

AUDIOVISUAL E INDÚSTRIAS CRIATIVAS: PRESENTE E FUTURO - VOLUME 2

Coordenadores
Javier Sierra Sánchez
José Gomes Pinto



**Madrid • Milán • Londres • México D.F. • Sídney • Singapur • Taipéi • Shanghai
Seúl • Beijing • Hong Kong • Kuala Lumpur • Bangkok • Nueva York • Chicago
Dubuque • Los Ángeles • Columbus • Bogotá • Nueva Delhi • Toronto • Dubái**

AUDIOVISUAL E INDÚSTRIAS CRIATIVAS: PRESENTE E FUTURO - VOLUME 2

Não é permitida a reprodução total ou parcial deste livro, bem como o seu processamento digital ou transmissão em qualquer forma ou meio, seja ele eletrônico, físico, fotocópias ou quaisquer outros métodos, sem a prévia autorização por escrito do editor. Em caso de necessitar de cópias ou da digitalização de parte deste trabalho, favor contatar o CEDRO (Centro Espanhol de Direitos Reprográficos: www.cedro.org).

As informações contidas neste livro vêm de um trabalho original apresentado por seu autores. McGraw Hill não é responsável pela exatidão ou aperfeiçoamento das informações publicadas ou endossar os conteúdos e opiniões derramado neles, que representam exclusivamente o ponto de vista dos autores.

Copyright © 2021, todos os direitos desta primeira edição em português estão reservados à:

McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
Edifício Oasis, 1º andar
Basauri, 17
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN (impreso): 978-84-486-2734-8
ISBN (digital-ebook): 978-84-486-2735-5
ISBN (digital-VS): 978-84-486-2736-2
MHID: 978-000-85-0324-6
Depósito legal: M-20805-2021

Editora: Cristina Sánchez Sainz-Trápaga
Sales Manager University: Pere Campanario Oliver
Diretor-Geral do Sul da Europa: Álvaro García Tejada
Equipamento de pré-impressão: José María Muntané
Design da capa: María Montserrat Canadell Martín
Impressão: Liber Digital, S.L.

1234567890 – 21 22 23 24 25 26 27 28 29

IMPRESSO EM ESPANHA - PRINTED IN SPAIN



IMAGENS, RELAÇÕES E MONTAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO DO CINEMA

Filipe Vale

Júlio Alves

Manuel José Damásio

Departamento de Cinema e Artes dos Media/CICANT
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

Hoje vivemos na era da imagem em movimento. O advento das tecnologias digitais e da Internet; a proliferação de dispositivos móveis que nos permitem capturar imagens em movimento com facilidade e eficiência; a introdução de ferramentas de edição baratas, acessíveis e fáceis de usar; e o surgimento do SVOD e sítios na internet de partilha de conteúdos, mudaram a forma como as imagens em movimento se relacionam com a sociedade, a educação e os processos de ensino e aprendizagem (Fritz, 2018).

Este artigo pretende ser uma reflexão sobre a transformação dos processos de ensino e aprendizagem num contexto de transformação dos processos de criação, produção e distribuição de obras cinematográficas. Para isso, pretende-se, a partir de um estudo de caso concreto, desenhar as fronteiras daquilo que é hoje a construção do discurso cinematográfico, aqui entendido não como o uso da linguagem discursiva num filme (diálogo dramático, conversa fictícia, interação definida em argumento), mas sim como o discurso audiovisual expressivo que suporta a própria construção do filme: o discurso da mise-en-scène, cinematografia, edição e design de som, usado na narrativa cinematográfica (Janney, 2012), tendo como ponto de partida precisamente a utilização dos meios e processos desse discurso no contexto do ensino de processos criativos em cinema e audiovisual.

O problema genérico que abordamos é o da construção de sentido através da linguagem da narrativa cinematográfica. Este é um problema longamente debatido na história do cinema (Barthes, 1972; Jost, 1983; Genette, 1983; Metz, 1990; Stam, 1992) com diferentes métodos e abordagens. Desde a abordagem estruturalista e semiótica de Barthes (1972), com os seus sistemas de significação suportados na teoria de que a geração de sentido numa narrativa assenta em estruturas pré-existentes, até à narratologia de Genette (1983), que associa a criação de sentido à presença na narrativa de um conjunto fundamental de elementos textuais que facilitam a compreensão da narrativa junto de uma audiência (Jost, 1983), os teóricos da imagem em movimento nunca deixaram de se debater com enormes dificuldades sempre que quiseram definir as especificidades da linguagem cinematográfica e dos seus processos de criação de sentido.

Uma das razões para as dificuldades mencionadas resulta do facto de que na construção do discurso cinematográfico não há uma unidade básica de significado facilmente discernível, uma vez que a imagem em movimento comunica simultaneamente através de padrões de comunicação feitos de texto, imagem, som e tempo (editorial). As estruturas de expressão de base de uma imagem ou de um plano não são utilizáveis como unidades básicas de significado, embora façam parte do processo de construção de significado que o cinema propõe. O plano feito de imagem em movimento é uma estrutura objetiva que resulta diretamente da construção por uma audiência da perceção da imagem em movimento (Jost, 1983), pois cada plano é uma imagem estática que, quando projetada em conjunto, produz a perceção de movimento. Esta imagem parada é a base da própria imagem em movimento e, como tal, é ela que é o mecanismo de produção de estruturas de significado, embora ela não seja o único elemento das próprias estruturas de significado, na medida em que estas encerram muitos outros elementos, como por exemplo o som ou a edição. A comunicação cinemática ocorre então nesta interação entre imagem, som e tempo, produzindo por esse meio múltiplas expressões com sentido (Kaplan, 2010).

O problema que aqui nos ocupa é precisamente o de como suportar pedagogicamente o processo de ensino deste processo de comunicação cinemática de sentido. A tela complexa de elementos com sentido, estruturas e processos que se articulam no seio do processo de comunicação cinemática que o plano, as cenas, a sequência e a narrativa transformam ao longo do tempo na acumulação de padrões de sentido, não é facilmente apreendida, nem facilmente explicada.

A construção de sentido através da imagem em movimento é uma das tarefas nucleares do cineasta. Aquele que começa a estudar cinema, deve em primeiro lugar ser capaz de apreender como utilizar os múltiplos modos de expressão da imagem em movimento, com a sua capacidade de expressar e construir sentido através do texto, imagem, som e tempo (Wollen, 1998).

Neste trabalho vamos-nos cingir à dimensão narrativa do modo de expressão cinematográfica e aos seus diferentes domínios expressivos, em ordem a apresentar e discutir uma metodologia para o ensino dos modos de expressão cinematográfica. Ao procurarmos elucidar uma abordagem pedagógica para o ensino e aprendizagem destes modos de expressão, esperamos também discutir como é que o ensino do cinema e do audiovisual se está a transformar num contexto onde o carácter e potencial único da linguagem cinematográfica para a produção de sentido não deixa de se transformar e evoluir, na medida em que novos meios tecnológicos e transformações intertextuais continuam a influenciar os seus processos expressivos.

O nosso trabalho tem como ponto de partida a verificação da complexidade de que se reveste para os estudantes de cinema a compreensão do processo de construção de narrativas cinematográficas. A complexidade da relação entre os elementos da narrativa e o seu todo, e a ligação de ambos com o “mundo real”, exige, de acordo com a nossa proposta, que não só o futuro cineasta seja capaz de compreender o *medium* e as suas estruturas narrativas e discursivas, mas acima de tudo, que seja capaz de compreender e utilizar os processos manipulativos de geração de sentido para uma audiência. Ou seja, a nossa proposta tem como hipótese nuclear a afirmação de que uma metodologia pedagógica que procure facilitar a compreensão teórica da narrativa cinematográfica através do exercício de manipulação das estruturas e processos de criação de sentido que a expressão cinemática nos coloca à disposição é aquela que é mais adequada para um ensino do cinema que coloque no seu centro a comunicação cinemática e a exploração do potencial expressivo da narrativa cinematográfica.

2. CONTEXTO: ENTRE A TRANSFORMAÇÃO DA “ESCOLA DE CINEMA” E A EVOLUÇÃO DO MEIO

Ao longo da última década, as escolas de cinema têm vindo a enfrentar o desafio de integrar nos seus currículos e abordagens didáticas, os desafios que resultam da emergência do cinema digital e de novos ambientes de consumo, produção e distribuição (Atkinson, 2018). Neste artigo defendemos que, apesar desses novos ambientes de consumo, produção e distribuição, o principal fator de diferenciação de uma escola europeia de cinema é o seu enfoque no cinema como uma forma de arte, uma forma única de expressão criativa e cultural que reúne tecnologia e estética sob um esforço criativo unitário (Bondebjerg & Novrup Redvall, 2015).

Neste artigo utilizamos a palavra “criatividade” como referência à criatividade técnica e também artística, conscientes que isso se sobrepõe ao que outros

definem como inovação (Mietzner & Kamprath, 2013). A noção de criatividade é importante, porque existe uma elevada relação entre temporalidade e criatividade; e entre permanência e rotina. Esta relação é central para a construção do processo expressivo e de comunicação cinematográfica, mas também para a compreensão das estruturas que suportam esse processo. A maioria das organizações temporárias, como por exemplo uma equipa de produção cinematográfica, existem para desenvolver uma ideia, um plano, um produto ou um serviço. O principal objetivo destas estruturas é “fazer acontecer” e isso tem uma profunda influência no perfil educacional que as instituições devem desenvolver em ordem a garantir a esses futuros profissionais uma formação adequada (Livingston, 2010). As equipas de produção são assim sistemas criativos temporários, onde o trabalho em equipa se revela central. Um processo pedagógico adequado a este contexto deve por isso estar centrado precisamente nesta unidade coletiva de produção criativa. Curiosamente não é isso que encontramos na tradição europeia de ensino de cinema.

Na Europa, as escolas de cinema estão tradicionalmente ligadas aos modelos educacionais dos conservatórios que, na sua maioria, ainda são distintos da academia em geral (Maassen & Olsen, 2019). Desde sempre que o foco destas escolas, nomeadamente das escolas de cinema, está nos elementos técnicos e artísticos do ofício, o que resulta numa orientação que foi, e ainda continua a ser, eminentemente prática, colocando a relação mestre/discípulo no centro do processo educacional. Para além da natureza individualizante deste modelo, que claramente contraria a natureza coletiva do processo criativo que acima mencionámos, esta abordagem também não encerra a articulação entre teoria e prática – a compreensão da narrativa complementada pela aquisição de competências manipulativas – que colocámos como central para a nossa hipótese de trabalho.

Nas últimas décadas estas instituições têm sofrido grandes pressões para se transformarem (López, Bote, Rives & Bañón, 2019). As reformas decorrentes do processo de Bolonha tiveram ramificações de longo alcance para estas instituições, que se viram forçadas a substituir os seus modelos flexíveis de ensino por outros que pudessem acomodar o ciclo ordenado de graus proposto pela reforma de Bolonha. Em paralelo, a necessidade de assegurar o cumprimento das Normas Europeias, nomeadamente as articuladas nos “Descritores de Dublin” de 2004, e, mais recentemente, no Quadro Europeu de Qualificações (EQF) (2018), resultaram no facto de que muitas destas instituições se começaram a transformar através de um processo de “academização”.

A principal consequência dos processos mencionados foi a emergência de uma grande tensão entre a natureza da missão original e foco dessas instituições, fundamentalmente orientadas para uma formação de nível profissional, e a missão muito mais ampla a que as instituições académicas são hoje adstritas. O resultado

foi que muitas escolas de cinema passaram por um período de grande turbulência, que dificultou em muito sua capacidade de incorporar e experimentar em torno das mudanças estruturais por que, entretanto, o próprio *medium* e a sociedade passavam.

Ao longo deste período, estas instituições, e muitos outros programas que surgiram dentro das universidades com base em modelos educacionais semelhantes (Lepori, 2008), continuaram a procurar desenvolver abordagens pedagógicas distintas que envolvessem uma resposta pragmática aos métodos de trabalho individuais que preconizavam. No entanto, muitos dos impedimentos passados aos modelos pedagógicos dessas instituições permanecem com particular destaque, neste caso, para o seu enfoque excessivo em abordagens individualizantes.

Estas abordagens, não só não respondem às necessidades do processo criativo coletivo que está subjacente à comunicação cinemática, como não permitem explorar plenamente o potencial de um *medium* que se tem vindo a tornar cada vez mais uma ferramenta de ativismo com potencial para promover a mudança social por via de atividades criativas que correspondem a realizações sociais e culturais (Carpentier, 2020).

Cada país europeu tem a sua tradição de educação cinematográfica, com cursos oferecidos por diferentes instituições em diferentes países. Embora a necessidade e o potencial da educação cinematográfica tenham sido reconhecidos como parte de um esforço para o reforço da alfabetização cinematográfica e mediática entre os jovens, muito poucas tentativas foram feitas para incluir nos currículos de ensino superior nestas áreas uma alfabetização mais ampla que incorpore conhecimentos que abordam a experiência cultural, apreciação estética, compreensão crítica e produção criativa, juntamente com a aquisição de competências técnicas e artísticas. Esta literacia cinematográfica deve ser entendida como um subconjunto de um conceito mais geral de literacia mediática, e o conceito chama a atenção para duas conceções diferentes da educação cinematográfica: (a) como um direito para todos, um bem social e cultural (semelhante ao direito à alfabetização universal) e (b) como um meio instrumental de desenvolver o público, mas também as competências criativas de todos aqueles que estudam nestes domínios.

A nossa proposta incorpora como ponto de partida esta conceção abrangente de literacia cinematográfica, e a relação entre apreciação crítica e produção criativa que esta envolve. A metodologia que iremos descrever olha para o cinema como um sistema de criação de significado, com seu modo multimodal de construção de significado que opera como um elemento de ponte entre diferentes práticas culturais, sendo por isso um elemento central de expressão e construção de sentido.

A metodologia que preconizamos alia a competência de ver criticamente um filme e de analisar o seu conteúdo, cinematografia e aspetos técnicos, à capacidade de manipular a linguagem e os recursos técnicos no contexto de ambiente criativo de produção de imagens em movimento. É nossa convicção que esta abordagem permite superar as tensões mencionadas acima a propósito do modelo de ensino dos conservatórios por meio do foco neste conceito mais amplo de literacia cinematográfica, concebendo o ensino do cinema como um processo criativo e prática cultural centrado na construção de sentido alicerçados no real.

Para suportar esta visão, a nossa metodologia recorre ao modelo hermenêutico de construção do sentido desenhado por Apel (1981; Sikka, 2012), que defende que o sentido é moldado por uma compreensão anterior do mundo e pela história e tradição, num diálogo que integra de forma equilibrada a intenção, a convenção e a referência às coisas. Tal implica que o sujeito que pensa se conceba a si próprio como membro de uma comunidade comunicacional, tal como aqui preconizamos que o sujeito que cria sentido através da comunicação cinemática, o faz enquanto membro de uma comunidade comunicacional.

No remanescente deste texto iremos descrever, sob a forma de estudo de caso, os princípios pedagógicos da nossa proposta e ilustrar a aplicação da mesma num contexto concreto. Esperamos que esta descrição da metodologia ajude a ilustrar a potencial eficácia da mesma como resposta ao alguns dos problemas que enunciámos até aqui.

3. DO QUADRO TEÓRICO AOS MÉTODOS

O processo de ensino-aprendizagem da comunicação cinemática não apresenta resultados imediatos. Como já afirmámos, a complexidade da apreensão das estruturas e elementos da narrativa cinematográfica leva a que o aluno de cinema tenha predisposição para a aprendizagem de técnicas muitas vezes limitadas à tecnologia e aos equipamentos. O ensino da produção, do uso da câmara de filmar, das ferramentas de edição, das tecnologias digitais, refere-se a competências às quais os alunos aderem rapidamente e com as quais se relacionam com naturalidade.

Por outro lado, a capacidade de olhar o mundo, e a partir dele produzir um discurso narrativo, é um desafio muito diferente. No cinema, escrita e conceção estão intrinsecamente ligadas, implicam definir um tema, ter uma voz, organizar o olhar, imaginar a ação, pensar a estética visual e sonora. Os processos de ensino para a conceção cinematográfica devem diferenciar-se do ensino da técnica e tecnologia, o objetivo deve ser o desenvolvimento de processos que estimulem o

conhecimento, curiosidade e criatividade, em linha com a definição de literacia que já introduzimos.

As metodologias a colocar em prática devem considerar que, em geral, os alunos demonstram dificuldade em definir temas ou em ter um olhar crítico sobre o que os rodeia. Nota-se o recurso recorrente ao uso de fórmulas ou a uma certa ideia de cinema de género, que resulta na conceção de filmes estereotipados e vazios em termos discursivos, desligados de uma relação com a realidade e a experiência do mundo.

Também é recorrente a dificuldade em escrever para um meio visual, de compreender a diferença entre a escrita para cinema e a escrita literária. Descrição e adjetivação em vez de movimento e ação. Se a escrita de um argumento não for capaz de fixar o que acontece no filme e como acontece, tende a produzir guiões descritivos cuja conceção não é adequada ao gesto de filmar.

Torna-se assim relevante desenvolver metodologias que permitam que o aluno desenvolva o seu olhar, a sua relação com o mundo, a aquisição de conhecimento, de pesquisa, de crítica. E a capacidade de produzir guiões adequados a uma linguagem audiovisual.

Seguindo a proposição da ideia de uma “retórica da criatividade” (Banaji, Burn & Buckingham, 2010), a nossa proposta integra diferentes entendimentos deste conceito e procura formalizá-lo como um modelo estruturado emergente que implica a noção de que a criatividade não diz respeito apenas ao consumo ou à produção de produtos artísticos, sejam eles populares ou de elite, mas envolve a competência de responder aos problemas e mudanças do mundo. De acordo com esta perspetiva, a criatividade não é inerente aos processos mentais humanos e é, de facto, social e situacional. É neste sentido que o nosso modelo incorpora a abordagem construcionista inicialmente desenhada por Papert (1972). Descendente do construtivismo, o construcionismo é um método educacional em que, de acordo com Papert, os alunos precisam de criar artefactos para praticar o que aprenderam e experimentar os resultados de forma tangível, assim se tornando parte ativa na produção e construção de conhecimento. O construcionismo pode ser considerado como uma metodologia assente no princípio de “aprender, fazendo”. No construcionismo, os resultados da aprendizagem podem ser vistos, avaliados e usados por outros, e esse conhecimento é construído através de uma prática concreta. O conhecimento é construído através da abordagem a problemas complexos e reais no contexto de ambientes de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos. Para Papert, o conhecimento é um elemento fundamental e fundamentado no contexto da aprendizagem e é moldado pelo design de produtos (ALzani, 2016).

A abordagem pedagógica preconizada pelo construcionismo é altamente adequada à nossa metodologia e foi complementada com outras duas abordagens pedagógicas: o ensino baseado em desafios (Jonhson, Smith, Smythe, Varon, 2009) e o ensino baseado em projetos (Dole, Bloom & Kowalske, 2016). O ensino baseado em desafios é uma abordagem que pretende melhorar a aprendizagem através da promoção de experiências que incentivam os estudantes a alavancar a aprendizagem, nesse caso da narrativa cinematográfica, nas suas experiências de vida diária. O ensino baseado em projetos é uma abordagem pedagógica centrada no estudante que promove a exploração de desafios e problemas alicerçados no mundo real. Partindo de um conjunto de perguntas iniciais, pretende-se que os estudantes desenvolvam projetos, não como o culminar do processo de aprendizagem, mas sim como parte central do processo em que o ensino e a aprendizagem ocorrem.

O nosso modelo desenvolve-se assim através da articulação destas três abordagens pedagógicas e o estudo de caso que aqui apresentamos para o ilustrar foi desenhado para o primeiro semestre da Licenciatura em Cinema da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O caso desenvolve-se numa unidade curricular de projeto, em articulação transversal com um conjunto de unidades curriculares que decorrem no mesmo espaço temporal. O projeto proposto integra a linguagem do cinema, a escrita visual, e a construção de um atlas, tendo com referência um atlas de imagens no sentido de Aby Warburg. Um atlas de afinidades possíveis que se vão desenvolvendo à volta de um tema, como base para a exploração de um modelo assente em desafios e nos princípios do construcionismo de aprendizagem através da criação.

Considera-se que uma metodologia que integre estratégias para relacionar estas dimensões, em particular o desenvolvimento de uma visão crítica do que constitui as nossas experiências vividas, pode ter um impacto consistente no desenvolvimento do estudante a nível pessoal e na forma como este se relaciona com a criação artística e cinematográfica. Na metodologia proposta, o percurso que começa a partir de imagens captadas pelos alunos cria uma reflexão e um diálogo com elas e procura outras imagens e outras reflexões que fluem também em palavras, ideias, conceitos, sons, que se estendem a processos de pesquisa que integram no processo acontecimentos, notícias, histórias ou narrativas. Em resumo, procura-se um contacto referencial com elementos do mundo e a montagem de narrativas a partir de relações que se identificam, descobrem ou que se tornam visíveis.

“É o caso da figura de mosaico, de caleidoscópio, de paradigma, de mapa, de atlas, arquivo, e até de floresta. Resultante de estratégias distintas, todas estas configurações procuram dar conta de uma certa orientação do pensamento pela imagem, visando apreender as reuniões frágeis, provisórias, sem por isso

deixarem de ser efetivas. Cada uma delas lança uma certa luz sobre a existência, correspondendo a uma estratégia de “iluminação” do real, organizando o olhar como algo que se passa entre totalidade e fragmentos” (Miranda, 2017).

No caso de Deleuze e Guattari a figura é a *Assemblage* (Deleuze, Guattari, 1972). Uma lógica geral de interpretação do mundo, uma multiplicidade, nem parte nem todo. Os elementos de uma *assemblage* definem-se apenas por relações externas e é possível que possam ser adicionados, subtraídos e recombinados uns aos outros sem nunca criar ou destruir uma unidade orgânica. Cada nova mistura produz um novo tipo de *assemblage*, livre para se recombinar novamente e mudar a sua natureza. Numa multiplicidade o que conta não são os termos ou os elementos, mas o que está entre eles, um conjunto de relações que são inseparáveis umas das outras. Uma *assemblage* constrói ou estabelece (*lays out*) um conjunto de relações entre partes ou fragmentos autossuficientes (Deleuze & Parnet, 1987).

No ensaio sobre Baudelaire, Benjamin diz que a experiência é matéria da tradição, na vida coletiva como na vida privada. Constitui-se menos a partir de dados isolados rigorosamente fixados na memória, e mais a partir de dados acumulados, muitas vezes não conscientes, que afluem à memória (Benjamin, 1989).

Krakauer diz-nos que os pequenos momentos aleatórios que dizem respeito às coisas comuns, a nós e a mim e ao resto da humanidade, podem de facto ser considerados como constituindo a dimensão da vida quotidiana, esta matriz de todos os outros modos de realidade. Trata-se de uma dimensão muito substancial. Os filmes tendem a explorar esta textura da vida quotidiana, cuja composição varia de acordo com o lugar, as pessoas e o tempo. Assim, ajudam-nos não só a apreciar o nosso ambiente material dado, mas também a estendê-lo em todas as direções (Krakauer, 1997).

Ele pergunta: os “pequenos momentos” aos quais nos rendemos mostram afinidade por uma determinada órbita da vida? Nos filmes, estas pequenas unidades são elementos de enredos livres de percorrer todas as órbitas imagináveis (Krakauer, 1997).

Estas são algumas das interrogações cuja potência nos impele ao desenho de um modelo pedagógico que integre os alunos em processos criativos cuja génese seja o mundo e a experiência vivida. A complexidade, o quotidiano, a associação, a relação, a ligação, a imagem. Uma forma de organizar a criação na relação com a imagem e a organização de fragmentos da experiência do mundo.

A preponderância que se pretende dar à imagem no processo de construção deste método evidencia a importância da construção de um atlas, com base no

pensamento desenvolvido por Aby Warburg, que investigou o papel que as imagens têm na construção do conhecimento, a partir das diferentes relações estabelecidas entre elas.

4. RESULTADOS: ESTUDO DE CASO DE UM MODELO CONCEPTUAL DE ENSINO

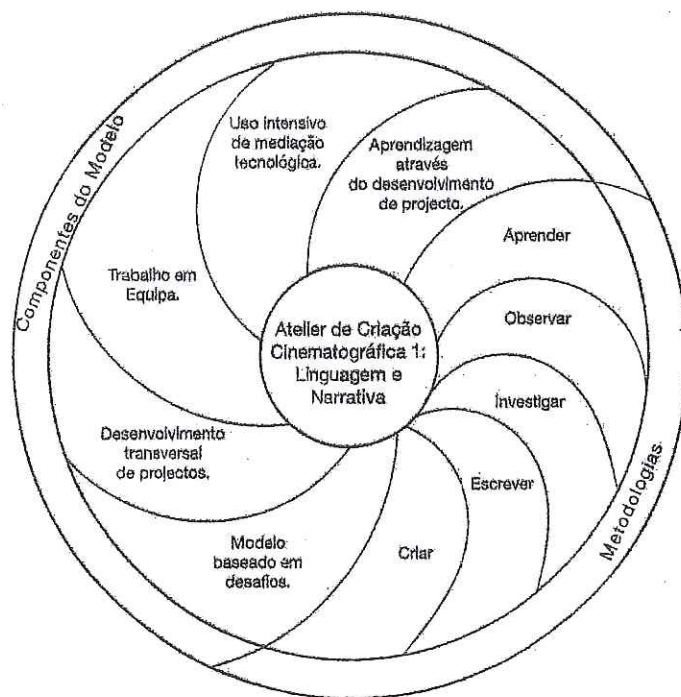


Figura 1. Modelo Conceptual de Ensino

A Figura 1, ilustra o Modelo Conceptual de Ensino que organiza o desenho desta proposta pedagógica e integra as três abordagens pedagógicas já enunciadas: construcionismo, aprendizagem baseada em desafios e ensino baseado em projetos. Este modelo tem como objetivo criar um método de trabalho que estimule a capacidade de conceber projetos cinematográficos e pretende responder a questões identificadas nos pontos anteriores. Em espírito encontra influência num pensamento que estimula a capacidade de criar a partir da experiência vivida, a partir da nossa relação com o mundo e das relações que podemos criar com o que nele observamos. Este modelo procura relacionar de forma dinâmica um conjunto de princípios pedagógicos com metodologias específicas ao tipo de projeto que se pretende desenvolver. Os alunos devem conceber, escrever e criar uma curta-metragem entre 5 a 8 minutos de duração. A aprendizagem decorre através do desenvolvimento de um projeto. Este projeto é desenvolvido em grupo.

Os alunos organizam-se em grupo de forma heterogénea seguindo os seus próprios critérios (afinidades pessoais, competências em diferentes áreas etc.). Cada estudante prepara também um dossier individual no qual é registada a sua contribuição para o grupo e a evolução do próprio grupo, todos os elementos do grupo contribuem para o processo com trabalho individual. As imagens partem de cada indivíduo, são apropriadas pelo coletivo, revelam-se e consubstanciam-se no diálogo deste com o indivíduo e os indivíduos. Daí a necessidade de trabalhar em grupo.

Ao longo das várias etapas do projeto cada equipa responde a um conjunto de desafios. Estes

pretendem estimular o desenvolvimento individual do aluno, tornando-o o centro do processo educativo. O aluno é incentivado a ter atitude proativa, a desenvolver trabalho fora do espaço da aula, a aprender fazendo e a adquirir conhecimento a partir da investigação.

Estes desafios implicam também momentos de apresentação, debate e discussão no seio do grupo e entre alunos e professores. A realização destes desafios implica o recurso a ferramentas tecnológicas, já que os alunos terão que apresentar fotografias, registar som e imagens em movimento. Estimula-se o uso da tecnologia sem que esta seja o centro do processo criativo. Com exceção da produção do filme, a tecnologia a adotar para os diferentes desafios deve ser acessível e que faça parte do quotidiano dos alunos. O smartphone, por exemplo.

Por último, trata-se de um projeto com carácter transversal porque se relaciona com as restantes unidades curriculares do semestre. Este carácter transversal é importante porque permite que todas as unidades curriculares possam trabalhar a partir de um projeto que é central para a aprendizagem dos alunos. Na perspetiva dos alunos, a transversalidade permite-lhes explorar o conjunto de competências adquiridas nas diferentes unidades curriculares do semestre e aplicá-las num projeto de criação cinematográfica.

A partir destes princípios procura-se aplicar metodologias que estimulem a aprendizagem, a observação, a pesquisa, a escrita e a criação. Em cinema, para criar é necessário escrever o que se pretende filmar. Para a escrita é necessário conhecer e compreender e isso requer investigação. A investigação implica saber o que se quer investigar e isso depende da capacidade de observar o que está à nossa volta. Compreender o cinema e a sua linguagem e narrativa fornece o contexto que enquadra todo o processo e permite organizar, relacionar e focalizar o processo de criação (Jost, 1983).

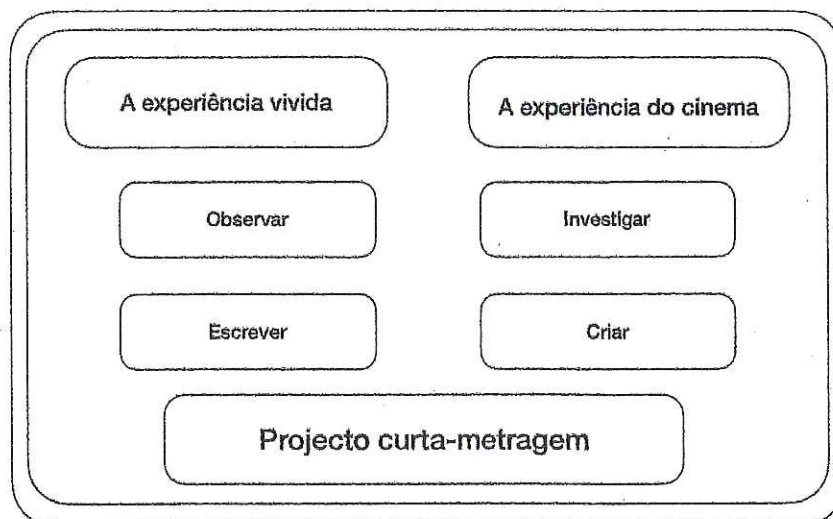


Figura 2. Organização específica do modelo no contexto de uma unidade curricular concreta.

A figura 2 ilustra as duas vertentes da unidade curricular em que se desenvolve a conceção dos projetos. Procura-se articular a experiência vivida com a experiência do cinema. Na experiência vivida estimula-se a criação a partir da observação, da investigação, através de um processo que se inicia com uma imagem, uma fotografia. Na experiência do cinema desenvolve-se o enquadramento teórico, conhecer e compreender as noções base da linguagem e narrativa cinematográficas.

Procura-se criar um contexto em que o observar a vida e a compreensão do cinema sejam catalisadores do processo criativo. Criar cinema a partir do que observamos é uma forma criativa de ligar o filme à matéria das coisas vivas, compreender a linguagem do cinema ajuda-nos a focalizar o olhar e a encontrar no mundo a matéria do cinema. Estas duas componentes devem ser lecionadas por dois professores, mas como veremos de seguida, devem existir ao longo do processo momentos frequentes de apresentação, debate e análise, em que as vertentes se esbatem e todos participam. Esta ligação é fundamental para criar uma relação orgânica entre as duas componentes no processo de desenvolvimento conceptual dos projetos.

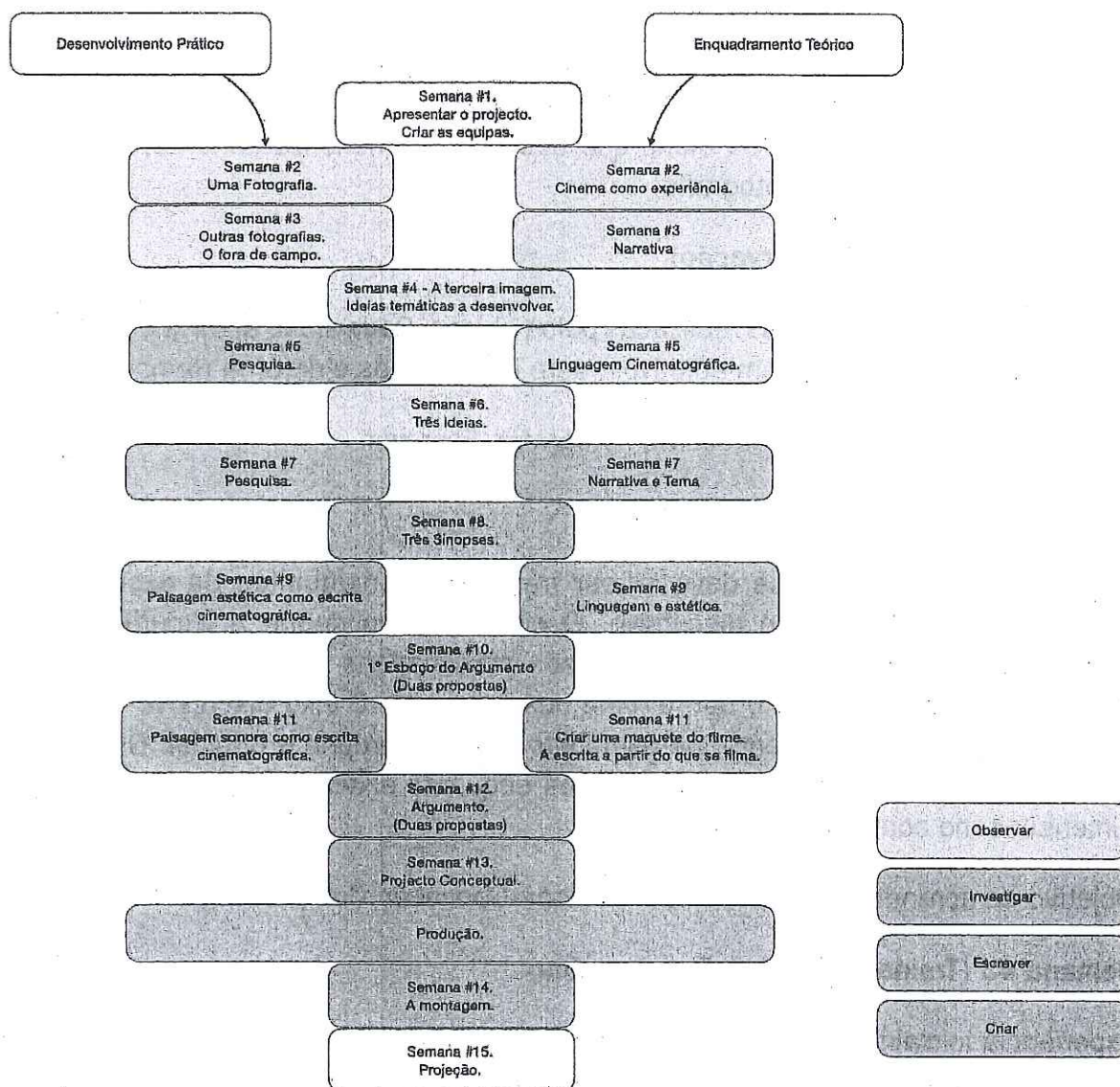


Figura 3. Estrutura sequencial da Unidade Curricular.

Na figura 3, podemos observar a forma como as duas componentes se interligam e complementam, mas também o desenvolvimento sequencial dos projetos. O programa curricular desenvolve-se em quinze sessões, de quatro horas semanais, duas horas para cada componente da UC.

De seguida faremos um breve resumo do desafio semanal que cada aluno e o seu grupo têm pela frente.

Semana #1 (Explicação do desafio)

Nesta primeira sessão, lecionada em conjunto pelos dois docentes da disciplina, os alunos organizam-se em equipas que devem manter durante o desenvolvimento do projeto.

O primeiro desafio é levar os alunos a fotografar. Incentiva-se que no caminho de volta a casa, cada elemento do grupo retrate um acontecimento, lugar ou pessoa. Procura-se estimular o aluno a observar o mundo e a partir dessa observação fotografá-lo. Pede-se ainda ao aluno que descreva pormenorizadamente, em texto escrito, tudo o que vê na fotografia.

Semana #2 (Treina a Observação)

Apresentação das fotografias realizadas pelos alunos. Cada aluno analisa e descreve exaustivamente o que vê sem adjetivos, sem julgamentos e de uma forma objetiva.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Fotografar. Escrever.

Semana #2 (Cinema como Experiência)

O cinema como experiência deve refletir três eixos constituintes da experiência: o narrativo, o estético e o discursivo. O eixo narrativo define a experiência da narratividade, a ligação a um espaço e aos personagens. O eixo estético define o que se vê e como se vê, o que o filme nos faz sentir. O eixo discursivo liga-se à ideia de tema, de pensamento, de estimular um olhar próprio e original. Os alunos serão estimulados a pensar os seus filmes enquanto experiências com diferentes dimensões, no contexto deste projeto.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Analisar. Conhecer. Compreender.

Semana #3 (Treina a Observação e imagina)

Experiência inicialmente idêntica à semana #2, no que diz respeito à captação da fotografia e à sua descrição, mas complementada com a imaginação. Por exemplo, se na descrição da fotografia se encontrar um senhor de casaco azul, com um saco de plástico na mão, sentado numa carruagem de metro, imaginar o que acontece ao senhor no momento em que deixa a carruagem.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Fotografar. Escrever. Imaginar.

Semana #3 (Narrativa)

Conhecer as noções base da narrativa cinematográfica. A estrutura narrativa, os atos, o conflito, os personagens, o arco dramático, o agenciamento, a causalidade e a verosimilhança.

Será atribuído uma curta-metragem a cada grupo e bibliografia selecionada sobre o tema.

Este material será a base de apresentação a realizar na semana #7.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Analisar. Conhecer. Compreender.

Semana #4 (A terceira imagem)

Chegados a esta semana, cada grupo tem um acervo significativo de fotografias. Neste momento estimula-se que os alunos, a partir da coleção de imagens, construam ligações, relações, associações, conexões, vínculos etc., entre as imagens e encontrem temas que lhes despertem interesse para iniciar uma investigação. Este trabalho desenvolve-se com participação dos docentes da UC para, se assim for necessário, complementar e incentivar outros olhares a partir da leitura das imagens. O envolvimento do docente pode ser útil para introduzir temas ou temáticas mais acessíveis e aplicáveis à realidade dos alunos. Incentiva-se que cada grupo faça emergir três temas que produzam outras tantas linhas de investigação.

Objetivo de aprendizagem: Imaginar. Escrever. Debater.

Semana #5 (Pesquisa)

Usando todo o tipo de fontes, os alunos iniciam uma investigação ligada a cada tema. As fontes devem ser diferenciadas. Imprensa escrita, internet, entrevistas pessoais, etc. Neste processo o aluno deve selecionar o que lhe parece interessante e apresentar os resultados da pesquisa. Quanto maior e mais diversificada for a pesquisa mais interessante se torna a fase seguinte. A partir do material recolhido, os alunos identificam ideias possíveis para narrativas.

Objetivo de aprendizagem: Pesquisar. Investigar. Organizar. Debater.

Semana #5 (Linguagem Cinematográfica)

Conhecer as noções base da linguagem do cinema. A capacidade de representar o real, a noção de transparência, os planos, escala e tipologia. A continuidade. Espaço e tempo. Os alunos serão estimulados a descobrir a linguagem no visionamento de exemplos selecionados. No final da aula será atribuída uma curta-metragem a cada grupo e bibliografia selecionada sobre o tema. Este material será a base de apresentação a realizar na semana #9.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Analisar. Conhecer. Compreender.

Semana #6 (Ideias)

A partir de cada possível história, cada grupo apresenta três sinopses cinematográficas, acompanhadas cada uma delas de uma imagem fundadora. Alunos e docentes debatem as sinopses apresentadas. A discussão gera novas ideias que podem justificar mais pesquisa.

Objetivo de aprendizagem: Apresentação de ideias. Debate. Reescrever.

Semana #7 (Ideias)

Solidificação de processos da semana #6. A partir da discussão gerada na aula anterior, os alunos apresentam a evolução do processo criativo.

Objetivo de aprendizagem: Investigação. Debate. Apresentação de ideias. Reescrever.

Semana #7 (Narrativa e Tema)

Com base na curta-metragem atribuída a cada grupo na semana #3, cada equipa deve fazer uma apresentação em que identifica o tema, a estrutura dramática, o arco dramático dos personagens, e o que o filme nos quer dizer, ou em que nos faz pensar, ou o que nos faz sentir.

Devem também apresentar como é que a proposta de sinopses em que estão a trabalhar se enquadra nos mesmos pressupostos. O objetivo é estimular os alunos a desenvolver perspetivas críticas de análise dos seus próprios projetos.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Analisar. Investigar. Apresentar. Refletir.

Semana #8 (Três sinopses cinematográficas)

Apresentação, em sala de aula, das três sinopses escritas por cada grupo, seguida de debate com a participação de todos os alunos e docentes. Das três sinopses apresentadas, cada grupo, escolhe duas para desenvolver e chegar a argumento cinematográfico.

Objetivo de aprendizagem: Escrita cinematográfica.

Semana #9 – (Paisagem estética como escrita cinematográfica)

O diálogo com a paisagem. Observação e registo como matéria de investigação. Procurar no “real” um conjunto de materiais que remetam para o universo estético do projeto cinematográfico em curso. Neste exercício não são válidas referências cinematográficas ou outras produções equivalentes. Este material é de grande utilidade para descrição de ambientes na escrita cinematográfica.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Imaginar. Escrever.

Semana #9 – (Linguagem e narrativa)

Com base na curta-metragem atribuída a cada grupo na semana #5, cada equipa deve fazer uma apresentação em que caracteriza a forma como o filme utiliza a linguagem do cinema. Devem também identificar os elementos visuais e sonoros centrais para a experiência do filme.

Objetivo de aprendizagem: Observar. Analisar. Investigar. Apresentar.

Semana # 10 (Paisagem sonora como escrita cinematográfica)

O diálogo com a paisagem sonora. Observação, registo e imaginário. Criação de ambientes, lugares, paisagens somente através da captação e montagem de sons, tendo como suporte visual uma única imagem do projeto cinematográfico em curso. Os alunos escolhem uma imagem que represente o filme e imaginam um espaço sonoro onde são evidentes ambientes distintos relacionados com o filme. Exemplo: uma paisagem sonora que nos leva do interior de uma carruagem de metro até à superfície. Este material é muito útil para estimular a criação sonora na escrita cinematográfica.

Objetivo de aprendizagem: Escutar. Registrar. Imaginar.

Semana # 10 (Imaginar no vazio)

Os alunos devem apresentar uma maquete, ou ensaio filmado, de pelo menos uma cena do seu projeto. A maquete deve ser produzida num espaço abstrato e vazio. Um estúdio apenas com elementos mínimos de relação com a ação, como cadeiras, ou uma mesa. Os alunos devem representar o papel dos personagens.

Devem usar o smartphone para filmar. Pretende-se analisar a conceção visual da cena, a decoupage, os movimentos, a dinâmica, os diálogos. O exercício deve confrontar os alunos com a sua escrita para que o gesto de filmar adquira um carácter investigativo e analítico que reverta para a reescrita dos elementos em questão.

Objetivo de aprendizagem: Filmar. Observar. Analisar. Escrever.

Semana #11 Tratamento (Duas propostas)

Apresentação, em sala de aula, de dois tratamentos escritos por cada grupo. seguidos de debate com a participação de todos os alunos e docentes. Dos dois tratamentos apresentados, cada grupo escolhe um para desenvolver e chegar a guião cinematográfico.

Objetivo de aprendizagem: Escrita Cinematográfica.

Semana #12 (Guião)

Apresentação, em sala de aula, de um guião escrito por cada grupo, seguida de debate com a participação de todos os alunos e docentes.

Objetivo de aprendizagem: Escrita Cinematográfica. Apresentação de ideias. Debate.

Semana #13 (Guião)

Solidificação de processos da semana # 12

Semana #14 (Montagem)

Na semana 14 cada grupo deve expor o processo de montagem em curso perante professores e colegas. Os alunos serão estimulados a apresentar uma análise que confronte o ponto de partida presente no guião com o resultado presente na montagem dos filmes. Desenvolve-se um debate e diálogo em torno do potencial de cada filme e procura-se definir estratégias de montagem adequadas à finalização dos projetos.

Objetivo de aprendizagem: Apresentar. Analisar. Debater.

Semana #15 (Exibição)

Exibição dos filmes em sala de cinema.

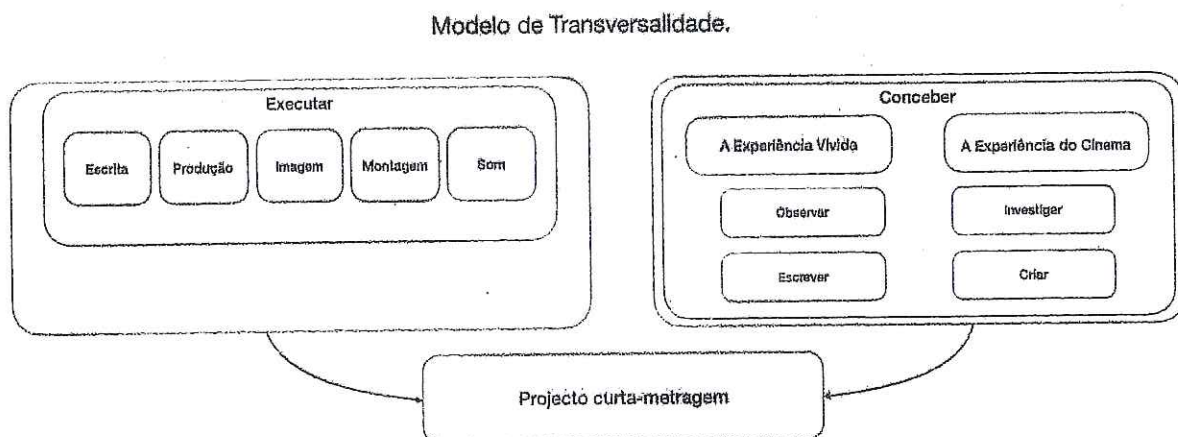


Figura 4. Esquema transversal de interação entre unidades curriculares.

Piaget afirma que a interdisciplinaridade pode ser entendida como “o intercâmbio mútuo e a integração recíproca de várias ciências”. É a construção do saber a partir da conjunção de várias áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na educação, dessa forma, nada mais é que a integração de disciplinas, a fim de propiciar a associação de várias áreas em torno de um mesmo tema (Rodríguez, 2009).

Na figura 4, podemos observar o conjunto de unidades curriculares que decorrem em simultâneo com o desenvolvimento conceptual dos projetos. O desenho da estrutura curricular da licenciatura em cinema coloca no primeiro semestre do curso um conjunto de unidades curriculares nucleares para a introdução dos alunos às competências técnicas e artísticas do fazer cinema. Estas cobrem áreas como a escrita, a produção, a imagem, a montagem e o som. Para os alunos será um

primeiro contacto com o saber fazer cinema, a nível técnico, dos métodos, dos procedimentos e dos equipamentos.

O enquadramento criado é ideal para que exista um processo de diálogo permanente entre unidades curriculares a partir de um projeto cinematográfico cujo desenvolvimento é centrado no aluno.

5. CONCLUSÕES: DO MODELO PEDAGÓGICO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM COMUNICAÇÃO CINEMÁTICA

Apresentámos neste artigo um modelo de ensino-aprendizagem da comunicação cinemática enquanto processo discursivo e comunicacional que integra os diferentes elementos da narrativa cinematográfica e formas expressivas associadas. Procurámos suportar o nosso modelo na teoria hermenêutica de construção de sentido desenvolvida por Karl-Otto Apel, no conceito de literacia cinematográfica e em diferentes abordagens pedagógicas que consideramos adequadas a um processo coletivo de aprendizagem orientada para a criatividade. A partir dos modelos pedagógicos do construcionismo, do ensino orientado por desafios e do ensino suportado em projetos, procurou-se desenvolver uma metodologia adequada àquilo que são hoje as circunstâncias das escolas de cinema e a necessidade imperiosa de se procurar um ensino que cada vez mais “próvoque” os estudantes e relacione o processo criativo com o real que nos rodeia e os problemas do mundo em que vivemos.

6. REFERÊNCIAS

Alanazi, A. (2016), “A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism”, *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, Volume 2, pp. 8.

Apel, K. (1981), “Intentions, Conventions, and Reference to Things: Dimensions of Understanding Meaning in Hermeneutics and in Analytic Philosophy of Language”. *Meaning and Understanding*, edited by Herman Parret and Jacques Bouveresse, Berlin, Boston: De Gruyter, 2012, pp. 79-111.

Atkinson, S. (2018), “The Business of Emerging Cinema.” In *Beyond the Screen: Emerging Cinema and Engaging Audiences*. New York: Bloomsbury Academic, Screen Studies, pp.171–206.

Barthes, R., (1972) *S/Z: An Essay*. New York: Hill and Wang.

Benjamin, W. (1989), "Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo", São Paulo: Brasiliense.

Bondebjerg, I. & Novrup Redvall, E. (2015), "Introduction: Mediated Cultural Encounters in Europe" in *European Cinema and Television: Cultural Policy and Everyday Life*, Palgrave European Film and Media Studies, London: Palgrave Macmillan.

Carpentier, N., (2020), "Communicating Academic Knowledge Beyond the Written Academic Text: An Autoethnographic Analysis of the Mirror Palace of Democracy Installation Experiment", *International Journal of Communication*, 14: 2120–2143.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2008), *Mil Planaltos, Capitalismo e Esquizofrenia 2*, Assirio & Alvim.

Deleuze, Gilles & Parnet, Claire (1987). *Dialogues*. Columbia University Press.

Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). "Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered". *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1).

Fritz, B., (2018), "Big Picture: the fight for the future of movies", New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Genette, G., (1983), *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Cornell University Press.

Janney, R., (2012), "Pragmatics and cinematic Discourse", *Lodz Papers in Pragmatics* 8:1 (2012), pp.85-113.

Jost, F., (1983), "Narration(s): en deçà et au-delà", *Communications*, 38, 1983

Johnson, L., Smith, R., Smythe, T., ; Varon, R. (2009). "Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time". Austin, Texas: The New Media Consortium

Kaplan, M. (2010), "Toward an integral cinema: The application of integral theory to cinematic media theory and practice". *Journal of Integral Theory and Practice*, 5 (4), pp. 112-138.

Kracauer, S. (1997), "Theory of Film: The Redemption of Physical Reality". Princeton, N. J.: Princeton University Press

Lepori, B. (2008), "Research in non-university higher education institutions. The case of the Swiss Universities of Applied Sciences" *High Educ* (2008) 56:45–58

López, I., Bote, M., Rives, M. & Bañón, A. (2019), "Higher Education Institutions as a Transformation Platform under the Sustainable Development Goals Framework". *European Journal of Sustainable Development*, pp. 8, 3, 306-312

Livingston, L. (2010), "Teaching Creativity in Higher Education". *Arts Education Policy Review*, 111 (2), pp. 59-62.

Maassen, P. & Olsen, J. (2019), "Non university higher education in Europe higher education dynamics", Berlin: Springer-Verlag.

Metz, C. (1990). "Film language: A semiotics of the cinema". Chicago, IL: University of Chicago Press

Mietzner, D. & Kamprath, M. (2013), "A Competence Portfolio for Professionals in the Creative Industries", *Creativity and Innovation Management*, Volume 22 Number 3, pp: 281-294

Miranda, J. (2017), "A constelação como método do contemporâneo". NetAtivismo, Edições Universitárias Lusófonas.

Papert, S. (1972), "Teaching Children Thinking", *Programmed Learning and Educational Technology*, 9 (5), 245-255.

Rodríguez, R. (2009), "Aportes de Piaget a la educación: Hacia una didáctica socio-construtivista", *Dimens. Empres.* – Vol. 7 N°2.

Stam, R. (1992), "New Vocabularies in Film Semiotics". London: Routledge

Sikka, T (2012), "Karl-Otto Apel and the Study of Communication". *Journal of Communication Inquiry*. 36(1), pp. 6-23.

Wollen, P. (1998). *Signs and Meanings in the Cinema*, 4th Ed. London: BFI.