais. E por outro lado estimulamos a observação do audiovisual numa escala global, de modo que os estudantes consigam observar as diferentes culturas e identidades refletidas nos diferentes contextos e conteúdos audiovisuais.

A base do trabalho é o nível de literacia fílmica e audiovisual de cada aluno, o que sabe, de modo individual e coletivo, teórico e prático, sobre esta temática. Deste modo são estimulados a falarem sobre suas experiências com o audiovisual e a ouvirem os colegas, para que todos aprendem com todos. A frase da professora do ensino básico: “Vamos ouvir o colega, pois a dúvida de um pode ser a dúvida de todos”, é constantemente repetida pela docente, enfatizando a dialogia necessária na práxis freireana. Com o decorrer das aulas os estudantes, a partir dos seus interesses, começam a desenvolver projetos e conteúdos audiovisuais, que deverão ser avaliados pela docente. Avaliar conteúdos audiovisuais não é uma tarefa simples, pois a criação e a arte não são artigos palpáveis ou calculáveis. Deste modo construímos uma grelha de avaliação com os seguintes itens: projeto escrito, objetivo, fotografia, criatividade (autoral), edição, inovação/ética, produção, figurino-caracterização-cenário-arte, áudio e qualidade. De modo a irmos trabalhando cada ponto e tornando o obrigatório momento avaliativo em algo um pouco mais significativo. Cada trabalho realizado é visualizado por toda a turma e a análise do produto produzido faz parte da avaliação da docente, a medida que vamos apontando erros e acertos, vamos buscando compreender como se deu a dinâmica da produção, e ficamos a descobrir pontos positivos e negativos, daquilo que estávamos a trabalhar em sala de aula. Com base na nossa prática docente estas questões nos permitem discutir como os alunos participam no processo de aprendizagem, na elaboração dos conteúdos audiovisuais por eles produzidos, através de uma dinâmica pedagógica que valoriza a participação, autonomia e a cooperação entre a turma.

Morin (1997) considera que o cinema é como o sonho e o imaginário humano que chama de fenómeno de projeção-identificação, onde o espectador tende a incorporar nele próprio as personagens do ecrã em função de semelhanças físicas e morais que nelas encontre. Deste

modo o cinema “traz um modo de fazer relações entre imagens, sujeitos, discursos, objetos, narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações” (Migliorin, 2015:185). Acreditamos que na relação de produção, quando os alunos praticam seus próprios conteúdos não é diferente, esta relação se dá do mesmo modo, só que este sai do papel de espectador, e, como escrevemos no início deste artigo, assume o papel de produtor, de realizador e muda seu ângulo de visão, vai aprendendo a trocar sua lente. E, neste caso, é mesmo este o papel da docente, colaborar para que estes jovens sintam-se capazes de desempenharem seus papéis de produtores, onde compreendem a necessidade de assumirem responsabilidades sobre aquilo que pensam e fazem, e que desejam fazer.

Considerações finais

As aulas do AT I e II a partir de diversas dinâmicas e produções realizadas pelos alunos sob a coordenação, desenvolvida de forma horizontalizada, pela docente possibilitou que os envolvidos atingissem, através da pedagogia participativa (Freire, 2005), os objetivos presentes no conteúdo programático das cadeiras. Ao observarmos as primeiras produções audiovisuais realizadas pelos jovens e seus últimos trabalhos concluímos que existiu uma melhoria na qualidade destes produtos através de uma aprendizagem crescente que envolveu tanto as questões técnicas como as que envolveram os conteúdos. Antes de iniciar a programação das aulas, o grupo fez uma dinâmica para ajustar as atividades que pretendiam desenvolver com as perspectivas da docente e o tempo disponível.

Entretanto, ao longo destes semestres observamos que alguns alunos demonstraram uma certa dificuldade em se adaptar a esta dinâmica participativa. Foi possível perceber que nem todos os indicadores foram atingidos de forma plena e algumas dimensões são mais difíceis de trabalhar de acordo com a adaptação e entrega de cada aluno a esta dinâmica. De acordo com o universo acadêmico e estudos na área da educação, poucos são os professores que desenvolvem este tipo de metodologia no ensino dito superior. Outra questão que analisamos foi, por exemplo, a dimensão de ideologia e valores, que influenciam a prática dos jovens diante da criação audiovisual. Concluímos que esta metodologia unida ao audiovisual mostrou, portanto, um novo caminho para abordar os conteúdos programáticos, juntamente com o olhar dos jovens. De modo geral, a análise das oficinas e dos materiais produzidos pelos alunos demonstraram abrangência cultural e expressão criativa, de acordo com a identidade e as bagagens experienciais de cada sujeito participante. De modo singular e também revelando um interessante contexto colaborativo e da percepção de cada sujeito dentro do grupo e deste grupo como um todo.

Referências bibliográficas

- Alessio, F. (2002). *Escolástica*, in J. LE GOFF e J. C. SCHMITT (orgs). Dicionário Temático de História Medieval. Bauru: EDUSC.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Carvalho, Maria João Leote e Brites, Maria José (2006). *Em torno da condição de jovem: A (re)construção social da juventude* in *Infância e Juventude* nº 4/06, p. 9-67.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. e SHOR, I. (2006). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Migliorin, Cezar (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes o para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Orofino, M. I. (2005). *Mídias e Mediação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Pacheco, R. (2009). *Jovens, Media e Estereótipos: Diário de Campo numa Escola dita Problemática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, R. (2016). *Cinema e Educação. Estudo de Caso no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Robertson, C. & Shaw, J. (1997). *Participatory Video: A practical approach to using video creatively in group developmental work*. Oxford: Routledge.
- Siqueira, A. B. (2014). “Mídia-educação na formação de professores”, in ELEÁ, I. (ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a Educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teixeira, A. ([1966] 2001). *O problema de formação do magistério*. Brasília: Segunda Edição, n. 200/201/202, p. 199-206.
- Xavier, I. (2005). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra.