



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLÁUDIA CORREIA DE PONTES

PEDAGOGIAS CULTURAIS: TEMÁTICAS INFANTIS
EM FILMES NORDESTINOS DE ANIMAÇÃO

JOÃO PESSOA - PB

2022

CLÁUDIA CORREIA DE PONTES

**PEDAGOGIAS CULTURAIS: TEMÁTICAS INFANTIS
EM FILMES NORDESTINOS DE ANIMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Licenciatura
em Pedagogia, pela Universidade
Federal da Paraíba (UFPB),
campus de João Pessoa, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Maria
Emília Sardelich.

JOÃO PESSOA - PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P814p Pontes, Cláudia Correia de.

Pedagogias culturais: temáticas infantis em filmes
nordestinos de animação / Cláudia Correia de Pontes. -
João Pessoa, 2022.
66f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Pedagogia cultural. 2. Lei 13.006/2014. 3.
Educação infantil - cinema. I. Sardelich, Maria Emília.
II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 373.2(043.2)

PEDAGOGIAS CULTURAIS: TEMÁTICAS INFANTIS EM FILMES NORDESTINOS DE ANIMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa.

Aprovado em: 14/06/2022

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Maria Emília Sardelich - UFPB
(Orientadora)

Prof. Mª. Cícera Edvânia Silva dos Santos - UEMA
(Examinadora)

Prof.ª Dr.ª Maria Margareth de Lima - UFPB
(Examinadora)

*Dedico este trabalho as forças que me sustentam.
A minha família pelo apoio no decorrer de todo
esse percurso.*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Catarina dos Santos de Freitas, que é a mulher na qual me inspiro e sou eternamente grata por tudo. Amarei eternamente!

Meu filho Noah, que me encheu de forças para chegar até aqui. Para ele todo o meu amor!

Meu esposo Eduardo, de todos que aqui possa citar ninguém viveu mais intensamente cada minúcia desta jornada acadêmica que você. Minha eterna gratidão por todo cuidado.

Minha família querida, irmãos, cunhadas, sobrinhos, todos vocês são parte desta história e só me resta dizer muito obrigado pelo cuidado, pelos incentivos, pelas orações.

Minhas amigas de trabalho, em especial Vanessa e Adriana que me incentivaram de alguma forma.

Minha turma 2016.2, mais que colegas de curso, foram parceiras para vida. Vocês são demais! Em especial minhas amigas de faculdade que levarei para vida Tereza Cristina, Leda Faustino e Queila Sales.

Minha orientadora, Maria Emília Sardelich, que se dispôs a me ajudar com tanto afincio para que esse trabalho pudesse ficar pronto, sempre lembrarei de sua calma, paciência, estímulos e dedicação. Sou extremamente grata!

As professoras Cícera Edvânia Silva dos Santos e Maria Margareth de Lima pela disponibilidade de participar na avaliação e suas contribuições para a redação final deste trabalho.

Assim como todos os docentes que me acompanharam nessa jornada e contribuíram, cada um à sua maneira, para meu crescimento pessoal e profissional.

Enfim, essa foi uma oportunidade de crescer em todos os aspectos da vida, inúmeras pessoas conheci, sem esquecer a turma do ônibus. A todos que participaram e contribuíram que eu chegasse até aqui.

Obrigada!

*Um excelente educador não é um ser humano perfeito,
mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e
sensibilidade para aprender.*

Augusto Cury

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por objetivo analisar e discutir as temáticas infantis apresentadas em quatro filmes nordestinos de animação, para a faixa etária de 4+ e 6+, selecionados na 20ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis em 2021. Para tanto tem como objetivos específicos: discutir concepções de Pedagogia Cultural, suas relações com o cinema, contextualizando a Lei nº 13.006/2014 e suas implicações para os currículos escolares; compreender os conceitos de crianças e infâncias indicados por Philippe Ariès (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000); analisar os filmes de animação *Auts*, *Chanson sur une seule note (Samba de uma nota só)*, *No tempo do vovô* e *Vento viajante*; relacionar as temáticas infantis apresentadas nos filmes de animação analisados com os conceitos de crianças e infâncias; contribuir com a divulgação da produção de animação nordestina para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A metodologia do estudo exploratório se fundamenta nos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de filmes a partir do roteiro indicado por Manoela Penafria (2015). O estudo realizado conclui que as temáticas dos filmes nordestinos de animação são socialmente responsáveis. O cinema, assim como os filmes de animação nordestinos analisados, pode contribuir para transformar práticas escolares, ampliar o repertório fílmico de crianças e docentes; fomentar a organização de acervos escolares, além de estimular a reflexão a partir da interação com essa produção nacional possibilitando aprendizagens variáveis.

Palavras-chave: Pedagogia cultural; Lei nº 13.006/2014, Cinema para Educação Infantil.

RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado en Pedagogía tiene por objetivo analizar las temáticas presentadas en cuatro películas brasileñas de animación, para el público infantil de 4+ y 6+, seleccionadas en el 20º Festival de Cine Infantil de Florianópolis en 2021. Por lo tanto, tiene como objetivos específicos: abordar la noción de Pedagogía Cultural y sus relaciones con el cine, contextualizando la Ley nº 13.006/2014 y sus implicaciones para los currículos escolares; presentar los conceptos de niños e infancias señalados por Philippe Ariès (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) y Sonia Kramer (2000); analizar las películas de animación *Auts*, *Chanson sur une seule note (Samba con una sola nota)*, *En el tiempo del abuelo* y *Viento Viajero*; relacionar las temáticas infantiles presentadas en las películas con los conceptos de niños e infancias; difundir el poder educativo de la producción de animación brasileña para la Educación Infantil y Primaria. La metodología del estudio exploratorio se basa en los procedimientos de la pesquisa bibliográfica y análisis de películas a partir del guión indicado por Manoela Penafria (2015). El estudio concluye que las temáticas son socialmente responsables. El cine, así como las películas analizadas, pueden contribuir a transformar las prácticas escolares, ampliar el repertorio fílmico de niños y docentes; incentivar la organización de acervos escolares, además de estimular la reflexión a partir de la interacción con esta producción nacional, posibilitando aprendizajes variables.

Palabras clave: Pedagogía cultural; Ley nº13.006/2014; Cine para la Educación Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. PEDAGOGIAS CULTURAIS.....	16
2.1 Um olhar para o cinema.....	19
2.2 A Lei nº 13.006/2014.....	24
3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	32
4. TEMÁTICAS INFANTIS EM FILMES NORDESTINOS DE ANIMAÇÃO.....	42
4.1 <i>Um dia de Auts</i>	43
4.2 <i>Chanson sur une seule note (Samba de uma nota só)</i>	48
4.3 <i>No tempo do vovô</i>	51
4.4 <i>Vento viajante</i>	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se desenvolve no tema das Pedagogias Culturais. Sardelich (2019) define Pedagogia Cultural como os processos de ensino aprendizagem que ocorrem por meio de locais sociais, exteriores à escola, aquilo que se aprende com e por meio dos mais diversos artefatos culturais do nosso cotidiano.

O meu interesse pelo tema floresceu quando cursei o componente curricular Ensino de Arte¹, durante o sexto período da Licenciatura em Pedagogia, turno noturno, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao longo do componente curricular entrei em contato com autores como Cunha (2012, 2014), Sardelich (2006, 2019), Passos (2018) que abordam questões referentes à Pedagogia Cultural e os vários artefatos destinados às crianças. As atividades do componente curricular me fizeram revisitar os produtos culturais que marcaram a minha infância que, por ser filha adotiva, não dispus de uma infância de brincadeiras com meus irmãos, por serem já rapazes quando cheguei na família. Outro fato que condicionou minha infância foi o posicionamento de meu pai e minha mãe ao defenderem que “menina brinca com menina e menino brinca com menino”. A religião também marcou a minha infância, pois por ser filha de mãe evangélica, a Bíblia e os livros de histórias infantis que tínhamos em casa também estiveram presentes na minha infância.

Além dos livros infantis, a televisão também fez da parte da minha infância, especialmente com alguns desenhos animados como, por exemplo, a série estadunidense *As Aventuras de Jackie Chan* (*Jackie Chan Adventures*) exibida no início do século XXI na televisão brasileira. Entre as personagens dessa série me identificava com a personagem Jade Chan, sobrinha do protagonista, com uma atuação muito independente e por vezes, solitária.

¹ Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, Resolução nº 64/ 2006, componente curricular Ensino de Arte, ofertado no quinto semestre do turno diurno e sexto semestre no noturno, da Universidade Federal da Paraíba - 04 créditos - 60 horas – Ementa: Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem.

Figura 1. As aventuras de Jack Chan



Fonte: Sony Pictures. Kids' WB 2006

Outra série que também prendia minha atenção era a série *Três espiãs demais* (*Totally Spies!*). Nessa série franco canadense, as jovens Alex - Alexandra Vasquez, Clover - Clover Ewing e Sam - Samantha Simpson, são agentes secretas da Organização Mundial de Proteção Humana (WOOHP). Admirava as protagonistas porque além de lutarem contra muitos perigos que afetavam a humanidade com seus coloridos uniformes - Alex usa amarelo, Clover usa rosa choque, Sam usa verde - elas sempre tinham tempo para acompanhar e se vestir de acordo com as últimas tendências da moda.

Figura 2. Três espiãs demais!



Fonte: Marathon Media Group, 2002.

A partir dessa rememoração da Pedagogia Cultural que atuou sobre minha própria formação em uma atividade do componente curricular Ensino de Arte, denominada de Autobiografia Visual (SARDELICH, 2019), comecei a me perguntar sobre os artefatos culturais de hoje que também estão construindo representações sobre modos de ser criança.

[...] imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros artefatos visuais que demarcam as infâncias elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. Tais artefatos, por exemplo, dizem-nos como a infância será bela se a criança usar roupa da grife Barbie, ou como ela poderá ser feliz através da história da Turma da Mônica, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas de uma das cantoras da banda Calypso, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha. E eles, assim passaram a ser naturalizados (CUNHA, 2014, p. 221).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 determina em seu artigo 26 que os currículos da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Posteriormente, em 2014, este artigo da LDBEN foi alterado pela Lei nº 13.006, que incluiu o parágrafo 8º no artigo 26 determinando que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

Essa determinação legal me levou a pensar sobre os filmes a serem exibidos na escola para atender a legislação. Quais seriam os filmes brasileiros disponíveis para o público infantil? Em minhas primeiras tentativas de compor um acervo para a exibição de filmes na Educação Infantil percebi que os títulos do meu repertório eram aqueles produzidos pelas grandes empresas do entretenimento internacional, com princesas e príncipes bem distantes da realidade das crianças brasileiras.

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo cultural-imagético, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente, informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades (MARTINS; TOURINHO, 2010, p.42)

Em busca dessa produção nacional que era totalmente desconhecida para mim, entrei em contato com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis que, em 2022, completa vinte e um anos de existência. Essa mostra se destina ao público infantil e infanto juvenil, além de ter por objetivo levar arte cinematográfica gratuita para crianças de diferentes contextos sociais e exibir filmes que traduzam a multiplicidade cultural do Brasil. Ao tomar conhecimento desse evento e com tal produção cinematográfica me senti instigada a refletir sobre as temáticas infantis que se apresentam nesses filmes destinados ao público infantil.

No ano de 2021 a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis selecionou 137 curtas-metragens nacionais e internacionais para crianças de todas as idades, nos gêneros ficção, documentário, animação e experimental. Desses 137 filmes, 98 foram filmes brasileiros, de 18 estados, e 39 internacionais, de 23 países. Dentre os selecionados nacionais, o estado de São Paulo, teve 27 selecionados, Santa Catarina com 19 e Rio de Janeiro com 15. Infelizmente nenhum filme paraibano foi selecionado dentre os 14 filmes dos estados nordestinos. Dentre os 14 filmes nordestinos selecionados para a Mostra de 2021, 9 são filmes de animação. Dos 9 filmes de animação nordestinos presentes na Mostra de 2021, 3 são indicados para crianças a partir de 4 anos (4+), 1 para crianças a partir de 6 anos (6+), 1 para crianças a partir de 8 anos (8+), 3 para crianças a partir de 10 anos (10+) e 1 para crianças a partir de 12 anos (12+).

Como licencianda em Pedagogia, orientei o meu olhar para os filmes indicados para crianças de 4+ e 6+, faixa etária da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo fui construindo a proposta de pesquisa para analisar os quatro filmes de animação que listo a seguir: *Auts*, uma animação de Renato Barreto, do estado da Bahia (BA), indicada para a faixa etária 4+; *Chanson Sur une Seule Note* (Samba de uma Nota Só), outra animação baiana dirigida por Caó Cruz Alves, para a faixa etária de 4+; *No Tempo do Vovô*, animação de Neil Armstrong Rezende, do estado de Ceará (CE), para a faixa 4+; *Vento Viajante*, animação produzida por alunos da rede

pública municipal de Ensino Fundamental de Icapuí, estado de Ceará (CE), indicada para a faixa etária 6+.

Pelo fato de serem filmes dirigidos especialmente para o público infantil, considerei possível pensar sobre as temáticas representadas nesses filmes de animação a partir dos trabalhos teóricos de Philippe Áries (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000), que também estudei ao longo do meu percurso curricular na Licenciatura em Pedagogia. Portanto, o problema que conduziu esta pesquisa foi: quais as temáticas infantis apresentadas nos quatro filmes nordestinos de animação destinados ao público de 4+ e 6+ selecionados na 20ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis 2021?

Considero que responder a esta pergunta pode colaborar com a comunidade acadêmica na produção de conhecimento sobre filmes nacionais destinados ao público infantil para a formação de acervos escolares que representem a diversidade das infâncias presentes na sociedade brasileira atendendo a determinação do parágrafo oitavo, do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996.

Assim sendo, este TCC teve por objetivo geral analisar e discutir as temáticas infantis representadas nos quatro filmes nordestinos de animação destinados ao público de 4+ e 6+ selecionados na 20ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis 2021. Como objetivos específicos:

- Discutir concepções de Pedagogia Cultural e suas relações com o cinema contextualizando a Lei nº13.006/2014 e suas implicações para os currículos escolares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Compreender os conceitos de crianças e infâncias indicados por Philippe Ariès (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000).
- Analisar os filmes de animação *Auts*, *Chanson sur une seule note* (*Samba de uma nota só*), *No tempo do vovô* e *Vento viajante*.
- Relacionar as temáticas infantis representadas nos filmes de animação analisados com os trabalhos teóricos de Philippe Ariès (1986), Neil

Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000).

- Contribuir com a divulgação da produção de animação nordestina para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir dos objetivos indicados, esta pesquisa se caracteriza como sendo de abordagem qualitativa e de procedimento bibliográfico e documental. Segundo Gil (2008) a abordagem qualitativa se preocupa com situações que não podem ser medidas, nem pretende generalizar as informações. O autor explica que a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Além da pesquisa bibliográfica a metodologia desta pesquisa também inclui o aspecto documental a partir da análise dos filmes de animação.

Para Penafria (2009) analisar um filme é sinônimo de decompor esse mesmo filme. Embora a autora afirme que não existe uma metodologia universalmente aceita para se proceder a análise de um filme é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar. A autora indica um roteiro básico para pesquisadores iniciantes darem seus primeiros passos nesse procedimento que são: a) informações sobre o filme (título original, ano, país, gênero, duração, tema.); b) dinâmica da narrativa (descrever as partes, sequências ou cenas a depender do gênero); c) pontos de vistas (sentido visual/sonoro – posicionamento da câmera em relação ao objeto representado e sons que podem ser ouvidos; sentido narrativo: quem conta e como conta a história- na primeira pessoa, na terceira pessoa, ambíguo – consiste em alternar entre um ponto de vista na terceira pessoa e um ponto de vista na primeira pessoa); d) cena principal do filme; e) conclusões. Este foi o roteiro adotado para a análise dos filmes selecionados.

A partir de todos os dados coletados ao longo da pesquisa bibliográfica e no procedimento de análise fílmica, organizei os mesmos do seguinte modo: o primeiro capítulo aborda a ideia de Pedagogia Cultural e suas relações com o cinema, com uma breve contextualização da Lei nº13.006/2014 e suas implicações para os currículos escolares da Educação Infantil e anos

iniciais do Ensino Fundamental. No seguinte capítulo apresento as concepções de crianças e infâncias a partir do estudo de Philippe Ariès (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000). A seguir a análise dos filmes selecionados relacionando com o estudo teórico do capítulo anterior. Por fim as considerações finais.

2. PEDAGOGIAS CULTURAIS

Este capítulo tem por objetivo lançar um olhar para o cinema e a Lei nº 13.006/2014 a partir do conceito das Pedagogias Culturais. Andrade e Costa (2017) rastrearam como esse conceito foi ganhando espaço no campo educacional brasileiro a partir das contribuições de pesquisadores estadunidenses como David Trend, Henry Giroux, Shirtey Steinberg, Joe Kincheloe e Elisabeth Ellsworth.

Andrade e Costa (2017) partem das contribuições de Elisabeth Ellsworth pelo fato dessa pesquisadora se dedicar aos estudos sobre cinema e cultura popular. As autoras destacam que Elisabeth Ellsworth sustenta que os estudos sobre cinema podem levar o campo educacional a recobrar o prazer do enredo, a emoção do envolvimento e a interação que o cinema promove. Elisabeth Ellsworth defende a ideia que, de alguma forma, o ensino e a aprendizagem podem acontecer em vários lugares da cultura, inclusive no cinema e não apenas na escola, apesar desse assunto ser pouco discutido e aprofundado.

Outro aspecto apontado por Andrade e Costa (2017) terem escolhido a autora Elisabeth Ellsworth é que a pesquisadora estadunidense não adota um tom de denúncia contra o cinema, entre outros produtos culturais, como uma coisa que aliene e oprima o público, mas sim que as mídias, como também os museus e as imagens da arte, podem mobilizar uma pedagogia que forneça autoaprendizagem tanto em relação da pessoa consigo mesma, como em relação às outras pessoas e ao mundo. Elisabeth Ellsworth considera esses espaços culturais como lugares de aprendizagem, o que nos provoca a pensar e imaginar novos caminhos para a escola, que é um lugar de aprendizagem formal, e lançar mão desses produtos culturais. Em outras palavras Andrade e Costa (2017) compreendem que Elisabeth Ellsworth defende a ideia de que ao assistirmos a um filme, uma representação teatral, visitar uma exposição, ouvir uma música, nosso corpo e mente entram em harmonia com o que está sendo apresentado e que nasce uma força dessa junção, que ela nomeia de “força pedagógica”, e resulta na aprendizagem, mas

que ela também atribui uma atenção para como se exerce essa força pedagógica nos espaços não formais de aprendizagem.

A segunda contribuição apresentada pelas autoras Andrade e Costa (2017) é o pioneirismo do educador estadunidense Henry Giroux, para quem as Pedagogias Culturais não somente ampliam o conceito de pedagogia, pelo fato da aprendizagem acontecer também além da escola, como pluraliza as ações pedagógicas.

Andrade e Costa (2017) destacam que o ponto de partida das ideias de Henry Giroux foi o conceito de pedagogia crítica difundida pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Henry Giroux defende que a pedagogia crítica se aproxima dos Estudos Culturais, pois possibilita um fundamento aos educadores, para descrever a produção histórica, econômica e cultural de representações e anseios que os jovens de hoje constroem especificamente pela mídia. Com seus estudos sobre os artefatos da mídia, como filmes, desenhos animados, séries, entre outros, Henry Giroux potencializa a noção de Pedagogia Cultural como aquela que se realiza fora da escola.

A partir de algumas análises de filmes e desenhos animados, Henry Giroux chama atenção para algumas representações associadas a ideologias e outras formas de dominação. Esse pesquisador estadunidense defende que é possível os sujeitos despertarem e expandirem sua compreensão de mundo a partir do consumo de artefatos culturais.

O conceito de Pedagogia Cultural de Henry Giroux se firma na visão de que a cultura atua de forma pedagógica. Andrade e Costa (2017) afirmam que Henry Giroux defende um olhar para pedagogia para além da escola, e que só prestando atenção no contexto sociocultural é que os educadores poderão compreender as forças políticas e culturais que o formam. Sendo assim, esse conceito se aproxima dos Estudos Culturais, e reafirma sua preocupação com questões como ideologia, cultura e o papel do professor.

Sobre a contribuição de David Trend, Andrade e Costa (2017) consideram que este pesquisador compreende a pedagogia como um artefato pelo qual as pessoas se descobrem, investigam seus espaços e elaboram seus futuros, ou seja, a pedagogia funciona como uma ação profundamente política. Isso quer dizer que a partir da cultura e do que entendemos por pedagogia

para diferentes ambientes, a relação entre arte e política podem alcançar novos matizes. Dentre os vários pesquisadores estadunidenses, David Trend é o que mais se aproxima do tom de denúncia da teoria crítica, que começa a ser referida no decorrer do século XX pelos neomarxistas da Escola de Frankfurt. David Trend se aproxima dos teóricos da Escola de Frankfurt e a crítica de que a indústria cultural está a serviço do sistema capitalista, orientando as pessoas para um mero consumo e que as pessoas não conseguiriam resistir nem escapar das imposições da indústria cultural.

As autoras Andrade e Costa (2017) afirmam que as ideias de David Trend também se fundamentam no pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), para compreender como a pedagogia e a cultura estão envolvidas com as questões de poder, formação social e luta de classes. Essa compreensão de disputa política no terreno cultural tornou ainda mais categórico o papel dos educadores que também não podem deixar de pensar nas estruturas institucionais em que se inserem.

Andrade e Costa (2017) apontam que do pensamento de Antônio Gramsci, David Trend tomou a noção de hegemonia cultural, o domínio cultural da classe burguesa sobre a classe trabalhadora quando os interesses da burguesia se sobrepõem aos dos trabalhadores, como por exemplo, a defesa de que os produtos culturais consumidos pela burguesia são de melhor qualidade que os produtos consumidos pelos trabalhadores. A partir dessa noção poderia se pensar que a ópera seria um produto de alta qualidade porque é consumido pela classe burguesa e o cinema de baixa qualidade, pois é acessível à classe trabalhadora. Do pensamento de Pierre Bourdieu, David Trend toma a noção de hábitos culturais e de que a escola reproduz os hábitos culturais que são defendidos pela burguesia e não pela classe trabalhadora. Os repertórios, os modos de pensar, os gostos, comportamentos, estilos de vida burguesa são reforçados pela instituição escolar mantendo a alta posição dos mesmos na hierarquia social.

Andrade e Costa (2017) destacam que ao final da década de 1990 Shirtey Steinberg e Joe Kincheloe começam a discutir a produtividade da mídia na construção corporativa da infância, e essa mesma infância voltada para o

consumo, como os diversos artefatos midiáticos produzidos por grandes corporações internacionais como Mattel, Disney, McDonald's entre outras. No entendimento de Shirtey Steinberg e Joe Kincheloe a Pedagogia Cultural é uma pedagogia voltada especialmente para artefatos midiáticos, pautada no capitalismo, que produz desejos que se convertem em material de consumo, e por meio disso repercute na formação das crianças, atuando de modo pedagógico tanto nos espaços formais quanto nos espaços não formais de aprendizagem. Nesse sentido o conceito de Pedagogia Cultural é usado para explicar o caráter educativo dessas empresas, como efeitos negativos que ensinam ideologias voltadas para o consumo.

Para as autoras Andrade e Costa (2017) com essas investigações sobre a invenção do termo Pedagogias Culturais, mais do que ter sua definição de fato, é importante investigar suas inúmeras possibilidades e significados que o conceito oferece.

Ao analisar cada linha de pensamento de cada autor, as autoras Andrade e Costa (2017) compreendem o conceito de Pedagogias Culturais como flexível e necessário para indicar os processos educativos presentes nas sociedades de hoje, como também um conceito aberto e exploratório.

2.1 Um olhar para o cinema

Em 1895 os irmãos Louis Lumière (1864 – 1948) e August Lumière (1862 — 1954) projetaram pela primeira vez um filme publicamente em um café da cidade de Paris, França. Apesar de tornar-se rapidamente uma diversão acessível ao grande público ao longo de todo o século XX, no Brasil, em 2018, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que o acesso às salas de cinema ainda é restrito aos grandes centros urbanos, pois somente 10% dos municípios brasileiros contam com salas de cinema (IBGE, 2019).

Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido (DUARTE, 2002, p. 52).

Duarte e Alegria (2008) afirmam que é possível pensar a formação estética audiovisual a partir de filmes como uma possibilidade de olhar para o cinema a partir da perspectiva da educação. Para Duarte e Alegria (2008) o cinema sempre teve uma propensão pedagógica, o que fez ter sua origem no seu próprio meio, pois constantemente estava presente na educação do grande público fora das escolas. Assim surgiu a ideia de fazer uso da produção cinematográfica para o uso didático dentro e fora de aula.

Para Duarte e Alegria (2008) desde o início do cinema estão presentes duas expressões: a “cinematografia científica” e a “cinematografia educativa” e como essas expressões muitas vezes se confundem. Os autores exemplificam essa relação do cinema e educação desde seus inícios com os seguintes fatos: em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematográfico para descrever o fenômeno físico e o estudo da meteorologia; entre 1904 e 1911 Lucien Bull filmou as primeiras experiências com insetos; em 1909 Dr. Comandon realizou estudos com bacilos e células usando o cinema e, em 1911, Roberto Omegna fez pequenos filmes de aceleração de imagens com crescimento de plantas e rosas se abrindo.

Em relação ao Brasil, Duarte e Alegria (2008) destacam a experiência pioneira do médico Roquette-Pinto (1884 —1954), quando em 1910 deu início à filмотeca de estrutura científica e pedagógica no Museu Nacional. Somente por volta da década de 1930 que o recém-organizado Ministério da Educação começou a se apropriar dos filmes como material didático, porém as primeiras menções ao uso sistemático do cinema em sala de aula no Brasil foram registradas no livro didático *Epítome de História Universal*, para ensino de História, publicado por Jonathas Serrano (1885 - 1944), em 1912. Outro precursor do uso sistemático de filme em sala de aula no Brasil foi José Venerando da Graça Sobrinho, inspetor escolar do Rio de Janeiro, na época capital do país, que realizou um experimento com esse intuito entre 1916 e 1918.

Duarte e Alegria (2008) relatam que desde os inícios da experiência com o cinema no espaço escolar houve uma preocupação dos intelectuais brasileiros com relação ao conteúdo dos filmes, e como os filmes poderiam ser capazes de influenciar comportamentos e formar hábitos entre seus

espectadores. Para essa conclusão foi usada a experiência vivida pelo professor Gastão Strang, na qual o docente relatou que ao passar um filme que tinha cavalos e tiros, no dia seguinte, no recreio as crianças que haviam assistido estavam imitando as cenas do filme e, a partir disso, ele resolveu aplicar um trabalho escrito com os alunos, no qual teriam que reproduzir com toda liberdade suas impressões sobre o filme. Para a surpresa do professor Gastão Strang ele obteve diferentes resultados, pois nem todos os relatos dos alunos falavam dos tiros, mas de muitos aspectos do filme. Esse relato foi um dos primeiros registros no Brasil com investigação dos efeitos de filmes sobre as crianças.

Assim a cinematografia começou a ser entendida como uma solução eficaz para educação brasileira, oferecendo possibilidades para superar as dificuldades das pessoas para se comunicar e interagir com os outros e o mundo. Duarte e Alegria (2008) destacam uma fala do acadêmico Júlio Afrânio Peixoto (1876 —1947) que em um de seus artigos defendeu a ideia de que o cinema poderia ser a pedagogia dos iletrados e analfabetos, pois se não sabiam ler poderiam ver, e assim utilizar o cinema como forma para compreender o mundo em que viviam.

No ano de 1932 fundou-se a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB), e com o Decreto 21.240, assinado por Getúlio Vargas (1882 – 1954) se concretizou a iniciativa e reconheceu o cinema como instrumento importante para a educação na Legislação Federal da época.

Duarte e Alegria (2008) relatam que o único benefício conquistado pelos produtores da ACPB foi o barateamento do filme virgem importado por meio do Convênio Cinematográfico Educativo, que também ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, com a exibição obrigatória de cinejornais, como fonte de renda permanente para manutenção da Indústria Cinematográfica Brasileira, que ocorreu em 1934.

No entendimento de Duarte e Alegria (2008) ao longo da década de 1930, de um modo geral, havia um interesse pelo cinema e seu potencial educativo. Em 1936, com o apoio do então ministro da educação Gustavo Capanema (1900-1985) foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Para os autores essas iniciativas da década de 1930 inauguraram o

pensamento do uso do cinema como instrumento para educação escolar das massas analfabetas, colaborando para definir o termo “uso instrumental” de filmes em projetos educacionais.

Duarte e Alegria (2008) apontam que termo “uso instrumental” do cinema é uma concepção voltada para exibir filmes apenas para o ensino de conteúdos curriculares, não com um olhar para estética da obra, seu valor cultural. A partir de um uso instrumental não estamos olhando para os filmes, mas através dos filmes, só com o intuito de ensinar algo. Os autores consideram que é necessário superar essa forma de enxergar os filmes, e oferecer as novas gerações uma nova maneira de pensar e viver na sociedade.

Em relação a forma de enxergar os filmes, Duarte e Alegria (2008) recordam que as antigas gerações aprenderam ver filmes em sala de cinema, e que os cinéfilos brasileiros nem poderiam ser chamados assim, pois mal vão ao cinema, pois como já foi indicado no início deste tópico somente 10% dos municípios brasileiros contam com salas de cinema (IBGE, 2019). Grande parte da população brasileira assiste filmes em canais de televisão, por assinatura ou DVD's, tornando-os assim videófilos, pessoas que gostam de cinema, mas assistem a filmes por motivos de acharem interessantes, do que conhecer a história e os movimentos estéticos e políticos ali representados. Para criar estratégias para educação dessa geração que não acessou as salas de cinema precisamos compreender melhor esse novo movimento.

Para compreender esse movimento de pessoas que gostam de cinema mas se aproximam dos filmes por outros meio do vídeo, Duarte e Alegria (2008) realizaram um estudo exploratório com crianças de classes populares com idades entre sete e treze anos que participavam de um projeto interdisciplinar em uma instituição de saúde na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, todas com aparelho de DVD em casa, e apenas uma tinha assistido filmes em uma sala de cinema. A pesquisa realizada pelos autores teve o intuito de mapear e analisar as práticas adotadas por elas no cotidiano para ver filmes e o impacto provocado pela ampliação do acesso.

Por meio de entrevistas Duarte e Alegria (2008) procuraram conhecer os filmes que os jovens participantes da pesquisa costumavam ver e foi constatado que assistiam regularmente. Os pesquisadores também

provocaram os jovens participantes da pesquisa a lembrar-se de cenas ou personagens de filmes e tentasse registrar essas lembranças em desenho. Com esse estudo os pesquisadores concluíram que o repertório dos jovens participantes da pesquisa estava formado por filmes voltados para adolescentes e adultos, de ação, aventura e comédia, produções da indústria cinematográfica de Hollywood, Estados Unidos e também alguns títulos brasileiros como *Trapalhões*, *Xuxa e os Duendes*, *O menino maluquinho* e *Castelo Rá-Tim-Bum*. Os pesquisadores constataram que para os participantes desse estudo todos os filmes mencionados eram bons, independente do excesso de cenas de violência. Duarte e Alegria (2008) também procuraram captar o julgamento estético da parte das crianças, apesar de saber que elas não tinham esse tipo de conhecimento, foi esperado que pudessem fazer diferenciação do filme ser bom ou não, no entanto não alcançaram nenhum resultado que pudesse indicar essa diferenciação. Os pesquisadores chegaram à conclusão que a videofilia dessas crianças se manifesta na quantidade de filmes vistos e não na qualidade do que é visto, assim como seu amor pelo cinema.

Duarte e Alegria (2008) deixam claro que a partir do seu pequeno estudo, não é possível generalizar a relação das crianças com o cinema em geral. Afirmam que diante dos resultados obtidos é preciso pensar em outras possibilidades de ensinar as crianças a ver filmes, já que segundo uma pesquisa feita na programação televisiva, os filmes aparecem em terceiro lugar na lista de programas de televisão. Apesar de nossa condição, frente a problemas enfrentados pelo sistema escolar brasileiro, as escolas têm como objetivo oferecer formação audiovisual, pois só o domínio da escrita, leitura não é suficiente para garantir postos privilegiados na sociedade. Os autores concluem que o incentivo de bons filmes pode alterar o modo de ver e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de julgar obras cinematográficas e da produção audiovisual em geral. No entanto, os autores levantam a seguinte questão: como promover o gosto por cinema, principalmente em crianças?

Para responder ao questionamento, Duarte e Alegria (2008) afirmam que esta não é uma questão individual das crianças de desenvolver

individualmente o gosto delas, mas que sejam oferecidas políticas públicas, acesso às salas de projeção, assim como sua permanência, obras de qualidade e que garantam a diversidade estética, narrativa, geográfica, cultural e principalmente sem que sejam impostos critérios para que isso aconteça.

Portanto, para Duarte e Alegria (2008) o que se espera são projetos que auxiliem, conciliem a educação e cinema, dentro e fora da escola, sejam eles cinéfilos ou videófilos.

2.2 A Lei nº 13.006/2014

A ida ao cinema é uma prática social bem estendida, mas infelizmente ainda não é acessível a todas as classes da sociedade brasileira, pois como já foi indicado no tópico anterior, somente 10% dos municípios brasileiros contam com salas de cinema (IBGE, 2019). São as políticas públicas que podem alterar essa situação de desigualdade e a Lei nº 13.006/2014 foi promulgada com esse sentido.

A Lei nº 13.006/2014 inclui a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola por no mínimo duas horas mensais, oferecendo uma oportunidade para ampliar o acesso ao cinema, mas por outro lado um desafio para que as escolas e seus educadores construam acervos com sentido para as diversas etapas da Educação Básica.

Os autores Fresquet; Migliorin (2015) apresentam uma reflexão sobre o longo processo de tramitação da Lei nº 13.006/2014. O processo se iniciou em 2008 com o Projeto de Lei 185/2008 que só se transformou em Lei seis anos depois, no governo da presidenta Dilma Roussef, em 2014. O tempo entre a apresentação do projeto de Lei e a sua promulgação indica as várias disputas existentes para a inclusão no cinema no currículo da Educação Básica.

Apesar da longa estrada percorrida, com as mais diversas resistências à inclusão do cinema no currículo escolar, a questão maior era a definição se as exibições de filmes fariam parte do Currículo Complementar

integrado à proposta pedagógica da escola ou se seria apenas conteúdo programático do componente curricular Arte, como uma exibição indicativa não obrigada.

Nesse longo processo de disputas também se incluem as forças que defendem o apoio à indústria cinematográfica nacional frente à internacional, além da inclusão dos filmes como material que pode desenvolver o senso estético e crítico. Nesse embate estão as forças que consideram que a Educação é Cultura e se educa com os produtos culturais, como a música, a dança, o teatro, as artes visuais e dentre elas o cinema.

Partindo da importância do cinema na escola, Fresquet; Migliorin (2015) levantam três concepções ligadas a essa relação, e algumas ideias sobre a relevância do cinema na escola. A primeira está no cinema ser a possibilidade de estimular a criação de mundos, tornar comum o que se entende com o que está perto ou distante, e assim imaginar que o cinema deve estar na escola, não porque os estudantes podem acessar o melhor da cultura, mas porque o cinema também tem uma dimensão política e estética.

A segunda concepção seria compreender a escola como espaço de relação com o cinema, e os riscos que essa possibilidade oferece. Risco porque a invenção de mundo, não só traz o conforto, como o desconforto também sobre o que está estabelecido nos lugares de poder. Assim, a escola pode ser um espaço onde a estética e a política podem existir simultaneamente, com todo desconforto que isso possa significar além de ser desafiador para os educadores.

A terceira concepção se basearia na criança e nos jovens para que essa relação de cinema com a escola funcionasse. Essa concepção trata da forma como os espectadores internalizam os elementos expostos nos filmes. Embora Fresquet; Migliorin (2015) concordem que esses princípios pareçam óbvios, é fundamental usá-los com frequência para aproximar o cinema com a escola. Cinema na escola pode nos trazer prazer e desafios, e apesar do cinema não impor nada, também pode causar desordem nos processos subjetivos e pedagógicos.

Partindo disso, Fresquet; Migliorin (2015) fazem uma reflexão sobre a Lei nº 13.006/2014 a partir de dez aspectos. O primeiro é o da

democratização do acesso, que seria a possibilidade de o cinema brasileiro alcançar a grande parte da população brasileira ainda excluída do acesso. Dessa maneira a escola transforma o encontro entre cinema, professores e estudantes, mais precisamente entre cinema e a comunidade. A força dessa Lei está no fato da escola abrir suas portas para que os filmes circulem pela comunidade e a forma do cinema ver e criar um mundo que seja partilhado entre alunos, professores e comunidade. As autoras consideram que o acesso pode ser capaz de mudar posturas dos corpos, professores e alunos que estão em lados opostos, mas que se unem para assistir o filme no mesmo lugar. No entanto o lugar de espectador tem sido pensado a partir de concepções diferentes, pois também pode ser pensado a partir da alienação e a submissão do mesmo pela dependência do divertimento e o controle da parcialidade. As autoras afirmam que por menor que seja a redução do cinema ao entretenimento ela afasta o próprio cinema da cena educacional.

A Lei nº 13.006/2014 não só garante o cinema na escola, como possibilita o acesso a sistemas de expressão, ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema de autoridade e exibição. Fresquet; Migliorin (2015) ressaltam a democratização do acesso, não se esquecendo da parte ainda excluída pela sociedade, os que necessitam de condições de acessibilidade. Portanto, é preciso pensar em tecnologias como *Closed Caption* ou audiodescrição, que permitam amplificar o acesso a filmes por parte de cidadãos surdos ou de baixa audição, cegos ou de baixa visão.

O segundo aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) é a diversidade e capilaridade das decisões que estão relacionadas ao acesso e parte de questionamentos como: Quais filmes escolher? Como trazer a comunidade no todo? Como efetivar essa Lei? Diante desses questionamentos enxergamos a fragilidade ainda enfrentada pela Lei nº 13.006/2014. É preciso responsabilidade de todos com as escolhas desses filmes, oferecendo filmes brasileiros as escolas podem despertar a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens, levantando diálogos sobre os filmes, viabilizando uma interação entre a escola e o universo do cinema.

O terceiro aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) é a possibilidade da Lei nº 13.006/2014 valorizar as ações existentes na

comunidade da escola. Neste ponto a Lei indica a escola como um espaço onde é possível obrigar certas práticas, legislando nos mínimos detalhes. Nesse sentido, a Lei pode ser chamada como uma “ação desesperada”, porque foi preciso tornar obrigatória a exibição da produção nacional. Outra coisa que não se pode perder de vista, é o fato que mesmo com a obrigatoriedade existem outros fatores como políticas locais a partir de secretarias, universidades, escolas livres e pontos de cultura, formando redes com possível capilaridade da presença do cinema na educação que pode ser incentivada e estimulada.

O quarto aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) refere-se aos riscos de o cinema ser tratado a partir da restrição da arte e o belo poder colocarem arte e o cinema em um lugar limitado. Porém é preciso entender que o cinema, assim como a arte, não é o lugar somente das coisas belas, mas do feio, do desagradável, do estranhamento e do perturbante. Se for mantida essa paridade entre o cinema e as “coisas belas”, estaremos estagnados e destruindo a potência disruptiva e inventiva dessa arte. O cinema nos convida o tempo todo a crer sem deixar de duvidar, como duvidar sem deixar de crer. Para os autores é nesse ponto que reside a dimensão pedagógica das imagens: imaginar a escola como um cenário que tenciona, acreditar e criar uma postura crítica e questionadora da dúvida, de como cada um pode ser tocado pelo cinema, e disso surge o conhecimento. Por isso é necessário partir dos filmes que ampliam o conhecimento de mundo, espaço, de modo de viver e a perspectiva que cada um possa entender aquele filme.

O quinto aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) refere-se ao cinema como conhecimento e invenção de mundo. Nesse aspecto se levanta a suspeita sobre a qualidade de oferta da escola pública, da competência profissional dos educadores e da sua conformidade de seus princípios à cultura contemporânea. Os autores apontam que, em geral, os professores são tratados como operadores de um sistema que presume desde o planejamento das aulas, os materiais didáticos, até a avaliação. A grande parcela do que faz na Educação Básica corresponde à projeção dos resultados nas provas para avaliar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante dessas considerações se questiona a finalidade das duas horas

de cinema por mês, e se essas duas horas tem alguma contribuição para que a escola seja um espaço de criação e circulação do conhecimento ou se há espaço para o cinema chegar à escola sem pedir nada em troca.

Embora exista uma crítica ao uso de cinema nas práticas pedagógicas, no sentido de subordinar uma área a outra, de coisificar uma arte e funcionalizá-la em virtude de sua potência pedagógica, esta é mais uma possibilidade de pensar a experiência de aprendizagem para além do conteúdo. Para Fresquet; Migliorin (2015) é no próprio sinal de se fazer cinema que encontramos fortes conexões com o gesto de educar. Projetar filmes na escola pode alargar a possibilidade de conhecimento de si e do mundo, principalmente se inserir o cinema a partir da pedagogia da criação.

O sexto aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) é a formação e não o consumo. Nesse sentido a escola não forma consumidores e tem o cuidado com a cultura. Apesar de a indústria ser historicamente no Brasil um argumento dos poderes para conquistar verbas públicas, os filmes brasileiros deveriam chegar às escolas de forma gratuita.

O sétimo aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) considera a tensão que o cinema causa na estrutura das escolas ao levantar as questões das condições das escolas, oferecer filmes com qualidade de som, imagem, conforto para quem assiste, o que requer uma lei que funcione realmente na prática e revolucionar o ambiente escolar.

O oitavo aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) refere-se ao recorte de filmes brasileiros. Talvez por ter uma percepção da proximidade e da distância para o que conhecemos sobre o que faz parte do que chamamos de minha cidade, meu estado, meu país. Embora a relevância e os efeitos que o cinema pode ter nos processos subjetivos e nas criações de mundo de estudantes não sejam exclusivos do cinema brasileiro, um filme estrangeiro pode ter títulos menos inquietantes do que os brasileiros.

O nono aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) trata da possibilidade de criação de imagens a partir do cinema com a discussão do uso de recursos simples como celulares ou câmera fotográfica, como força para essa arte, para promover o ato criativo. Os professores a partir do seu conhecimento sobre cinema, podem revisar com as crianças seus valores,

preconceitos e assim desaprender aspectos poucos flexíveis de ver e estar no mundo, já que as crianças podem distorcer os sentidos escolhidos pelos filmes como produtos da cultura adulta. Para os autores esse aspecto significaria uma aposta no cinema que possibilite aprendizagens variáveis, inclusive de conteúdos, mas como efeito e não como objetivo. Incentivando ações de emancipação intelectual, construção de pontos de vista e visões de mundo, como forma de imaginar de outros mundos.

O décimo e último aspecto levantado por Fresquet; Migliorin (2015) refere-se ao fazer da experiência do cinema na escola uma criação de novas possibilidades de vida, novas formas de uma cognição híbrida e coletiva. Esse aspecto aposta em qualquer forma de ensino que não esteja pronta, mas que traga combinações frescas. No entanto na relação entre mestre e estudante, é preciso uma “terceira coisa”, que pode ser algo que impulse a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende. Sendo assim, o cinema não só faz coisas criativas, mas também se envolve na criação de formas de vida, e a partir dessa criação que a comunidade escolar participa com o cinema, nos proporcionando abrir dúvidas para o que vemos, fazendo leituras inovadoras do que nos é dado ver, pensando criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além das ideologias ou do modo passivo de perceber.

Dessa forma, o cinema na escola pode colaborar para transformar as práticas escolares. Embora a escola carregue o peso de ser tradicional no sentido de regras e certezas, o cinema na escola pode programar algumas exceções e dúvidas. Mesmo a escola tendo seu trabalho político de proporcionar democraticamente o bem cultural chamado conhecimento, embora mal distribuído na sociedade, ela pode oferecer um espaço de experiência singular entre sujeitos, contribuindo para a cultura cinematográfica se expandir para além da escola.

Fresquet; Migliorin (2015) afirmam que a seleção de filmes para projeção no contexto escolar deve respeitar a realidade dos educandos além de fomentar a reflexão a partir da exibição.

Descentralizar o processo de seleção de filmes permite ainda aguçar o critério de ‘educativo’ para essa seleção, evitando que tudo o que se produz no país gire pelas escolas indiscriminadamente. Não porque a escola não tenha meios para julgar a qualidade ou eleger

suas preferências, apenas porque temos pouco tempo; nesse sentido, por que não pensarmos juntos o que mais pode contribuir para essa relação cinema e educação? De outra maneira, nos perguntamos, faz sentido usarmos o tempo da escola para reproduzirmos as mesmas imagens que bombardeiam todas as casas com a televisão? (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p.10).

A partir da citação de Fresquet; Migliorin (2015) é possível perceber a necessidade de ampliar o repertório fílmico para pensar no critério educativo dessa produção.

A partir das considerações sobre a Lei nº 13.006/2014 apresentadas até o momento, é possível relacionar o cinema como uma das instâncias socialmente reconhecidas para a socialização das crianças. Gomes (2008) destaca que os processos de socialização das pessoas ocorrem em espaços plurais, sendo a família uma esfera privada, o primeiro e principal agente no processo de socialização das crianças. A autora considera que a creche e a pré-escola são ambientes preparados, realizados e projetados para as crianças, para agregar diferentes referências e relações sociais. Assim a família e a escola de Educação Infantil atuam como instâncias socialmente reconhecidas no processo de socialização das crianças. No entanto a autora destaca que a mídia representa mais uma dessas instâncias porque antes de participarem desses espaços preparados as crianças tem contato com o rádio, com a televisão, com o cinema, com as imagens das revistas que circulam pelos seus contextos.

Ver televisão, escutar música ou assistir a um filme são práticas do cotidiano infantil que ocorrem juntamente com outras práticas – como brincar, ir à creche, à pré-escola, frequentar a igreja e participar de festas. O que é apontado aqui é a necessidade de caracterizar as condições reais de vida das crianças e os modos como vivem suas infâncias, ou seja, o que fazem com aquilo que veem na mídia. Como interpretam e usam os discursos, as práticas e as expressões que são transmitidas pela televisão, pelo rádio, pela internet ou pelo cinema nos seus grupos de pares, nas brincadeiras e no coletivo social. O que se deseja compreender é como as crianças mesclam os tecidos híbridos e mutáveis das culturas nas quais participam (GOMES, 2008, p. 189-190)

A citação de Gomes (2008) é muito provocadora para pensar como as crianças interpretam o que é transmitido para elas por meio desses artefatos culturais produzidos especialmente para elas, pois como destaca Brandão (2005) em geral os livros, filmes e outros produtos culturais para o público

infantil, humanizam animais, plantas e objetos, dotando-os com características e habilidades humanas.

Desde o tempo das estórias infantis mais antigas e dos velhos contos de fadas, até o tempo das estórias em quadrinhos e dos desenhos animados, quase sempre os bichos são pessoas e personagens como nós [...] Ao invés de mugirem, latirem, grunhirem, piarem ou miarem como vacas, cachorros, passarinhos ou gatos, eles falam nossas línguas e dizem entre eles ou a nós, pessoas humanas, palavras e ideias como as que usamos e compreendemos quando falamos algo entre nós (BRANDÃO, 2005, p. 11)

A partir dos aspectos apresentados pelos vários autores até o momento, a reflexão que se realiza nesta pesquisa parte da observação de Duarte (2002) que sugere aos educadores assistir aos filmes e mapear os assuntos que podem ser mais aproveitados em aula. Assim sendo, optei por assistir e mapear as temáticas de produção destinada ao público infantil que poderão ser aproveitadas não só para o cumprimento das horas de exibição da produção cinematográfica nacional, mas também colaborar com a discussão e divulgação dessa produção.

3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Quando falamos em infância, não podemos nos referir a esta etapa da vida como uma abstração, e sim como um conjunto de fatores que institui determinadas posições que incluem a família, a escola, mãe e pai entre outros que colaboram para que haja determinados modos de pensar e viver a infância. Por essa razão o título do capítulo refere-se às infâncias no plural, pois desde o século XII é possível rastrear conceitos e modelos para infância, além dos aparatos que as valorizam, principalmente a infância pobre e sem defesa.

Segundo Ariès (1986) a história da criança e infância, são concepções que culturalmente foram construídas ao longo dos anos e que ambas se completam. A criança sempre existiu, no entanto o termo infância ainda era ausente até o século XVI, surgindo a partir do século XVII e XVIII. Essa observação leva a reflexão sobre a construção da história da infância, tendo em vista a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico no mundo social. A formação do termo infância foi sendo construída ao longo do tempo e criando assim diversos significados, partindo das relações sociais e não apenas das especificidades da criança.

Partindo da iconografia, do estudo descritivo de representações visuais, no caso de pinturas da época, Ariès (1986) foi elaborando um traçado sobre as características das crianças representadas a partir do século XII. O autor recorda que desde a Antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia. Durante a Idade Média as crianças eram vistas como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos, e quando elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. Não eram pensadas pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro ponto importante era a questão da socialização da mesma, não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

Em suas colocações Ariès (1986) diz que a particularidade da infância não seria reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas viviam e vivem a infância propriamente dita, devido as suas condições econômicas, sociais e culturais. Apesar do trabalho inovador de Ariès (1986) se basear no estudo de imagens, Hermida (2021) observa que as análises de Ariès (1986) sempre estiveram direcionadas para as imagens de famílias abastadas, as imagens de nobres, de aristocratas e burgueses. “Ao descrever os jogos, as brincadeiras e os costumes das crianças da época (séculos XVII, XVIII e XIX) utilizando diversas fontes de pesquisa, as crianças analisadas sempre eram as mesmas” (HERMIDA, 2021, p. 23). Hermida (2021) enfatiza que na pesquisa realizada por Ariès (1986) não vamos encontrar referência aos filhos da classe trabalhadora e que ainda faltam estudos que reconheçam a não visibilidade do lugar e o papel das crianças trabalhadoras.

Mesmo que as crianças proletárias não sejam reconhecidas e não tenham espaço na caracterização da infância na obra de Ariès (2015), e tampouco nas imagens pictóricas dos artistas da época, elas foram sim sujeitos históricos relevantes. A negação de sua condição de criança e da não fruição de sua infância contribuíram significativamente (por oposição), para o desenvolvimento da sociedade moderna e contemporânea, tornando-a mais humana. Prova disso é a vasta legislação trabalhista e educacional, que procuram erradicar o trabalho infantil e garantir o direito educacional das crianças pequenas nos dias de hoje (HERMIDA, 2021, p. 36)

Outro autor que se refere ao interesse histórico pela infância como relativamente recente é Sarmiento (2007). Para o autor a referência histórica à infância aparece muito tardiamente, e essa é, aliás, uma das razões que levaram Ariès (1986) a afirmar a inexistência do “sentimento da infância” até o século XVII, nascendo com a modernidade. Sarmiento (2007) observa que até então os registros mais acessíveis eram referências autobiográficas, nos quais a infância aparece equivocada pelo filtro frequentemente crítico do adulto que conta a sua própria infância, e outros registros dispersos em testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas assinalam a presença de crianças no passado.

Sarmiento (2007) constata que a historiografia mais recente sobre infância considera que mais que ausência da consciência de infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram alteradas pela emergência do Capitalismo, pela criação da escola pública e pela renovação

das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Assim os séculos XVII e XVIII, que assistiram a essas mudanças na sociedade, constituem um período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter de referência de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. Com isso, o estudo de concepções da infância deve levar em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, como a distinção da infância da idade adulta, que a modernidade ocidental produziu, pois não corresponde a uma só ideia de infância, nem origina uma única norma de infância. Assim, há de se levar em consideração a pertença cultural que elas trazem, dado que vários autores sustentam a ideia que a cultura molda a infância, como a norma da infância ocidental e a evolução das concepções de infância não caracterizam o que ocorre em outras partes do mundo.

Para a construção de um panorama histórico sobre a infância Sarmento (2007) se refere às imagens sociais da infância em dois períodos fundamentais: o período o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. Para o autor as imagens “pré-sociológicas” correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas sobre a criança, a partir do início da modernidade ocidental que se disseminaram no cotidiano e foram apropriadas pelo senso comum permeando as relações entre adultos e crianças. As imagens da “criança sociológica” correspondem de fato, a diferentes teorias sociológicas e não tem nem a mesma espessura histórica nem a influência social que as imagens da “criança pré-sociológica” possuem, como constructos interpretativos que são dos diferentes modos modernos de perceber as crianças e de, em consequência dessa percepção, administrar a sua existência no cotidiano.

É possível identificar cinco imagens da criança pré-sociológica, segundo Sarmento (2007): a criança má; a criança inocente; a criança imanente; a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. A criança má é a representação baseada na ideia do “pecado original”, a imagem relacionada a toda conceituação de corpo com a natureza como realidades que necessitam ser dominadas, controladas, reguladas, disciplinadas. É uma

representação próxima à da natureza selvagem, como não domesticada pela razão, que oferece uma criança dominada pelo instinto, uma criança concebida como uma expressão de “[...]forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade permanente para o mal” (SARMENTO, 2007, p. 31). Para o autor a imagem da criança má está associada à teoria filosófica de Thomas Hobbes (1588 –1679) sobre os excessos que deve ser exercido pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos, no caso dos pais sobre as crianças.

Contemporaneamente a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, em particular quando é mobilizada uma ideologia tremendista e securitária que refere às ‘famílias disfuncionais’. Evoca ações de victimização perpetradas por crianças ou convoca os ‘perigos da sociedade moderna’ para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adoção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares, etc.) (SARMENTO, 2007, p. 31).

A imagem da “criança má” contrapõe-se a da “criança inocente” que, segundo Sarmento (2007) funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. O autor observa que essa representação é constante na pintura romântica e pode se relacionar com a teoria filosófica de Jean-Jacques Rousseau (1712 –1778) sobre a liberdade natural do homem expressa em seu romance *Emílio ou Da Educação*, publicado em 1762. A tese dominante desse modelo teórico é a de que a natureza humana é naturalmente boa, sendo a sociedade que a perverte. Para Sarmento (2007) essa imagem ainda segue presente atualmente no modelo pedagógico das “[...]crianças como o ‘futuro do mundo’ está frequentemente associada a uma concepção salvífica que entronca numa concepção romântica da bondade infantil” (SARMENTO, 2007, p. 31).

A imagem da “criança imanente” relaciona-se com a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança, que não partiria de uma natureza intrinsecamente boa, mas como imanência, como possibilidade contida em função do próprio ser humano, a possibilidade do uso da razão. Sarmento (2007) esclarece que essa imagem está associada às ideias da criança como “tábua rasa” de John Locke (1632 –1704).

A imanência da criança torna cada ser humano um projeto de futuro, mas que depende sempre da ‘moldagem’ a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e

motivações infantis e nesse sentido precede as concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde (SARMENTO, 2007, p. 32).

As concepções desenvolvimentistas indicadas por Sarmento (2007) como a imagem social da “criança naturalmente desenvolvida” floresceram e se consolidaram ao longo do século XX, com a denominada Psicologia do Desenvolvimento, especialmente a partir dos trabalhos de Jean Piaget (1896 – 1980), com profunda influência na Pedagogia além da área médica. São duas ideias centrais que sustentam a imagem da “criança naturalmente desenvolvida” em torno de duas ideias centrais: a de que as crianças são seres da natureza antes de serem seres sociais, e que o processo natural da maturação biológica se desenvolve por estágios.

Apesar das críticas feitas às ideias da Psicologia do Desenvolvimento, Sarmento (2007) reconhece que essa teoria provocou uma reflexão institucional sobre a infância como também legitimou o denominado conhecimento científico sobre a criança com os sofisticados testes de inteligência supostamente universais. Sarmento (2007) observa que a grande crítica à Psicologia do Desenvolvimento foi feita pelo construtivismo social de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) sobre

[...] as características naturalistas, biologistas, universalistas a sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem da infância seja provavelmente a que é mais poderosa contemporaneamente (SARMENTO, 2007, p. 32).

A imagem social da “criança inconsciente” se relaciona aos estudos teóricos da Psicanálise, especialmente na referência de Sigmund Freud (1856 – 1939). Sarmento (2007) considera que essa imagem seria uma variação da imagem social da “criança má”, pois parte do pressuposto de um certo determinismo que frequentemente se associa a comportamentos infantis desviantes devido aos conflitos relacionais com mãe e pai na idade infantil.

A criança é vista como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo (SARMENTO, 2007, p. 32).

Portanto as diferentes imagens de criança e representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade e algumas se sobrepõem. Sarmiento (2007) aponta o fato de que as crianças privadas de seus direitos políticos tendem a ser invisibilizadas enquanto atores políticos concretos. Essa invisibilidade é homóloga da exclusão, pois as crianças são o grupo afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas, e por isso sua invisibilidade política.

Outro autor que se debruça sobre o estudo das infâncias é Postman (1999) que considera o comportamento, a linguagem, as atitudes, os desejos e até mesmo a aparência física de adultos e crianças cada dia se parecem mais. O autor considera que existe um movimento crescente no sentido de reformular os direitos legais das crianças para que sejam mais ou menos os mesmos dos adultos. Ao longo do seu livro Postman (1999) apresenta evidências que confirmam o desaparecimento da infância, como, por exemplo, o fato da infância se tornar uma indústria importante entre os especialistas.

Postman (1999) faz um breve recorrido por alguns períodos da história ocidental e afirma que a Antiguidade grega prestava pouca atenção na infância como categoria etária especial. As palavras usadas na Antiguidade grega para indicar criança e jovem são imprecisas e parecem abranger quase qualquer ser que esteja entre a infância e a velhice. O autor considera que os gregos nos deram indícios da ideia de infância e os romanos uma compreensão de infância que superou a noção grega, pois começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos filósofos modernos, entre a criança em crescimento e a noção de vergonha. Postman (1999) considera que este foi um passo crucial na evolução do conceito de infância, que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não poderia existir. Com o colapso do Império Romano, o sepultamento da cultura clássica e a imersão da Europa na chamada Idade Média, se evidenciam quatro pontos que, em geral, são desprezados, mas relevantes para a história da infância: a capacidade de ler e escrever desaparece; desaparece a educação; desaparece a vergonha e como consequência dos outros três pontos, desaparece a infância.

Como Ariès (1986) e Sarmiento (2007) Postman (1999) também reconhece a importância da obra de Jean-Jacques Rousseau (1712 –1778) e

seu livro *Emílio* ou *Da Educação*, publicado em 1762, para a noção da infância na modernidade.

Kramer (2000) observa que ao longo do século XX cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos: nas diversas correntes da Psicologia e da Psicanálise; na História, em particular floresceu a História Social da Criança e da Família. A autora cita a publicação de Ariès (1986) como fundamental para a consolidação dos estudos sobre a infância e a noção de infância como historicamente e socialmente construída. Para a autora o significado ideológico da criança e o seu valor social têm sido objeto de estudo da Sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. Kramer (2000) defende a ideia de que a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos. Aponta como fundamentais as ideias de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879–1962) em debate com as de Jean Piaget (1896 – 1980) que apontaram que o desenvolvimento infantil não é universal e depende das condições de existência da criança real.

Assim como Postman (1999), Kramer (2000) alerta para o fato de que os estudos críticos denunciam o desaparecimento da infância., pois a violência contra criança, a pobreza, mendicância e trabalho infantil são exemplos de que o reino encantado da infância chegou ao final. Para Kramer (2000) não haveria mais lugar para o “*Era uma vez...*”, essa noção de infância idealizada, pura, uma das invenções mais humanitárias da modernidade que estaria destruída se comparadas com as estatísticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que evidenciam essa destruição. A autora pergunta: como as crianças conhecem o mundo? Aprendemos a ver nos olhos das crianças nas fotos do cinema, esse olhar infantil?

Kramer (2000) sugere aos educadores dirigirem o olhar para “[...] o mundo que é dado às crianças, o que vemos?” (KRAMER, 2000, p. 6). Para a autora aprendemos com o cinema que apresenta uma história, a qual pode ser mudada, segundo o olhar infantil, para que haja um outro futuro, diferente do anunciado de modo fatalista. Nesse processo, e graças à infância, adultos, que não sabiam rir nem chorar, se humanizam. A autora defende que aprendemos

com as imagens do cinema e que é possível ver e compreender a realidade social com o cinema, como fazem tantas crianças e adultos que vivem em países de miséria e desigualdade social como o nosso. Diante disso, o maior desafio é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas ainda assim, para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra barbárie, o que implica ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Kramer (2000) afirma que não há risco de chegarmos à barbárie, pois já vivemos nela. Portanto defende que é preciso educar contra barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável. Cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que crianças são vítimas.

Em relação ao contexto brasileiro Kramer (2000) aponta as contradições sociais, econômicas e políticas do país e os inúmeros desafios para o reconhecimento das crianças como cidadãos. A autora observa a conquista recente desse reconhecimento, pois somente a partir da década de 1930 a escola tornou-se direito e, entre avanços e retrocessos, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, são frutos de uma intensa mobilização política da população.

Segundo Kramer (2000) o que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, na música, na produção dos artefatos culturais, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, nos museus, na arquitetura. A experiência com a produção cultural contribui com a formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um

de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter lugar na formação cultural um de seus elementos básicos.

Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda de humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder. O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania (KRAMER, 2000, p. 9)

Outra autora brasileira preocupada com as infâncias é Priore (2012) que traz a questão da criança negra no Brasil. Para a autora as crianças brasileiras estão nas ruas, na saída das escolas, nas praças, nas praias e seus destinos são muito diferentes. São vidas muito diferentes entre as crianças que estudam, trabalham, brincam, as que são amadas e outras não.

Priore (2012) relata que para a escrita de uma história feita no Brasil sobre a criança, assim como no resto do mundo, o primeiro passo é mostrar a enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, por organizações não governamentais ou autoridades, e o dia a dia cotidiano no qual a criança se encontra. A autora destaca que são muitos os abismos existentes entre o que a criança deveria ser ou ter e o mundo no qual a criança vive ou sobrevive. A autora recomenda muita atenção às educadoras sobre esse mundo feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”. Quais interesses essas expressões atendem? Os interesses para o trabalho? Para o ensino? Para o adestramento físico e moral?

Segundo Priore (2012) no século XIX, a saída para os filhos dos pobres no Brasil não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite sim foram destinados aos professores particulares. Para as crianças libertas com a lei do Ventre Livre, em 1871, sobrou a perspectiva do ensino profissionalizante. Na República sob o lema da ordem e do progresso, a infância negra não encontrou nenhum lugar e, até o final do século XX, o trabalho infantil continua

sendo a saída para essas crianças. A autora observa que a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira, ao longo de sua história no século XX tornam as teses europeias absolutamente inadequadas.

4. TEMÁTICAS INFANTIS EM FILMES NORDESTINOS DE ANIMAÇÃO

Como já foi explicado na Introdução deste TCC, a Lei nº 13.006/2014, que incluiu o parágrafo 8º no artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 determinando a exibição mínima obrigatória de duas horas mensais de filmes de produção nacional, me levou a pensar sobre os filmes a serem exibidos na escola para atender essa legislação.

Em busca de filmes brasileiros disponíveis para o público infantil entrei em contato com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis que, em 2022, completa vinte e um anos de existência. No ano de 2021 a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis selecionou 137 curtas-metragens nacionais e internacionais para crianças de todas as idades, nos gêneros ficção, documentário, animação e experimental. Como licencianda em Pedagogia, orientei o meu olhar para os filmes indicados para crianças de 4+ e 6+, faixa etária da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dada minha identidade nordestina e porque a UFPB oferece o curso de Cinema e Audiovisual e potencializar a produção de filmes para a faixa etária do meu interesse, busquei os filmes produzidos no Nordeste. Dentre os 14 filmes nordestinos selecionados para a Mostra de 2021, 9 são filmes do gênero animação.

A animação é uma técnica cinematográfica que gera a ilusão de movimento ao fotografar figuras ou objetos em uma sequência de imagens chamada quadro a quadro. A palavra animação se origina no verbo latim *animare*, que significa dar vida a. A animação pode ser realizada a partir de um simples desenho feito a lápis, fotografias de objetos, bonecos, massinha, e até mesmo produzidas inteiramente em programas de edição digital (LUCENA JR, 2001).

Dos 9 filmes de animação nordestinos presentes na Mostra de 2021, 3 são indicados para crianças a partir de 4 anos (4+), 1 para crianças a partir de 6 anos (6+), 1 para crianças a partir de 8 anos (8+), 3 para crianças a partir de 10 anos (10+) e 1 para crianças a partir de 12 anos (12+). Assim cheguei na proposta de analisar os quatro filmes de animação selecionados: *Auts*, (4+);

Chanson Sur une Seule Note (Samba de uma Nota Só) (4+); *No Tempo do Vovô*, (4+) e *Vento Viajante* (6+).

Considerarei possível pensar sobre as temáticas representadas nesses filmes de animação a partir dos trabalhos teóricos de Philippe Áries (1986), Neil Postman (1999), Manoel Jacinto Sarmiento (2007), Maria Del Priori (2012) e Sonia Kramer (2000), que estudei ao longo da Licenciatura em Pedagogia. Portanto, este capítulo analisa os filmes e apresenta as temáticas desses quatro filmes.

Como já indiquei na introdução deste TCC, a análise se baseou no roteiro básico indicado por Penafria (2009), como: a) informações sobre o filme; b) dinâmica da narrativa; c) pontos de vistas; d) cena principal do filme; e) conclusões.

Uma de minhas primeiras surpresas ao tomar contato com essas produções para a faixa etária 4+ e 6+ foi o tempo de duração, pois em algumas situações de estágio que realizei em uma creche da Educação Infantil, vivenciei experiências de exibição de filmes longos, sem o cuidado da coordenação pedagógica atentar para a nacionalidade da produção e nem sequer a faixa etária.

4.1 Um dia de Auts

Um dia de Auts ² é uma produção assinada pelo diretor baiano Renato Barreto, a partir de sua experiência com o filho Arthur, que é autista. É uma animação com duração de 3 minutos, de nacionalidade brasileira, gênero animação infantil e lançado no ano de 2019.

Ribeiro (2019) comenta que a animação *Um dia de Auts* faz parte de um projeto maior, composto de 26 episódios com patrocínio da empresa GolFarma e do Governo do Estado da Bahia, através do Programa Fazcultura, da Secretaria da Cultura (SecultBA) e da Secretaria da Fazenda (SefazBA). O diretor explica que o projeto partiu do fato de seu filho, Arthur, ter nascido dentro do espectro autista e as suas dificuldades de se comunicar. O diretor

² *Um dia de Auts*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJfVGbfBu9g> Acesso em: 28 abr. 2022.

buscou alternativas para auxiliar o desenvolvimento da fala de seu filho autista e percebeu que uma solução poderia vir da atividade artística de Arthur, que sempre gostou de filmes e desenhar. Foi a partir de um trabalho escolar no qual Arthur fez um desenho, que o diretor digitalizou e passou a gravar os sons que Arthur produzia com dificuldades. O diretor conta que passou a gravar os sons associando aos movimentos do desenho digitalizado. O projeto Aut's ganhou um aplicativo com sua primeira versão em 2016, a partir das experiências vivenciadas por Arthur com diversos *games*. A série participou do Plano Nacional da Primeira Infância, que se transformou em um estímulo sensorial para educadores de uma forma lúdica, explorando cores, formas geométricas, instrumentos musicais, animais.

A animação *Um dia de Aut's* apresenta o dia-a-dia de um autista, com as barreiras do mundo e das pessoas, as situações sociais e questões emocionais. A história é contada na primeira pessoa, o Arthur e também na terceira pessoa com participação de sua mãe e irmão. O sentido visual/sonoro é bem harmônico, divertido. O posicionamento da câmera em relação aos objetos representados é centralizado, ou seja, a câmara sempre foca no personagem principal e nos objetos que surgem na tela.

Figura 3. Um dia de Aut's, minuto 0:08



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJfVGbfBu9g> Acesso em: 28 abr. 2022.

O filme começa com um lápis desenhando uma forma que representa uma casa. Na sequência aparece o personagem *Auts* que tem uma forma quadrada, mas lembra um corpo humano vestido de azul que segura um lápis e diz: Ficar em Casa. A seguir outra personagem, de forma circular, arredondada, se apresenta como Ana, amiga de *Auts*, e explica para os visualizadores que o *Auts* está em casa, mas quer mostrar para todo mundo como é o dia dele, quando pode sair e viver várias aventuras. Em seguida *Auts* aparece tocando piano e cantando que acordou, dá um bom dia e se o dia vai ser de chuva ou de sol, respondendo que: sol. *Auts* continua cantando e vai tomar seu banho, lavar seu cabelo com shampoo, e um sanduiche que vai sendo mordido representa o café da manhã de *Auts*. Depois ele escova os dentes, e diz: Limpinho. Vai surgindo um chapéu, uma garrafa de água e uma mochila e *Auts* pega esses objetos para ir à escola e diz: Escola, esse é o dia do *Auts*. No caminho da escola surge um cachorro e *Auts* tem um susto, por isso ele diz: Cachorro.

Figura 4. Um dia de Auts, minuto 1:21



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJfVGbfBu9g> Acesso em: 28 abr. 2022.

Na sequência *Auts* canta que aprendeu as formas -um quadrado, um círculo, um triângulo e um retângulo colorido- e as cores quando surge um arco-íris e *Auts* pintado diz: Cores. Em seguida mostra um lanche com bolacha,

maça e suco sendo consumido. *Auts* vai passear e ver um passarinho quando diz: Passarinho. *Auts* volta a tocar piano e o mesmo passarinho passeia sobre o piano, e *Auts* repete: Passarinho. Ana sua amiga surge dizendo que *Auts* se distraiu e chama a atenção dele para que ele volte para a música. *Auts* diz: Esse é o dia do Auts. Ele continua a cantar que vai ao cinema com Ana e David, personagem de formato retangular, e diz: Encontrar David. No caminho *Auts* se incomoda com o barulho do carro que soa muito alto. Ana sua amiga lhe oferece um fone de ouvido, e depois viajam de metrô para não demorar a chegar ao cinema, *Auts* diz: Metrô.

Figura 5. Um dia de Auts, minuto 2:22



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJfVGbfBu9g> Acesso em: 28 abr. 2022.

Auts tem medo da escada rolante, mas supera o medo com sua amiga Ana ao pular junto com ela, e repete: Esse é o dia do Auts. No cinema com a Ana, *Auts* encontra o David que já está com a pipoca e eles assistem a um filme. Em seguida toma outro banho, escova os dentes novamente e, cansado com sono, deita-se na cama com seu cobertor dizendo: Boa noite. A sequência volta a mostrar *Auts* tocando seu piano ao lado da Ana, David, o cachorro e seus amigos que o parabenizam dizendo que estão orgulhosos dele por toda sua aventura.

A partir da análise da animação *Auts*, foi possível relacionar as imagens com as colocações de Ariès (1986) ao trazer as especificidades da infância que não é reconhecida e sequer exercida por todas as crianças devidas suas condições econômicas, sociais e culturais. Nessa relação é possível perceber que a temática de *Auts* aponta para as crianças que vivem difíceis condições de vida, como o caso do autismo. Essa animação nos faz ver a criança que não costuma ser reconhecida em suas especificidades, um fato ainda presente na nossa sociedade atualmente. A temática de *Auts* aborda as condições de existência da criança real.

Hermida (2021) ao observar as análises de Ariès (1986), percebe que o autor não direciona seus estudos as crianças da classe trabalhadora, mas sempre as crianças de imagens de nobres, aristocratas e burguesas. Assim, conclui que dessa forma Ariès (1986) deixa de reconhecê-las e visibilizá-las. O projeto *Auts* além de representar o dia a dia de uma criança autista, nos remete à falta de estudos para que crianças autistas e com outros transtornos tenham seu reconhecimento e visibilidade.

Ao relacionar com as colocações de Sarmiento (2007) o projeto *Auts*, se encontra naquelas imagens que Sarmiento (2007) estabelece como crianças privadas de seus direitos políticos, que tendem a ser invisibilizadas enquanto atores políticos concretos que é a criança autista, que também tem direito a políticas públicas e visibilidade política. O projeto *Auts* apresenta para o público de 4 anos e mais uma animação que oferece visibilidade e reconhecimento político para essas crianças do mundo que não podemos esquecer no estudo sobre infância.

Já Kramer (2000) vai dizer que ao longo do século XX cresceu o esforço pelo conhecimento da criança nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; percebe-se assim que o cinema com produções como *Um dia de Auts* acrescenta o esforço para fazer ver as crianças além de uma infância idealizada. No caso do projeto *Auts*, podemos refletir como crianças autistas conhecem o mundo, e como é possível aprender com o cinema que apresenta uma história, e se essa história pode ser mudada para que aconteçam outras possibilidades, outro futuro. Kramer (2000) ressalta que são necessárias políticas para infância poder exercer seu papel, e assim reconhecer as

diferenças, combater desigualdades, garantir a posse do conhecimento, compreender histórias e possibilitar superar as particularidades que cada um traz. *Um dia de Autismo* ajuda a faixa etária de 4+ a reconhecer as diferenças entre as crianças

Assim como Priore (2012) afirma que os abismos existentes entre o que a “criança deveria ser” ou “ter” e o mundo no qual a criança vive ou sobrevive, *Um dia de Autismo* nos faz ver o mundo da existência, no qual crianças de diferentes condições, como a criança autista, sobrevivem a depender da condição socioeconômica da família e não devido às políticas públicas à elas destinadas.

4.2 *Chanson sur une seule note* (samba de uma nota só)

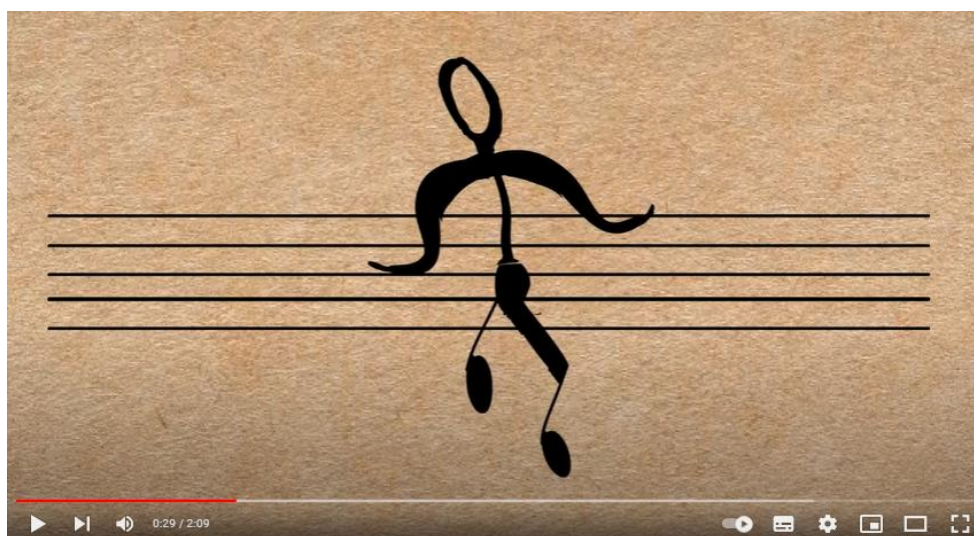
A animação *Chanson sur une seule note* (*Samba de uma nota só*)³ é uma criação de Caó Cruz Alves, que encomendada pela cantora cearense Marta Leão. É uma canção cantada na língua francesa da música de Tom Jobim (1927 – 1994) e letra de Newton Mendonça (1927-1960).

Lançada no ano de 2021, a produção brasileira, com duração de 2:09, explora o tema das notas musicais, em seu gênero de animação. Trata-se de uma produção em que as personagens principais são as notas musicais dançantes, que se juntam em formas circulares, em um jogo de movimentos de cores vivas e alegres.

Os sentidos visuais da animação *Chanson sur une seule note* (*Samba de uma nota só*) é harmônico, chamativo e divertido. O sentido sonoro é agradável, relaxante. Uma audição atenta pode reconhecer sons do instrumento piano, que se encaixam perfeitamente aos movimentos da personagem principal que é a escrita do som, a nota musical.

³ Chanson Sur une Seule Note (Samba de uma nota só). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZxAcly0BDg> Acesso em: 28 abr. 2022.

Figura 6. *Chanson sur une seule note*, minuto 0:029



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZxAcly0BDg> Acesso em: 28 abr. 2022.

A animação se inicia com uma cena na qual está representada a pauta de cinco linhas sobre a qual se escrevem as notas musicais. A partir da pauta musical se inicia o movimento da protagonista, a nota musical, em seus deslocamentos pela pauta na medida em que os sons da canção começam a ser ouvidos. Na sequência a nota musical se transforma em uma espécie de figura humana que dança com uma nota musical sobre a cabeça, como simulando uma espécie de chapéu do qual saem as demais notas coloridas.

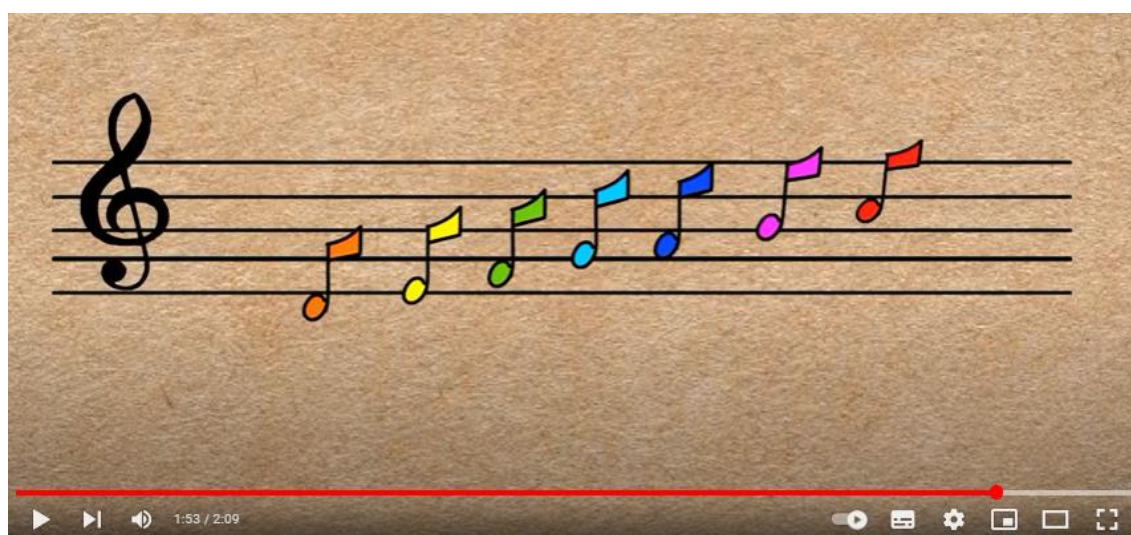
Figura 7. *Chanson sur une seule note*, minuto 1:24



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZxAcly0BDg> Acesso em: 28 abr. 2022

Em seguida figura humana musical tira outra nota, simulando como se estivesse tirando uma peça de roupa e volta ser uma simples nota, agora de tamanho maior que a demais e de cor preta, brincando com as outras notas. A nota maior vai se movimentando até chegar ao meio da cena e as notas menores coloridas vão formando círculo ao redor da nota maior, expandindo as formas circulares em movimento que finalizam com o formato de coração. A produção é desafiadora, e evoca a produção de uma música, o registro dos sons, a escrita musical que não é estática, mas representa o movimento sonoro.

Figura 8. *Chanson sur une seule note*, minuto 1:52



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZxAcly0BDg> Acesso em: 28 abr. 2022

Em relação a música escolhida para a animação, é uma das músicas emblemáticas do cancioneiro brasileiro, cantada em outra língua, o francês, uma produção que pode ampliar o repertório visual e musical do público 4+. A análise de *Chanson sur une seule note* (*Samba de uma nota só*) me remete às ideias apresentadas por Sarmiento (2007), ao considerar que a cultura forma a infância, e essa animação levanta a questão de trabalhar canções brasileiras levando em consideração a pertença cultural que cada criança traz, utilizando de formas de ensino que estão dentro do seu meio cultural com músicas e cantores brasileiros.

Apesar de muitas crianças não compartilharem o repertório musical de Tom Jobim, encontro na animação *Chanson sur une seule note (Samba de uma nota só)* uma oportunidade de ampliar esse repertório cultural, como também explorar as ideias do movimento da escrita musical.

Por outro lado, Kramer (2000) destaca que o que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, músicas como no caso dessa animação, e que a experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos.

4.3 No tempo do vovô

A animação *No tempo do vovô* ⁴ é uma criação do cearense Neil Armstrong Rezende, diretor de vários curta metragens e coordenador de grupos de pesquisa na Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual atua como professor de animação e produção audiovisual. Com duração de 2:07, a produção brasileira, foi lançada em 2001 e tem por protagonistas os professores Tio Léo e Tio Helinho que desenvolvem a sua ação na Escola Encantada.

Figura 9. No tempo do vovô, minuto 31:20



No Tempo do Vovô. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vnzdrW77i_Q

⁴ No Tempo do Vovô. Disponível entre os minutos 31:16 e 33:37 em: https://www.youtube.com/watch?v=vnzdrW77i_Q

O posicionamento da câmera se movimenta de acordo com os movimentos dos objetos que se deslocam nas cenas. A história cantada é contada na terceira pessoa. Seu sentido visual é bem organizado, colorido e elaborado. O sentido sonoro é bem harmônico, com uma melodia em estilo suave.

A animação se inicia com a câmara se aproximando de uma construção grande, com várias janelas, um relógio e um arco central sobre o qual está escrito Escola Encantada. Abaixo do nome da escola dois personagens, Tio Léo e Tio Helinho, tocam seus instrumentos musicais. Um sol brilha sobre um fundo azul. Um enquadramento da câmara em close nos oferece os músicos em primeiro plano.

Figura 10 No tempo do vovô, minuto 31:33



No Tempo do Vovô. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vnzdrW77i_Q

Os músicos protagonistas, Tio Léo e Tio Helinho, estão vestidos, um com calça listrada de vermelho e camisa branca com casaco azul, gravata e chapéu, enquanto o outro se veste de jardineira azul, camisa branca e chapéu. Os músicos de formas arredondadas tocam os instrumentos violão e teclado. Em seguida a cena se transfere para uma sala de aula. A linguagem visual da

animação joga com cores e o contraste em preto e branco quando os personagens se referem ao tempo do vovô. Nota-se uma combinação entre a letra da música cantada e os recursos visuais, pois a narração cantada afirma que no tempo do vovô tudo era em preto e branco. Um quadro com gravura de um possível tempo pré-histórico salta da parede e todo o cenário com os personagens músicos passam a ser apresentados em preto e branco, nesse tempo passado se deparam com dinossauros.

Figura 11 No tempo do vovô, minuto 31:47



No Tempo do Vovô. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vnzdrW77i_Q

Em seguida todo cenário volta às cores normais, mas ao cantar que no tempo do vovô quem tinha olhos verdes enxergava tudo verde, o cenário e personagens se apresentam em tonalidades de verde. No momento em que a letra da canção indica que quem tinha olhos azuis como o dinossauro, enxergava tudo azul, cenários e personagens ganham as tonalidades de azuis. A sequência musical e visual refere-se ao outro lado do mundo, com o personagem de jardineira azul cavando um buraco com uma pá que lhe leva ao Japão, enquanto o personagem de calça listrada chega na China. Em seguida o personagem de jardineira azul aparece com um pé de moleque na mão e cantando explica que imaginava que o doce seria feito de um pé de um menino ou menina, e a figura de um saci se faz presente na sequência. O close volta

para os músicos que estão posicionados em um cenário colorido e no plano de fundo giram vários círculos. O filme finaliza repetindo a passagem pelas imagens e tempo em preto e branco, imagens e tempo verde e azul. O cenário volta a ser o mesmo do início, com um close nos personagens músicos e o dinossauro de olho verde e azul em frente à Escola Encantada.

Figura 12. No tempo do vovô, minuto 32:01



No Tempo do Vovô. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vnzdrW77i_Q

A análise da animação *No tempo do vovô* remete às ideias de Sarmiento (2007) ao ressaltar as cinco imagens da criança pré-sociológica. Considero que *No tempo do vovô* se aproxima da imagem da “criança inocente”, fundamentada no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. A narrativa da animação *No tempo do vovô* representa essa criança inocente ao viajar no tempo, ao compreender literalmente as palavras, como por exemplo, o doce pé de moleque, que enfatizam a inocência de como se acreditava que era o mundo, como imaginações pueris.

Tanto Kramer (2000) quanto Postman (1999), denunciam o desaparecimento da infância, como as violências contra crianças, pobreza, trabalho infantil, são exemplos de que o reino encantado da infância chegou ao

final. Para Kramer (2000) não há mais lugar para esse “era uma vez”, pois a noção de infância idealizada e pura já não caberia nesse mundo de barbárie. A animação *No tempo do vovô* nos apresenta essa noção de infância, apesar dos exemplos negativos vivenciados por algumas crianças. Penso que seria um ótimo desdobramento desta pesquisa poder trabalhar com as crianças a partir da projeção dessa animação e pesquisa como as crianças reais enxergam o mundo hoje? Também supõem que o passado seria em preto e branco? Esta seria uma possibilidade, como educadora, de aprender com as crianças como elas olham esse mundo dos artefatos culturais que são dados a elas.

No tempo do vovô também me permite relacionar com um aspecto levantado por Kramer (2000) ao dizer que a partir do cinema podemos ter uma compreensão melhor da realidade social, educar para um futuro e mundo que pode ser diferente se mudarmos a direção e o modo como enxergamos o mundo. Desse modo, toda produção cultural contribui com a formação das crianças resgatando trajetórias, discussões de valores, crenças, repensar do sentido da vida e o papel de cada um de nós. Apesar do curta apresentar uma animação divertida, ele também nos faz repensar que mundo nossas crianças buscam e idealizam viver, tal como Priore (2012) enfatiza na sua preocupação de não nos fecharmos em como a criança teria que ser e o mundo no qual a criança deve viver ou sobreviver.

4.4 Vento Viajante

*Vento viajante*⁵ é uma animação, que não só se destina ao público infantil, mas foi criada por 23 alunos de cinco escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Icapuí, estado do Ceará. O município de Icapuí é o mais oriental do estado do Ceará e seus subúrbios se limitam com o estado do Rio Grande do Norte. Seu litoral se constitui de dunas de areia móveis e fixas. As escolas envolvidas nessa produção foram: E. M. Joana Marques Bezerra, Barreiras; E. M. Horizonte da Cidadania, Redonda; E. M. Francisco

⁵ Vento viajante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nDggCwgAPg>

Ezequiel da Costa, Belém; E. M. Carlota Tavares Holanda, Ibicuitaba; E. M. Raimunda Lacerda Damião, Mutamba.

É uma animação mais longa, com duração de 6:10, destinada a faixa etária de 6+. O roteiro foi criado pelos alunos das escolas citadas que optaram por trabalhar com os elementos da natureza do lugar onde vivem, escolhendo como protagonista o vento. A orientação da oficina de roteiro e animação, assim como a montagem do filme, foi de Analúcia Godoi com a professora assistente Marinéia Anatório. A produção executiva, como também a direção de produção, é de Beatriz Lindenberg. A trilha sonora é de Pedro de Alcântara. Foi uma realização do Instituto Marlin Azul, com patrocínio da Aliança Energia, financiada por meio da Lei de Incentivo à cultura, e pertence `um projeto maior denominado Animação Ambientam/IMA.

A animação foi realizada a partir de desenhos em duas dimensões, *stop motion* com massinha, desenhos sobre papel e areia, gravetos e outros elementos da natureza. A narração da obra está na terceira pessoa. Seu sentido visual é bem elaborado. O posicionamento da câmera se desloca de acordo como os objetos apresentados se movimentam. O sentido sonoro é bem real, por utilizar para cada objeto representado seus próprios sons, como o do vento, trovão, chuva. A canção de entrada da vida ao tema, que se refere ao lugar onde seus criadores vivem.

Figura 13. Vento viajante, minuto 1:13



Vento viajante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nDggCwgAPg>

O filme começa ao som de uma música de gênero bem nordestino, que em seguida faz menção as escolas que participaram da criação. O título da animação surge escrito por um dedo na areia. A sequência apresenta o protagonista, o vento, em um cenário desenhado como um hotel, chamado “Oeste do Sul”, onde morava o vento. O vento decide viajar para o Nordeste, e a sequência de imagens apresenta o vento levando sua mala no ar, que carrega um pouco de poeira, sementes, folhas e incenso. Ao longo da viagem o vento passa pela cidade Redonda, onde conhece o mar. Nesse cenário se projetam outros desenhos com ondas, sol, nuvens e morros. Quando surgem as ondas o cenário muda para uma espécie de cortina feita com plástico azul e lã. Também surgem peixes desenhados que se movimentam e, novamente, a cortina plástica azul. Em seguida o vento visita a cidade de Barreiras, e com a bagagem pesada ele deixa para trás as sementes, que caem na areia. Das sementes que caíram nascem coqueiros, cajueiros e outras árvores coloridas.

Figura 14. Vento viajante, minuto 1:33



Vento viajante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nDggCwgAPg>

Consequentemente, com toda essa vegetação os animais também aparecem por ali, e o vento, sempre de bagagem na mão, volta para visitar seus amigos. Com a presença do vento, os coqueiros ficam sempre agitados, e nesse momento se pode ouvir o som do vento. O mar fica saltitante e feliz, e

também se ouvem os sons das ondas em movimento. Em outro cenário surge uma árvore com folhas, mas com a chegada do vento elas se vão e a árvore fica sem folhas. Um dia o vento faz um novo amigo, o calor, representado por um desenho de fogo, que apresenta ao vento a seca e a chuva, que, de vez em quando, marcavam de se encontrar, deixando flores no caminho. Também nos apresentam a seca em um cenário sem vegetação nem animais.

Figura 15. Vento viajante, minuto 1:56



Vento viajante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nDggCwgAPg>

Em um determinado momento da sua viagem o vento fica triste e começa a chorar, pois achava que tinha perdido a força e seus amigos seca e a chuva o tinham abandonado. No cenário seguinte o vento encontra o tempo, representado por um desenho de mulher com cabelos coloridos. O tempo ensina ao vento a sua importância e como ele transforma tudo, ajudando o pássaro a planar, os barcos a navegar, as dunas e falésias se formarem. O tempo explica ao vento que ele também é responsável pelos geradores a rodar e levar energias a cidade, além de levantar as pipas para divertir as crianças. Ao saber da sua própria importância, o vento fica feliz resolve voltar para casa, mas o vento nunca mais parou em casa e vive viajando por aí. A sequência

apresenta os cenários visitados pelo vento e, ao final, todas as crianças que trabalharam nesse projeto também sendo levadas pelo vento.

Figura 16. Vento viajante, minuto 4:22



Vento viajante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nDggCwgAPg>

A animação *Vento viajante* não é, apenas, um produto cultural para as crianças, mas roteirizado pelas crianças, aquilo que Fresquet; Migliorin (2015) apontam como o cinema pode ser a possibilidade de estimular a criação de mundos, o cinema em sua dimensão política e estética, uma linguagem que permite as crianças expressarem como compreendem os fenômenos do mundo. São crianças produtoras de um artefato cultural, que criam imagens poéticas por meio de recursos simples, como desenhos, colagens, papéis, plásticos, areia, gravetos. Uma atividade que promove o ato criativo, que envolveu crianças e adultos professores e outros técnicos, que puderam criar uma narrativa juntos. Crianças e adultos que puderam pensar e projetar na animação seus entendimentos dos fenômenos da natureza e seus valores para representar a importância de cada um dos elementos da natureza. É uma aposta no cinema como possibilidade de múltiplas aprendizagens, inclusive de conteúdos, como realização, emancipação intelectual, construção de pontos de vista.

Por outro lado, por possuir um caráter de uma obra criada por alunos da rede pública tem nas colocações de Herminda (2021) esse olhar de que as crianças não só podem ser reconhecidas, visibilizadas em suas particularidades e capacidades independentes da classe, mas também como criança criadora que não foi mencionada em nenhuma das imagens de Sarmiento (2007).

Kramer (2000) afirma que o que caracteriza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, nas produções de objetos, nas festas civis ou religiosas, nas trajetórias contadas pelas famílias e grupo. O *Vento Viajante* representa bem essas colocações apresentada pela autora. Sendo assim, é importante ressaltar a percepção de como o cinema é uma forma de expressão, ver e sentir o mundo. Como um filme pode fazer uso de elementos visuais, sonoros e narrativos e ampliar nosso entendimento de mundo, refletir sobre questões que envolvem nossa sociedade, além de ser um influente instrumento para alcançar pessoas de diferentes maneiras.

Por meio das análises desses quatro filmes infantis, pude perceber diferentes temáticas, problematizações e representações para as crianças e uma produzida pelas crianças. Ainda existe um longo caminho a percorrer para que políticas públicas tenham o seu papel de garantir que o conhecimento produzido pelo cinema nas escolas fortaleça as possibilidades de transformar o mundo para além do modo passivo de perceber, mas já encontramos exemplos do que vem sendo feito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de concluir o trabalho, retomo o seu processo de realização. Meu interesse pelo tema da Pedagogia Cultural floresceu quando cursei o componente curricular Ensino de Arte, no qual revisei os produtos culturais que marcaram a minha infância no início do século XXI. A partir da reflexão que naquele momento pude fazer dos desenhos animados, séries e filmes projetados na televisão brasileira da época percebi como as temáticas apresentadas estavam muito distantes da minha realidade, com personagens criados a partir dos interesses das grandes corporações do entretenimento internacional.

Ao ter contato com a Lei nº13.006/2014, na primeira tentativa de compor um acervo para a exibição de filmes na Educação Infantil, percebi que os títulos do repertório que tinha eram aqueles produzidos pelas grandes empresas do entretenimento internacional, com princesas e super-heróis bem distantes da realidade das crianças brasileiras. Os títulos que formava meu repertório eram produtos culturais para uma infância voltada para o consumo, como os diversos artefatos midiáticos produzidos por grandes corporações internacionais que aparentemente são ingênuos, mas estão comprometidos com interesses comerciais.

A interação com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis apresentou um novo mundo para mim, quando me deparei com uma vasta produção nacional e especificamente nordestina. Uma de minhas primeiras surpresas ao tomar contato com essas produções para a faixa etária 4+ e 6+ foi o tempo de duração, pois em algumas situações de estágio que realizei em uma creche da Educação Infantil, vivenciei experiências de exibição de filmes longos, sem o cuidado da coordenação pedagógica atentar para a nacionalidade da produção e nem sequer a faixa etária.

A partir da bibliografia consultada sobre a Pedagogia Cultural, pude compreender que de alguma forma, o ensino e a aprendizagem podem acontecer em vários lugares da cultura, inclusive no cinema e não apenas na escola, mas que esses artefatos também entram na escola. Ao ver um filme, uma representação teatral, visitar uma exposição, ouvir uma música, nosso

corpo e mente entram em harmonia com o que está sendo apresentado e nesse encontro nasce uma força pedagógica. Ao término dessa pesquisa, como docente, penso que estou mais atenta ao contexto sociocultural e que é possível compreender um pouco melhor as forças políticas e culturais que formam esse contexto por meio dos variados artefatos culturais.

Desse modo, ao longo desse estudo desenvolvi um novo olhar para o cinema a partir da perspectiva da educação, que pode ajudar a combater a desigualdade e educar contra barbárie, o que requer uma responsabilidade com minha própria formação cultural, buscando ampliar meu repertório em busca da produção cinematográfica nacional sensível ao público da faixa etária de 4+ e 6+. Sendo consciente do uso instrumental que se faz do cinema desde a década de 1930 no Brasil, não pretendo somente exhibir filmes para o ensino de conteúdos, mas também desenvolver cada vez mais um olhar para estética da obra junto com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, destacando o valor cultura do cinema.

No decorrer desse Trabalho de Conclusão de Curso foi possível me dar conta das temáticas socialmente responsáveis para a faixa etária de 4+ e 6+ como o reconhecimento do outro em suas diferenças, como em *Um dia de Auts*. *Auts* além de apresentar o dia-a-dia de uma criança autista, nos remete à falta de estudos para que crianças autistas e com outros transtornos tenham seu reconhecimento e visibilidade. *Auts* projeta em suas imagens as crianças privadas de seus direitos políticos, que tendem a ser invisibilizadas enquanto atores políticos concretos, como por exemplo a criança autista. *Auts* apresenta para o público de 4+ uma animação que oferece visibilidade e reconhecimento político para essas crianças do mundo que não podemos esquecer no estudo sobre as infâncias. *Auts* acrescenta o esforço para nos fazer ver as crianças além de uma infância idealizada.

Chanson sur une seule note (Samba de uma nota só) levanta a questão de trabalhar canções brasileiras levando em consideração a pertença cultural que cada criança traz. Apesar de muitas crianças não compartilharem o repertório musical de Tom Jobim, a animação *Chanson sur une seule note (Samba de uma nota só)* oferece uma oportunidade de ampliar esse repertório

cultural, como também explorar as ideias do movimento da escrita musical, introduzindo noções de uma possível educação musical.

A narrativa da animação *No tempo do vovô* é a mais próxima dessa representação da criança inocente que supostamente compreende literalmente as palavras, como por exemplo, o doce pé de moleque. As imagens de *No tempo do vovô* enfatizam a inocência de como se acreditava que era o mundo passado a partir de imaginações pueris. Essa animação também me despertou o desejo de seguir pesquisando com o cinema, porém a partir de uma outra perspectiva a de como as crianças reais enxergam o mundo hoje? Será que as crianças reais de hoje também supõem que o passado seria em preto e branco? Esta seria uma possibilidade, como professora, de aprender com as crianças, saber como elas olham esse mundo dos artefatos culturais que são dados a elas.

A animação *Vento viajante* não é, apenas, um produto cultural para as crianças, mas roteirizado pelas crianças, o cinema como criação de mundos, o cinema em sua dimensão política e estética, uma linguagem que permite as crianças expressarem como compreendem os fenômenos do mundo. *Vento viajante* não apresenta somente um artefato para as crianças, mas de crianças que criam imagens poéticas por meio de recursos simples, como desenhos, colagens, papéis, plásticos, areia, gravetos. Uma temática comprometida com a natureza, com a educação ambiental, a partir do ato criativo, que envolveu crianças, professores e outros técnicos, que puderam criar uma narrativa juntos. Crianças e adultos que puderam pensar e projetar na animação seus entendimentos dos fenômenos da natureza e também seus valores para representar a importância de cada um dos elementos da natureza.

Apesar das temáticas serem variadas, as quatro são temáticas socialmente responsáveis com a produção de um mundo em que caibam crianças diferentes. Temáticas que usam elementos visuais, sonoros e narrativos para ampliar nosso entendimento de mundo, refletir sobre questões que envolvem nossa sociedade.

Portanto, ao término desse Trabalho de Conclusão de Curso posso perceber elementos para fazer escolhas sobre a produção cinematográfica nacional como também sugerir a formação de acervos nas escolas em que

atuar. As análises dessas quatro animações afirmaram minha responsabilidade de escolher os filmes e que nessa escolha também pretendo envolver pais e a comunidade escolar, para que todos possam entender que o cinema, assim como a arte, não é o lugar somente das coisas belas, mas também o lugar do ver o outro e o ambiente, do estranhamento sobre o que fazemos com os diferentes e o ambiente. Projetar filmes com temáticas responsáveis como a das animações nordestinas analisadas pode alargar a possibilidade de conhecimento de si e do mundo.

Ao longo da minha licenciatura foi possível perceber como questões como essas eram ainda abstratas, mas a partir dessa aproximação com a Lei nº 13.006/2014, que para mim era desconhecida, e do novo olhar para o cinema, sei que é possível educar com o prazer, a emoção e a interação que o cinema promove, desenvolvendo um olhar mais cuidadoso para essa produção voltada para o público infantil.

Desse modo, a análise das produções nacionais feita neste trabalho voltadas para o público infantil, cada uma a seu modo, com temáticas da educação inclusiva, musical, ambiental, tratam de crianças reais que não são somente representadas, mas também podem produzir seu próprio projeto, como no caso de *Vento viajante*. São produções nacionais que podem contribuir na construção de nós mesmos e a nossa comunidade, sem reproduzir as imagens que povoam a Educação Infantil, como o mundo encantado da Disney, e que não olham para uma produção nossa e não ampliam nosso repertório cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, n.33, p. 1-23, 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação. In: **TV Escola Linguagens Artísticas da Cultura Popular**, Boletim 1, mar./abr. 2005. p. 11-23.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. (Orgs.) **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 99-124.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da Educação Infantil. In: MARTINS; R; TOURINHO. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 199-224

DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A, M.; SATO, L., (orgs). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232 - 253. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf> Acesso em: 21 mai. 2022.

DUARTE, Rosalia. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./ jun. 2008.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. p. 4 - 23.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas, **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, 2008, p. 175-193. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a09.pdf> Acesso em: 21 mai. 2022

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/70888> Acesso em: 21 mai. 2022.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v.1. n.2. p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857> Acesso em: 21 mai. 2022.

LUCENA JR, Alberto. **A arte da animação**: técnica e estética através da história. São Paulo: SENAC, 2001.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

PASSOS, Lara. Como representamos? Analisando as narrativas tradicionais. In: RIBEIRO, Loredana; MILHEIRA, Rafael Milheira (org.). **Almanaque do Pluricentenário de Pelotas**: textos sobre patrimônio, arqueologia, identidade e outros temas. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Antropologia PPGAnt/UFPel, 2018.

PENAFRIA, Manuela, Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). **VI CONGRESSO SOPCOM**, abril de 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf> Acesso em: 21 mai. 2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, Juci. Projeto AUTS tem lançamento no Dia Mundial da Conscientização do Autismo. **Blog Juci Ribeiro**, 19/03/2019. Disponível em: <http://www.juciribeiro.com/2019/03/projeto-auts-tem-lancamento-no-dia.html> Acesso em 27 mar. de 2022.

SARDELICH, Maria Emilia. Autobiografias Visuais: uma revisita aos repertórios culturais de licenciandas em formação. In: ORNELLAS, M. L. S.; SITJA, L. M. Q. **Entre-Linhas**: Educação, Psicanálise e Fala. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 191-219.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p. 451-472, mai. - ago. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCOLNCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007p. 25-49.