

Aprender Geografia. Fundamentos e premissas de uma abordagem cinematográfica

Learning Geography. Fundaments and principles of a cinematographic approach

Isabel Pato
Docente Ensino Básico e Secundário,
Lisboa, Portugal



RESUMO

Objetivo da Investigação: Este artigo surge da vontade de dar continuidade a um trabalho de sustentação teórica e prática para a integração do filme em processos de aprendizagem na Geografia. Distinguindo entre i) filme e ii) vídeo didático, reflete-se sobre as qualidades intrínsecas do filme e processos envolvidos na sua receção, e implicações para o desenho e implementação de projetos de aprendizagem. Reflete-se, ainda, sobre as mudanças tecnológicas e culturais e seus encadeamentos formais e comunicacionais na produção de vídeos didáticos.

Metodologia: Resulta de uma reflexão recursiva entre a literatura, a sala de cinema, ações de formação na área do cinema e uma prática de mobilização do filme levada a cabo desde 2010, com alunos e docentes de Geografia no contexto de Formação Contínua.

Resultados: Identificam-se qualidades intrínsecas da linguagem cinematográfica na comunicação pedagógica e propõem-se alguns princípios (no sentido literal de ponto de iniciação) que potenciam e orientam a abordagem cinematográfica em projetos de aprendizagem.

Originalidade/Valor: Destaca-se o potencial do ensino cinematográfico na transformação do espaço pedagógico reunindo contributos para i) compreender os processos de significação potenciados no encontro entre Geografia e Cinema, já explorados na Geografia Cultural e ii) sustentar a implementação da abordagem cinematográfica, método singular e fundamental em educação.

Palavras-chave: Geografia; Educação; Ensino Cinematográfico; Filme; Vídeo Didático

ABSTRACT

Research Purpose: This work stems from a keen interest in continuing a theoretical and practical foundation for integrating film into learning processes in Geography. Distinguishing between i) film and ii) didactic video, this study reflects on the intrinsic qualities of film and the processes involved in its reception, along with their implications for the design and implementation of learning projects. It also contemplates technological and cultural changes and their formal and communicative connections in the production of didactic videos.

Methodology: It results from a reflection between literature, the movie theater, training sessions in the cinema field, and a film mobilization practice carried out since 2010 with Geography students and teachers in the context of Continuing Education.

Findings: Intrinsic qualities of cinematographic language in pedagogical communication are identified, and some principles (in the literal sense of initial stages) to enhance and guide the cinematic approach in learning processes are proposed.

Originality/Value: We highlight the value of cinematographic approach in transforming the pedagogical space bringing together contributions i) for understanding the processes of signification enhanced by the integration of Geography and Cinema, already explored in Cultural Geography; ii) to undertake the cinematic approach, as a unique and fundamental method in education.

Keywords: Geography; Education; Cinema; Cinematic Teaching; Film; Didactic Video

1. Introdução

Há um propósito pedagógico na opção de trazer, adaptar ou realizar um filme, inserindo-o num projeto de aprendizagem específico. Os professores e educadores admitem que o filme encerra, em si mesmo, a possibilidade de atuar na predisposição para aprender e privilegiar outras formas de aprender, motivando uma transformação das formas de transmissão e de construção de conhecimento.

Na Geografia, a tese de Ana Francisca Azevedo, *Geografia e Cinema: representações culturais de espaço, lugar e paisagem na cinematografia portuguesa*, problematiza e indaga as “complexas implicações entre geografia como categoria epistémica e cinema como forma de arte” (Azevedo, 2007, p.19). Pioneira na Geografia Cultural portuguesa, percorre um conjunto de obras da cinematografia portuguesa e desenvolve uma tecnologia analítica para clarificar os “contornos da experiência fílmica” na qual se dá a “passagem da representação de espaço à construção do lugar fílmico” (Azevedo, 2007, p.20), incluindo os processos de receção, as condições e meios de criação de memória, os processos de subjetivação e negociação de subjetividades, e a reconfiguração sistemas de signos. Este estudo inspirou muitas pesquisas e reflexões sobre a mobilização do filme em sala de aula (Vieira & Velez, 2006), incluindo inúmeros exemplos da utilização do filme como instrumento didático no âmbito da formação de professores de Geografia (e História e Geografia).

Na linha de Azevedo (2007) António Queiroz Filho pensa relações entre Geografia e Cinema, olhando, em particular, a densidade de signos da memória. Fotografias que retratam o mito da vila passada, que configuram a estruturação de objetos/signos do espaço interior presente. Na medida em que perpetua (ou rompe) com códigos de educação visual, estéticas e políticas de representação, o cinema implica memória. A geografia de memória é olhada como uma “geografia de cinema”. Uma geografia que se define no “movimento associativo que realizamos com as imagens do filme e outras mais, porém, localizando-os no universo das grafias e do pensamento sobre o espaço” (Massey, 2008, em Queiroz Filho, 2013, p. 2).

No mundo da educação, o cinema é marcado por dois movimentos que se diferenciam no propósito (e conseqüente seleção) do filme. De um lado, os que defendem a importância do cinema na formação dos alunos da sensibilidade e capacidades de usufruto desta (e outras) arte(s), i.e., colocam ênfase na experiência estética, no enriquecimento do imaginário, no filme como marco de um processo de criação (Bergala, 2021) e obra cultural histórica e geograficamente situada. Aqui, cada filme “é válido como experiência estética porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas” (Teixeira & Lopes, 2017). De outro, os que numa perspectiva mais centrada na linguagem, procuram na descodificação e desconstrução do filme possibilidades para a exploração curricular (própria de cada disciplina).

Algumas publicações reúnem discursos de educadores ou professores sobre o filme (ou coletânea) e sobre o processo de aprendizagem posto em prática com o filme. Estas publicações optam por explorar as

possibilidades didático pedagógicas do cinema. O filme e os discursos de legitimação de práticas substituem as discussões e teorizações sobre as potencialidades do cinema na e para a educação (Teixeira & Lopes, 2017).

Neste artigo, o conceito de filme é demasiado abrangente ou imperfeito para designar o conjunto diversificado de produções¹, a que recorremos na preparação de projetos de aprendizagem. Numa diferenciação que se pode equiparar-se a distinção entre cinema e audiovisual, distinguimos: i) o filme: criação artística - longas-metragens e curtas-metragens de autor, tradicionalmente inscritas nas grandes categorias de documentários e ficção, e ii) o vídeo didático: divulgados por editoras ou instituições com fins educativos (museus, centros de informação...) ou editados por docentes e outros agentes educativos, tendencialmente de duração curta. Recorrem e ou integram diferentes linguagens e textos (imagens reais, incluindo créditos de filmes, animação em diferentes estilos, imagens fixas, textos, meta dados, infográficos, voz, música ...), de acordo com as funções e potencialidades dos meios de produção.

2. Cinema e educação

Guiados por autores da área da Antropologia Cultural, Ronaldo Linhares e Éverton Ávila, no artigo *Cinema e educação para além do conteúdo* (2017), sustentam que a relação cinema educação não é historicamente linear. Desde a sua génese, o cinema foi considerado um agente de apoio à educação, mas, também, instrumento de lazer aliado do mercado capitalista, com o intuito de manipulação da sociedade. Foi também meio privilegiado ao serviço da propaganda e da resistência, em diferentes regimes, momentos e geografias.

A associação do cinema ao entretenimento e lazer contribuiu para lhe retirar credibilidade e concorreu para algum afastamento entre cinema e educação (Linhares & Ávila, 2017, p. 99). De facto, fora de projetos específicos, o acesso aos filmes a partir do meio escolar nunca foi generalizado quer dentro da escola, quer em salas de cinema (Bergala, 2021), como ainda hoje não o é, apesar da internet.

Também os modelos educativos e conteúdos curriculares generalizados privilegiaram a divulgação de conhecimento científico, através de narrativas pretensamente neutras, sendo raras as referências filmográficas nos currículos de humanidades e até de artes. Há um longo caminho a percorrer neste debate sobre a formas de transmissão de conhecimento e de sobre como efetivamente olhar o discurso científico na pós-modernidade. Na realidade portuguesa, o reconhecimento da importância da associação entre Cinema e Educação remonta há três décadas, com um incremento a todo o país em 2013. Na comunicação *Educação, Cinema e redes Sociais: um olhar a partir do Plano Nacional de Cinema*, João Pinto, Teresa Cardoso e Ana Soares (2019a) destacam a valorização do filme no relevo de “aspectos sociais, culturais, históricos, literários e políticos relacionados com o contexto em que o próprio filme é recebido” (Pinto et al., 2019a, p.5).

¹ de cinema e audiovisuais, entre os quais vídeos didáticos.

De facto, num contexto em que o cinema ganha novos sentidos para a educação formal, informal e não formal, e de generalização da internet, assiste-se a um incremento da utilização de filmes. Ganham importância crescente os portais da Web (como o Youtube, Google video ou o Vimeo) e, mais timidamente, as plataformas educativas ligadas à educação cinematográfica (e.g. CinEd, Os Filhos de Lumière, Plano Nacional de Cinema, Cinemateca Francesa, Cinemateca Portuguesa, European Film Factory, Le Cinéma à L'École, Institute Grignoux). Aumenta, também, a procura, por parte de professores, de formação na área do cinema e educação.

Como em outros campos do saber, também a educação para o cinema e através do cinema retira partido da generalização da internet e da multimédia, acolhendo novas práticas em educação.

Seguindo as tendências da sociedade tecnológica e da interconectividade, o *Plano Nacional de Cinema* incentiva práticas de produção, de divulgação, de visualização simultânea e de participação (Pinto et al., 2019a; 2019b). Para os autores o plano integra preocupações com a educação de públicos de cinema e explora possibilidades de partilha e de cooperação que a multimédia e a internet facilitam. O cinema é uma ferramenta privilegiada para a educação e as narrativas transmediáticas e a convergência mediática favorecem esta relação, através de fenómenos de cultura participativa e de inteligência coletiva caraterísticos da sociedade mediática (Pinto et al., 2019b).

É neste contexto que surgem as narrativas transmediáticas - transmedia storytelling. A propósito de filmes ou séries, criam-se os sites oficiais, livros editados depois de filmes, jogos com as suas personagens... os meios digitais favorecem uma nova mediação (Jenkins, 2006, em Brandão, 2010). Agentes educativos do mundo político, empresarial, professores e educadores não são indiferentes aos novos meios digitais e interconectados que permitem novas formas de contar histórias, recorrendo a conteúdos dispersos e a diferentes formas de contar.

Henry Jenkins fala de “cultura de convergência” para definir a forma como os conteúdos são produzidos, disseminados e consumidos. Como escreve Daniel Brandão, na resenha da obra *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide* (2006), Jenkins

“[...] diz-nos que, para falarmos de convergência, não podemos continuar a falar de tecnologia isolada. Devemos confrontá-la com as questões sociais, culturais e políticas que as rodeiam. A convergência mediática é mais do que um mero fim tecnológico, ele é, fundamentalmente, um processo cultural” (Brandão, 2010, p. 245).

Enquanto processo cultural, envolve novas relações entre produtores e consumidores. Estes últimos são vistos como “agentes ativos e criativos que ajudam a definir de que modo o conteúdo mediático deve ser usado e, em alguns casos, dão forma ao próprio conteúdo” (Pinto et al., 2019b, p. 272).

A convergência mediática tende a expandir a cultura participativa e a inteligência coletiva, enquanto “forma como o consumo se tornou um processo coletivo e interdisciplinar, podendo ser considerada como uma nova fonte de poder mediático” (Brandão, 2010, p. 247).

A cultura de convergência é vista como uma aliada da educação (Pinto et al., 2019b) e a convergência mediática penetra o mundo da didática. Professores e educadores procuram, criam, ou adotam modelos de recursos propostos nas mais diversas plataformas, conjugam linguagens e textos e produzem novas narrativas no desenvolvimento do vídeo didático.

“Através do fácil acesso às ferramentas digitais, os produtores de media recorrem ao *loop*, à repetição, ao apagar, ao comprimir, ao estender, na tentativa de reestruturar e manipular uma realidade. Transformam o familiar em não-familiar e facultam, a quem vê, a oportunidade de compreender e distinguir uma nova realidade. Uma realidade participada que resulta da contribuição do consumidor ativo” (Brandão, 2010, p. 249).

O acesso facilitado às plataformas de produção de conteúdos educativos coloca ao mesmo nível o público especializado e não especializado. A utilização do vídeo didático acompanha os avanços nas plataformas (apps) de interconectividade entre diferentes textos (gravura, desenho, fotografia, vídeo, som, discurso, modelos digitais). Ana Beatriz Bahia e Andreza Silva relacionam a diversidade de plataformas de produção com a grande variedade de recursos: vídeo aula, depoimentos de especialistas, infográficos animados, tutoriais, vídeos de mediação pedagógica e outros. No artigo *Modelos de Produção de Vídeo Didático para EaD* (2017), descrevem as condições técnicas e parâmetros definidores da qualidade mediático-pedagógica de vídeos didáticos produzidos para o ensino à distância e propõem um modelo de produção que inclui: uma taxionomia de vídeo didático, os atores envolvidos no processo e etapas do mesmo. Para as autoras, a qualidade desta construção decorre da clareza sobre ‘o quê’, ‘o porquê’ e ‘para quem’ o vídeo é produzido e da capacidade de tirar proveito da linguagem audiovisual para promover a construção e reconstrução do conhecimento (Bahia & Silva, 2017).

A nossa convicção é de que o cinema (cada filme ou cada coletânea de filmes) ensina *per se* e de que nada há que impeça a sua mobilização para aprendizagens específicas, incluindo a partir de cenas particulares do filme.

Numa visão assumidamente transdisciplinar, Ana Azevedo seleciona e analisa a paisagem cinematográfica de um conjunto de filmes na procura de um quadro interpretativo que responda à compreensão do “significado da paisagem cinematográfica enquanto discurso geográfico e enquanto experiência fortemente mediada pelo ambiente físico tanto como pelas suas representações” (Azevedo, 2007, p. 22). A análise da paisagem cinematográfica permite “estabelecer as bases para a interpretação de significados de um ponto de vista dialogante ou dialógico” (Azevedo, 2007, p. 22) e, deste modo, serve também a aprendizagem de Geografia.

Mais centrado no processo de aprendizagem, o artigo de Rogéria Vieira e Fátima Velez (2016) reflete e ilustra

a mobilização do filme como recurso didático aplicado numa “lógica de “visualização-análise-debate” e contexto de sala de aula” (Vieira & Velez, 2016, p. 312) na abordagem das migrações, numa perspectiva que combina a clarificação de conceitos e fenómenos e a vivência do *ser o outro*, perspetivando o desenvolvimento intelectual e criativo e a alteridade.

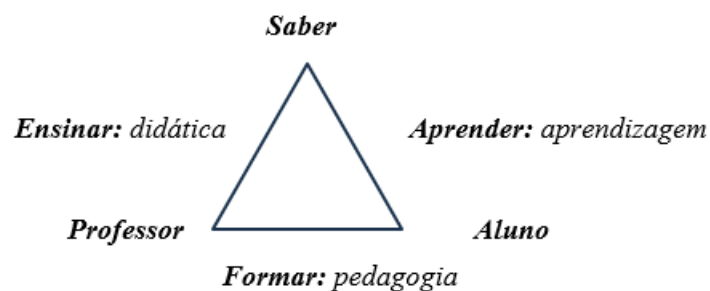
O estado da arte e as mudanças nos dispositivos da política educativa da última década reforçam o interesse de conhecermos os argumentos de autores que encontram no filme um potenciador de aprendizagem e de novas formas de transmissão de saber.

2.1. Filme e aprendizagem

O triângulo de Jean Houssaye formula o “espaço pedagógico”, enquanto estrutura do campo pedagógico do espaço educativo. É o resultado i) da construção conhecimento pelo aluno (aprendizagem), ii) da aposta em metodologias de ensino adequadas (didática) e iii) da qualidade da relação professor aluno (componente formativa e humanística).

Figura 1

Triângulo pedagógico



Fonte: Houssaye, 1994.

A Figura 1 esquematiza a formulação do espaço pedagógico a partir da leitura de Houssaye (1994). Esta foi criticada por se centrar demasiado na situação pedagógica e não atender ao contexto mais lato do espaço educativo com profundas implicações pedagógicas, designadamente os contextos socio educativos, os meios para a implementação de processos pedagógicos, as relações (entre vértices) privilegiadas pelas políticas educativas, entre outros. É, porém, válida para o objetivo que perseguimos: mostrar que o filme introduz matéria (visual, sonora, afetiva, sensitiva) suscetível de adicionar características específicas à situação pedagógica.

A mobilização do filme pode produzir transformação em cada vértice do triângulo - aluno, docente, saber - e, por conseguinte, nas suas ligações. Potenciar novas formas de conhecimento por parte do aluno, pontes interdisciplinares, incluindo com a Educação para a Cidadania, dando clareza a relações entre Saber e quotidiano, alimentando e instigando a reflexão.

Para o professor pode ser um espaço de reconstrução de práticas, tanto mais quanto

“a fronteira entre a forma e o conteúdo de um discurso pedagógico é ilusória: o modo como algo é dito plasma conceitos e estratégias de seleção e de organização de saberes, estrutura a experiência de aprendizagem que se realiza através desse dizer” (Bahia, 2008 em Bahia & Silva, 2017, p. 1).

No atual contexto, diferentes instrumentos - o Plano Nacional de Cinema (generalizado a todo o país em 2013)², o Plano Nacional das Artes (2019)³, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)⁴ e o novo modelo curricular dos ensinos básicos e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens⁵ - representam um caminho para a integração do cinema e audiovisuais na aprendizagem. A uma prática exemplar seguida por alguns professores, acresce a crescente procura de orientações e metodologias, revelada na procura de formações na área do cinema (algumas das quais em Oficina, i.e., envolvendo trabalho com alunos)⁶. Uma procura porventura ligada à valorização de outras formas de transmissão e a uma revisão das representações de Saber.

As relações entre Cinema e Educação ganham interesse formal em encontros dedicados ao tema, nomeadamente i) os dinamizados pela Cinemateca Portuguesa, *Os Filhos de Lumière* e o *Plano Nacional de Cinema*, centrados, precisamente, nas relações entre Cinema e Educação a partir de diferentes lentes ii) os realizados por associações, como a *Ao Norte*, ou pela Escola Superior de Educação em Viana do Castelo, iii) os promovidos em relação com Festivais de Cinema, hoje com uma forte Componente Escolar (e.g. As Curtas de Vila do Conde, Cinanima). Estas iniciativas vêm expandindo e consolidando um movimento de valorização do Cinema na Educação e de procura de oferta de formação.

O filme, como qualquer outro recurso trazido para uma dada situação de aprendizagem, molda a didática (professor – saber), a formação (professor – aluno) e a aprendizagem (aluno – saber). Independentemente da intenção do professor, o filme desencadeia nos alunos processos de perceção e reflexão entre saberes, entre conhecimento e quotidiano, e entre o seu universo e a narrativa, influenciando a construção de identidades.

O filme é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico, “é válido como experiência estética porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas” (Teixeira & Lopes, 2017). Para Pablo Blasco, Graziela Moreto, Mariluz Gonzalez-Blasco e coautores, em *Education Though Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*

² O Despacho 15377/2013 de 26 de novembro alarga a iniciativa piloto a todo o país.

³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 de 21 de fevereiro.

⁴ Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho.

⁵ Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.

⁶ Destaco a Formação desenvolvida pela associação *Os Filhos de Lumière* ou *DocLisboa* integradas nos Planos de Formação de Centros de Formação Contínua.

(Blasco et al., 2015), cada filme representa, também, uma intenção ponderada e um investimento do professor na situação pedagógica (Blasco et al., 2015).

Transmitir o filme como criação artística, cultural e socialmente situada, passa por reconhecer junto dos alunos a obra ou excertos de filme (referência explícita aos principais elementos da ficha técnica e, no caso dos excertos, pela referência ao título, realizador e data). Devemos, também, preparar-nos para outras questões na transmissão da obra, do seu autor, contexto de criação, impacto social e político em diferentes sociedades, geografias e tempos, das relações estéticas e narrativa com outras referências espaciais, culturais e artísticas locais, nacionais, universais, para as quais as imagens ou som remetem.

Mobilizar o filme para a aprendizagem é trazer uma proposta estética e narrativa (e seu universo), colocando em movimento o imaginário de cada aluno e o que dele é partilhado em grupo. A mobilização do filme serve metodologias que ultrapassam largamente a análise do seu conteúdo (Holleben & Saveli, 2009; Linhares & Ávila, 2017).

Daqui o interesse pela produção científica que nos ajuda a compreender os processos envolvidos na receção do filme. O objetivo é uma melhor fundamentação teórica da aplicação de metodologias visuais e particularmente a abordagem cinematográfica, para fomentar uma aprendizagem reflexiva do mundo e de si mesmo. O desafio é compreender como se dá e como, efetivamente, provocar esse processo reflexivo (Blasco et al., 2015).

2.2. Filme e processos de significação

Na procura de respostas para as questões *porquê? Onde? E como? Interessa o filme na aprendizagem da Geografia?*, somos surpreendidos com questões sobre os processos de mediação que envolvem o filme e a experiência de visualização. Há uma dupla intervenção na leitura da imagem cinematográfica. Essas intervenções são mediadas tanto pelo olhar de quem produz a imagem, como daqueles que a recebem (Novaes, 1988, em Holleben & Saveli, 2009; Azevedo, 2007).

Edgar Morin (1970) analisa os processos de receção inerentes à fruição do filme enquanto proposta estética e narrativa. O cinema traz para a Educação os processos de projecção-identificação que não nascem com o filme, antes fazem parte da vida humana (Morin, 1970). Nas suas palavras “[a] projecção é um processo universal e uniforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projectam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e seres humanos”. (Morin, 1970, p. 105). Enquanto “[a] identificação, o sujeito, em vez de se projectar no mundo, absorve-o” a identificação “incorpora o meio ambiente no próprio eu” e integra-o afectivamente (Cressey)” (Morin, 1970, p. 106).

Projecção e identificação são processos “[...] interligados num processo global. A mais banal “projecção”

sobre outrem – o “eu ponho-me no seu lugar” – é uma identificação de mim com o outro, identificação essa que facilita e convida a uma identificação de outro comigo: esse outro tornou-se assimilável”. Por isso, “[n]ão basta [...] isolar projecção, de um lado, e identificação de outro e, por último, as transferências recíprocas. É necessário considerar igualmente *o complexo projecção-identificação, o qual implica essas transferências*. [...] É o complexo projecção-identificação-transferência que comanda todos os chamados fenómenos psicológicos subjetivos, ou seja, os que traem ou deformam a realidade objetiva das coisas [...]” (Morin, 1970, p. 107). Para o autor, é este completo que comanda o complexo dos fenómenos mágicos (do duplo, da analogia, da metamorfose).

O cinema conserva a magia e até acordarmos as projeções parecem-nos reais (Morin, 1970). Através desta *possibilidade de ser*, o cinema favorece o enriquecimento do imaginário que, por sua vez, contamina a receção e ordenação das imagens. Neste sentido, o cinema é um meio à disposição da educação, um veículo para uma sociedade de cidadãos críticos, para a emancipação perante a sociedade e os pares. Do encontro entre o cinema e a educação poderão resultar consequências em toda a sociedade, porque o “imaginário é o fermento do trabalho de si e sobre a natureza, através do qual, se constrói e se desenvolve a realidade do homem” (Morin, 2007, p. 24).

A receção do filme é sempre um processo ativo, porque mobiliza a incessante e crescentemente complexa atividade de pôr as “coisas” em ligação. Por isso remete para uma prática ativa de aprendizagem. O espetador explora a imagem memória vivida na experiência de significação (Deleuze, 2002; Queiroz Filho, 2013).

Por isso, o observador móvel, surgido com o desenvolvimento dos sistemas de transporte e de comunicação, estabelece as bases para uma transformação das formas de olhar “as relações entre natureza e cultura e o significado da paisagem cinemática enquanto discurso geográfico e enquanto experiência fortemente mediada pelo ambiente físico e pelas suas representações” (Azevedo, 2007, p. 412).

O espetador sente-se seduzido a “entrar”, transportando todas as suas experiências e sensações prévias. O autor fala de experiência háptica para se referir à imagem que induz uma perceção mais tátil do que visual. A experiência de visualização envolve a ativação de sentidos e a síntese dos sentidos. O espetador constrói uma textualidade ativa (Deleuze, 2002) na leitura do mundo, mobilizando sistemas de emoções e sistemas perceptivos (conquistados através de todas as práticas e lugares vividos, incluindo a experiência cinemática prévia).

No processo de significação, Ana Azevedo considera a interferência “da deslocação de um modelo clássico de espectador fixo responsável pela produção da mesmidade do sujeito para um modelo alternativo de espectador móvel e aberto aos efeitos da diferença e ao devir” (Azevedo, 2007, p. 21). O trabalho da paisagem em cinema “opera-se como modo de enunciação do carácter semiótico-material do espaço, funcionando a experiência fílmica como meio privilegiado de afirmação do trabalho cultural de significados” (Azevedo, 2007, p. 22) e destabiliza a própria noção de produção de conhecimento.

“Uma ordem de conhecimento tornada monológica pelo efeito de uma superfície de observação descorporizada legitimada por uma teoria cognitiva, um sistema de percepção e um conjunto de técnicas e códigos de representação que se veem agora desafiados pelas práticas do sujeito móvel e em formação implicado nos mecanismos generativos da interpretação dialogante (Azevedo, 2007, pp. 21-22).

Na compreensão do lugar fílmico lidamos sempre com um processo de interpretação dialogante, que envolve uma “prática intra-subjetiva e intersubjetiva de significação” (Sobchack, 1994, em Azevedo, 2007, p. 21).

2.3. Ensino cinematográfico e aprendizagem

As dificuldades em diferenciar imagem – percepção objetiva e imagem – percepção subjetiva residem “na alma do cinema” (Morin, 1970). No cinema, a subjetividade “já não marca a oscilação entre dois polos, mas uma imobilização segundo uma forma estética superior” (Deleuze, 2000, p. 110). A de cada filme. Por isso, não faz sentido procurar no cinema uma pedagogia objetiva.

O filme introduz, porém, possibilidades metodológicas singulares e porventura fundamentais perante os desafios da educação.

Adriana Fresquet (2013) fala de pulsão emancipatória. No cinema podemos ser (sentir, conhecer) o “outro”, possibilidade crucial num momento de formação da identidade pessoal e de grupo que é a adolescência. O cinema é um meio privilegiado para olhar o mundo, compreender o poder de transformação e o poder das memórias na projeção do futuro.

“O cinema desperta no aluno o poder da imaginação e com ela [...] é capaz de estar em vários lugares ao mesmo tempo e dispor de experiências variadas. A capacidade de interligar o passado e o futuro dentro da imaginação pode desencadear conflitos de ideias que vão além das experiências concretas do meio externo, partindo para mundos particulares inerentes a cada sujeito” (Fresquet, 2013, p. 17).

Índia Holleben na Tese *Cinema&Educação: um diálogo possível*, sustenta que, pelos conhecimentos e pela pedagogia que veicula, o cinema serve objetivos de aprendizagem ligados à capacidade de imaginar (ficções, como soluções), à dimensão afetiva das relações humanas e à formulação intelectual de hipóteses. Para a autora é o recurso metodológico privilegiado para trabalhar os processos de produção de subjetividades e identidades (Holleben, 2003, p. 9).

Numa perspectiva mais estritamente metodológica Pablo Blasco, Graziela Moreto, Mariluz Gonzalez-Blasco e coautores (Blasco et al., 2015) analisam os resultados da aplicação de um método de ensino cinematográfico desenvolvido durante 15 anos, no quadro do projeto SOBRAMFA-Medical Education & Humanism. Inicialmente voltado para estudantes, médicos e outros profissionais de saúde, o projeto alargou-

se a palestras, cursos e oficinas com docentes do ensino básico e secundário, académicos de diversos cursos, professores do ensino superior e departamentos de recursos humanos.

O método assume que há certas aprendizagens que estão fundamentalmente ligadas ao investimento afetivo (incluindo o do professor) e, não, a razões de natureza teórica.

“Normalmente os sentimentos surgem antes dos conceitos. Primeiro envolvem o coração e depois processos racionais que clarificam a questão apreendida. Enquanto há conhecimentos e qualidades técnicas que podem ser adquiridas pelo treino e com pouca reflexão, o aperfeiçoamento de atitudes, a aquisição de virtudes, a incorporação de valores requer reflexão. Diz respeito ao conhecimento específico que os alunos devem dominar, para aprender a aperfeiçoar atitudes, construir identidades, desenvolver qualidades completas e enriquecer-se como seres humanos” (Blasco et al., 2015, p. 1)

Considerar que as emoções estão normalmente antes do pensamento racional não significa limitar a educação a valores e atitudes do foro afetivo. Significa, antes, reconhecer a prevalência de uma cultura amplamente trajada por emoções e imagens. As emoções são uma espécie de atalho para chegar aos alunos, um tipo de pista para decolar e se aprofundar depois, encetam o processo de reflexão.

O método preconiza que o filme favorece uma compreensão complementar da experiência humana e do amplo universo desta. Os filmes, como as narrativas e biografias, o teatro, a ópera, a literatura, permitem desenvolver no aluno esta compreensão (Blasco et al., 2015). De acordo com o filme proposto, enriquecemos ou empobrecemos a intensidade da participação afetiva - a zona das projeções-identificações mistas, incertas, ambivalentes - e do sincretismo mágico-subjetivo (Morin, 1970, pp. 110-112).

No contexto da formação médica, e de outros profissionais, incluindo de professores e académicos, a metodologia de análise de excertos de filmes e de videoclips permite formas singulares de aprendizagem. Serve ambientes mais solidários, questão central em educação em contrapeso com a competitividade, e que lida com o lugar das humanidades e das artes na resposta aos desafios da educação (Blasco et al., 2015).

Para os autores, o ensino cinematográfico, que facilita ligações rápidas entre as aprendizagens visadas e cenas específicas, ajuda a integração das emoções na experiência visual, ajuda os alunos a compreender e reconhecer aspetos específicos, designadamente conflitos e preocupações perante o futuro profissional (Blasco et al., 2015).

Na linha de Morin (1970), quando sustenta que,

“[n]a medida em que identificamos imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projeções-identificações referentes à vida real em movimento. Em certa medida vamos lá efetivamente encontrá-las, o que aparentemente desfaz a originalidade da projeção-identificação cinematográfica, mas na realidade, a revela” (Morin, 2007, pp. 112-113).

Os defensores do ensino cinematográfico argumentam que

“[...] os estudantes têm a oportunidade de “traduzir” as histórias de vida dos filmes para as suas próprias vidas. Desta forma, os filmes geram um novo processo de aprendizagem. [...] Promover a reflexão é o principal objetivo desta proposta de ensino cinematográfico. O objetivo não é mostrar como incorporar uma determinada atitude, mas sim promover a reflexão e proporcionar um fórum de discussão” (Blasco et al., 2015, p. 3).

A metodologia de análise de videoclips ou de excertos de filmes do projeto SOBRAMFA integra elementos de incentivo à participação. Um “facilitador”, pessoa que comenta, legenda, questiona o grupo sobre as imagens, videoclipes, os excertos projetados, sempre em presença e olhando a audiência nos olhos. As apreciações e opiniões podem ser recolhidas e novamente partilhadas (na mesma ou futuras sessões), sempre que pertinente e que daí resulte alimento para a reflexão.

O discurso cinematográfico acrescenta dois aspetos fundamentais ao processo de aprendizagem: facilitar aos alunos a conexão entre narrativa e a sua própria experiência; fazer com que os alunos reflitam especificamente sobre si mesmos e ajudá-los nessa reflexão. As principais virtudes do método são a economia de tempo no desencadear desta conexão e “capacidade complementar de compreensão” do mundo e de si mesmo que suscita (Blasco et al., 2015, p.3).

A análise da matéria fílmica que subjaz a cada um dos trabalhos dos geógrafos acima citados (Azevedo, 2007; Queiroz Filho, 2013; Vieira & Velez, 2016) permite ao professor desencadear na aprendizagem da Geografia processos de significação. São estes processos que definem o “lugar fílmico”, numa co-construção entre discursos, e confronto de regimes de representação. Para definir este “lugar”, Ana Azevedo analisa um conjunto de cronotopes⁷ passíveis de, precisamente pelo seu potencial comunicacional e estético, se afirmarem como cronotope artístico cinematográfico.

É na co-relação entre o cronotope artístico e o plano de paisagem (como unidade elementar de análise) que, num processo de interpretação dialogante, se traduzem “os sistemas de signos geográficos que se organizam através do cinema” (Azevedo, 2007, p. 23), se definem as bases para a interpretação dos significados da paisagem e para a compreensão dos seus mecanismos generativos (idem). Em suma, a co-relação entre o cronotope artístico e o plano de paisagem permite compreender “a paisagem como elemento activo na articulação da vasta polifonia de forças discursivas que contribuem para a definição de cada lugar” (Azevedo, 2007, p. 29).

A abordagem cinematográfica é a base para a clarificação da “passagem da representação de espaço à construção do lugar fílmico” (Azevedo, 2007, p. 20), da “geografia de memória” (Queiroz Filho, 2013) ou das “geografias impuras” (Azevedo, 2007). Enquanto exercício de significação cultural o seu interesse é

⁷ termo emprestado a Mikhail Bakhtin, que o formulou para a compreensão de fragmentos de “espaço-tempo” da narrativa literária.

enorme para a aprendizagem crítica e refletida, a instigação intelectual, a construção de subjetividades, para o exercício da interpretação dialogante e o trabalho da alteridade.

A abordagem relacional da experiência de paisagem cinemática é um campo privilegiado para a Geografia, na medida em que apoia a clarificação do “conjunto de padrões e interferências que funcionam como meio de compreender as diversas instâncias e modalidades que integram a tarefa de co-construção de mundos” (Azevedo, 2007, p. 22). Por esta via, a tese de Ana Azevedo, que vimos citando, é, também, um contributo para pensar a educação geográfica na pós-modernidade.

3. Premissas de uma abordagem cinematográfica

Na sociedade da tecnologia e da convergência mediática, na Geografia, como nas restantes ciências curriculares, surge um interesse renovado pelos audiovisuais. Aumenta a procura de formação e a utilização de plataformas de criação de recursos audiovisuais que exploram possibilidades de interconexão entre textos e linguagens (páginas interativas, padlets, projetos Google Earth...), geridos de forma fechada (editados ou acedidos pelo administrador), ou partilhados e co construídos em grupo de professores ou em turma⁸.

A inclusão de vídeos nestes produtos é comum. Recorre-se a vídeos gravados sobre o equipamento ou com dispositivos móveis, ou a conteúdos digitais da internet. As exigências na edição de vídeos ou na sua utilização nestas ferramentas digitais não têm impedido a sua produção por professores, o que a pandemia incrementou, e se prolonga atualmente no ensino presencial ou em projetos de ensino híbrido.

Novas ferramentas de captação de imagem e som (e.g. drones, imagens de satélite em tempo real, captação de écran, gravação com câmara em computadores e telemóveis) e de interconectividade tornam possíveis narrativas conjugando paisagem, imagem 2D e 3D, georreferenciação, realidade aumentada e realidade virtual. No trabalho sobre o uso inteligente da água no concelho de Seixal (que envolveu a produção de um documentário e um Storytelling), Patrícia Monteiro mostra que esta ferramenta é uma forma de narrar que permite conjugar a “visualização científica e o texto como expressão de ideias na construção e divulgação do conhecimento” (Monteiro, 2021, p. 116).

Mais diretamente focados no filme como “marco de um processo de criação artística” (Bergala, 2021), pretendemos contribuir para renovar o olhar sobre o “filme” e qualidades do filme para a aprendizagem, lançado pistas metodológicas para o desenvolvimento de uma abordagem cinematográfica no desenho e implementação de projetos de aprendizagens.

A bibliografia consultada, os projetos de aprendizagem postos em prática e acompanhados, permitem

⁸ A formação *Apps na didática da Geografia* (CFPOR) ministrada pelo Geógrafo e Docente Paulo Santos (já na 8ª edição) comprova-o.

identificar alguns princípios norteadores do desenvolvimento de uma abordagem cinematográfica em projetos de aprendizagem. Estes princípios situam-se a montante de qualquer compartimentação disciplinar e envolvem reconhecer (e valorizar):

1. o filme como promotor de reflexão e pensamento crítico. Na medida em que favorece a aproximação do aluno ao mundo tangível e figurado – e não apenas com ideias abstratas – permitindo que se perceba implicado no conteúdo abordado (Bahia & Silva, 2017);
2. o filme como discurso que enriquece o imaginário, incluindo as referências culturais, o conhecimento intercultural (Holleben, 2003; Teixeira & Lopes, 2017) e fomenta a formação de cidadãos críticos (Morin, 1970; Holleben, 2003);
3. a visualização como experiência de significação, que integra sistemas de emoções e sistemas perceptivos (conquistados através de todas as práticas e lugares vividos, incluindo a experiência cinemática prévia) (Deleuze, 2002);
4. que, na medida em que envolve processos de projeção-identificação próprios, a experiência de significação interfere no processo de emancipação dos alunos no decurso da formação da identidade perante pares e sociedade. Opera sobre a produção e desconstrução de subjetividades e identidades (Morin, 1970; Holleben, 2003; Fresquet, 2013; Blasco et al., 2015).
5. a reflexão sobre os sentidos atribuídos às imagens que vemos (Queiroz Filho, 2013; Deleuze, 2002; Morin, 1970; Blasco et al., 2015) e produzimos (Jenkins, 2006, em Brandão, 2010; Pinto et al, 2019a, 2019b; Bahia & Silva, 2017) e ao conhecimento científico que veiculamos.

A abordagem cinematográfica favorece processos reflexivos e processos participativos (Blasco et al., 2015; Jenkins, 2006, em Brandão, 2010; Pinto et al., 2019a, 2019b). O seu interesse para a aprendizagem da Geografia é enorme.

Na compreensão do “lugar fílmico”, como do mundo interior, o filme coloca-nos fora da metanarrativa, e só nesta condição é meio privilegiado para trabalhar a subjetividade, abre possibilidades de compreensão acrescida do mundo e do eu no mundo (Deleuze, 2000; Blasco et al., 2015; Teixeira & Lopes, 2017; Azevedo, 2007) e de alteridade (Bergala, 2021; Fresquet, 2013).

O cinema não serve uma pretensa pedagogia objetiva, o que não deve desmobilizar-nos. Na estruturação de processos de aprendizagem sustentados no filme é importante voltar ao trabalho de Ana Azevedo. Em primeiro lugar, pelo método de trabalho proposto pela autora, de enorme interesse na preparação e análise da linguagem fílmica. Depois pela natureza da investigação preconizada no quadro da Geografia Cultural Americana, sustentada numa aproximação entre campos de saber, na procura da significação cultural e na consideração de políticas de representação. Daí o potencial do cinema na problematização e abordagem curricular de temas controversos e ou fragmentantes, como as migrações internacionais (Vieira & Velez, 2016) ou as “geografias de margem” (Azevedo, 2007).

Informação Suplementar

Autores

Isabel Pato – Doutorada em Geografia Humana pelo IGOT, Universidade de Lisboa, Docente do Ensino Básico e Secundário. Lisboa, Portugal

patosilva.geo@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4191-4864

Data de submissão: 2023-01-18

Data de aceitação: 2023-12-27

Data de publicação: 2024-06-30

Referências

- Azevedo, A. F. (2007). *Geografia e Cinema: representações culturais de espaço, lugar e paisagem na cinematografia portuguesa* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Bahia, A. & Silva, A. (2017) Modelos de produção de vídeo didático para EaD, *Revista Renote*, 15(1). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75116>
- Bergala, A. (2021). *A Hipótese Cinema (pequeno tratado sobre a transmissão do cinema na escola e fora dela)*. INCM; Plano Nacional das Artes.
- Blasco, P., Moreto, G., Gonzalez-Blasco, M., Levites, M. R. & Janaudis, M. A. (2015). Education Though Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1). <https://doi.org/10.21977/D911122357>
- Brandão, D. (2010). Cultura participativa. Resenha crítica sobre a obra *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide*; de Henry Jenkins. *Revista Comunicação e Sociedade*, 18, 245-255, [https://doi.org/10.17231/comsoc.18\(2010\).1004](https://doi.org/10.17231/comsoc.18(2010).1004)
- Deleuze, G. (2002). *A Imagem – Movimento*. *Cinema 1*. Assírio & Alvim.
- Fresquet, A. (2013). *Cinema e educação – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Editora Autêntica.
- Queiroz Filho, A. C. (2013). Geografias de Cinema: O lugar das memórias no filme “A Vila”. *Passagens -Revista do Programa De Pós-Graduação Em Comunicação Da Universidade Federal Do Ceará*, 4(1), <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/1140>
- Houssaye, J. (1994). *Le triangle pédagogique* ou comment comprendre la situation pédagogique. *Recherche en soins infirmiers*, 1994/3 (nº38). 10-19, <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-1994-3-page-10.htm>
- Holleben, I. & Saveli, E. (2009). *Leitura, Cinema e Educação: Interfaces* [Programa de Desenvolvimento Educacional – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Brasil] <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-4.pdf>
- Holleben, I. (2003). *Cinema & Educação: Diálogo Possível* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>
- Linhares, R. & Ávila, É. (2017) Cinema e educação para além do conteúdo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), 89-100, <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>
- Ministério da Educação; Ministério da Cultura (2019) *Plano Nacional das Artes* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 de 21 de fevereiro) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNAL/egislacao/pnartes_dr_21fev2019.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Modelo curricular dos ensinos básicos e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens* (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/129-2018-115652951>

- Ministério da Educação (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*. (Despacho nº6478/2017 de 26 de julho) https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério das Finanças; Ministério da Educação; Ministério da Cultura (2013) *Plano Nacional de Cinema* (Despacho nº 15377/2013 de 26 de novembro). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/229-2013-725014>
- Monteiro, P.M. (2021). *O Uso inteligente da água nos moinhos do Seixal* [Dissertação de Mestrado]. FCSH-UNL.
- Morin, E. (1970). A Alma de Cinema. In E. Morin, *O Cinema ou o Homem Imaginário* (pp.105-139). Moraes Editores.
- Pinto, J., Cardoso, T. & Soares, A. I. (2019a). Educação, Cinema e redes Sociais: um olhar a partir do Plano Nacional de Cinema. *Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas*, 4, 1-12, <http://hdl.handle.net/10400.2/8895>
- Pinto, J., Cardoso, T. & Soares, A. I. (2019b). Cinema and Education: what relationship in the internet age? In *Proceedings of the 3rd International Conference on Digital Design and Communication* (pp. 265-274). IPCA - Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. <http://hdl.handle.net/10400.2/8978>
- Teixeira, I. & Lopes, J. (2017) Apresentação. In I. Teixeira & J. Lopes, (Org.) *A escola vai ao cinema* (pp. 9-24). Editora Autêntica. https://issuu.com/grupoautentica/docs/a_escola_vai_ao_cinema
- Vieira, R. & Velez, F. (2016). O contributo do cinema para a educação geográfica. Um recurso didático em Geografia das migrações. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, 9, 307-322. doi.org/10.17127/got/2016.9.014