

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cinira Nunes Pavani Martens

QUAIS OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE FILMES PARA AS INFÂNCIAS?

Porto Alegre
2016

Cinira Nunes Pavani Martens

Quais os critérios de seleção de filmes para as infâncias?

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do sul.

Orientadora: Profa. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2016

Cinira Nunes Pavani Martens

QUAIS OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE FILMES PARA AS INFÂNCIAS?

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do sul como requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

Aprovada em ___/___/ de 2016.

Profa. Dra. Fabiane Amorim Marcello – Orientadora

Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho - UFRGS

Prof. Dra. Rose Modernel - UFRGS

DEDICATÓRIA

Para Arthur, que provoca muitos questionamentos e inquietações em mim, me instigando a voltar a estudar e ser uma pessoa melhor para o mundo que ele irá percorrer.

A Marcelo, que sempre acreditou na minha capacidade e me incentiva a vencer.

À minha mãe que me ensinou que os estudos tornam alguém com mais bagagem para andar pelos caminhos sinuosos deste grande e vasto mundo.

Às crianças que passaram, passam e passarão pelas salas de aulas da vida; elas me fazem querer ser uma professora sem respostas prontas, mas repleta de perguntas às quais buscaremos, juntas, as soluções.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar essa pesquisa agradecer é uma forma singela de expressar a minha gratidão às pessoas, aos acontecimentos durante esse tempo e à instituição que contribuiu para essa caminhada. Quero agradecer:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que mais uma vez me deu a oportunidade de aprender, compartilhar aprendizagens e mudar a minha prática, o meu pensar e refletir.

Ao Ministério da Educação que oportunizou esse curso para os professores de educação infantil, acreditando que é de pequenino que se faz uma educação de qualidade.

À Professora Fabiana de Amorim Marcello, que guiou a minha pesquisa, mostrando o caminho a ser percorrido, com sabedoria e comprometimento.

À minha família que me apoia em qualquer trajetória e acredita na minha capacidade.

À minha mãe que sempre está comigo em todos os momentos, disposta a escutar e ajudar no que eu precisar.

Ao meu marido, Marcelo Martens, que é um grande incentivador da minha prática e que mesmo de longe articulava formas que possibilitavam o meu ir e vir às aulas.

Ao meu filho, Arthur, que ficou algumas horas sem a mamãe, mas que terá uma mãe muito mais feliz e com muito mais capacidade para trabalhar.

À minha Dinda, Itelmã, que proporcionava a minha ida ao cinema quando pequena.

À minha madrinha, Niraci, que sempre fez parte da minha história.

Às minhas colegas de trabalho que trocaram e trocam comigo suas experiências.

À minha Escola municipal de ensino fundamental Jean Piaget que sempre facilitou os meus horários para estar na Universidade.

A Deus por me dar oportunidades únicas de ser uma pessoa melhor.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre critérios de seleção de filmes para crianças. Acredita-se na importância da imagem como elemento fundamental para a formação cultural, ética, estética e social da criança; na aposta de que oferecer outras vivências cinematográficas pode ampliar o repertório imagético infantil e provocar mudanças na forma de as crianças verem e estarem no mundo. Assim, para proceder à discussão sobre critérios de escolha de filmes para crianças, a investigação buscou, num primeiro momento, inventariar os percursos percorridos por outras iniciativas que, de igual maneira, se ocupam da formação cultural, ética, estética e social da criança por meio de produtos a ela destinados. Neste caso, deu-se especial atenção ao estudo sobre políticas públicas, tal como a do Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação e do Programa de Alfabetização Audiovisual, da Prefeitura de Porto Alegre – valendo-se, inclusive, de comentadores dessas políticas, como Aparecida Paiva, Rildo Cosson Mota, Célia Fernandes, Monica Fantin, entre outros. Junto a isso, teoricamente, discute-se o conceito de imagem e de infância, a partir de autores como Suzana Rangel Vieira da Cunha, Ines Dussel, Rosa Fischer e Fabiana Marcello, de modo a subsidiar discussões específicas sobre os critérios de escolha. As conclusões apontam para a importância de ofertar filmes que tragam outros olhares sobre a infância, sobretudo atentando para produções que as crianças pouco têm acesso e para materiais, livros e filmes que, dada a complexidade com que são elaborados, propiciem a fruição e ampliem sua experiência estética.

Palavras-chaves: Imagem. Cinema. Critérios de seleção. Criança.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 COMO PENSAR A AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS CULTURAIS DESTINADOS À INFÂNCIA?	10
2.1. SOBRE O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) E SEUS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS.....	10
2.2 A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS OBRAS LITERÁRIAS – E SEUS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	11
2.3 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	18
3 OPERADORES CONCEITUAIS PARA A ANÁLISE DE PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS VOLTADAS AO PÚBLICO INFANTIL	24
3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PROVOCADAS PELA IMAGENS.....	26
3.2 PEDAGOGIAS VISUAIS PRESENTES NA ESCOLA	27
3.3 CORPORAÇÕES DE ENTRETENIMENTO CINEMATOGRÁFICO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS INFÂNCIAS.....	29
4 APONTAMENTOS ANALÍTICOS: SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA OBRAS CINEMATOGRÁFICAS	31
4.1 DIMENSÃO MATERIAL.....	32
4.2 DIMENSÃO CINEMATOGRÁFICA.....	35
4.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	39
5 CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

É possível ampliar o repertório imagético infantil de modo a proporcionar outras formas de ver o mundo? O que as crianças têm a dizer sobre o mundo mediado pelas imagens? De que maneira o professor pode elaborar e realizar um projeto junto às crianças de modo a ampliar o repertório imagético infantil? Há muito tempo, reina nas salas um desfile de personagens da indústria televisiva nos materiais escolares, roupas, brinquedos, bem como, com efeito, na imaginação infantil e nas brincadeiras criadas pelas crianças. Não é difícil perceber que os filmes produzidos para elas seguem um mesmo padrão de personagens, principalmente em relação às princesas e super-heróis, que são, em sua maioria, brancos, meninas frágeis, homens fortes, com semelhantes atributos físicos. Assim, justamente por pensar no quanto a infância está e é sensível a essas imagens, acredito que é importante ampliar sua visão de mundo, trazendo outros olhares para a sala de aula. É por perceber o quanto os filmes e desenhos fazem parte do cotidiano infantil, na construção das suas relações e nas imagens de si e do outro que constroem, que entendo ser papel da escola oferecer outras imagens. Fazer isso significa ampliar a visão das crianças sobre sua própria infância, não só insistindo em mostrar aquilo que eles já assistem em casa ou que têm acesso com mais facilidade – e, portanto, reproduzindo sempre os mesmos filmes –, mas provocando mudanças na forma de ver o mundo e dar sentido a ele.

Assim, desde já, indico que esta pesquisa volta-se para a construção de elementos que nos permitam pensar não apenas em uma diversidade mais ampla de imagens fílmicas a serem fornecidas para as crianças, mas, notadamente, sobre alguns critérios de seleção para a escolha de filmes a elas destinados.

Para percorrer este objetivo, foi preciso realizar a imersão no estudo de algumas políticas públicas que, da mesma forma, se ocupam da seleção de materiais dirigidos à infância. Neste caso – e já assumindo como a discussão inicial deste trabalho –, são destacados os critérios organizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), política pública que, há cerca de vinte anos, se ocupa em avaliar livros destinados à infância. Assim, ao descrever as ações do Programa e depois analisar os critérios por ele sustentados, entendemos que se efetivam ali pistas fundamentais para pensarmos o domínio das imagens fílmicas. Mesmo

tratando-se de um política pública voltada para a análise de obras literárias, reconhecemos ali o rigor no que se refere aos temas centrais desta pesquisa: a análise de elementos da linguagem, elementos da imagem e, ainda, um conceito importante de infância com as quais os produtos operam e fazem circular. Ainda nesta seção inicial, e no intuito de investigar as políticas públicas que concorrem para a seleção de materiais para a infância – ainda que em menor dimensão e mais recente –, apresentamos o Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA), uma iniciativa da Prefeitura de Porto Alegre, que tem como propostas desde a organização anual de um festival de cinema escolar como, ainda, o fomento de iniciativas de formação, das mais distintas formas, o campo do cinema com professores, jovens e crianças, proporcionando o acesso, a reflexão e a produção audiovisual na escola.

Na segunda seção, tomamos como central o debate de conceitos que, entendemos, se fazem centrais neste trabalho: neste caso, a pesquisa aqui se volta para a discussão sobre os conceitos de imagem, tecidos na relação entre imagem e infância, imagem e escola, e imagem e cinema. Acreditamos que a clareza sobre esses conceitos concorrem, de maneira decisiva, para a criação de operadores analíticos e críticos sobre as produções audiovisuais voltadas, direta ou indiretamente, à infância.

Por fim, e como resultados da pesquisa, apresentamos algumas discussões que se efetivam na qualidade ensaios teóricos que poderiam ser concebidos como critérios para a seleção de filmes para crianças. Junto a isso, articulamos essa discussão já selecionando alguns materiais, analisando-os de modo a dar a ver como operar com conceitos e critérios por meio de imagens que poderiam ser, inclusive, usadas em sala de aula.

2 COMO PENSAR A AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS CULTURAIS DESTINADOS À INFÂNCIA?

2.1. SOBRE O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) E SEUS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS

Na busca da construção de elementos para pensar em alguns critérios de seleção para a escolha de filmes destinados às crianças, trago para discussão algumas políticas públicas que selecionam materiais dirigidos à infância. Nesta escolha, elejo aquelas políticas já consolidadas, não apenas em termos de tempo de efetivação, como também no sentido de já terem construído sólidos percursos na construção de pressupostos pedagógicos e de formação mais ampla da criança e de sua educação. Sem dúvida, então, parece impossível falar sobre critérios de seleção de materiais destinados às crianças (obras cinematográficas) e não mencionar o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), que possui critérios bem definidos quanto à escolha de livros para a infância.

O PNBE surgiu em 1997 para qualificar as bibliotecas públicas, aumentar o seu acervo, diversificar o acesso e instigar o hábito da leitura de crianças, jovens e professores nesse espaço, além de incentivar a qualificação profissional do professor. O Programa seleciona e distribui obras desde 1998. Em sua primeira distribuição, as Escolas de 5ª à 8ª série foram contempladas com as obras. Em 2000, foram distribuídas obras para a formação docente. Em 2002, foram atendidos alunos da 4ª série. Em 2008, o PNBE estendeu sua oferta às Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, garantindo, pelo menos na letra da Lei, que todos tivessem acesso à cultura letrada. Conforme a Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008 dispõe:

Art. 1º Determinar a distribuição anual de obras e demais materiais de apoio à prática educativa às instituições públicas de educação infantil e às escolas de educação básica pública, regular e especial, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas privadas de educação especial, nas categorias comunitária e filantrópica, mantidas por sindicato laboral ou patronal, associação, organização não-governamental, nacional ou internacional, APAE e Associação Pestalozzi, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, de acordo

com o Anexo desta Resolução. Parágrafo único. As escolas mencionadas no caput deste artigo deverão estar definidas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, FNDE/CD, Resolução 20/08, artigo 1º, 2008)

Assim, o Programa abrange todas as etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos, com o objetivo de constituir leitores e incentivar a leitura, facilitando o acesso a esses livros. “Do ponto de vista educacional, a principal etapa é a avaliação pedagógica e a seleção das obras literárias” (MOTA, 2012, p. 309). Estas são executadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais e privadas, que possuem experiência em docência e/ou pesquisa na educação básica e na formação de professores.

As editoras, por certo, possuem um grande interesse no PNBE, por sua dimensão nacional, o que implica em muitas vendas de exemplares de uma obra e garantia de muito investimento, pois todas as bibliotecas de escolas públicas recebem os livros. Kaercher (2006, p. 47) aponta que “[...] a movimentação de milhões de reais anuais, por parte dos programas, pode representar, para muitos editores, a linha tênue entre o sucesso e a falência”.

2.2 A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS OBRAS LITERÁRIAS – E SEUS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O Plano Nacional da Biblioteca na Escola é constituído por um processo de seleção e compra de livros, que engloba quantias e valores de investimento altos, devido a sua grande repercussão no mercado editorial¹. As etapas de seleção do PNBE seguem pela triagem, pela avaliação pedagógica (etapa central de seleção

¹ Apenas para termos uma ideia da amplitude do Programa, segundo dados do site do FNDE em 2013, foram distribuídos 69.700 (sessenta e nove mil, setecentos) acervos para as escolas de ensino fundamental anos finais e ensino médio, sendo beneficiadas 123.775 (cento e vinte e três mil, setecentos e setenta e cinco) escolas, atendendo 21.120.092 (vinte e um milhões, cento e vinte mil, noventa e dois) alunos, distribuídos 7.426.531 (sete milhões, quatrocentos e vinte e seis mil, quinhentos e trinta e um) livros, o investimento total de 86.381.384, 21 reais (oitenta e seis milhões, trezentos e oitenta e um mil, trezentos e oitenta e um reais e vinte e um centavos).

Em 2014, foram distribuídos 784.526 (setecentos e oitenta e quatro mil, quinhentos e vinte e seis) acervos para as escolas de educação infantil, creche e pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e educação de jovens e adultos, sendo beneficiadas 253.520 (duzentos e cinquenta e três mil, quinhentos e vinte) escolas, atendendo 22.193.429 (vinte e dois milhões, cento e noventa e três mil, quatrocentos e vinte e nove) alunos, distribuídos 19.394.021 (dezenove milhões, trezentos e noventa e quatro mil, vinte e um) livros, o investimento total de 92.362.863,86 reais (noventa e dois milhões, trezentos e sessenta e dois mil, trezentos e sessenta e três reais e oitenta e seis centavos).

das obras) e as compras. Nesta seção, iremos nos focar na questão da avaliação, que é que nos interessa aqui de modo especial.

O Edital do PNBE de 2008, destaca, em sua introdução aos critérios de seleção, a importância da literatura considerar a infância atual em suas produções:

Ao promover a seleção de obras de literatura para a educação infantil e para as séries/anos iniciais é preciso considerar que as crianças, desde os primeiros anos de vida, são sujeitos ativos, que interagem no mundo produzindo significados. São cidadãs, portadoras de direitos e deveres, que, em função das inter-relações entre aspectos biológicos e culturais, apresentam especificidades no seu desenvolvimento. Elas interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e têm o brincar como sua principal atividade. (BRASIL, 2007, p.14)

Esta definição é extremamente cara aos propósitos de nosso trabalho. Entendemos que ela nos dá pistas iniciais, primeiro, para aquilo que, no que diz respeito aos filmes, também deve ser considerado: a noção de infância. Ou seja, é na sua formação de base que temos a oportunidade de oferecer materiais e produções significativos para as suas vivências, para a sua construção de significado de mundo, para a forma como interagem com o mundo a seu redor.

A avaliação, como segunda etapa do processo de seleção das obras, considera como decisivos para a sua fundamentação elementos como a qualidade do texto, a adequação temática e projeto gráfico. Tais elementos convergem para a análise de dimensões fundamentais: a dimensão material, a dimensão literária e a dimensão pedagógica. Iremos nos deter em cada um deles, sabendo que posteriormente buscaremos traçar analogias a nossos propósitos.

As obras selecionadas pelo PNBE disponíveis nas escolas públicas mostram como esses critérios são indispensáveis para haver uma boa seleção, pois elas tornam os livros de grande valor literário para as crianças, professoras e comunidade escolar.

Mota (2012) analisa os critérios apresentados pelos editais em uma matriz conceitual e analítica específica, dispondo-os em quatro dimensões: material, literária, pedagógica e estatal. Aqui, não será necessário analisar a dimensão estatal, mas sim aquelas que orientarão a pesquisa, quais sejam, as dimensões material, literária e pedagógica.

Dimensão Material

Na dimensão material são analisadas as condições de leitura, observando as características físicas do livro – como, por exemplo, o espaçamento entre linhas, tipo e tratamento da fonte, papel adequado à leitura, seu encadernamento, com uma impressão de qualidade, suas ilustrações.

Neste contexto, o uso da ilustração é muito importante, pois através dela é que se desenvolve o conhecimento visual e a percepção do leitor, sendo esta uma arte instrutiva. A ilustração é um instrumento pedagógico, um recurso do saber e um veículo da comunicação. O ilustrador, ao interpretar o texto, cria personalidades do contexto e permite ao leitor uma nova visão da história. A ilustração traz um novo significado ao interesse das crianças. (ANTONIO; ALMEIDA, 2015, p. 112-113)

As ilustrações se expressam, se declaram ao leitor, tendo o mesmo valor que o texto escrito numa obra literária, sendo muitas vezes a única forma de o sujeito relacionar-se com um livro – como, por exemplo, os livros de imagens ou mesmo livros cujos textos ainda não são acessíveis por crianças não alfabetizadas. Vê-se aí uma concepção segundo a qual a ilustração educa, ensina, organiza mensagens, auxilia o leitor/telespectador a compreender melhor a obra, dá um novo e outro sentido à história. O critério material, então, atenta para as formas de apresentação deste conjunto de elementos, dando a ver o rigor acerca de uma seleção que envolve, acima de tudo, elementos vinculados ao que se entende por qualidade.

A capa, por exemplo, é o primeiro contato do leitor com o livro; é ela que vai seduzir, encantar o seu leitor, principalmente as crianças pequenas.

O cuidado com a imagem da capa demonstra uma clara preocupação com a identificação dos leitores, já no primeiro contato com o objeto livro, ou seja, revela a importância da imagem para o processo de leitura visual e sensorial como critério da seleção da obra a ser lida, remetendo à aproximação do destinatário infantil (OLIVEIRA; SENGABINAZI, 2015, p. 271).

O projeto gráfico considera a formatação do livro, o seu tamanho, avalia se a capa tem relação com o conteúdo do livro, a contracapa, o texto e a imagem, as interações presentes no livro, mancha gráfica, o texto visual e verbal devem prosear entre si, principalmente nos livros de imagem.

A legibilidade é um critério fundamental. Na dimensão material se analisam as ilustrações, no sentido de observar se possuem contornos bem definidos. Mais uma vez, portanto, entende-se que a dimensão material não se relaciona a algum critério menor, mas consiste no entendimento de que uma obra, primeiro, deve, tanto

quanto possível, fazer-se durável (ou seja, deve ser elaborada a partir de materiais que garantam seu manuseio); segundo, devem conter informações claras sobre sua distribuição e mesmo equipe de elaboração; terceiro, devem construir-se com base em elementos de impressão, editoração que façam jus à potência da narrativa a que (eventualmente) dão lugar.

Dimensão Literária

No que diz respeito à dimensão literária, é fundamental operar com a concepção de literatura que circunda a avaliação, bem como as obras na qualidades de objetos de olhar deste processo. Obras efetivamente *literárias* são distintas de obras doutrinárias, didáticas, religiosas, informativas ou planfetárias, satíricas, irônicas, polêmicas. A literatura não deve ser exclusivamente portadora de “conteúdo”. Como afirma Mendes (2015, p.147), sobre a funcionalidade do livro de Literatura Infantil:

Ora, os livros que integram o paradigma da Literatura Infantil não existem *para dar* seja o que for. Eles existem para nos encantar, para neles encontrarmos refúgio e colo, para com eles viajarmos sem pressa e sem hora marcada, para nos enlevarmos e para desfrutarmos da beleza e da musicalidade do discurso, das associações lexicais (por mais inusitadas que sejam), pela configuração de um universo de efabulação que transcende a existência material do ser humano e o projeta para o imanente e para o sublime.

A literatura infantil não tem que ter a obrigação de ensinar, instruir de maneira pedagogizante. A literatura tem a função de seduzir o leitor, de lhe dar um conforto as suas inquietações, de ampará-lo, por isso deve ser usada para fins de fruição.

A literatura está em movimento assim como a sociedade. Ela abrange as diversas manifestações culturais que se apresentam a todo momento e de diversos modos. O processo de avaliação do PNBE busca atentar para toda essa dinâmica social, indo muito além de selecionar apenas as obras ditas “clássicas”. O processo de análise, portanto, deve observar obras que apontem para várias manifestações artísticas, culturais, sociais. Além disso, os critérios devem considerar questões de gêneros, raça, religião, orientação sexual e classe social, já que contemplam um elemento fundamental do que se entende por “dinamicidade social”.

Neste quesito, então, entende-se que o texto deve propiciar a fruição, fazendo com que o leitor desfrute com prazer da sua leitura, ampliando o seu vocabulário e

sua visão de mundo. A obra deve estar adequada à faixa etária e ao nível de letramento de seus leitores. O livro deve apresentar realidade coerente com a sua história, possuir coesão, com uma narrativa com elementos conectados. Como nos diz Mota (2012, p.313), “não são poucas as obras que apresentam dificuldade em dar um tratamento coerente ao tema que abordam, revelando-se textos malogrados”. Ora, o que isso quer dizer? Quer dizer que a obra, na construção de sua narrativa, deve apresentar consistência e investimento linguístico rigoroso. “Há narrativas que não desenvolvem seus personagens ou que os perdem ao longo das páginas sem que se saiba bem a que razão surgiram na história” (idem).

Além disso, nos critérios do PNBE, observa-se que a obra deve conter recursos linguísticos e expressivos sólidos, com uma boa estruturação narrativa, poética ou imagética, com princípios estéticos, literários e éticos evidenciados, evitando preconceitos, moralismo e estereótipos. Para Mota (2012, p.314), há obras que “[...] revelam ausência de coerência na construção do texto ou de coesão no desenvolvimento temático” – o que dificulta ou mesmo obstaculiza os elementos aqui elencados. A ambientação e a caracterização dos personagens devem estar de acordo com o enredo da história.

Para Cosson e Paiva (2014) os textos literários não devem ser assépticos, nem se ausentarem de um posicionamento político (o que não quer dizer partidário); porém a maneira que essa condução é feita é que qualifica ou desqualifica o texto como literário.

O texto literário segue três lógicas, como apontam Cosson e Paiva (2014). Primeiro, a lógica do objeto estético, no qual o objetivo da obra deve se relacionar com os elementos efetivamente literários, não com a linearidade de um viés didático. Segundo, a lógica da qualidade, na qual deve-se selecionar obras que se apresentem como originais, contribuam para uma nova formação de ver e viver o mundo. E, por fim, a lógica da diversidade das obras, que, por sua vez, contempla uma atenção à diversidade temática, à diversidade de representação, à diversidade de formas e gênero textuais e à diversidade de níveis de complexidade e elaboração da obra.

Como se observa, é na lógica da diversidade da obra que se concentram uma gama mais vasta de elementos, já que se entende que: a) a diversidade temática são as obras que possuem temas diferenciados e adequados aos interesses dos leitores; b) a diversidade de representação revela diferentes e diversificadas

realidades da sociedade brasileira, seus aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos. c) a diversidade de formas e gêneros textuais diz respeito ao oferecimento de tipos de textos diferentes; d) a diversidade de níveis de complexidade e de elaboração das obras, que devem estar de acordo com o público alvo.

Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica se preocupa também, e diríamos fundamentalmente, com características da obra que irão facilitar sua circulação na escola, despertando o interesse de professores e crianças. A importância de descrevermos aqui a dimensão pedagógica implica, notadamente, na exploração de um conceito central para esta pesquisa, qual seja, aquele de “pedagógico”. Ou seja, entendemos que pensar materiais para crianças converge para encontrarmos um sentido plural – portanto, não reducionista – do que se entende por “pedagogia”. Por isso, interessamos compreender as bases sobre as quais o PNBE sustenta sua argumentação.

O Edital de 2008, do PNBE explicita:

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Entre suas características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público infantil, as possibilidades de ampliação das referências do universo infantil, a exploração artística dos temas. Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem (BRASIL, 2007, p. 15).

As obras presentes no PNBE devem apresentar temas diversos, que abordem diferentes sociedades, diferentes modos de vida e representem variados fatos históricos, para que as crianças tenham múltiplas visões sociais, de vida, de sua história, como já referido.

As bases da política, então, sustentam-se naquilo que Mendes (2015, p. 146) afirma, ou seja,

[...] que à criança deve ser dada a oportunidade de contactar com textos literários de qualidade, isto é, textos que, permitindo-lhe experimentar as inúmeras possibilidades do imaginário, lhe permitam igualmente fruir uma palavra intensificada na sua riqueza plurissignificativa e, simultaneamente, com ilustrações artísticas que desenvolvam e aperfeiçoem a sua sensibilidade estética e a sua capacidade imaginante.

A diversidade estética das obras que constituem o acervo do PNBE, devem ter valor literário e pedagógico, de modo inseparável. Ou seja, o pressuposto é de que obras de qualidade literária (tal como descrita anteriormente) operam num sentido pedagógico, no caso, aquele de formação do leitor – e não num sentido linear de ensinamento de dado conteúdo. É somente por meio disso que deverá ser possível a ampliação do repertório cultural dos alunos – algo que não ocorrerá com a leitura de um só tipo de texto, nem com qualquer tipo de texto: há que se ter rigor na seleção de textos literários e com valor estético, pois é nisso que incide a dimensão pedagógica da avaliação.

As ilustrações são retomadas nesta dimensão, seguindo os mesmos critérios de diversidade, qualidade dos textos escritos e estendendo, desta forma, o repertório visual do leitor. “Na verdade, o que se espera é que as obras partam de um universo literário próximo do leitor ao qual se destinam, sem deixar de apresentar a possibilidade de ampliação desse universo pela experiência da leitura” (MOTA, 2012, p.315). Para Mendes (2015, p. 144):

[...] é imprescindível que as crianças tenham à sua disposição livros de qualidade estética e literária que lhe permitam alargar a sua capacidade imaginativa e embrenhar-se nos bosques da ficção, construindo, através das leis da ficcionalidade, mundos alternativos ao real.

A literatura, comprometida com um viés pedagógico, estaria, então, articulada à dimensão formativa: ora levando o leitor a outros contextos culturais e ampliando as referências do seu universo cultural, ora estimulando a sua participação criativa, imaginativa, ora fazendo o reconhecer o seu mundo, trazendo-o para uma reflexão sobre a sua realidade.

Analisando estas três dimensões (material, literária e pedagógica), que, entende-se, se fazem *inseparáveis*, sintetizo-as. A dimensão material dá condições para que a leitura ocorra, avaliando as características físicas do livro. A dimensão literária se ocupa da fruição da obra, da sua capacidade de sedução ao leitor, da sua grandeza estética, da sua coerência e consistência da narrativa, com uma linguagem não apenas adequada, mas construtiva. Na dimensão pedagógica, a

preocupação é com a qualidade texto-visual, no sentido de observar a competência de ampliar as capacidades imaginativas, estéticas, linguísticas.

O que se vê aqui, portanto, em linhas gerais, são elementos que convocam a uma não separação entre conteúdo e forma; no investimento rigoroso de materiais que escapem de noções pedagogizantes, de imagens e narrativas estereotipadas; enfim, de produtos que, no lugar de insistir nas mesmas formas de narrar e ver o mundo, possam apresentar-se, justamente, como tensionadores, como abertos e plurais.

Fernandes e Cordeiro (2012, p.327) destacam que “pôde-se observar nos editais estudados que os critérios de avaliação e seleção do PNBE foram se tornando cada vez mais minuciosos, o que não deixa dúvidas acerca da seriedade do programa e dos profissionais envolvidos”. Ao longo desses 19 anos de Programa, verifica-se que os critérios de seleção e as obras que compõem esses acervos foram se aprimorando cada vez mais. Os livros selecionados, reconhecidamente, estão investidos de um estímulo ao espírito crítico e reflexivo dos leitores, permitindo a fruição da leitura e fomentando o prazer de ler.

A qualidade do material selecionado é inquestionável. Livros analisados por pareceristas anônimos (somente até a divulgação dos selecionados) de todo o país, das mais renomadas universidades, produziram as listas finais depois de centenas – ou milhares – de rejeitados. (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 196)

O PNBE tem uma grande caminhada em seleção de livros infantis e evoluiu ao longo desse tempo, por perceber os critérios tão bem estabelecidos, claros e, por eles abrangerem várias dimensões, apropriou-me deles para a base na seleção de filmes para a infância.

2.3 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Pensando em como se dinamizam os critérios e bases de escolha para filmes a serem oferecidos às crianças e aos jovens no campo audiovisual, descrevo os pressupostos de uma política pública que tem como objetivo o acesso, a reflexão e a discussão sobre o tema da produção audiovisual na educação, enlaçando educação e cinema no compromisso com a formação estética do sujeito.

No Brasil, já desde o final dos anos 1920, várias políticas educacionais integraram o cinema às diretrizes criadas para a educação. Desde então, algumas ações vêm sendo feitas nesse sentido, muitas delas amparadas por outros setores do tecido social. Conforme Duarte e Gonçalves (2014, p. 42), neste processo, as universidades públicas têm tido um importante papel, já que elas “têm dado contribuição significativa a esse campo, com a implementação, nas escolas, de projetos que promovem o (re)conhecimento do cinema como arte e como expressão cultural”.

Um exemplo mais recente da iniciativa que visa ligar a formação audiovisual para o cinema e às políticas públicas é o Programa de Alfabetização Audiovisual. O Programa surgiu, justamente, para aproximar cinema e escola. Nesta condição, ele atua desde 2008, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com as Secretarias Municipais da Cultura e de Educação de Porto Alegre. O objetivo do Programa é ampliar o repertório cultural, ético, estético e social, por meio do cinema, no dia-a-dia de crianças, jovens e professores de escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana. Tal como organizado, ele propicia o acesso a filmes, a reflexão sobre o que assistem e a produção audiovisual na escola. As ações implementadas pelo Programa sustentam-se na crença de que o cinema é capaz de mediar ações educativas, seja desfrutando e apreciando a arte cinematográfica, ou mesmo analisando-a e interpretando-a como forma de expressão e criação com trabalhos diretamente ligados com a produção audiovisual e com o debate sobre o cinema e a sua linguagem.

O Programa propõe o debate do audiovisual, pois o cinema é usado com muitos objetivos na escola (que vão do apoio, da aprendizagem), mas muitas vezes parece distante de ser estruturado como uma prática educativa mais consistente em suas propostas pedagógicas.

Tal discussão está inseparável de outra, relativa ao campo de estudos de mídia-educação – que investe nas discussões acerca do quanto a mídia tem o papel de educar, crianças, professores, pais, comunidade. A proposta da mídia-educação na escola, entende-se, deve ser de uma atitude de análise, que torna os seus espectadores capazes também de produzir.

Para Fantin (2014, p. 51-52):

A mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir

significativamente com suas produções e para também produzir mídias. E suas perspectivas críticas, metodológicas e expressivas interpelam as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz ao meio e a seus aspectos instrumentais, pois mídia é cultura e se situa numa arena de produção de significados que supera o seu caráter instrumental.

O Programa aponta, não de forma direta, alguns critérios para debate, análise e produção de audiovisuais – ainda que não ligados à compra imediata de produtos, tal como vimos em relação ao PNBE. Neste caso, a seleção de materiais está mais vinculadas a outras estratégias, como aquelas da organização de festivais de cinema e de sistemáticas programações de formação de professores e alunos. O primeiro critério seria a dimensão estética, que diz respeito à experiência que se dá e se efetiva durante a fruição do filme. De algum modo, pode-se dizer que a experiência estética está ligada ao prazer (e, por que não, ao desconforto) ao se desfrutar de um filme – algo que, invariavelmente, pode provocar emoção, mas também estranhamento nas formas de observar o mundo via imagem.

Sobre esta dimensão, na obra que reúne diversos ensaios sobre o Programa de Alfabetização Audiovisual, Fantin (2014, p.52) afirma que:

A experiência estética é despertada no encontro com o filme, sem se limitar a ele, a partir das diferentes formas de apropriação: da fruição lúdico-evasiva até uma apreciação educativa que vai além da fruição “espontânea” e envolve uma intencionalidade a respeito de diferentes dimensões do conhecimento (narração, análise crítica, interpretação e produção).

Entende-se, portanto, que a experiência estética do cinema permite, de algum modo, formar telespectadores críticos, expandindo conhecimentos, difundindo culturas e servindo como um registro histórico. Assistir a filmes, pois, é uma forma de socializar emoções.

A importância dada à dimensão estética dos filmes está intimamente relacionada como o propósito do Programa, sobretudo na medida em que, acredita-se, ela favorece um tipo de relação que se efetiva ali, junto ao filme, mas que também excede, em muito, o espaço da sala escura. Em Junqueira filho e Barbosa (2014, p. 216-217), Barbosa relata a sua experiência em uma disciplina ministrada por ela que dá a ver essa importância:

[...] pude observar o quanto a indústria cinematográfica constitui um gosto, uma moral, e como os professores que estão sendo formados dentro desta estética acabam não confrontando, como diria Nelson Rodrigues, a *vida como ela é*, em sua intensidade e complexidade. Os filmes projetados que rompiam com o *status quo* causavam impacto no grupo. A hegemonia de concepções convencionais de família e de criança marcava a sua impossibilidade de pensar em outros modelos de vida, de amor, de relação

interpessoal. Mas o filme seduzia, invertia valores, transvalorava. E as pessoas, as alunas e os alunos, e também nós, saíamos diferentes daquela sessão. O vigor da experiência estética promovia traços e marcava nosso imaginário.

Assim, ao se enfatizar a dimensão estética, observa-se que há uma intenção visível de favorecer o contato com outras formas de ver a imagem, acima de tudo quando, sabemos, o acesso a produções norte-americanas, considerando o universo das escolas públicas brasileira e de seus atores, é mais evidente. Dizendo de outro modo, estamos tão acostumados com as produções americanas, de ver sempre representados no cinema os mesmos modelos de família, de criança, de sociedade e mesmo de construção de narrativas, que nos acomodamos em não questionar, em pensar tais representações e construções sempre da mesma forma. É para isso, então, que a dimensão estética (tida na forma de sua amplitude) se faz presente na escolha dos filmes: para quebrar, romper com a forma tão naturalizada com que, pelo menos, recebemos estereótipos, modelos, já construídos há muito pelo cinema globalizado.

Outra dimensão abordada pelo Programa diz respeito à dimensão ética. Nela, se concentram, por exemplo, os valores e a ideologia presentes nas produções cinematográficas. Atentar para essa dimensão implica em assegurar, em nossas escolhas, temas como a cidadania, com produções audiovisuais de qualidade temática nas escolas e que coloquem em primeiro plano o fato de o cinema constituir-se, ele mesmo, como uma arte com história, inscrita na história e no tempo que vivemos. Pensando nessa dimensão, então, é importante apresentar filmes que as crianças não conheçam, que sejam significativos e que tenham uma história ou trajetória no cinema, mas também o ultrapassem. Apresentar filmes clássicos e contemporâneos seria apenas um dos exemplos disso.

Rivoltella (apud FANTIN, 2014) sugere que trazer um filme para sala de aula, debatê-lo implicaria a convergência de três eixos. O primeiro eixo seria o linguístico-expressivo. Nele, entende-se, podem ser desenvolvidas competências relacionadas ao saber ver; enfatiza o aspecto gramatical e sintático singulares da imagem (e que, nesta condição, se distanciam da gramática textual mais tradicional). Ou seja, aqui, cabe a discussão sobre a fotografia, cor, campo e planos, ângulos e inclinações no uso da máquina, montagens e a sonoridade. Em suma, os elementos que compõem a imagem do cinema, enquanto tal.

O segundo eixo corresponde ao eixo narrativo-temático, no qual são desenvolvidas competências ligadas à compreensão do filme, o que ele pode trazer de conteúdo compartilhado. Ou seja, esse eixo diz respeito aos temas mais explícitos do filme e suas formas de recontar, e que envolvem a estrutura narrativa do filme, os personagens e o enredo.

Por fim, o autor fala do eixo ético-valorativo, que propicia as competências de saber avaliar e que se relaciona, nos termos de Rivoltella (2014), ao aspecto ideológico do filme, que engloba avaliar, inseparavelmente, a qualidade estética do filme, problemáticas em cena e impacto sobre o espectador. Obviamente que autor aqui não afirma a capacidade de mensurar o efeito de um filme sobre um sujeito, mas de fazer dos estranhamentos, dos tensionamentos e das surpresas que os filmes eventualmente nos trazem elementos de debate.

Da forma como aqui entendemos a discussão, pode-se dizer que, de algum modo, estes três eixos também servem para análise e avaliação de um filme, antes mesmo de ele ser proposto na escola.

O Programa de Alfabetização Audiovisual aposta na ideia de que a escola tem o comprometimento com a formação de seus cidadãos, oportunizando filmes com outra estética e poética e propondo outros repertórios cinematográficos, conforme Barbosa (2014, p. 254), “menos globalizados e mais mundializados”. Assim, o projeto sustenta-se na importância de que sejam disponibilizados filmes de visível complexidade, produções de qualidade; filmes que, no geral, as crianças não tenham acesso facilmente. Trata-se de produções que provoquem interrogações, questionamentos, análises. Para o Programa, é importante selecionar a partir das vivências do espectador, mas também as excedendo, considerando seus interesses e necessidades éticas, políticas e estéticas. O importante é que o espectador consiga sair do lugar que estava antes de assistir a certos filmes, que surjam interrogações e que estes materiais os faça pensar diferentemente.

Pensando no nome do Programa, o termo “alfabetização” nos remete, de imediato, à linguagem. “Alfabetização audiovisual”, nesta perspectiva, diria respeito a um tipo de habilidade relativa à linguagem no e do cinema. Bem, mas que linguagem seria essa? Linguagem, tal como pensam os idealizadores do Programa, é forma, é conteúdo, inseparavelmente, portanto, pode ser aprendida e ensinada. Na escola, o cinema seria um aliado para a vivência de uma linguagem aberta e plural. Uma das ações do Programa é levar os professores a refletirem como a mídia é

capaz de interferir no pensamento e linguagem das crianças, realizando, assim, uma leitura crítica do mundo.

O PAA (Programa de Alfabetização Audiovisual) pretende formar espectadores ativos, que, além de perceber os valores estético e culturais de um filme, podem compor uma visão crítica das imagens

Segundo Santos (2014, p.241- 242),

Entendemos a alfabetização audiovisual também como a necessidade de formação do espectador, o que não significa necessariamente formar críticos ou cineastas. Significa, sim, formar cidadãos capazes de ler, compreender e avaliar mensagens audiovisuais a que são cotidianamente expostos, desenvolvendo seu próprio juízo estético, moral e político. Mas do [que] isso, formar cidadãos capazes de intervir no espaço público com mensagens audiovisuais, expressando-se com autonomia. Nesse sentido, a incorporação do cinema na escola não deveria ser vista como um luxo, mas como questão necessária para uma educação compatível com o nosso tempo.

A educação audiovisual propiciaria que crianças e jovens aprendessem a valer-se mais amplamente da linguagem cinematográfica, tendo acesso a múltiplas obras, podendo assim construir outros repertórios, conseguindo participar de outros modos sobre o que assistem.

De modo resumido, então, e de acordo, com o propósito desta pesquisa, assentada em buscar critérios de seleção para escolha de filmes para crianças, o Programa aponta algumas dimensões a serem consideradas na fruição de um filme. Uma delas, como visto, teria a ver com a experiência estética e sua importância na formação de espectadores críticos. Também é ressaltada a dimensão ética, como forma de perceber e, sobretudo, ampliar temas, bem como opções que digam respeito a questões ligadas ao presente, à história, à memória que nos constitui. Outro fator inseparável dessas duas dimensões corresponde àquele linguístico-expressivo, que está assentado na “gramática da imagem”, ou seja, nos elementos que compõem a imagem do cinema. Em seu conjunto, tais dimensões parecem ser fundamentais para a composição dos critérios que aqui pretendemos delinear.

3 OPERADORES CONCEITUAIS PARA A ANÁLISE DE PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS VOLTADAS AO PÚBLICO INFANTIL

As imagens vivem em nós. Elas nos trazem recordações, projeções futuras, nos emocionam, nos alegam, nos incomodam, nos fazem refletir, compõem a história singular de cada um de nós. As imagens, assim, são suscetíveis a várias leituras, de acordo com quem as reconhece e como elas são vividas. Conforme, Cunha (2009, p. 30):

As imagens em si, sejam elas símbolos, signos, ícones, emblemas, alegorias, não 'passam' mensagens unívocas, mas o modo como os grupos sociais se apropriam delas nos contextos culturais (temporais e espaciais) determinam e constroem significados diferenciados. Nesta perspectiva as imagens são 'narrativas visuais', abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com elas.

As imagens podem ter representações distintas, dependendo de cada sociedade; suas impressões variam de pessoa para pessoa, de época para época, o diálogo construído com aquilo se vê dependerá do seu intérprete tanto quanto daquilo que elas nos oferece em termos de proposições, de materialidade, de sentidos que, muitas vezes, excedem (ou meramente confirmam) o que sabemos, e que assim, muitas vezes, suspendem o que delas podemos captar.

Para Cunha (2009), as imagens podem ser tomadas como textos visuais. Sendo assim, entende-se que, por meio de uma linguagem específica, elas operam nossas visões e conceitos sobre o mundo, constroem significados diferenciados, possíveis de múltiplas interpretações. Cunha (2009, p. 28), justifica que elas "são textos, porém com outra gramática".

Para Cunha (2010, p. 112), os sentidos das imagens são construídos também por nós, já que eles não estão, de modo isolado, nas imagens, apenas à espera de serem capturados:

[...] o sentido não 'emana' das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos. Assim, cada época, cultura, produz seus regimes escópicos. Nessa perspectiva, os significados das imagens são móveis, parciais, e seus dizeres são produzidos em determinados contextos [...]

Atualmente, o que temos visto em meio a um universo vasto do mundo das imagens em seus mais diferentes suportes, não é, necessariamente, sua pluralidade, mas a construção social de imagens que, em muito, insiste e reafirma "modelos binários de

existência” – daí a entendermos o quão limitadoras de possibilidades elas acabam se tornando. Conforme Cunha (2009, p. 40), as imagens hoje “[...] são portadoras de uma gramática imagética instauradora de modelos binários de existência: ser bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, homem, mulher, branco, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo, errado”. Assim, elas padronizam as formas de ser e estar no mundo, por sua repetição e revalidação, afinal, vemos muitas imagens, porém aparentemente iguais a todo o momento.

Neste sentido, assume-se que as imagens possuem um papel educativo: elas entram em nossas vidas, receitam modelos, aos quais somos convidados a seguir sem nos darmos conta que estamos sendo, em alguma medida, dirigidos por padrões. Trata-se de padrões de beleza, de moda, de ser, de existir, de ação, de ideias, de amor, de educação, enfim, referenciais de existência. De acordo com Cunha (2010, p. 130):

As imagens, sejam elas do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade, nos constituem sem nos darmos conta do quanto elas formulam nosso modos de ver o mundo. As imagens atuam, quase sem descanso, em nossas vidas, vivem no ar da sala, vivem enquanto falamos. O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos. As imagens também despertam fome e cegueira visual, pois estamos tão acostumados com a abundância que precisamos de mais imagens, provocando assim, paradoxalmente, uma espécie de cegueira. Muitas vezes, as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes, formulam estereótipos.

Sempre queremos ver mais, ter mais, ser mais, pois vivemos num mundo onde a hiperestimulação ocorre a todo momento. Sempre há algo (aparentemente) novo, mais avançado, indispensável: “excesso” é a palavra de ordem no consumo. Desta forma, Momo (2008, p. 5) afirma que:

Entre as configurações desse surpreendente mundo contemporâneo, está o vertiginoso volume de informações, o excesso de imagens que passam por nós (e pelas quais passamos: outdoors, revistas, televisão, Internet, etc.), a efemeridade de bens materiais e culturais, a demasiada oferta de bens e serviços de consumo, a globalização de mercadorias, de modos de vida e de costumes.

A criança, em especial, está exposta a essa vasta avalanche de imagens que circulam em torno delas, nos mais variados meios de comunicação. Elas têm uma infância cada vez mais marcada por aquilo que, por meio das imagens, mostra-se o que é ser criança nos dias de hoje (sendo, o que é ser menino e menina, por exemplo, uma de suas importantes e recorrentes lições). A própria imagem da

criança é frequentemente usada em comerciais como representação para vender produtos não apenas para ela (como brinquedos, jogos, roupas, alimentos, etc); mas para toda a família (como automóveis, imóveis, viagens, alimentos). O que isso nos diz? Nos diz da presença decisiva da infância hoje e, igualmente, das formas mais diversas pelas quais somos hoje capturados pelas imagens.

3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PROVOCADAS PELA IMAGENS

Já há muito se tem debatido que o significado da infância é construído em nossa sociedade historicamente, como aborda Philippe Ariès. Hoje, em uma cultura do consumo, a infância é marcada por certas características. Momo (2008) ressalta que, por “consumo”, não entendemos apenas o consumo de bens materiais, mas aquele ligado ao consumo de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação.

Assim, no universo do consumo, nas concepções de infância que hoje circulam com tanta facilidade, percebemos, muitas das imagens passam a ser vistas como únicas e “verdadeiras” representações dos infantis. É como se diferentes culturas, classes sociais, gêneros parecessem viver a mesma infância; como se estivessem sendo pautados por um único jeito de ser criança e estar no mundo. Para Momo (2008, p.14), há, “um modo de ser criança que busca infatigavelmente a fruição e o prazer por meio da inscrição no universo do consumo de determinados significados e bens materiais”. De acordo com Cunha (2009, p.35), percebemos

[...] há uma concepção estética sobre a infância que é compartilhada em várias instâncias sociais e culturais e ao ser compartilhada e aceita pela maioria das pessoas, ela passa a ser 'naturalizada', como se fosse parte constitutiva da infância contemporânea.

As crianças têm um vasto acesso aos artefatos culturais – antes de serem neutros, eles se ocupam do propósito de ensinar algo. Os artefatos culturais situam a criança em determinados espaços e tempos, hierarquizam sua posição social frente à cultura. Entretanto, as crianças não são meras espectadoras: elas se posicionam sobre o mundo, elas dialogam com as imagens que lhe são apresentadas. Há que apostar, cada vez mais, na capacidade de as crianças distinguirem e estabelecerem relações de pertencimento sobre o que observam,

saberem julgá-los, enfim, terem capacidade de estabelecer uma distinção ao que veem.

As imagens auxiliam as crianças a interpretar e perceber o mundo, a entender a realidade, a construir seu imaginário. Mas quais leituras estão sendo feitas do mundo, de si, do outro, da sociedade, da cultura? Quais os subsídios que elas têm para esse processo construtivo, se a grande parte das imagens que as representam e que representam o seu mundo não seguem a mesma dinamicidade social, mas, ao contrário, segue um mesmo padrão de cor, forma, posição, mensagem.

Pensando a infância e os produtos que a elas podem ser destinados, considerando o campo do cinema, a escolha dos filmes deve dar conta destas discussões sobre imagem e consumo de imagens no mundo que vivemos. Ou seja, a escolha deve assumir como princípio a seleção de produtos filmicos comprometidos não com a insistência de modelos, mas que com a aposta em significados plurais, com múltiplas representações sociais, culturais, históricas, com identidades diferenciadas.

3.2 PEDAGOGIAS VISUAIS PRESENTES NA ESCOLA

A escola tem um papel fundamental na constituição dos sujeitos, na sua formação moral, intelectual, ética, estética. Não há dúvida de que ela é uma instituição central no que diz respeito às formas de ensinar a criança a pensar, a refletir sobre a realidade, a atuar na sociedade como cidadão de direitos e deveres. Portanto, é preciso um olhar atento às pedagogias visuais presentes nas escolas e fora delas. Assim, fazemos nossas as perguntas de Inés Dussel (2009, p. 181): “[...] o que acontece com a linguagem das imagens no contexto escolar? Que conhecimento ou efeitos produzem e qual a sua relação com as formas de saber/poder instituídas?” (tradução nossa).

Se entendemos que a escola é a responsável pela formação de uma cultura da imagem, quais os sujeitos que ela está produzindo? Quais as habilidades geradas a partir disso? As imagens da cultura visual precisam ser abordadas nas intervenções pedagógicas, mas muitas vezes não é o que vemos.

Cunha (2009, p. 28-29) expõe que entende por “pedagogias visuais”:

Denomino de pedagogias visuais os processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. As pedagogias visuais instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Ela é (in)visível, 'inocente', participativa e eficiente em seus propósitos de simular uma realidade encenada, editada. O olhar ensinado pelas pedagogias visuais é um olhar veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina.

Assim, como relata a autora, as imagens têm o papel de ensinar, dentro e fora da escola, atuando decisivamente na forma de as crianças verem a si, o outro e o que está à sua volta, como já referido. Muitas vezes a escola, no lugar de desenvolver um olhar crítico das imagens, acaba por padronizar e reproduzir as mesmas experiências visuais, tornando algumas imagens naturalizadas. Quanto a isso, Cunha (2009, p.33) nos indica que a

prática pedagógica de disponibilizar imagens às crianças é comum às práticas cotidianas da educação infantil, e também exemplifica como as professoras transferem suas vozes e suas preferências estéticas às crianças. Entretanto, as crianças não opinam sobre o que gostam e o que não gostam de ver, se querem ou não o gato Garfield ou a Mônica e o Cebolinha sorrindo para eles.

O oferecimento de imagens prontas, formatadas, padronizadas, se observa, por exemplo, tanto nos desenhos dado para as crianças colorirem, como nas imagens expostas nos espaços escolares, bem como nos filmes escolhidos para elas e nos livros disponíveis em sala de aula. Imagens essas que são compostas de muitos significados, pautados pelo olhar do professor e sua visão de infância. Ainda Cunha (2009, p. 34), nos diz que os universos limitados, restritos no que diz respeito aos repertórios visuais, "acabam formando o 'gosto', aquilo que deve ser preservado, repassado e cultivado pelos diferentes grupos". É como se o gosto infantil fizesse parte de uma natureza infantil: todas as meninas gostam de princesas, todos os meninos gostam de super-heróis, todas as crianças gostam de cores vivas, alegres, toda a infância é feliz, todas as famílias são iguais.

Como desejar que essas crianças produzam, pensem, sejam diferentes, se as imagens midiáticas tão valorizadas na escola, de certa forma, não dão vazão ao investimento na ampliação do imaginário infantil? Para Cunha (2009, p. 41), "as práticas do olhar produzidas pelas produções visuais midiáticas são de dócil adesão e não de questionamento frente ao visto".

Na escola, em sua relação com a imagem, há uma valorização do "didatizante", do "pedagogizante" no sentido ressaltado na seção anterior. Ou seja,

muitas vezes, as propostas trazidas geralmente parecem ter de passar algum conteúdo explícito: o cinema, o livro, o teatro, a música, a arte, o contato com a cultura letrada em geral, não podem ser para simples fruição, pelo prazer de ver, todos têm que trazer um “conteúdo”, muitas vezes linear, a ser trabalhado, como a água, o lixo, a família.

Na escola, acreditamos, é preciso desenvolver um ver criativo, e não conformativo; é importante provocar o imaginário, e não sua mera confirmação. Isso consiste em outro sentido de “pedagógico”, ou seja, naquele que incide em práticas que visem tornar o olhar crítico sobre as imagens produzidas socialmente; surpreender, tornar-se sensível ao mundo e aos outros.

A preocupação da escola na educação das imagens precisa fundar-se em dimensões éticas na formação dos sujeitos infantis, respeitando as singularidades sociais, suas particularidades, abrindo, no espaço escolar, diferentes imagens, trazendo outras perspectivas de ver. Não há uma natureza infantil, não há “gosto” natural: existem infinitas possibilidades na construção e reelaboração do ver que permitem ampliar o olhar sobre o mundo. Este, entendemos, seria um dos importantes papéis do cinema na escola: o de ressignificar as imagens comuns à infância, o de despertar o imaginário, o de trazer outras visões das experiências, o de levar a criança a pensar outramente sobre o que vê.

3.3 CORPORAÇÕES DE ENTRETENIMENTO CINEMATOGRAFICO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS INFÂNCIAS

Vemos, com frequência, e como já referido, o quanto as corporações de entretenimento cinematográfico estão presentes nas salas de aulas nos materiais das crianças, nos seus brinquedos e nas suas brincadeiras, nos seus desejos de ser. Segundo Cunha (2009, p. 27):

[...] as organizações visuais indicam a leitura de um 'conteúdo', de algo não expresso apenas pelo texto sonoro e dramático do filme. As imagens do filme estão impregnadas de significados que nos 'dizem' coisas a respeito daquele lugar, portanto, não há 'neutralidade' nestas formas e nas composições das ambiências, elas nos contam histórias, formulam e distribuem significados. Qualquer espaço ou arranjo formal denota leituras e modulam nossos modos de ver.

As histórias projetadas nos filmes são compostas de significados **constituídos** por textos visuais, diálogos, narrações, sonorizações; são as imagens que contam

Comentado [CPM1]:

Comentado [CPM2R1]:

sobre o lugar, sobre os personagens, sobre a época. O diálogo provocado pelas imagens no telespectador dependerá da sua formação. Quando discutimos cinema e educação, Marcello (2012) nos leva a pensar sobre alguns questionamentos: “afinal, como temos entendido a relação entre cinema e educação? [...] Como temos pensado sobre as relações entre cinema e educação?”.

Qual as características que unem educação e qualidade visual, ética, estética? Qual são as suas particularidades? Como ambos se relacionam? De que forma a educação está no cinema e de que forma o cinema educa?

Inés Dussel (2009, p. 189) lança questões importantes, a termos como pressupostos quando a organização de critérios para pensarmos na relação entre as imagens que oferecemos às crianças e a potência do que podem (ou não) propor: “a relação entre cultura da imagem e pedagogia escolar abre outra série de perguntas. Pode evoluir o gosto estético? Pode impor-se a sensibilidade? E também, pode ensinar-se o prazer?” (tradução minha). O cinema na escola, acreditamos, ampliaria o senso estético, ético, moral e cultural das crianças, ampliando o seu repertório visual, cultural, social, com obras que abram as perspectivas infantis.

4 APONTAMENTOS ANALÍTICOS: SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA OBRAS CINEMATOGRAFICAS

Como já referido, ao promover o cinema na sala de aula, é necessário que a escola/professor reflitam sobre a natureza do objeto a ser usado assumindo a responsabilidade de selecionar filmes de qualidade que contem com repertórios visuais ricos em sua expressividade e artisticidade, com valor estético e riqueza narrativa, bem como diversidade estética e cultural. A partir do entendimento que a imagem também educa, trata-se, assim, de promover uma proposta de educação que tenha a linguagem cinematográfica como elemento presente na formação das crianças (tema deste trabalho), favorecendo um tipo específico de experiência estética. Para Fischer (2014, p. 47): “O cinema, assim como a literatura e outras artes, são formas de organizar o ‘real’ e opera como uma das mediações entre nós e aquilo a que assistimos”.

Para compor os caminhos que nos levariam a traçar alguns critérios para a seleção de materiais fílmicos, como visto, estabelecemos um diálogo com as políticas públicas voltadas para seleção de livros infantis. Mais propriamente, nosso diálogo se deu considerando o que tais políticas dinamizavam, em suas premissas de escolha, elementos que julgamos balizar a ideia de uma literatura “de qualidade”. Sabemos que, obviamente, o livro e o cinema possuem linguagens distintas. A leitura de um livro se distingue da forma a que assistimos um filme. Da mesma forma, aqui, nossas análises se fazem diferentes, ainda que ambas deem conta de objetivos semelhantes: aquele que se volta para um interesse na ampliação do repertório cultural da criança, por meio da linguagem ficcional, partindo da seleção de materiais que invistam, consistentemente, na imaginação, convocando a criança a uma participação ativa e criativa. Assim, ao falarmos os critérios de seleção de materiais fílmicos para a educação infantil, muitas vezes, sabemos, eles estão sustentados, ora por critérios de “facilidade” (ou seja, materiais que estejam ali, à mão, ou dentro das mochilas das crianças), ora por aqueles ditos “educativos” (e que, geralmente, correspondem ao “educativo” tal como concebido pelas distribuidoras ou pelas empresas de entretenimento), ora, quem sabe, por critérios voltados ao sentido mais reduzido de “ensino” e mesmo de “estímulo”, compreendendo materiais que, muitas vezes, no pressuposto de “ensinarem algo”

apenas reiteram noções estereotipadas de infância e mesmo de imagem (MARCELLO, 2016). Sobre esse último critério, em especial, Fischer (2014, p. 46), aponta, acerca de uma pesquisa com estudantes de pedagogia que

Quando indagados sobre a importância dos filmes em sala de aula, mais do que o tom utilitarista da arte cinematográfica na escola, talvez o que chame a atenção é a percepção e o entendimento do que seria a "verdade" e a "realidade" das imagens, seja no sentido de os estudantes buscarem a "verdade dos fatos" em filmes e outras narrativas audiovisuais, seja nas concepções que manifestam quanto à utilização das imagens audiovisuais na escola, com o objetivo de tornar o ensino "mais concreto", "mais agradável" ou "mais próximo da realidade do aluno" [...].

Tendo visto a importância do PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, com critérios claros e fundamentados em concepções rigorosas acerca da relação mais ampla entre linguagem (literária) e formação (do leitor), gostaria de, neste momento, discutir as dimensões já anteriormente apresentadas, porém agora entendendo-as no interior do universo da imagem fílmica. Assim, e valendo-me da matriz conceitual e analítica apontada por Mota (2012), farei uso das dimensões material, cinematográfica, pedagógica, expondo alguns dos critérios que poderiam nortear a escolha de alguns materiais, já no cotejo com a discussão de alguns curtas-metragens tomados aqui como possibilidades. Os curtas aqui analisados foram baseados nos critérios pesquisados e, obviamente, não são os únicos filmes que representam filmes de qualidade: trata-se de apenas alguns materiais coletados na internet, em sites de compartilhamentos de vídeos (como é o caso do Youtube). Eles têm em sua constituição todas as dimensões analisadas, predominando algumas mais que as outras.

4.1 DIMENSÃO MATERIAL

O que seria a dimensão material de um filme? Sabemos que a criança não tem o contato manual com o filme como tem com o livro, o qual ela folheia, passa a mão, sente a textura de suas folhas, capa. Sua relação com a dimensão material é fortemente alargada, já que ela não se restringe à materialidade do produto que ela tem em mãos. No entanto, nem por isso esta primeira ideia do que se entende por "material" deve ser esquecida. O filme, em sua dimensão material, poderia ser entendido como todos os elementos que são produzidos para sua divulgação e

apresentação. Os paratextos de um filme são uma estrutura entre o espectador e o filme, servem para apresentar, contextualizar; eles são formados pela capa do filme ou DVD, contracapa, título, créditos, comentários, apresentações diversas, fotografias, informações técnicas, dados de edição, distribuição, catalogação do filme, menu, cenas extras, classificação, até mesmo cartazes ou pôsteres que anunciam o filme. Neste caso, o que se trata é de um tipo de relação a ser estabelecida com o objeto-filme: algo que ultrapassa a imagem vista e que passa também por outras formas de dar conta de uma linguagem, de sua produção e da necessidade de oferecer à criança informações que muitas vezes passam despercebidas.

No entanto, não é possível resumir a dimensão material apenas à mera ênfase “técnica” ou de carga de informações. O projeto gráfico-visual também deve ser aqui alvo de atenção (tal como sugere a dimensão material em livros, tal como visto). No caso de filmes de animação, por exemplo, poderíamos perguntar de que modo as imagens animadas ajudam a narrar a história, como a organizam, que relações estabelecem entre o visto e o dito: seria a de mera correspondência, confirmação ou apontam para relações mais amplas, que permitem a criança a entrar em outros diálogos, favorecendo a criação e a imaginação? A duração do filme também pode ser considerada um critério de escolha para crianças pequenas, porque seu tempo de concentração é curto e muitas vezes elas querem assistir repetidas vezes o filme que gostam.

Os curtas aqui apresentados estão aqui pela predominância dos seus vastos recursos e repertórios visuais utilizados por seus produtores.

O curta metragem *La Luna* (a Lua) é uma animação da Pixar Animation Studios, estreou em 6 de junho de 2011, no Annecy International Animated Film Festival na França. É original dos Estados Unidos, com duração de quase sete minutos, direção de Enrico Casarosa, produção de Kevin Reher, roteiro de Enrico Casarosa, Elenco: Krista Sheffler, Tony Fucile, Phil Sheridan, tem música de Michael Giacchino, edição de Steve Bloom. Todas essas informações são disponibilizadas pelas versão online do material.

O curta conta a história de um menino que está em um barco com o seu pai e seu avô, de noite, à espera da lua. O pai do menino alcança uma âncora e ergue uma escada para ele subir até ela. Na lua, o menino encontra um monte de estrelas,

fixa a âncora para o seu pai e seu avô subirem, e lá a história se desenrola de uma forma inusitada.

O curta apresenta animações que conferem uma agradável experiência estética para o seu espectador – as imagens aqui seguem uma estética, em grande medida, familiar para a criança (mas, nem por isso, calcada no reforço de estereótipos). No meio de um universo que poderia ser pautado pela escuridão (tudo se dá na noite), é a luminosidade que marca o filme: a luz da lua, a lua das pequenas estrelas que cobre o chão do astro. O curta não contém diálogos: apenas um fundo musical e alguns ruídos simbolizando as falas. O diálogo restrito a pequenos “resmungos” (no idioma italiano) dão a ver um singelo processo de iniciação: do pai e do avô ao pequeno menino sobre, talvez, estarem juntos no mar, pescando. Ali, as imagens, a música e os sons são os únicos argumentos interpretativos da obra: são eles que, em seu conjunto, convidam o espectador a construir os sentidos da narrativa. As sequências propõem muitas interpretações à história, possibilitando uma abertura a imaginação e a criatividade. Isso se dá em vários níveis: naquele do objeto-âncora que, menos do que fixar o barco (e o menino), é o que o permite, paradoxalmente, voar aos ares, em direção à lua; naquele da lua, essa figura misteriosa, ser tecida como um espaço, no limite, trivial (já que parece ali tão fácil ser acessada, percorrida, “varrida”); no lúdico brincar da criança com as estrelas, essas pequenas peças sonoras e luminosas; no jogo mesmo entre o imaginar e o ser: afinal, que experiência fora aquela vivida pelo menino, seu pai e seu avô? Nada é explicado, ensinado, mostrado explicitamente: é ali, portanto, que a imaginação tem lugar. Se afirmamos que o filme escapa aos estereótipos mais imediatos, isso se deve à singeleza de deixar em suspenso os sentidos mais literais que as dimensões que tratamos poderiam, num primeiro momento, sugerir.

O curta encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=UD3NN1qDrhM>.

Rua das Tulipas, Brasil, é um curta-metragem de animação produzido pela Escola de Cinema OZI (Brasília) em 2007, com duração de dez minutos. Ele conta a história de um professor (Paulino) inventor que ajuda a todos na sua rua com as suas invenções. O próprio universo lúdico da “invenção” já é um elemento importante a ser considerado: o que o professor inventa nada mais são do que objetos e máquinas insólitos, despropositados até: um máquina para levar um

cachorro para passear, outra para ajudar o padeiro a fazer pão, mas que, por funcionar tão bem, precisa de outra, agora para comer parte da produção.

Obviamente que há ali também elementos mais corriqueiros: do cientista “maluco”, solitário, com seus óculos e austeridade. Mas, nem por isso, ausente de elementos férteis: como a própria casa de Paulino, totalmente distante daquelas outras, mais convencionais. Ou, ainda, a presença de elementos facilitadores, de estruturas narrativas tradicionais: dos pais que não têm tempo para os filhos – mas, mesmo aí, cercada de um enigma: Paulino inventa uma máquina de “fazer mais tempo”. Assim, ao trazer esses elementos, queremos dizer que os filmes, mesmo que cercados de chaves de leitura, por vezes, facilmente reconhecíveis, também podem fazer delas elementos importantes de mediação.

O personagem central, longilíneo, contrasta com os demais, também eles diferentes entre si: arredondados, “achatados”. As imagens dos espaços, da mesma forma, contrastam entre si: a nave espacial criada por Paulino opera no limite com o “real”. Mais do que isso, sua presença é marcada por uma ruptura visual frente àquelas outras, que a antecederiam. Talvez se possa aludir daí o sentido mesmo daquilo que a sustenta narrativamente: Paulino tem um sonho que guarda desde a infância: o de viajar pelo espaço. O final, menos do que explicativo, se abre a outras possibilidades: para onde Paulino foi? Como ele faz para, de onde quer que esteja, enviar cartas?

O curta encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvsmuJDTNFo>

Ao citar esses dois filmes e situá-los na dimensão a que chamamos “material”, damos ênfase, então, a duas características centrais: um delas que diz respeito, de fato, à importância de explorarmos todas as dimensões de uma peça fílmica. Trata-se de enfatizar aqui a ideia de que explorarmos, também, o fato de como se produz, afinal, um filme; de sua marca de ser composto coletivamente; enfim, de explorar, no diálogo e na mediação com as crianças, as mais variadas formas de sua composição. Ao mesmo tempo, ao eleger filmes que operam com os recortes entre ficção e real no interior da lógica da animação, buscamos dar ênfase a um exemplo de dinâmica de linguagem que se verifica ali mesmo, na materialidade das imagens, na passagem, por vezes sutil, entre um universo e outro.

4.2 DIMENSÃO CINEMATOGRAFICA

O filme serve para encantar, é a porta aberta para a entrada na história de alguém ou algo que vamos conhecer, torcer, rejeitar. O papel do cinema não precisa ser investido de “transmitir” um conteúdo e, tal como os pressupostos que sustentam a escolha dos materiais literários que antes discutimos, não deve apresentar-se como uma produção de caráter didático, informativo, doutrinário e religioso – obviamente, nem apresentar preconceitos e moralismos.

Quando enfatizamos a dimensão “cinematográfica” apenas damos a ver, tal como a dimensão “literária”, os princípios mais amplos do que entendemos convergir para, afinal, a quê e para quê servem, afinal, o cinema na escola. O que entendemos por “cinematográfico” aqui se relaciona menos com elementos canônicos e mais com aqueles que apontem para entender em que medida “a obra tem elementos que garantam a sua artisticidade – não se esses valores são os maiores, os melhores ou os mais adequados em determinada hierarquia” (MOTA, 2013, p. 313). Não se trata, portanto, de uma análise voltada para o campo cinematográfico, mas, como sugerem as avaliações de produtos que circulam na escola, daquela que se sustenta em seu caráter efetivamente formativo, pedagógico. Assim, ao propor um filme na escola, devemos avaliar a qualidade do roteiro, a qualidade do trabalho estético junto com a linguagem e a imagem capazes de investir, consistentemente, num tipo particular de formação do olhar. Ou seja, o filme deve trazer a experiência estética e emotiva que o cinema proporciona. Para Fischer (2014, p.48), devemos “[...] ir adiante, para não permanecer no círculo vicioso da constituição de um certo ‘padrão de gosto estético’.” Assim, considera-se o que “cinematográfico” a que nos referimos diz respeito à ênfase no investimento de uma linguagem poética por meio das imagens, à escolha de temas que, entendemos, se fazem importantes e caros à formação de um tipo de olhar, na potência singular do cinema, como meio que nos convida para um olhar para o outro.

Badiou (2004, p. 56) define que:

[...] o cinema é um novo pensamento do outro, uma nova maneira de fazer existir o outro. Haveria muitos argumentos para sustentá-lo, porém, o mais simples, talvez, é o de destacar como o cinema nos faz conhecer o outro. Há atualmente situações inteiras que só conhecemos mediante o cinema. Tomem o caso do Irã. O que sabíamos do Irã sem Kiarostami? O mesmo sucede com o cinema asiático. Hong Kong, Japão, o que são para nós sem Ozu, Kurosawa, Mizoguchi, Wong Kar Way, e outros? É verdadeiramente muito importante. O cinema nos apresenta o outro no mundo, nos apresenta em sua vida íntima, em sua relação com o espaço, em sua relação com o mundo. (tradução minha).

Mesmo se tomarmos apenas o cinema de animação, mesmo aí, veríamos ricas possibilidades de escolha e variação em termos de padrão visual e do olhar para o outro a que nos referimos. Os curtas e filmes aqui apresentados têm a predominância desta dimensão porque priorizam aspectos culturais, sociais e históricos na sua narrativa, sem perder de vista o caráter estético com que tais aspectos são explorados. Apenas para citarmos alguns exemplos: *La maison en petites cubes*, uma animação de 2008, do Diretor Kunio Katō, nos convida a pensar sobre tempo, memória, nostalgia e perda em meio a desenhos de textura singular (e contrárias às cores vibrantes e chapadas mais recorrentemente utilizadas em desenhos de animação), sob um fundo musical delicado, que se mescla aos sons do barulho do mar. Sem nenhum diálogo (ou apenas alguns, mas que mais funcionam sugestivamente, menos do que propriamente com fins a conduzir, pautar a narrativa), o pequeno curta de 12 minutos é um convite à exploração do universo infantil em meio a questões que, por vezes, ainda tememos enfrentar: a morte, a dor, a tristeza. O filme pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=O_2Sc8fD_Kc

Ou, ainda, o curta nacional *Vida Maria*, 2006, de Márcio Ramos, que, para além de temáticas extremamente urgentes no universo que assoma grande parte das famílias hoje atendidas pelas escolas públicas, que explora uma composição singular sobre como se compõe, se elabora, via imagem, a passagem do tempo (mediada pela justa composição de planos e enquadramentos e pelo que seriam, imaginariamente – já que se trata de animação –, movimentos de câmera). Além disso, em *Vida Maria*, uma operação de cores e nuances se vê em relevo com o objetivo de marcar pela e na imagem o sol escaldante da paisagem nordestina. O filme pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-pCYuNeG-k>

Outro exemplo, é do curta-metragem *Nibbles*, 2001, de Christopher Hinton, que se auto-intitula “Documação” (aludindo à mistura entre documentário e animação), que joga ludicamente com os dois gêneros, iniciando pela afirmação de ser “uma história real”. A narrativa (que apenas pouco a pouco nos vai sendo apresentada) é a da pequena e grande jornada rumo a uma pescaria, permeadas pelas infinitas paradas em postos de gasolina. As imagens são todas em preto e branco e compõem-se quase que a partir de pequenos rabiscos. Nas imagens, destacam-se o impacto da noite que se transforma em dia, os *c/oses* marcados por imagens que, ironicamente, quase não percebemos de que trata (já que,

frequentemente, os closes servem justamente para ampliar o modo de visão); além disso, os sons a que ouvimos não correspondem ao que imediatamente vemos: ainda que vejamos uma casa, escutamos o som do barulho de um carro, que, supostamente de dentro dela, parece ser ligado; ainda que vejamos um posto de gasolina, é o som da descarga de um toalete que ouvimos. Ou seja, tem-se aqui materializado um outro critério essencial, qual seja, aquele que convida a criança, o espectador, a criar sentidos a partir do que é visto, narrado, composto – e, com isso, a aposta em imagens sugestivas, que permitem uma participação efetiva do espectador frente àquilo que assiste. Como se pode perceber, mesmo que estejamos falando de um mesmo gênero (a animação), existiria aqui toda uma gama de exploração sobre as mais distintas formas do que entendemos por “animação” viria a se realizar.

The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore, “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, de William Joyce e Brandon Oldenburg, 2011, Estados Unidos, com 15 minutos de duração. O filme conta a história de um homem que é apaixonado por livros e pela escrita. Quando um furacão assola a sua cidade, fazendo alusão ao filme Mágico de Oz, isso muda a sua história e de outras pessoas daquele local. O curta dialoga com filmes do passado e do presente, mostrando como os livros podem transformar as histórias de vida das pessoas e dar um outro sentido a elas. O filme brinca com as cores, interage o tempo todo com o preto, o branco e o colorido, mostrando como a leitura dá sentido e cor à vida das pessoas. Os closes no personagem mostram ao espectador as expressões que, também nós, assumimos no ato de ler e de como isso contagia aqueles que estão ao nosso lado. O final do filme termina com um fade out, em que um quadro do personagem vai sumindo e fica apenas uma tela preta. O filme não tem falas, apenas uma trilha sonora envolvente que acompanha o ritmo das cenas. Pode-se dizer que ele possibilita a abertura à fantasia, pois o curta opera com a máxima segundo a qual, por meio da leitura, podemos modificar o mundo à nossa volta, imaginando a solução que quisermos para cada diversidade vivida. Ele incita a imaginação, revelando que os leitores de livros têm muitas experiências com a leitura, estimulando o pensamento. Neste caso específico, salientamos a cena onde os objetos tomam vida nas cenas e os livros se tornam os companheiros do personagem principal. A estrutura narrativa é capaz de ser entendida de forma autônoma pelo espectador, não direcionando a formação de juízo e o

comportamento do espectador. Isso porque se trata de uma história com desfechos inusitados, em que o personagem se relaciona com os livros, dança com eles. As imagens a todo o tempo convocam à criação de um mundo fantasioso, por isso fértil: mudando suas formas na dinamicidade das ações, os livros em um momento são pássaros, em outro servem de berço ao personagem. As imagens são os únicos textos expressos, sendo a narrativa oral descoberta pelo espectador. A sequência das imagens, a composição dos planos imagéticos, as cores e as linhas compõem a ficcionalidade cinematográfica e permitem a ampliação da leitura pelo olhar e das referências de mundo. O curta pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=zllJqbMAa9Y>

Além disso, romper com a mesmice do filme da quase invariável uma hora e dez minutos de duração (como, em média, duram os filmes “para crianças”) é também extremamente válido para a experiência de exposição e de encontro com o cinema, compondo-se também aqui como um critério importante. Os filmes curta-metragens ou média-metragens são um bom exemplo: exemplos de criação, de possibilidades de criação. Ressaltamos aqui o belo média-metragem *O Balão Vermelho*, de Albert Lamorisse (1956): sem nenhuma fala (apenas sensivelmente musicado), o filme nos mostra a amizade singela e fantasiosa entre um balão e um menino de oito anos. Fala, ainda, de escola, de família, de casa, de lealdade, repito, sem nenhum diálogo. O filme tem duração de 28 minutos e pode certamente ser apresentado a crianças a partir de 3 anos (fragmentado, por que não?). O filme pode ser visto em: https://www.youtube.com/watch?v=zAN7AqfZz_s

Ainda assim, no caso da escola, não precisaríamos mostrar o filme inteiro: não precisamos ter receio de “recortar” um filme, mostrar um fragmento deste, outro daquele (dependendo, claro, do objetivos que, como professores, temos em mente); ou, quem sabe, 30 minutos deste filme, 20 minutos daquele e/ou 10 daquele outro. O que, pensamos, não é produtivo é privar a criança de ver um fragmento porque ela “não entenderá” o filme inteiro. Se ela pode assistir mesmo que sejam 5 minutos de um bom filme, de uma sequência interessante, por que ela haveria de esperar talvez os seus 14, 15 anos para assisti-lo, aí sim, em sua integralidade? (MARCELLO, 2008).

A clássica cena do filme “Circo”, 1928, de Charles Chaplin, cerca de quatro minutos, em que ele corre de um cavalo e acaba se trancando na jaula do leão, mostra perfeitamente como um filme do passado pode dialogar com o presente. Por

ser uma obra da década de 20, seus critérios de valorização estética são diferentes: ele é todo em preto e branco. A história é contada com a sequência das cenas e com uma trilha sonora que dá ritmo cinematográfico às ações. Proporciona assim uma construção ativa e consciente do filme pelo espectador. Os aspectos culturais, sociais, históricos do filme o tornam atual e ampliam o repertório cultural da criança por meio do cinema mudo, em uma época em que as crianças querem cada vez mais som, mais diálogos, mais cores, mais ação, mais movimento. O espectador é capaz de compreender o filme, mas esse não dirige a sua opinião, permitindo que a criança de vasão a sua imaginação, construindo a história do seu modo. Os closes nos permitem ver de forma nítida os objetos de cena e as expressões do personagem. A cena do filme encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=HshIW9Z4pgk>

Enfim, ao enfatizarmos, como critério de seleção, a dimensão “cinematográfica”, colocamos em relevo o modo como alguns temas (a tristeza, a dor, a pobreza, a diferença, entre tantos outros) se fazem inseparavelmente ligados a dimensões da linguagem própria do cinema, em sua variação, em sua multiplicidade de gêneros, texturas, temporalidades, marca história: e que tudo isso seja ou possa ser alvo de discussão, de debate, de conversa. O que se entende por “cinematográfico” é e pode ser explorado em sua complexidade – o que converge para a pergunta sobre os filmes que nos ajudam a pensar sobre a imagem, mas de outra forma, qual seja, aquela que contempla problematizações concretas acerca do ato de olhar, da posição/constituição da criança como sujeito espectador, dos domínios do ver e do dizer (do ser visto e dito por meio das imagens) para além do “confinamento cultural” (FANTIN, 2008, p. 40).

4.3 DIMENSAO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica, considerando o processo de analogia entre os critérios especificados pela análise literária, converge, no cinema, no sentido de formação do espectador e da formação estética, ambas conduzidas pela formação cinematográfica. Ou seja, tal como nas discussões que temos realizados, entende-se que é justamente no rigor e na complexidade do investimento da dimensão cinematográfica que se daria o processo efetivamente pedagógico de um tipo de olhar e de sensibilidade.

Aqui, portanto, falamos da ênfase que incide na escolha de filmes, destaca-se aquele a condição da imagem seja posta em primeiro plano. Mais diretamente, tal como Fischer (2014, p. 48), destaca sobre este tema, trata-se de insistir:

naquilo que entendemos constituir condição básica da imagem: a de que ela supõe sempre uma relação. Isso significa deixar de lado a separação entre espectador e tela, entre o sujeito que olha (e também o sujeito que cria) e as imagens produzidas. Não se trata de dois campos opostos e isolados. Só haverá efetivamente um "acontecimento-imagem" na medida em que aquela imagem lá estiver sendo fruída por alguém. O que acontece nessa relação é o que vai nos dizer efetivamente algo da imagem.

Imagem e espectador são constituídos numa relação mútua, de modo que, ao termos em mãos um material fílmico de maior complexidade, é na relação entre si que os sentidos são produzidos. Ou seja, o sentido não fica isolado, reduzido numa imagem totalizadora, nem mesmo o sujeito se pauta por elementos em total descompasso com elementos que compartilha culturalmente. Uma imagem que não permita a relação – que se processaria, então, como imagem totalizadora – seriam, por exemplo, aquelas que, muitas vezes, permeiam o espaço escolar. Diferente das experiências visuais mais frequentes em se tratando dos “cenários de educação infantil”, parece que ali não há lugar para a produção e/ou multiplicação de sentidos, nem mesmo para o diálogo entre aquilo que as crianças trazem do seu repertório visual e aquilo que a elas é oferecido: “Branca de Neve é Branca de Neve, Barbie é Barbie, Garfield é Garfield, um *castelo* é um castelo em significante e significado” (ibidem, p. 175, grifos do original). Como atenta Cunha (2005), ainda que possamos concordar com a ideia de que partilhamos significados na cultura (e, sobretudo neste caso, da participação da criança sobre aquilo que vê), é importante questionar o universo ainda restrito de criação sobre aquilo (e a partir daquilo) que é oferecido nestes espaços como experiência visual e, neste caso, de experiência cinematográfica.

Assim, qualidade e diversidade na interação da obra com o espectador são indispensáveis, permitindo-lhe experienciar as múltiplas possibilidades do imaginário, com a oferta de filmes que apresentem outras imagens, imagens estas que desenvolvam a sensibilidade estética e aperfeiçoem a sua capacidade imaginativa, estendendo desta forma a diversificação do repertório visual do espectador – em uma palavra, operando com a dimensão pedagógica que aqui defendemos.

A diversidade estética das obras – em seu valor cinematográfico e pedagógico –, não ocorrerá se as crianças assistirem um só tipo de filme, nem com qualquer filme a elas oferecido. É indispensável as crianças terem acesso a filmes de qualidade estética e cinematográfica, que ampliem a sua capacidade imaginativa, deixando-se absorver-se no terreno da ficção, edificando as leis da ficcionalidade, para a construção de um mundo alternativo ao real e ao que se entende por ele.

É muito importante que o filme se teça e faça uso amplo de recursos artísticos que possibilitem a criança seduzir-se pela história. Assistir um filme compõe a fascinação pelo cinema; assistir um filme é um momento único, possibilita e mobiliza novas leituras (da imagem, do mundo) – desde que, para isso, haja o investimento na exploração artística do tema, revelando a diversidade das diferentes manifestações culturais, de diferentes contextos sociais e históricos.

Quando o filme dialoga com os contextos culturais das crianças e jovens, ele amplia as referências do seu universo cultural, fazendo-o reconhecer o seu mundo, trazendo-o para uma reflexão sobre a realidade. Pode ser, por que não, papel do cinema motivar o espectador de hoje e de amanhã, independente da época em que as obras foram escritas ou o ambiente que o enredo acontece.

Quanto mais contato a criança tiver com essa vasta gama de produções cinematográficas que lhe são especialmente dirigidas, mais elementos ela terá em desenvolver o seu lado crítico, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão cinematográfica e sua compreensão de mundo. O cinema ajuda a interpretar o mundo, entender qual o seu papel na sociedade, pois apresenta ao espectador uma infinidade de possibilidades de ações, posicionamentos, questões, personagens, histórias, enredos, lugares que a criança pode ou não se identificar, ou seja, que permitem a ela estender o seu olhar e compreender diferentemente o que vê.

Os filmes que serão apresentados aqui atendem vários aspectos das dimensões apresentadas, mas principalmente os dois objetivos da dimensão pedagógica: a formação do espectador (numa concepção de fruição cinematográfica como processo formativo) e sua formação estética (ampliando seu repertório imagético).

O curta metragem *Lapso (Lapsus)*, de Juan Pablo Zaramella, Argentina, 2007, de duração de três minutos, conta a história de uma pequena freira que quer ver o que tem do outro lado de um pequeno universo que separa a tela em dois: um lado

branco (onde ela se situa inicialmente) e outro totalmente preto. Seu tempo de duração é adequado para crianças pequenas, já que mais reduzido. O filme propicia a formação do espectador, numa concepção de fruição cinematográfica como processo formativo de sentidos (ou seja, dimensão que, pontuamos, pedagógica), pois opera com uma outra proposta de animação: com um só personagem (que, a todo o tempo, se constrói e reconstrói imagetivamente, tornando-se de freira a Mickey Mouse, a par de mãos/luvas) e um projeto gráfico que interage o tempo todo com o preto e o branco – e assim diversifica um pouco as animações coloridas em termos de padrão visual.

De algum modo, por compor-se sem diálogos (apenas com murmúrios), com o mistério do não-sabido do que se passa sobretudo na parte escura da tela, há ali o convite a um diálogo contínuo com o espectador. O filme permite muitas possibilidades de interpretação, facilitando uma participação ativa do espectador na fruição da imagem. Ele apresenta uma abertura maior para o imaginário infantil, convidando o espectador a construir a história do seu modo. As ilustrações e os sons são os únicos elementos de expressão do curta, pois não há uma narração e muito menos um sentido isolado sobre o que, de fato, acontece ali, em metade da tela, ainda que esteja à sua frente. Trata-se de uma narrativa minimalista, e uma personagem diferente que se define pelos traços singelo, em que a marcação das cenas incita muitas provocações lúdicas, menos do que a fazer uma crítica explícita e linear do caráter religioso que a figura da freira poderia sugerir. O roteiro não dá respostas e nem conduz a opinião do espectador.

O filme encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y10T-K9ZJso>

A animação “Até o sol raiá”, do diretor: Fernando Jorge, Leandro Amorim, 2007, traz a história de Lampião e Maria Bonita num misto entre linguagem de animação e mesmo aquela que se aproxima à *stopmotion*, opera entre a declamação (fazendo alusão, pois, a cultura original da história que a sustenta) e a narrativa de imagens sem diálogo (apenas pautado, pelos acordes nordestinos na sequências). O curta-metragem funde a tradição do artesanato em barro (semelhantes aos bonecos do Mestre Vitalino) com o cangaço, compondo a história dos dois ícones da cultura nordestina. O que importa destacar aqui é o investimento numa linguagem dinâmica, sustentada pela ampliação de um universo estético e mesmo cultural do espectador – já que radicado em recursos distintos de linguagem e fazendo uso de elementos do folclore brasileiro para compor a narrativa. E é nisso

que se sustenta a dimensão pedagógica: na operacionalização consistente da linguagem cinematográfica, em sua pluralidade, e aberta quanto à construção de sentidos – e, por isso, favorecedora de uma ampliação do universo cultural da criança. O filme pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=xBY18HuLFbE>

Os anjos do meio da praça, de Alê Camargo e Camila Carrossine, 2010, Brasil, com 10 minutos de duração. Conta a história dos anjos que, após a batalha com os demônios, chegam à Terra. Os moradores os aprisionam em uma gaiola e eles viram a atração da cidade. Ninguém sabe como alimentá-los, nem o que fazer com eles. Como resposta, então, as pessoas começam a oferecer “sonhos não realizados” para eles sobreviverem – o que indica a imersão do filme num universo de fantasia e imaginação. O roteiro do filme e suas imagens eximem-se dos estereótipos comumente vistos, pois apresenta padrões visuais diferenciados. Da mesma forma, o universo da cor se difere daquele mais recorrente em filmes infantis: as cores não são chapadas, emergem com várias nuances, como o azul do céu composto de vários tons de azul. O curta apresenta à criança padrões do que se entende por “belo” – por exemplo, os anjos, mesmo descritos pela narração como bonitos, possuem uma feição bem diferente daquela que estamos acostumados a ver como de anjos belos, possibilitando as crianças outras formas de compor o seu repertório visual. O material não direciona a opinião do espectador sobre a história, já que oferece uma abertura para a sua participação criativa na interação. Por exemplo, a questão dos desejos e sonhos que deixamos para trás em nossas vidas, e o que nos tornamos após essa desistência, ficam em suspenso, não são explícitos no fechamento. O curta desperta a fantasia, pois opera com temas caros ao universo infantil: sonhos, desejos, medos, vontades, querer das crianças. O curta pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=cs5C5MdAluM>

Out of sight, de Ya-ting Yu, Yeh-hsuan e Chung Lingna, Japão, 2010, duração 5 minutos e 27 segundos. A história é de uma menina que está andando na rua com o seu cão guia e, logo depois de se assaltada, o cão corre atrás do rapaz que roubou a sua bolsa. A menina, por sua vez, vai atrás do seu cão. No trajeto percorrido por ela, os sons e os cheiros a ajudam criar um novo caminho na sua imaginação. A história é inusitada e amplia o repertório social da criança, pois a menina não enxerga com os olhos físicos, na imediatez que as cenas poderiam sugerir, mas sim com os olhos, aquelas da fantasia. Ao fantasiar o real, a criança ali

parece organizar o que vê, bem como as percepções de si, da sociedade e da sua cultura. O curta começa como se as imagens estivessem sendo desenhadas: o desenho apresenta traços familiares e singelos, com cores suaves. O roteiro permite a construção do simbólico pela criança a todo o momento, pois a história convida à participação criativa, sem conduzi-la para uma conclusão única. As imagens convidam à fantasia, estabelecendo uma conversa entre a imaginação e a realidade, tornando a criança capaz de transformar seu meio e também modificar suas restrições e inabilidades, pois a interação da protagonista com os objetos de cena desacomodam, desafiam os espectadores, possibilitando a passagem para outros patamares da ficção cinematográfica. As imagens pautam o curta metragem de modo singular: o som, o aroma, criam o cenário do filme e seus personagens, transformando uma pedra em um gato, um avião numa baleia, a própria menina se reinventa no decorrer da história, virando uma bruxa. O curta tem sons, fundo musical suave e, a todo o tempo, escuta-se a voz da menina chamando pelo cão. A história e o roteiro são claros, com uma estrutura narrativa capaz de ser entendida de forma autônoma pelo espectador, com possibilidades de ampliação das referências do universo infantil, pela construção e reconstrução dos objetos de cena. O curta pode ser visto em: https://www.youtube.com/watch?v=VyOtr2CL_IQ

The lighthouse (O farol), de Po Chou Chi, 2010, Los Angeles, duração de 7 minutos e 30 segundos. O curta conta a história de um pai com o seu filho, enfatizando as chegadas e partidas que constituem esta relação. A história é construída pela sequência das imagens, sem falas, com um fundo musical delicado. Os desenhos são com cores muito suaves, quase ausentes. Possui méritos, pois foge dos estereótipos comumente vistos nos roteiros e ilustrações, variando o padrão visual – sobretudo pois, como referido, o curta nos revela outras formas de produzir imagens para as crianças, sem apresentar excesso de cores, desenhos minimalistas, quase como se fosse um desenho plano em movimento, definindo, assim, a singularidade desta obra. Pode-se dizer que, de algum modo, o filme oportuniza uma participação ativa da criança na história, já que o roteiro faz com que o espectador use a imaginação para ensaiar as hipóteses do que ocorre a cada partida do filho, a cada carta que o pai recebe, possibilitando grandes descobertas. Nada ali parece estar claro, mas, antes, apenas sugerido, inclusive a morte do pai. Os *closes* nos personagens tornam mais nítidas as expressões de seus rostos, deixando visível a emoção que as cenas comportam. Sentimentos como os de

ternura, afeto, saudades, tristeza tornam-se ali materializados. A paisagem, o fundo musical e a sua estética dão a poética da obra. A passagem do tempo é marcada com as chegadas e partidas do filho e a espera do seu pai por ele no farol. Os ângulos nos mostram diferentes percepções do farol, que serve de cenário para essa narrativa cinematográfica, numa perspectiva de quem está de fora da história, a perspectiva do espectador que apenas assiste a tudo. No decorrer do curta há enquadramentos, mais abertos, mostrando a paisagem do lugar e mais fechados, focando nas ações dos personagens. São utilizados vários recursos visuais para contar a história (planos, formas) que ajudam a compor uma obra emocionante. O filme pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rr0-9gqs7U>

Tal como ressaltado anteriormente, o uso de três dimensões (material, didática e pedagógica) para falarmos dos critérios a serem pensado para as escolhas de produtos fílmicos são tomados de modo inseparável. A separação, ao contrário, se deve apenas a título de análise, de modo a enfatizarmos aspectos que se fazem mais relevantes e merecedores de foco no tratamento e escolha das imagens. Mais uma vez, cabe ressaltar que se trata aqui de eixos assumidos em seu desdobramento singular quanto à leitura de filmes curta-metragens; ou seja, eixos que foram tomados de modo análogo àquele com os quais operam outros critérios, que, de igual maneira, se voltam para a escolha de produtos destinados à infância. Nosso esforço foi o de tomar tais eixos não de maneira literal, mas apenas para podermos compor, a partir deles, alguns pressupostos importantes no que diz respeito à análise de filmes – respeitando aí a materialidade específica do objeto que tomamos como centro do trabalho.

5 CONCLUSÃO

Como já referido, cremos ser importante oportunizar que as crianças assistam filmes de qualidade com repertórios visuais ricos em sua expressividade e artisticidade, com valor estético e coerência narrativa, diversidade estética e cultural, que possam a vir a acrescentar algo às suas vivências; que as produções cinematográficas possam, de algum modo, responder aos questionamentos infantis, a suas inquietações, contribuindo para sua formação cultural, social, ética e estética.

A partir do conjunto mais amplo de discussões que aqui buscamos tecer (e que dizem respeito àquelas das análises das políticas públicas, de um lado, bem como dos conceitos de imagem e de infância, de outro), entendemos que percorrer os percursos acerca de alguns critérios para a escolha de materiais esteja investido de um tipo singular de educação: a educação do olhar.

Para Fischer (2014, p.47):

Educar o olhar poderia ser pensado, enfim, como o gesto de nos tornarmos atentos, de caminhar pela mão das imagens, sem nos precipitarmos na busca de verdades supostamente, num 'final feliz', numa polarização do caráter ético dos personagens, na chegada consoladora de algumas conclusões já anunciadas, e assim por diante. Fruir o cinema na escola ou fora dela nada tem a ver com 'aplicar imagens a conteúdos didáticos': é um convite à surpresa, ao novo, ao diverso, àquilo que não sabemos.

Educar o olhar é mostrar aquilo que não estamos acostumados a ver, a olhar, a sentir, a ouvir, é tirar do lugar comum, é transportar para o surpreendente, o imprevisível, o inesperado.

Os doze curtas-metragens que nos serviram para o debate – menos do que uma análise em si, eles nos permitiram compor, em nível ensaístico, os critérios dos quais falamos – foram tomados em função da diversidade de imagens, contextos, enredos, com valores estéticos, personagens e histórias singulares. Trata-se de obras que se definem exatamente por sua singularidade, dialogando com o passado e o presente, obras nacionais, estrangeiras, obra de animação ou de imagens mais realísticas, obras inteiramente visuais, sem diálogos, mas com muitas narrações imagéticas configuradas em um texto sem uma gramática implícita.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Gabriela Clemente; ALMEIDA, Hevellin Diana da Silva. Parâmetros de qualidade de obras de literatura Infantil. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**. Curitiba, v.1 n.10, p. 107-118, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/view/84/79>> Acesso em: 12 de jan. 2016

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Comp.). **Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 23-81.

BARBOSA, Maria Carmem. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P.248-264.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 20, de 16 de maio de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília: FNDE/CD, 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/downloads/bibliotecaescola/321-editalpnbe2008/download>>. Brasília, 2007. Acesso em: 13 de jan. 2016

CAMARGO, ALÊ. **Rua das Tulipas**. Brasil, 10 min., 2007.

CASAROSA, Enrico. **A lua [La Luna]**. Estados Unidos, 7 min., 2011.

CHAPLIN, Charlie S. **O circo [The circus]**. Estados Unidos, 71min. ,1928.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 26-42, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p26/10377>> Acesso em: 30 de jan. 2106

_____. Cultura visual e infância. In: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da arte: entre lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. P. 103-133.

DUARTE, Rosália; Gonçalves, Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 34- 46.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios. **Nômadas**, Bogotá, n.30, p.180-193, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>> Acesso em: 02 de fev. 2016

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 47- 67

FERNANDES, Célia Regina Delácio . CORDEIRO, Maisa Barbosa da silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11749/8389>> Acesso em: 18 de jan. 2106

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014 Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15008/10924>> Acesso em:02 de fev. 2016.

HINTON, Christopher. **Nibbles**. Canadá, 4min., 2001.

JORGE, Fernando; Amorim Leandro. **Até o sol raiá**. Brasil, 12min., 2007.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Cinema, infância e sala de aula: relato sobre disciplina e sua perspectiva de formação de professores na universidade. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 190- 231.

KAECHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça: no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KATŌ, kunio. **Lamaison en petites cubes**. Japan, 12 min., 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **“Que filme eu vou passar?”** Apontamentos para pensar em critérios de seleção de materiais fílmicos para crianças. NO PRELO, 2016.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O efeito cinema na educação. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA. 2012. P. 325-332.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MENDES, Teresa. Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 35, p.140-150, set/dez 2015. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1622/1255>> Acesso em: 18 jan. 2016

MOMO, Mariângela. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (GT Educação de crianças de 0-6 anos). Caxambu, Minas Gerais, 2008. P. 1-16. Disponível em:
<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4726--Int.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2016

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11747/8388>> Acesso em: 15 de jan.2016

_____; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n.2, p. 477-499, Jul./dez. 2014. Disponível em:
<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4207/4931>> Acesso em: 11 jan. 2016

OLIVEIRA, Valnikson Viana; SENGABINAZI, Daniela Maria. A formação virtuosa através da ilustração em *Livro das Crianças*, de Zalina Rolim. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 35, p.265-290, set/dez 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1597/1262>> Acesso em: 18 jan. 2016

PEDERSEN, Simone Alves; TORTELLA, Jussara Barboza Tortella. Estratégias de leitura e seleção de obras infanto-juvenis. **Textura**, Canoas, v.17, n.35, p.194-207, set/dez 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1595/1258>> Acesso em: 18 jan. 2016

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. Brasil, 9 min., 2006.

SANTOS, Maria Angélica dos. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 236- 247

ZARAMELLA, Juan Pablo. **Lapso [Lapsus]**, Argentina, 3 min., 2007.