

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# Cinema e Educação: um relato das Ações do Cinececult Durante a Pandemia

Cinema and Education: a Report on the Activities Developed by Cinececult During the Pandemic

Cine y Educación: um Relato de las Acciones de Cinececult Durante la Pandemia



**Ludmila Moreira Macedo de Carvalho**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia, Brasil

[ludmila@ufrb.edu.br](mailto:ludmila@ufrb.edu.br)



**William Conceição de Jesus**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia, Brasil

[williamluz@aluno.ufrb.edu.br](mailto:williamluz@aluno.ufrb.edu.br)

**Resumo:** Este relato apresenta reflexões a partir das atividades do Projeto de pesquisa e extensão Cinececult em um contexto atípico diante do cenário de distanciamento social provocado pela pandemia mundial do Coronavírus. O objetivo é apresentar as adaptações que foram realizadas a fim de tornar possível a experimentação e sistematização de métodos pedagógicos em cinema e educação para se articular ao contexto pandêmico e garantir trocas sensíveis e epistêmicas eficazes. Uma dessas adaptações foi a oferta de um componente curricular optativo como protótipo de experimentações remotas ligadas diretamente às atividades do projeto de pesquisa e extensão. O referencial teórico-metodológico que norteou as atividades foi composto principalmente pelos escritos teóricos de Alain Bergala (2008) e Jaques Rancière (2010) a respeito do cinema

e da educação, mas também pelas diretrizes próprias das relações institucionais entre ensino, pesquisa e extensão. Como resultado, percebemos que a experiência possibilitou não apenas o emprego eficaz das metodologias pedagógicas da imagem em ambiente remoto, como também tornou possível manter o previsto na Política Nacional de Extensão Universitária a respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Cinema. Educação. Extensão. Ensino.

**Abstract:** This report presents some reflections based on the activities developed by Cinececult, a Project from the Federal University of Recôncavo of Bahia. Our purpose is to reflect on some of the adaptations that were made necessary, given the atypical scenario of social distancing caused by the world pandemic of Covid-19, in order to maintain the viability of the project and its systematization of pedagogical methods in cinema and education. One of these adaptations was the creation of a course offered remotely in 2021 that served as a prototype for further developments of remote activities linked to research and extension. The theoretical and methodological framework that guided our activities was mainly composed by the works of Alain Bergala (2008) and Jacques Rancière (2010) about cinema and education, but also by the institutional guidelines regarding the relations between teaching, research and extension activities. As a result, we realized that the experience not only enabled the effective use of pedagogical methodologies of the moving image in a remote environment, but also made it possible to maintain the orientation of the National Policy regarding the inseparability of teaching, research and extension in Public University.

**Keywords:** Cinema. Education. Extension. Teaching.

**Resumen:** Este relato presenta algunas reflexiones a partir de las actividades del Proyecto de pesquisa y extensión Cinececult en un contexto atípico, dado el escenario de distanciamiento social provocado por la pandemia mundial de Coronavirus. El objetivo es presentar las adaptaciones que se realizaron para possibilitar la experimentación y

sistematización de métodos pedagógicos en cine y educación, articulándose al contexto pandémico. El marco teórico-metodológico que guió las actividades fueron principalmente los escritos de Alain Bergala (2008) y Jacques Rancière (2020) sobre cine y educación, pero también los lineamientos institucionales propios de las relaciones entre docencia, pesquisa y extensión. Una de estas adaptaciones fue la oferta de un curso optativo como prototipo de los experimentos remotos desarrollados en la pesquisa y la extensión. Como resultado, observamos que la experiencia permitió no solo el uso efectivo de las metodologías pedagógicas de cine y educación en modo remoto, sino que también se hizo posible mantener las disposiciones de la política nacional acerca de la inseparabilidad de la docencia, pesquisa y extensión en las universidades públicas brasileñas.

**Palabras clave:** Cine. Educación. Extensión. Docencia.

*Data de submissão:* 05/10/2021

*Data de aprovação:* 22/11/2021

## Contextualizando o Projeto Cinececult e a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

O Cinececult surgiu em 2018 como um Projeto de Extensão vinculado ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com o objetivo principal de funcionar como um laboratório de apreciação e análise de obras audiovisuais. Considerando-se a preponderância do audiovisual no mundo contemporâneo, perpassando não somente a vida cotidiana, mas também os espaços formais e não formais de educação, percebe-se que há uma demanda de letramento da linguagem audiovisual, seja na compreensão dos aspectos formais, plásticos, visuais, sonoros e narrativos dos filmes, seja na capacidade de produzir um discurso reflexivo a respeito de obras desta natureza. Verifica-se que muitos discentes dos cursos de Artes, Cultura e Comunicação demonstram um particular interesse pelos filmes e séries televisivas, mas sentem-se muitas vezes perdidos face à tarefa de analisar uma obra, sobretudo diante da diversidade de abordagens possíveis. Desta forma, o projeto abriu-se como um ambiente de encontros livres para análise e apreciação coletiva do audiovisual, inicialmente voltado para discentes dos cursos ofertados pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, mas também aberto a toda a comunidade externa.

Diante da Política Nacional de Extensão, de maio de 2012, e obedecendo as “Diretrizes para as ações de extensão universitária” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, destacamos as especificações que tratam da extensão universitária e da sua prerrogativa de *interação dialógica com a sociedade*:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.15).

Perseguindo o ideal extensionista de ampliar as relações dialógicas com a comunidade, ao longo do ano de 2019 foram realizadas algumas sessões de exibição de filmes para crianças de escolas públicas da cidade de Santo Amaro da Purificação, localizada no Recôncavo baiano. Percebeu-se, então, uma lacuna ainda maior de acesso e de repertório deste público específico ao cinema. Na cidade de Santo Amaro não há salas de cinema, de modo que a sala de exibição comercial mais próxima fica a 50 quilômetros de distância, na cidade de Feira de Santana. Diante deste cenário, compreendemos a escola, os espaços formais e não formais de aprendizagem como locais propícios para este encontro, como destaca Alain Bergala:

As crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal, outros filmes que sejam não os do *mainstream* do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que dêem uma ideia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema – todo o cinema – pôde produzir de melhor (BERGALA, 2008, p.206).

Tais experiências nos levaram a diversas indagações a respeito das relações entre cinema, infância, educação e cidadania. Sabe-se que, para além do dispositivo técnico de captação e difusão de imagens em movimento, o audiovisual possui a capacidade de promover espaços privilegiados de criação, de imaginação e de pensamento ao promover aquilo que César Migliorin chama de “experiência de mundo”:

De todos os lados, por todas as partes, trata-se de fazer uma experiência de mundo que não é simplesmente uma multiplicação de pontos de vista sobre esse ou aquele assunto, sobre essa ou aquela paisagem, mas uma experiência de mundo que é própria à criação; a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em que pensamento e criação se encontram (MIGLIORIN, 2015, p.13).

Ou seja, entende-se que o audiovisual, através de sua própria experiência estética, promove uma aproximação privilegiada entre processos de pensamento, imaginação e conhecimento. Se pensarmos que “o cinema nos apresenta um mundo” (MIGLIORIN, 2014, p.101), sem acesso a ele, estamos de certa forma fora do mundo. Acredita-se, portanto, na importância da presença do cinema nas escolas não apenas como experiência estética, mas também

como formação cidadã emancipatória das crianças e dos professores e professoras.

O cinema na escola pode ser um “gesto de interrupção” dos ritos pedagógicos, ao mesmo tempo em que pode instaurar um gesto de suspensão para inaugurar novos sentidos a fim de proliferar sensações a partir do contato com a materialidade do cinema (BERTI, 2015, p.43).

Mas como promover esse encontro tão potente? Como levar essa experiência de mundo aos estudantes e também às professoras e professores? Como fomentar um repertório que vá além do “uso” do filme como texto didático, mas que promova uma experiência estética formativa e formadora? Como promover, neste encontro com a linguagem audiovisual, uma experiência emancipatória para sujeitos sociais periféricos? Por onde começar?

A partir destas primeiras indagações, realizadas ainda no âmbito da extensão universitária, foi desenvolvido o projeto de pesquisa *CINECECULT – Cinema, educação, infância e cidadania*, que tem como objetivo estudar possibilidades metodológicas da educação, com fundamentos na cinematografia e em conceitos socioculturais, para fomentar seus próprios métodos de ensino e análise do cinema nas comunidades que integram o território do recôncavo baiano. O projeto se desenvolve a partir de sistematizações que objetivam, entre outras coisas:

Pesquisar e implementar, de forma integrada à extensão universitária, diversas abordagens possíveis de leitura das obras, pensando nas formas do cinema de pensar sobre o mundo, de pensar com o mundo e de agir no mundo (CARVALHO, 2020).

Considerando, ainda, os princípios do estímulo à inovação tecnológica associada às áreas artístico-culturais que constituem o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB, e seguindo os predispostos curriculares da Licenciatura Interdisciplinar em Artes, que objetiva a formação de “docentes afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo” (VASCONCELOS *et al*, 2017, p.07), percebe-se que o projeto articula não apenas a pesquisa com a extensão mas também com o ensino. Afinal, não se trata apenas de pensar a formação em cinema a partir da ótica da criança que a recebe, mas também, e sobretudo, a partir do/a docente que a aplica. Desta forma, o projeto possui um objetivo duplo: ao passo em que pretende desenvolver metodologias para a inclusão de processos de pensamento, apreciação e produção audiovisual que possa ser aplicada e multiplicada nos espaços educacionais da cidade de Santo Amaro e região, visa promover um processo formativo continuado para os docentes em formação na Licenciatura Interdisciplinar em Artes, a partir do seu protagonismo na concepção, elaboração de execução das atividades.

Deste modo, o projeto garante os princípios de interdisciplinaridade e protagonismo discente estabelecidos pela Política Nacional de Extensão de 2012, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1998:

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social (FORPROEX, 2012, p.18).

## O Desafio Imposto pela Pandemia

Conforme o disposto acima, o Cinececult se formalizou no início de 2020 com a esperança de sistematizar oficinas de criação e apreciação de audiovisual nas escolas de Santo Amaro. No entanto, em março de 2020 veio a Covid-19 e um contexto pandêmico que logo foi agravado e amplificado pela falta de planejamento estrutural das agências responsáveis pela manutenção da saúde pública no país. As restrições de atividades presenciais que tornaram o ensino remoto uma realidade já se estendem há mais de um ano. Diante deste novo cenário, foi preciso reinventar e redimensionar não apenas os objetivos do Projeto como também as estratégias de execução para mantê-lo vivo e atuante neste período. Uma estratégia principal foi adotada a partir da impossibilidade de realização de ações presenciais: a elaboração e oferta de um componente curricular remoto que serviu como protótipo experimental das propostas pedagógicas do projeto. A seguir, discorreremos brevemente sobre esta estratégia, fazendo

uma reflexão sobre as possibilidades interdisciplinares levantadas a partir da experiência.

## A Experiência do Componente Cinema e Educação

Com objetivos que visam dar acesso às potencialidades do cinema, estimuladas por vieses educativos, o componente Cinema e Educação, oferecido como optativo pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no semestre remoto 2020.1, entre os meses de fevereiro e maio de 2021 teve como objetivos: permitir ao aluno refletir sobre as interfaces entre a linguagem do cinema e sua inserção nos espaços formais e não-formais de ensino e aprendizagem; permitir ao aluno compreender e refletir sobre os usos, limites e potencialidades do cinema enquanto linguagem capaz de pensar e comunicar a partir do mundo e para o mundo; estimular práticas de formação de repertório e capacitar o aluno para a análise crítica e estética das imagens em movimento; e estimular práticas de realização e produção de imagens direcionados ao contexto educacional.

Acreditamos que o componente, executado em condições de distanciamento em decorrência do contexto pandêmico, tinha não só a oferecer em termos de conteúdo teórico, mas também nos permitiu o vislumbre de métodos de ensino, análise e experimentações de troca. Para isso, através de vias digitais de comunicação e compartilhamento de dados (obras fílmicas, textos, *slides*) - em sua maioria através do *Google Meet* e *Google Drive*, bem como *Google*

*Classroom* e espaços online de criação de murais colaborativos (*Padlets*) e *cards* para as redes sociais - se articulou ao contexto social e garantiu sua execução plena. Desta forma, no desenrolar da pandemia, fomos sendo afetados pelos prazeres e desprazeres que é compartilhar/trocar sem presença física, sem os afagos e calafrios do “olho no olho”, ou mesmo por ir contra a formalidade do espaço escolar com carteiras, lidando ainda com a integração do espaço de trabalho ao espaço de casa, no qual são depositadas as expectativas do lazer e das relações mais intrínsecas à família. Paralelamente ao desenvolvimento do curso, utilizamos desses mesmos recursos para a elaboração de conteúdo que pudesse ser utilizado não apenas como material de estudo e de pesquisa, mas também como alimento às atividades do componente curricular.

Em consonância com as reinvenções no ensino e na pesquisa advindas deste cenário pandêmico, redes sociais como o Instagram mostraram-se plataformas viáveis para a produção e transmissão de conhecimento científico, inclusive ampliando o acesso destas informações para outros grupos sociais que não os estritamente acadêmicos. Diversos estudos recentes apontam o aumento do uso de redes sociais como um “ambiente de interação entre escolas, alunos, docentes e comunidade em geral, visto que permitem a difusão do conhecimento em larga escala” (TAVARES et al, 2020, p.289). Tais plataformas também evidenciam o protagonismo do aluno na produção e difusão dos conteúdos teóricos a partir de uma linguagem mais

acessível e próxima do cotidiano, exercitando a capacidade de síntese e transmissão didática de conceitos complexos.

Deste modo, foram produzidos cards - peças gráficas com dimensões próprias - para serem postadas na rede social Instagram, com design próprio que faz uso de imagens e textos curtos, a partir do resumo dos principais conceitos dos textos e livros que serviram de referencial bibliográfico para a pesquisa, tais como o livro *A Hipótese Cinema* de Alain Bergala (2008) e alguns dos dispositivos pedagógicos propostos por ele. (Figura 1)

**Figura 1:** Compilado dos Cards produzidos como material pedagógico



**Fonte:** Produção própria (autoria do discente de Iniciação Científica William Conceição)

Em termos práticos, o componente curricular foi utilizado como protótipo, um lócus de experimentação para a aplicação reflexiva das metodologias e atividades práticas

situadas de cinema e educação, visto que a aplicação de tais atividades em ambiente escolar estava temporariamente suspensa. Deste modo, os discentes do componente alternavam entre a posição de receptores das atividades práticas, ao realizarem cada uma das atividades propostas, e a posição de professores em formação, ao refletirem sobre a utilização destas propostas em ambientes formais e não formais de aprendizagem. Ao todo foram realizadas quatro atividades práticas, cada uma com um objetivo específico de formação a partir de aspectos da linguagem audiovisual: o minuto Lumière, o minuto Meliès, o minuto Kulechov e uma produção de animação em *stop-motion*. Após realizarmos cada atividade, remota e individualmente, nos reunimos posteriormente, no horário regular das aulas, para apresentar e discutir coletivamente os resultados.

## O Minuto Lumière

Proposta inicialmente por Alain Bergala (2008), o “minuto Lumière” é uma atividade simples, porém bastante eficaz no objetivo de situar o discente no cerne do gesto de criação do cinema. Ela faz referência aos irmãos Auguste e Louis Lumière, criadores do cinematógrafo, considerado a primeira máquina de gravar e reproduzir imagens em movimento no final do século XIX e início do século XX. É famosa a história do impacto causado pela projeção do filme *Chegada de um trem à estação* (1895) na audiência, que acreditou que o trem iria saltar da tela. Se refletirmos sobre a inovação que foi para a época compreendemos que se estivéssemos apreciando aquele evento, com as condições e

conhecimentos desenvolvidos para aquele período, também acharíamos que o trem iria emergir da parede ao sair do campo de visão lateral da câmera. Deste modo, o exercício trata de reconstituir, a partir da imaginação, o que seria esse movimento de registrar e exibir, pela primeira vez, imagens do mundo em movimento. O que escolhemos filmar? Como olhamos? A que distância se coloca a câmera do objeto filmado? Que efeito essas imagens terão para quem for ver? Essas e outras questões pertinentes ao gesto de criação do cinema aparecem de forma pragmática ao se propor a experiência dos irmãos Lumière: ela prevê que o aluno filme um minuto de vídeo, com a câmera parada, sem interferir na ação filmada, sem som ou qualquer montagem posterior. Tal exercício constitui uma sistematização de três ações interseccionais em toda produção: eleger, dispor, atacar. Ou seja, pensar sobre o que se irá mostrar, organizar os elementos em cena e passar ao ato.

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda a potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma [...] (BERGALA, 2008, p. 206).

Após a apreciação de alguns filmes do cinema dos primeiros tempos, os alunos foram convidados a registrarem seus minutos Lumière, isoladamente, e exibi-los coletivamente na aula síncrona. Especialmente durante o momento pandêmico e de isolamento social que estamos vivendo, muitos dos registros foram feitos no ambiente

doméstico ou olhando a rua através de portas e janelas, o que foi bastante significativo. Diversos alunos comentaram que, ao realizar o exercício, perceberam que estavam olhando de forma diferente para algo – um cenário ou objeto – do seu cotidiano, para o qual já haviam olhado milhares de vezes. Uma discente comentou que, ao filmar dentro de uma estação de metrô por onde passa diariamente, “me senti diferente pelo simples fato de ter parado, posicionado a câmera e observado um minuto daquele ambiente”. Deste modo, vimos através das experiências que, ao se colocarem no lugar dos irmãos Lumière, é possível entender a potência do cinema de entrar em contato com o mundo através do olhar.

## O Minuto Meliès/Guy-Blachè

A partir da experiência do Minuto Lumière, abre-se a possibilidade de realizar diversos outros experimentos, tais como: minuto Meliès, minuto Chaplin, minuto Glauber Rocha etc., possibilitando experimentar as relações entre dispositivos, escolhas estéticas, épocas da história do cinema e estilo individual. E foi assim que fizemos ao pensar nosso próximo exercício, conjugando dois dos pioneiros da ilusão no cinema, Georges Meliès e Alice Guy-Blaché, com os modernos aplicativos de montagem de vídeos curtos nas redes sociais, como o Tik Tok.

Com os potenciais de Alice Guy-Blaché, através de *A Fada dos Repolhos* (1896), e Georges Meliès, através de *Viagem à Lua* (1902), percebemos que o cinema bebeu do teatro e do circo quando apostou na manipulação das

expressividades, dos traços e elementos explícitos pelo corpo e pelo cenário, e apresentou seu poder artístico autônomo ao misturar, experimentar e criar elementos audiovisuais a partir de manipulações nos planos, na película e na filmagem. Com isso passamos da era do cinema dos primeiros tempos para a era onde se daria início ao cinema narrativo, quando o cinema começa a utilizar recursos de linguagem para construir e encenar pequenas histórias. Tanto Guy-Blaché quanto Meliès utilizavam, entre outros recursos, a parada de filmagem para simular a ilusão de que um objeto ou pessoa havia se transformado, desaparecido ou aparecido num passe de mágica, consolidando algumas práticas de montagem e de encadeamento entre os planos que, mais tarde, junto aos potenciais narrativas dos símbolos e expressões, seriam assimilados como fórmulas de narrativas.

As técnicas do cinema dos primeiros tempos eram primárias se comparadas às atuais, certamente. Contudo, ao pensarmos sobre os dispositivos utilizados por Meliès para “enganar” os olhos dos espectadores, como num truque de mágica, vemos que essa estratégia não está tão distante do apelo visual de aplicativos modernos de criação e edição de pequenos vídeos como o Tik Tok – que, inclusive, tornou-se o aplicativo mais utilizado durante a pandemia Covid-19. O grande apelo destes pequenos vídeos repousa nos mesmos princípios ilusionistas dos recursos utilizados por Meliès e Guy-Blaché: a trucagem, a montagem no ato da filmagem, a dupla exposição da imagem, enquadramentos e ângulos de visão que “enganam” e/ou direcionam os olhos do espectador, gerando um fascínio e interesse visual

imediatos. Desta forma, o exercício proposto convidou os estudantes a utilizarem o Tik Tok como se fossem Meliès ou Guy-Blaché, através do movimento de eleger, dispor, atacar, pausar, reeleger, redispor, atacar, pausar, redispor e assim constantemente, transformando alterações minimalistas em verdadeiros “passes de mágica”.

Durante as discussões geradas a partir deste exercício, duas constatações se sobressaíram: a primeira foi a consciência de que o minuto Meliès demandou um considerável aumento no controle de todas as variáveis artísticas, visto que agora não se tratava mais de filmar um minuto do mundo pré-existente, mas sim de conceber um minuto de história para ser filmada. Um dos estudantes revelou ter se sentido “um verdadeiro diretor”, pois não só teve que conceber a narrativa previamente, como teve que planejar cada etapa de montagem e filmagem, desde a posição da câmera, os momentos de parada para o truque visual, até a encenação, figurino e cenário. Alguns estudantes relataram ter ensaiado diversas vezes a cena, estudando qual seria o melhor momento da parada de filmagem para maximizar o efeito de ilusionismo. Isto se relaciona à segunda constatação: ao passo em que o exercício demandou maior planejamento, também foi o que trouxe maior prazer. Não somente os discentes se divertiram na atividade lúdica de performar para a câmera (ou, em alguns casos, dirigir familiares que ocuparam este lugar), como também se sentiram realizados diante da maior possibilidade de criação e autonomia na invenção das cenas a serem filmadas.

## O Minuto Kulechov

Seguindo o percurso histórico do cinema, chegamos ao momento-chave do desenvolvimento da linguagem audiovisual: o dispositivo da montagem. Vimos que, em 1929, o diretor russo Lev Vladimiroshiv Kuleshov criou o que ficou conhecido como Efeito Kuleshov ao realizar um experimento que constituía em intercalar planos neutros do rosto de um ator com imagens diversas através de cortes. A partir deste exercício, constatou-se que a audiência atribuía diferentes expressões ao rosto do ator a depender do objeto para o qual ele estava “olhando” (a imagem posterior à sua). Tal exercício provou-se fundamental não somente para verificar o aspecto narrativo do encadeamento das imagens, mas sobretudo por comprovar o potencial ativo do indivíduo ao criar uma narrativa/ideia síntese a partir dos elementos apresentados.

Para o nosso exercício, que nomeamos como minuto Kulechov, foi proposto que os estudantes filmassem, cada um em sua casa, diversos planos diferentes sem um roteiro pré-definido. As únicas regras pactuadas foram a da duração e a escala dos planos: alguns faziam um plano geral, outros faziam um plano médio e o terceiro grupo fazia um *close-up* ou plano fechado, todos com duração de seis a dez segundos. Sem saber exatamente o que os demais colegas iriam filmar, jogamos com o risco do imprevisível: e se as imagens fossem muito díspares? E se, ao contrário, elas fossem muito parecidas? Desta forma, ao assumir esse risco, levamos à prova a concepção teórica de que

quaisquer imagens concatenadas iriam gerar algum tipo de efeito.

E, de fato, isso ocorreu na aula síncrona, quando compartilhamos a tela de um programa de edição de imagens e colocamos os planos filmados pelos estudantes na linha do tempo, intercalando-os. De forma lúdica, seguindo a intuição e a vontade espontânea dos estudantes naquele momento, fomos brincando de encadear diferentes planos (Figura 2), indo da montagem mais clássica e narrativa (aquela que ligava o *raccord* na linha do olhar de uma pessoa com um objeto para o qual a pessoa estaria olhando) para a mais simbólica e abstrata (alguns estudantes experimentaram a sobreposição da imagem de uma vela a um plano geral de uma estrada vazia). Além de lúdico e espontâneo, tal exercício demonstrou com bastante propriedade o conceito de que a unidade fílmica é formada de fragmentos isolados, visto que, devido ao isolamento social, os planos foram filmados por pessoas diferentes em tempos e locais diferentes.

## Stop Motion

Até este momento, estávamos trabalhando na linha da pedagogia do fragmento, sem pensar na dimensão e na completude de uma obra única. Para o experimento final, portanto, nos lançamos no desafio de compor um filme “completo”, ou seja, pensado como unidade de tempo, espaço e ação dramática. Para isso, utilizamos a técnica de animação em *stop motion*, que consiste na realização de fotografias quadro a quadro que, ao serem reproduzidas,

recriam a impressão de movimento dos objetos. O *stop motion* foi escolhido como linguagem para este exercício pois, entre outros motivos, demonstra maior facilidade de manipulação dos elementos cênicos e possibilita uma variedade imensa de técnicas, das mais simples às mais complexas, o que por sua vez daria aos estudantes liberdade de escolha diante de seus contextos variados no cenário de isolamento (levando em consideração, por exemplo, que alguns estudantes moram sozinhos e não teriam como filmar com atores ou uma equipe). Além disso, ao utilizar fotogramas, o *stop motion* possibilita mais uma oportunidade de experimentar a gênese da imagem em movimento a partir da imagem fotográfica, sobretudo a partir da manipulação física dos materiais a serem animados.

Para realizar este exercício final, tivemos um momento de apreciação de algumas animações com as mais variadas técnicas e resultados (incluindo algumas feitas por crianças em projetos de cinema e educação), além de observarmos tutoriais técnicos de alguns aplicativos para celular que permitem fazer *stop motion*. O ensino remoto, dessa vez, tornou-se o maior obstáculo ao desejo de realizar uma obra única, visto que não poderíamos filmar no mesmo espaço, utilizando os mesmos recursos e materiais. Não havia, portanto, como garantir unidade de espaço ou mesmo de ação. Por outro lado, nunca foi nosso objetivo limitar as experiências dos alunos fixando um roteiro, materiais ou técnica específica a ser utilizada. Neste momento, percebemos que a liberdade de experimentação era mais importante do que a coesão do produto final, e após

discussões em que todos deram suas opiniões, decidimos que o fio condutor seria apenas uma palavra (a palavra escolhida foi “sombra”), e que todos ficariam livres para interpretar como quisessem. Na discussão reflexiva final, a partir da experiência e também a partir da observação dos filmes produzidos, ficou evidente a variedade e a riqueza de experiências que cada aluno teve.

Desde que vislumbramos esses experimentos, tínhamos o propósito de transgredir o cinema à educação e vice-versa. O admitimos, de fato, quando refletimos não só os dispostos referentes ao cultivo da cinematografia e suas ressonâncias quando paralela à educação - por Alain Bergala em *A Hipótese Cinema* - mas também quando entendemos essas dinâmicas de criação, análise e apreciação cinematográficas como manobras para fazer surgir o *espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010) nos estudantes, permitindo maior autonomia nos processos de associação e dissociação simbólicas, indagando uma formação social menos lapidada pelas prateleiras e comerciais. De tal forma, com esse movimento constante de reflexão-produção-reflexão, nos vimos diante de um incrível arcabouço: uma pasta no Google Drive com as experimentações das atividades criativas pelos dispositivos, e todas as ressonâncias que tivemos em cada momento, que serviram como subsídios dignos de aplausos para pensar e repensar os possíveis e os impasses da cinematografia na educação e da educação cinematográfica (Figura 3).

## Considerações Finais

Quando pensamos em usar as experiências do componente curricular como subsídios para reflexões e ações do Projeto Cinececult, nos sentimos mais instigados ao considerar seu desenvolvimento em condições atípicas de interação, tais como o distanciamento social e a comunicação inteiramente virtual. Desta forma, as implicações dos artifícios que garantem a acessibilidade aos espaços cibernéticos utilizados, que não estavam à disposição, de forma igualitária, para todos interessados - o que nos leva a refletir as questões socioeconômicas, que limitam o acesso de determinadas camadas sociais aos ambientes e materiais utilizados - assim como os anseios em esmiuçar os possíveis - através de métodos que garantiram trocas com vieses pedagógicos, analíticos, apreciativos e dos processos de criação - foram pilares para a adaptabilidade do componente curricular Cinema e Educação. Este se apresentou estruturado à condição remota de trabalho, à condição atípica de sociabilidade, e com variedade de espaços cibernéticos, garantindo sua execução plena - com a ressalva da já citada exclusão tendenciosa, que as políticas públicas de acessibilidade nos submetem.

É importante dizer como os reflexos do componente serviram como estímulos ao fomento de nossas próprias metodologias no seio do grupo de pesquisa e extensão. Percebemos, sobretudo, que o processo de entrelaçar os vieses destes dois espaços ou, ao menos, captar ressonâncias de um espaço a outro, a fim de fomentar

bases para dispositivos analíticos, apreciativos e pedagógicos - que serão desenvolvidos posteriormente no grupo - se efetiva somente quando diluimos aquilo que entendemos como distinções ou limites estáticos entre "ensino", "pesquisa" e "extensão", e quando se propõe estar e ser, respectivamente, *espectador emancipado* (o que faz a obra reverberar de forma ativa e analítica) e *espectador imediato* (o que permite a fruição sensível) (RANCIÈRE, 2010). Assim, marcando a importância de ambas posições, e considerando que o que difere uma da outra são os potenciais analíticos em detrimento de uma posição de ensino e/ou aprendizagem, convém considerar que o cinema só troca com a educação, ou só pode ter seus vieses educacionais considerados, quando essa interação assegura as amplitudes de ambas as áreas; como garantia disso há de se favorecer uma amplitude de material imagético por vias pedagógicas, vetoriza-los por metodologias estipuladas, garantir os potenciais analíticos e sensíveis quando *ver* e *fazer* cinema, bem como preservar o imaginário particular - a autonomia interpretativa - do aluno ao apreciar, analisar e praticar cinema, pedagogicamente ou não. Diante dessas infinitudes, refletimos como algumas dinâmicas que possibilitam intersecções entre a cinematografia e os processos de ensino e aprendizagem da educação se dão.

Por fim, são as técnicas de criação narrativa - roteirização, iluminação, sonoplastia, cenografia, plano e decupagem - que, ao mesmo tempo em que colocam os potenciais da criação cinematográfica em consonância com os objetivos de linguagem dos meios de produção, também permitem o fomento de metodologias que interseccionam

cinema e educação. Assim também são os processos de fragmentação e montagem, que fazem os potenciais criativos individuais se expressarem paralelamente às formas que os elementos palpáveis dão. Assim, vimos que as evoluções do cinema não só permitem bases de reflexão sobre os inevitáveis vetores linguísticos das obras cinematográficas que, junto ao seu potencial de incisão imaginária pelos sentidos espaciais - audição e visão - alimentam a ideia de uma passividade do espectador, como também são paralelas à ideia de uma construção imagética individual, a qual cada indivíduo, através de seus afetos, constrói estéticas particulares; a interpretação das obras é submetida aos limites do arcabouço simbólico de cada um. Por isso entendemos o quanto é importante fazer valer a proposta do “espectador emancipado’ (Rancière, 2010) que, por meio de uma obra, pode acionar saberes, verificar conhecimentos, analisar métodos, comparar visões de mundo e questionar escolhas” (BERTI, 2015, p.41). E o provocamos quando favorecemos um ambiente que dispõe diversidades de obras; quando nos propomos obras que não são aquelas que “você tem que assistir”; quando instiga-se a criação, reprodução e reflexão de conjuntos e fragmentos.

## Referências

- ALICE GUY-BLACHÈ (PRODUÇÃO). **A FADA DO REPOLHO**. FRANÇA, 1896. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=BMA5LTLJAQo](https://www.youtube.com/watch?v=BMA5LTLJAQo). ACESSO EM: 05 OUT. 2021.
- BERGALA, ALAIN. **A HIPÓTESE CINEMA**. RIO DE JANEIRO: BOOKLINK. COLEÇÃO CINEMA E EDUCAÇÃO. CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERTI, ANDREZA OLIVEIRA. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O CINEMA. **REVISTA EDUC. PUC CAMPINAS**, v.20, n.1, p.41-49, JAN./ABR. 2015.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, N.248, 23 DEZ.1996. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). ACESSO EM: 05 OUT. 2021.
- CHEGADA DE UM TREM NA ESTAÇÃO. PRODUÇÃO DE LOUIS LUMIÈRE E AUGUSTE LUMIÈRE. FRANÇA, 1895. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=Wa3F4iKBew8](https://www.youtube.com/watch?v=Wa3F4iKBew8). ACESSO EM: 05 OUT. 2021.
- CARVALHO, LUDMILA MOREIRA MACEDO. **CINEMA, INFÂNCIA E CIDADANIA: PROJETO CINECECULT NAS ESCOLAS**. PROJETO DE PESQUISA REGISTRADO NA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, APROVADO EM 08 NOV. 2020.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS/FORPROEX. **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. MANAUS: 2012. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PROEX.UFSC.BR/FILES/2016/04/POL%C3%ADTICA-NACIONAL-DE-EXTENS%C3%A3O-UNIVERSIT%C3%A1RIA-E-BOOK.PDF](https://proex.ufsc.br/files/2016/04/POL%C3%ADTICA-NACIONAL-DE-EXTENS%C3%A3O-UNIVERSIT%C3%A1RIA-E-BOOK.PDF). ACESSO EM: 05 OUT. 2021.

MIGLIORIN, CESAR. O CINEMA, A ESCOLA, O ESTUDANTE E A INVENÇÃO DE MUNDOS. *IN*: BARBOSA, MARIA CARMEM SILVEIRA E DOS SANTOS, MARIA ANGÉLICA. **ESCRITOS DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL**. PORTO ALEGRE: LIBRETOS, 2014. p. 99-107.

\_\_\_\_\_. CINEMA E ESCOLA SOB O RISCO DA DEMOCRACIA. *IN*: FRESQUET, ADRIANA (ORG.). **CURRÍCULO DE CINEMA PARA ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015. p.13-17.

RANCIÈRE, JACQUES. **O ESPECTADOR EMANCIPADO**. LISBOA: ORFEU NEGRO, 2010.

TAVARES, AMANDA ET AL. CONSTRUÇÃO DE UM GUIA PARA O USO DO INSTAGRAM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: EMPATIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. *IN*: **ANAIS DO XXVI WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA**. SBC, p. 289-298, 2020.

VASCONCELOS, JORGE LUIZ RIBEIRO *ET AL.* PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. SANTO AMARO: BAHIA, 2017.

VIAGEM À LUA. PRODUÇÃO DE GEORGE MELIÈS. FRANÇA, 1902.  
DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=S5dG3SKDQ6U](https://www.youtube.com/watch?v=S5dG3SKDQ6U).  
ACESSO EM: 05 OUT. 2021.