

ALFABETIZAÇÃO VISUAL, CINEMA E INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ESTÉTICA

Renata Gerhardt de Barcelos

RESUMO

Nesse artigo, defendo a importância de ampliar os repertórios sobre apreciação estética para os alunos, expandindo as vivências em arte, em especial, aquelas ligadas às experiências cinematográficas. Para tanto, o objetivo deste texto é discutir sobre os conceitos de formação estética e cinema pensando na alfabetização visual das crianças e tomando como ponto de análise filmes que tenham a temática da amizade como proeminente. Teoricamente, apóia-se nos estudos de cinema e infância de Marcello (2013, 2008), bem como as discussões sobre formação estética, tal como apresentadas por Fisher (2009), Fischer e Marcello (2012) e Loponte (2008). Metodologicamente, o material aqui analisado compõe-se dos filmes *Achados e Perdidos* (2008) e *Parcialmente Nublado* (2009). Como resultados, discorro sobre as relações de amizade que permeiam as imagens fílmicas, em especial, nos curta-metragens de animação selecionados, mostrando as potências de imagem presentes nestes artefatos e suas singularidades, pois acredito que a imagem fílmica é uma importante ferramenta para ampliação de nossos repertórios culturais e, sobretudo, daqueles das novas gerações.

Palavras-chave: Formação estética. Cinema. Alfabetização visual. Infância.

Introdução

De algum modo, pode-se dizer que as imagens apresentadas para nós pela grande mídia carregam padrões estéticos hegemônicos – daí a facilmente encontramos as mesmas imagens em diferentes lugares. Mais do que isso, pode-se dizer que tal hegemonia dos padrões estéticos acabam por produzir modos particulares de ver. Cunha (2010), nas discussões que realiza sobre os efeitos das imagens em nós, em especial, na nossa forma de encarar o mundo, afirma que “Muito além de uma ‘neutralidade’, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados” (CUNHA, 2010, p. 107) A partir dessa perspectiva, sustentada na crença cerca de uma “pedagogia do olhar”, busco nesse artigo aproximar as reflexões sobre imagem e a escola, a partir do debate sobre a importância da ampliação de repertórios visuais (notadamente, cinematográficos). Mais do que isso, o objetivo deste texto é discutir as relações mais amplas que se tecem entre imagens e infância, na tentativa de pensar estratégias de formação (ou de alfabetização visual), considerando as novas gerações.

Para tanto, baseada em as autoras Fisher (2009), Fischer e Marcello (2012), e Loponte (2008), inicio a discussão recorrendo ao conceito de formação estética, afirmando, por meio dele, a relevância do envolvimento docente com a alfabetização visual. Em seguida, busco pensar de forma mais concreta as relações entre cinema e escola, partindo de um aprofundamento da noção de ampliação de repertório. Ainda assim, e na busca de operacionalização destes conceitos, dedico uma parte da discussão à análise de materiais que, de algum modo, operam com diferentes proposições estéticas (e, com efeito, de sentidos sobre o mundo). Assim, tendo como foco a temática da amizade, apresento a análise de dois filmes de curta-metragem, quais sejam: *Achados e Perdidos* (2008) e *Parcialmente Nublado* (2009). Acredito que essas duas animações dinamizam nossas práticas do olhar, isto é, nossos olhares acostumados, arraigados a modos semelhantes de ver as coisas (sobretudo, a infância). Para além do salvacionismo ou de uma infância “infantilizada” – tão presentes e tão comuns nas mais diversas narrativas contemporâneas –, analiso os filmes com olhar atento às relações de amizade apresentadas aqui de forma distinta pelos personagens.

Formação estética

Nessa seção, gostaria de discutir os temas centrais deste trabalho, quais sejam: a formação estética para crianças e cinema. Muitos autores têm se dedicado a tais temáticas; Rosa Maria Bueno Fisher, por exemplo, defende o trabalho de formação estética em sua relação com a educação, acreditando na importância de uma formação docente implicada na promoção de práticas que ampliem as perspectivas de relação com a imagem. A autora ressalta a importância da “educação do olhar, a educação da sensibilidade, a educação ética” (FISCHER, 2009, p. 94), enfatizando que, por meio de diferentes experiências de arte (sobretudo, do cinema), outras formas de demonstrar sentimentos, outras formas de relações afetivas e, sobretudo, outras formas de produção e fruição de imagens podem ser reinventadas, transformadas. A validade de um trabalho implicado com a formação estética, no caso da formação docente, está relacionada com a possibilidade de ressignificação do visto, com a alteração das verdades absolutas e, assim, com a abertura para um trabalho pedagógico que fuja das mesmices. Além disso, a autora aposta no espaço da docência como um campo fértil para transformações e aposta sobretudo, no papel decisivo de transformação de cada docente, isto é, na transformação de si para efetivação de uma proposta deste tipo.

Este tipo de “educação do olhar”, mencionado por Fischer (2009), tem a ver com algumas mudanças na perspectiva de pensar o cruzamento entre arte e educação. No que se refere ao cinema, tais mudanças têm a ver, por exemplo, com a ultrapassagem de modelos segundo os quais os filmes (ou as imagens, de modo mais amplo), serviriam para “ensinar” determinados conteúdos. Se há uma mudança nos modos de observar, apreciar, analisar e até mesmo criticar o que nos é apresentado – desenhos, imagens, sons, filmes –, há também uma mudança de escolhas. Abre-se aí um campo mais vasto de alternativas para mobilização de outros olhares dos professores e das crianças. Para quê? Para materiais que possam mobilizar nossos olhares (e, conseqüentemente, a nós mesmos) de maneiras, pelo menos, diferentes do que aquelas que nos são oferecidas hoje pelas grandes corporações.

A ideia de formação estética voltada para docência faz parte, igualmente, das discussões realizadas por Luciana Gruppelli Loponte (2008). A autora nos incita a pensar sobre a transformação dos olhares docentes no que se refere à arte, em especial à

arte contemporânea. A autora acredita na arte que extrapola as verdades – sobretudo aquelas que nos são tão familiares e exigidas pela escola, em que tudo parecer ter que ser explicado, nomeado, classificado. As explorações, os movimentos, os sentimentos, a imaginação, isso sim, caracterizaria a arte, e não conceitos imóveis. Portanto, mais uma vez, é preciso vivenciar experiências que desacomodem nossos olhos, nossos sentidos, em que, por exemplo, desenhos e produções plásticas realizadas pelas crianças não precisem retratar a “realidade” tal qual nós vivemos. Trago este exemplo singelo, pois nele reside uma importante marca produzida há décadas pela escola (e por tantos outros espaços da cultura), qual seja, aquela que assume como critério de valor para a análise da imagem o real, o “verdadeiro”, a “cópia”. Segundo a autora, se os docentes compreenderem e vivenciarem a arte contemporânea, abre-se uma possibilidade de proporcionar aos pequenos tais vivências e com isso estariam contribuindo para a formação estética dos alunos. Obviamente que a autora não afirma ser esta a via única, mas apenas a indica como discussão propositiva de um trabalho pedagógico calcado em outras perspectivas de produção, criação e fruição.

Inés Dussel, em um de seus textos (2009), traz a ideia de que a imagem para ser compreendida não pode se reduzir a uma palavra, pois há também um corpo que é envolvido por sentimentos e que não é rígido, isto é, se modifica a todo instante. A autora ainda aponta a possibilidade de a escola produzir um aluno espectador, aquele que aprecia, observa e compreende aquilo que vê da forma como é tocado pela imagem, explorando-a para além do dito “verdadeiro”. Retomando o exemplo anterior, as árvores não precisam ter a forma que estamos acostumados a ver e a desenhar, não necessitam ser verde e marrom: elas precisam ser sentidas, imaginadas e mais do que isso, elas precisam ser criação de quem as produz.

Por que esta discussão se torna importante aqui? Porque ela nos permite pensar “nos modos como a infância e a arte têm sido ‘pedagogizadas’, ‘didatizadas’, ‘controladas’ pela docência e pelas escolas” (LOPONTE, 2008, p. 115) – uma vez que a escola é o espaço onde há um controle mais efetivo, que vai desde as produções de crianças e jovens, aos livros didáticos e, claro, às marcas enraizadas de se fazer arte, carregadas pelos docentes.

Minhas ideias vão ao encontro do que as autoras citadas trazem sobre a preocupação com a formação dos professores e sobre as relações que estabelecemos

com as imagens, uma vez que estes, obtendo um olhar mais amplo da arte e da infância, poderiam enriquecer as vivências dos alunos, ampliando possibilidades de trabalho e mesmo de práticas. Entretanto, neste trabalho, particularmente, pretendo pensar sobre como é possível abrir espaço nas salas de aula para uma formação estética das crianças, em especial, no que diz respeito à alfabetização visual voltada para o cinema.

Sendo assim, e pensando na ampliação de possibilidades visuais-estéticas, volto meu olhar para a ampliação de repertórios fílmicos. Para tanto, trago um questionamento: como desejar que as crianças gostem de determinados filmes se esses nunca foram apresentados a elas? É possível desejar algo que é desconhecido? Com efeito, qual a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico que conjugue infância e formação estética?

Para pensar sobre estas interrogações que coloco aqui, saliento as discussões apontadas por Fabiana Marcello (2008), que nos permitem discutir sobre as ofertas de arte que são apresentadas às crianças nas escolas, em especial, os repertórios fílmicos e como esses suportes são trabalhados. Marcello (2008), em seus textos, dentre tantas possibilidades de realização de trabalhos pedagógicos com cinema na escola, apresenta, por exemplo, a necessidade de ir além dos filmes de longa duração, a que estamos acostumados a apresentar para as crianças em nossas casas e escolas. A autora defende, ainda, a importância de extrapolar as relações de tempos, de cores, de formas, de sons, apresentando às crianças novas possibilidades imagéticas. O trabalho com animações de curtas ou médias metragens – cheios de fantasias e sentimentos apresentadas de formas distintas – seriam uma importante ferramenta para a ruptura das mesmices, facilmente encontradas nos filmes das grandes corporações.

O trabalho com filmes – e digo “filmes”, pois defendo nesse artigo a importância do aumento dos repertórios imagético – possibilita a construção de novos sentidos sobre o mundo. Vale ressaltar aqui que, para trabalhar com cinema, é relevante a compreensão das imagens como *linguagem*, que deve ser pensada sem dissociações. Por quê? “A importância dada à linguagem faz sentido no momento em que assumimos a não separação entre forma e conteúdo, entre o dito e o que é mostrado” (MARCELLO, 2013, p.18). A autora nos atenta para o fato de que os filmes são potências de imagens e, portanto, não podemos esquecer também que eles possuem as marcas de um tempo, modos diferentes de sentir e de fazer as coisas.

Pensando nas imagens como linguagem e acreditando na potência que os repertórios fílmicos possuem para a construção de sentidos, para que um trabalho com cinema seja desenvolvido nas salas de aula é importante que o professor seja “protagonista”, como afirma Marcello (2013). Para a autora, o professor, nesta perspectiva, assumirá um papel de investigador, que irá além da mera apresentação de um filme: antes, ele irá confrontar filmes, irá refletir sobre o que cada um mobiliza, que sentimentos estão envolvidos em cada enredo e, posterior a esse trabalho, irá escolher o repertório para seus alunos, pensando em proporcionar a visão de elementos, antes não vistos, isto é, ver além do que as imagens mostram explicitamente. Fabiana de Amorim Marcello destaca: “Trata-se de assumir um papel de mediação (cultural, fílmica), a partir do qual o cinema é inserido na escola na qualidade de linguagem e de comunicação; estética e política (visual)” (MARCELLO, 2013, p.18). Dessa forma, o professor configura um papel de mediador que procura na imagem cinematográfica modos de encarar a vida, modos singelos de apresentar pessoas (crianças, adultos, velhos) e modos diferentes de expressar sentimentos e desejos.

Sendo a escola um lugar de desenvolvimento da cultura, de inter-relações, de exploração das habilidades e de aprendizagens, é indispensável que o cinema faça parte do cotidiano escolar, entrando nas salas de aula com a intenção de mobilizar olhares e de oportunizar apreciação de outras culturas, de outros tempos e de outras relações (de trabalho, de amizade, de estudo, de medo, de raiva...). Marcello (2008), em um de seus trabalhos, afirma que a escola para muitos é o único espaço de vivência da cultura fílmica que excede aquela veiculada pelas grandes corporações como Disney, Pixar e outras – e justifica aí a importância de a própria escola tornar-se um espaço que contribua para a ampliação do repertório fílmico de crianças e jovens, justamente para que possam ser mobilizados diferentemente pela arte.

Ao expandirmos os repertórios imagéticos das crianças estamos ampliando sua capacidade de criação; estamos possibilitando a elas mais imaginação e, com isso, todas as áreas do conhecimento são beneficiadas.

Seguindo essa premissa, e pensando a alfabetização, um tema tão discutido nos últimos anos, pergunto: por que não trabalhar a alfabetização visual *em conjunto* com a

alfabetização da leitura e da escrita? Quanto a isso, em um de seus trabalhos que defende a exploração de artefatos fílmicos, Marcello afirma:

Discordo radicalmente das críticas que afirmam que, antes de um trabalho como este, deveríamos primeiro garantir alfabetização formal às crianças. E discordo justamente afirmando este que é um dos principais direitos daqueles que frequentam a escola: temos, sim, que garantir a alfabetização formal das crianças, mas nem por isso devemos esquecer do papel social e ético da escola como locus – muitas vezes exclusivo para um grande contingente de crianças e jovens – de vivenciar experiências do universo da arte. (2008, p. 8)

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade que cultua imagens, elas acabam fazendo parte das nossas vidas – muitas vezes, sem que percebamos. Segundo Susana Rangel “Hoje são produzidas infinidades de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, peças de 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 elas mesmas” (CUNHA, 2005, p. 182), e por isso, reafirmo a crença de que seja na escola que deva ocorrer a mobilização de outras imagens, de imagens que causem, no mínimo, estranhamentos, que sejam diferentes daquelas já conhecidas por todos em todos os espaços.

Imagens da amizade

No intuito de operacionalizar as discussões que abordo neste texto, meu objetivo é também o de realizar a análise de dois filmes que, a meu ver, mostram-se em consonância com uma proposta de ampliação de repertórios e, sobretudo, com a possibilidade de pensarmos a relação imagem e infância para além dos estereótipos ou das fórmulas previsíveis.

O critério de escolha para a seleção dos filmes teve como base a temática da amizade. Nós nos constituímos nas relações, logo, ao falarmos em amizade, estamos falando de uma relação que contribui para a produção da identidade de cada um. Nas

relações entre as crianças elas se permitem descobrir e experimentar mais, pois longe das “proibições” dos adultos, os pequenos relacionam-se com sentimentos diferentes dos que os ‘esperados’ ou ditos ‘adequados’. Sendo assim, o conceito de amizade vai se constituindo a partir das práticas sociais.

Se pensarmos a amizade historicamente perceberemos que ao longo dos tempos esse conceito se produziu, se modificou, se reinventou muitas vezes, dependendo do tempo e do espaço no qual estava sendo vivenciado. Podemos observar isso quando Gomes (2012) expõe em sua pesquisa que:

“Na Grécia homérica podemos perceber diversas concepções e tipos de amizade. Um tipo bem particular de associação entre amigos e que representava um vínculo afetivo bastante significativo, era a heteria. Nesta relação, faziam parte homens de idade e camada social semelhantes.” (GOMES, 2012, p.55)

Essa relação de amizade na Grécia é só um exemplo da mobilidade histórica e cultural do conceito de amizade. Vale ressaltar que a pesquisa acima apresentada explora o conceito de amizade no Ocidente desde os Gregos até o século XX.

Percorrendo os conceitos e as relações intrincadas referente à amizade, podemos perceber que nem sempre a criança é um ser que necessita de ensinamentos. Na troca com o outro, os pequenos demonstram ser capazes de criar sentimentos e situações imprevisíveis. Por isso, refletir sobre a amizade e explorar outras formas de viver essa parceria através dos filmes possibilita-nos ir além, para outras formas de ser amigo, de viver uma amizade, de compreender esse sentimento e, para além disso, compreender-se ao encontrar-se com o outro. Dessa forma, pensar a amizade é pensar na produção de cada indivíduo, nas ressignificações que ocorrem na medida em que se relacionam.

Achados e Perdidos - uma amizade inusitada

Achados e perdidos é um filme dirigido por Philip Hunt. Ele tem duração de 24 minutos, foi produzido no ano de 2008 e é baseado no livro infantil de Oliver Jeffers. Ele narra a história de um garoto que encontra um pingüim em sua porta. O encontro do menino e do pingüim é marcado pela resistência do menino em não o aceitar na sua

porta por se tratar de algo inusitado. O menino tenta livrar-se do pinguim de qualquer forma, mas algo “além”, representado através de gestos mínimos, faz com que ele retorne e o aceite por perto. Esses gestos constituem a complexidade das emoções presentes em uma relação a dois – e emoções que podem ser vivenciadas de diferentes formas. Na ânsia por saber mais sobre o pequeno animal – e, sobretudo, de “livrar-se” dele –, o menino decide pesquisar sobre o pinguim e descobrir a sua origem. Então, decide ajudá-lo a voltar para casa. Assim, menino e pinguim embarcam em uma aventura: uma viagem até o Pólo Sul.

O menino transpareceu sentir medo, angústia, e arrependimento, arrependimento de ter abandonado “alguém” que havia lhe procurado. Percebemos que esse encontro extrapola as relações de amizade e permite que o menino, ao embarcar no barco com destino ao Pólo Sul, inicia um percurso de ressignificação dos seus próprios sentimentos. Durante a viagem o Pinguim e o menino passam por situações de desespero e medo.

Uma tempestade acaba por atrapalhar o caminho dos dois, mas é exatamente naquele momento que a relação deles passa a se transformar. O menino cai no mar e o Pinguim pega uma corda para tentar livrar o menino do perigo; ele consegue, contudo, cai no mar com a corda em seu pescoço. Quando o menino retorna ao barco e não encontra o amigo corre prontamente e puxa a corda e então consegue retirar o novo companheiro do mar. Nesse momento, os dois começam a trabalhar juntos para remar e logo sair da tempestade, em um gesto de cumplicidade. Entretanto, a tempestade é muito forte e acaba virando o barquinho; quem o desvira é um gigantesco e assustador polvo, que acaba mostrando-se gentil e cuidadoso, surpreendendo o espectador e contrariando o que esperávamos a partir das imagens e dos sons de temor. Esse é um momento crucial do filme no que diz respeito à potência de imagem fílmica, pois as imagens e os sons produzem um sentimento de algo ruim e, então, ocorre o estranhamento porque o que realmente acontece é algo muito delicado, uma gentileza: o polvo desvira o barquinho e coloca, cuidadosamente os dois tripulantes desacordados dentro da embarcação.

Cabe ressaltar aqui que não se trata de dois amigos que estão realizando uma viagem de aventura e que passam por apuros, onde um salva o outro, como seria trivial. Trata-se de uma relação de cuidado, de carinho, longe dos holofotes de uma amizade

idealizada de heroísmo e amor. O menino quer apenas chegar ao destino e deixar o pinguim lá, mas é durante a viagem que as trocas ocorrem e a amizade se constrói.

Um novo momento emerge, a partir do instante em que chegam até o destino e o menino aperta a mão do companheiro de viagem como sinal de despedida e entra em seu barquinho acenando com a mão. Em princípio, foi uma despedida sem muitas preocupações nem emoções. O pinguim olha para o menino com ar de tristeza, e observa o barquinho ganhar distância. Então, após andar alguns metros, o menino percebe que a mala que o amigo carregava durante a viagem está na água e prontamente retira ela e abre-a. Ele tem então uma surpresa, ao observar o que havia dentro; apenas três fotos: duas do Pinguim e uma dele abraçado ao amigo.

Nesse momento, o menino compreendeu que o que o pinguim queria não era voltar para casa, ele desejava, para além disso, um amigo, diferente daqueles que estavam à sua volta. Naquele mesmo instante, não muito longe de onde havia deixado o pinguim, ele retorna rapidamente à procura do amigo, mas de nada adianta, pois, o pinguim, da mesma forma, havia saído navegando em seu guarda-chuva colorido em busca dele. Esse desencontro produz o sentimento de incerteza na relação da amizade dos dois. Incerteza do reencontro e do sentimento do outro.

Essa ruptura mostra não uma mudança drástica de sentimentos do menino, mas a descoberta de uma possível relação de afeto, de companheirismo e de carinho. Longe dos estereótipos, esse momento crucial do filme, apresenta as mudanças ocorridas no menino a partir da chegada até o momento. A metáfora da viagem, para a realização de uma transformação, uma transformação de si, onde o menino desacomodou sentimentos, vivenciou outros, e se reconheceu como amigo.

Assim, lembremos que

“A viagem aqui, vivida ou metafórica, é marcada pelas tensões, pelas transformações, pelos encontros e desencontros, por aquilo que se ganha e por aquilo que vai se perdendo pelo caminho.”
(MARCELLO, 2009, p. 225)

Logo, não se trata de transformação como o intuito de melhorar de romper com os ‘defeitos’, mas sim, de ressignificação, de encontro com si mesmo de encontro com sentimentos antes não vivenciados nem sentidos.

Enfim, o garotinho vai embora rumo à sua casa com um ar triste – pois havia se desentendido do pinguim. No entanto, após alguns metros, encontra ao longe seu amigo e os dois remam, o mais forte que podem, indo ao encontro um do outro. Os dois se abraçam longamente, se olham com cumplicidade e remam juntos para casa.

É justamente no espaço em que ocorre a relação de amizade que o cinema se faz pleno de significados e, mais do que isso, de abertura de significados. Não temos aqui a criança que imediatamente aceita o pequeno animal, mas aquela que resiste; não temos aqui uma amizade que se instaura “à primeira vista”, mas aquela construída, por que não, no limiar de tensionamentos. *Achados e Perdidos* não apresenta de forma explícita esses sentimentos: é no desenvolvimento do enredo e nas relações que se estabelecem entre os elementos cinematográficos (sons, imagens, personagens) que percebemos uma amizade diferente – é no gesto de remar juntos que reside o sentido da cumplicidade entre os dois, sem necessitar de palavras ou ensinamentos, o espectador ao ver sente.

Parcialmente Nublado

Parcialmente Nublado é um curta metragem dirigido por Peter Sohn. Ele tem duração de praticamente 6 minutos e foi produzido no ano de 2009. O filme narra a história de uma cegonha chamada Peck, que vai buscar bebês e uma nuvem, chamada Gus – uma solitária e diferente nuvem cinzenta, que fornece bebês inusitados. A nuvem tem a incumbência de esculpir bebês de todos os tipos, inclusive bebês não humanos e um tanto perigosos, como crocodilos, porcos-espinhos e tubarões. E é aí que se encontra o grande dilema da cegonha, pois, à medida que a nuvem passa a criar cada vez mais bebês agitados, o trabalho de Peck fica muito difícil.

Os primeiros encontros entre a cegonha e a nuvem não configuram uma amizade, contudo, no decorrer do filme, algumas marcas dão indícios de um envolvimento entre elas. E é a partir desse momento que a cegonha passa a conviver com o sentimento contraditório: de um lado, o temor de ter que carregar os bebês perigosos e, de outro, a vontade de ajudar sua amiga, que é bem diferente das demais nuvens.

Peck passa a olhar à sua volta e percebe que poderia escolher outra nuvem para ser companheira, assim, teria mais tranquilidade e não passaria por tantas dificuldades na hora das entregas.

Essa história peculiar de amizade entre Gus e Peck, traz elementos diferentes: primeiro porque não estamos falando de uma amizade “real”, não é uma amizade a que estamos acostumados encontrar pelos lugares onde andamos, isto é, nossos olhos não enxergam esse tipo de amizade nas grandes meios de comunicação. Trata-se de uma amizade caracterizada pela fantasia, uma vez que narra um encontro entre uma cegonha e uma nuvem. É uma excelente oportunidade para mexer com a imaginação, com a fantasia e com as inquietações, já que a indagação “de onde vêm os bebês?” surge desde muito cedo entre as crianças. Essas indagações, mesmo que suscitando curiosidade entre as crianças, acabam ficando em segundo plano durante o decorrer do filme, pois as relações de amizade que se estabelecem entre os personagens atraem as atenções muito mais do que o tema dessa animação, que seria, aparentemente, sobre a origem das crianças.

Outros elementos inusitados emergem, por exemplo: a amizade aparece nesse curta associada ao medo e ao desejo de negação, tal como no filme anteriormente analisado (*Achados e Perdidos*). Há muitos momentos em que a cegonha teme chegar perto da amiga, pois não quer descobrir que novo filhote terá que levar para a terra. Contudo, seu olhar e suas impressões deixam claro que algo “além” de seu trabalho a leva a continuar com a parceria. Esse “além” ao qual me refiro seriam as emoções que a personagem deixa transparecer com seus gestos. Cabe ressaltar que, esse “além” pode ser sentido e interpretado de diferentes formas, dependendo dos olhos de quem o vê.

O instante em que a cegonha deixa a nuvem e parte com um olhar de despedida e de tristeza, aparece, também aqui, a metáfora da viagem. Ao analisar o filme *Central do Brasil*, Fabiana de Amorim Marcello, igualmente, toma a temática da amizade para discutir as transformações dos sujeitos aliadas à construção de uma relação com o outro. Quanto a isso, afirma (em relação aos personagens do filme tema de sua discussão): “No meio da viagem, ambos vão deixando e perdendo um pouco de si mesmos” (MARCELLO, 2009, p. 225). Dessa forma, Peck, ao deixar Gus, passa por momentos de indecisões, de confrontos com os seus desejos e os seus sentimentos: se ele volta para seguir auxiliando a amiga terá a difícil missão de carregar bebês perigosos, arriscando a própria vida; no entanto, se ele não volta estará se afastando para sempre da sua companheira. No caminho, Peck observa o que as outras cegonhas fazem, e as vê sorridentes e tranquilas. Enquanto isso, Gus se desespera com o

abandono da amiga e, visivelmente irritado, esbraveja, grita e chora, demonstrando muita raiva. A viagem de Peck possibilita apresentar outros sentimentos que envolvem essa amizade e que não a torna mais ou menos importante ou fiel. Os tensionamentos que tomam conta da nuvem, bem como os sentimentos ambíguos da cegonha, fazem parte, também, das relações entre as pessoas.

No instante seguinte, a cegonha retorna até o amigo com capacete e armaduras, demonstrando estar pronta para seguir a parceira. O inusitado nessa cena é a expressão da nuvem ao enxergar a amiga retornando: sua raiva e sua indignação passam rapidamente e ambas se abraçam fervorosamente. A mudança repentina de sentimentos é um elemento importante para se pensar nas idas e vindas de nossas ações e reforçar a ideia de que é possível a todo instante se reinventar, se transformar.

Considerações finais

A partir das animações de curtas-metragens *Achados e Perdidos* e *Parcialmente Nublado*, busquei, neste trabalho, analisar a amizade como potência de produção de si e, paralelamente a isso, dar visibilidade a materiais que explorassem imagens de forma, pelo menos, não convencionais. Ou seja, a experiência de vivenciar os múltiplos sentimentos que estão envolvidos em uma relação de amizade, digamos, não convencional, nos arrebatava e nos transforma; mexe com nossos sentidos, nos desacomoda, nos permite experimentar. Experimentando, ampliamos nosso potencial de criação, nos sentimos mais seguros para ousar, para nos lançarmos nas produções, sejam elas quais forem. Mas, em especial na produção de si mesmos.

Nem antes, nem depois, não queremos demarcar um tempo de exploração dos filmes, nem de outros artefatos artísticos. Antes disso, cabe aqui pensar que a escola deve propiciar, na mesma medida, o desenvolvimento de ambas as áreas.

Um dos elementos que ressalto aqui é a importância da formação estética para os docentes e estes como protagonistas de uma alfabetização visual nas salas de aula, em especial, com os artefatos cinematográficos. A escola, vista como um importante local de difusão da cultura visual, necessita abrir espaços de reflexão e ampliação dos repertórios imagéticos e fílmicos.

A amizade foi explorada aqui por se tratar de um elemento em que a criança é ativa na sua constituição, e apresenta outros envolvimento que vão além dos laços familiares e dos ‘cercados’ feitos pelos adultos. O tema central das análises foi então pensar a amizade como potência de transformação de si mesmos e dos outros.

Referências

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. Cenários da Educação Infantil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 30, p. 165-185, julho/dezembro. 2005.

_____. Cultura Visual e Infância. In: Gilberto Icle. (Org.). *Pedagogia da arte: entre-lugares da criação*. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, v. 1, p. 103-134

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, Vol. 14, n. 40 (jan./abr. 2009), p. 93-102

GOMES, Fabio Ricardo Bastos. *A amizade entre crianças na escola.*/ Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, Vol. 13, n. 37 (jan./abr.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n 2, p. 505-519, maio/ago. 2008), p. 112-122, 187-188.

_____. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, Vol. 13, n. 38 (maio/ago. 2008), p. 343-356, 413

_____. *Cinema e infância: perspectivas de trabalho na escola*. In: V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação, 2008, Torres (RS). Anais do V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação. Torres (RS): Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2008. p. 1-10.

_____. Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições*. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 215-230, set./dez. 2009.

_____. Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol 30, n. 107, p. 611-630, maio/ago. 2009.

_____. Seleção, soma e multiplicação: matemáticas do olhar no trabalho com cinema e educação. In: SCARELI, Giovana; GUIMARÃES, Leandro; GUIDO, Lucia (Org.). *Cinema, educação e ambiente*. 1ed. Uberlândia (MG): EDUFU, 2013, v. 1, p. 13-22

Filmes

ACHADOS e perdidos. Direção: Philip Hunt. Reino Unido, 2008. 2 min. Título em inglês: Lost and Foud.

PARCIALMENTE nublado. Direção: Peter Sohn. EUA, 2009. 6 min. Título em inglês: Partly Cloudy.