



Revista Digital do LAV

E-ISSN: 1983-7348

revistadigitaldolav@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

da Silveira Becker, Aline  
Reflexões sobre imagens em sala de aula  
Revista Digital do LAV, vol. 1, núm. 1, septiembre, 2008, pp. 1-12  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Reflexões sobre imagens em sala de aula<sup>1</sup>

Aline da Silveira Becker<sup>2</sup>

### Resumo

As imagens que habitam uma sala de aula não se restringem àquelas que os professores trazem para suas aulas. Elas são múltiplas e de diferentes origens. Que postura nós, professores da Educação Básica, temos diante delas? Ignoramos ou convivemos com elas - que atitude é a mais adequada e por quê? Precisamos considerar as diversas questões que estão envolvidas nesse processo.

**Palavras-chave:** Cultura Visual, Imagens, Infância.

### Abstract

The images what they dwell a classroom haven't you confines that one as the teachers they bring about to his classes. They are multiple and of different origins. What posture us teachers from Basic Education we've before their? Ignores or cohabit with they - what attitude is the most adequate and wherefore? We need consider the divers questions involved in that I sue.

**Keywords:** Visual Culture, Images, Childhood.

[...] as imagens não são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de formas bem particulares (ROSE, 2001, p. 6).



**Figura.01: janelas**

Imagens que interpretam e são interpretadas – Como os meus alunos interagem com essas imagens? Como percebem essas interpretações de mundo? Pude observar, trabalhando cerca de dez anos como professora de Artes Visuais em uma escola confessional, o quanto os artefatos visuais da cultura influenciaram cada fase do

<sup>1</sup> Este texto foi produzido a partir dos dados da pesquisa intitulada *A Cultura Visual Infantil desenhando os Outros*, realizada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2007/2008, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, na temática Cultura Visual e Infância.

<sup>2</sup> Mestranda do PPGEdu/UFRGS. [alinebecker@ig.com.br](mailto:alinebecker@ig.com.br)

desenvolvimento do aluno e a significância que tinham para eles. Por ser uma escola pequena tive a oportunidade de conviver com os mesmos alunos em várias séries sucessivamente, o que possibilitou a criação de um vínculo muito forte entre nós. Com essa proximidade, além de poder conhecê-los mais profundamente, pude observar suas maneiras de ser, como as visualidades interferiram em suas vidas.

Na concepção de Hernández (2000), essas imagens exercem a mediação entre os valores culturais e as crianças, com suas metáforas imagéticas sobre o contexto social em que vivem, interferindo diretamente na sua forma de nomear, ordenar e representar a realidade e a sua forma de interagir com a mesma. A construção das identidades infantis é sujeitada, então, às práticas discursivas. É o "*conhecer-se*" através da representação.

Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136)

Percebi, então, que as manifestações culturais destinadas às crianças e sobre elas não devem ser separadas da construção dos modos de vê-las. As identidades, os imaginários visuais, as noções de si, o senso estético, os valores e seu lugar na sociedade são construídos por diversos referenciais, dentre eles, as imagens a que eles têm acesso.

Hernández (*ibidem*, p. 128) também tem apontado para a "importância de aprender a interpretar a Cultura Visual", por haver uma distância entre as imagens que nos cercam e o nosso entendimento sobre elas. Segundo ele, "a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos". Dessa forma, não devemos separar as produções culturais da construção dos modos de ver principalmente na hora de analisá-los.

Como salienta Cunha (2005, p.183)

[...] a fotografia e as novas configurações visuais e técnicas da arte, fundam, quase que simultaneamente as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída pelos meios de reprodução da imagem como o cinema, as revistas, as fotografias publicitárias e a televisão.

Procurei iniciar, assim, um trabalho de pesquisa com o objetivo de buscar o entendimento de como as próprias crianças, às quais essa cultura é endereçada, percebem essas construções. As observações em sala de aula são inúmeras, mas não foram realizadas de forma sistemática, apenas serviram como provocadoras das inquietações. E essas inquietações direcionaram os meus estudos em direção à compreensão do que Cunha chamou de Pedagogias da Visualidade:

As pedagogias visuais, entendidas aqui como os processos educativos efetuados pelas imagens, passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. As pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas. Entender as pedagogias da visualidade, dentro e fora das escolas, é fundamental para que se compreenda como estamos sendo regulados por elas, como crianças, homens, mulheres de diferentes contextos sociais e culturais estão construindo suas identidades e visões de mundo a partir de seus ensinamentos. (*idem, ibidem*, p.40)

Fernando Hernández e Susana Rangel Vieira da Cunha ajudaram-me, com seus posicionamentos, a optar por essa linha de estudo, dando todo o sentido às minhas inquietações em sala de aula, pois foi nela que conheci *Bob Esponja* e que disseram que estava parecida com a *Rihanna*, quando cortei o cabelo. E isso foi dito com tanto entusiasmo que senti vergonha por não ter a menor idéia de quem se tratava. *Van Gogh* e *Picasso* conviveram de pertinho com os *Rebeldes* e com os *Piratas do Caribe*. E todos com as figurinhas dos álbuns de *Harry Potter*. Muitos alunos discutiram fervorosamente a estética do terceiro filme do *Homem Aranha*.



**Figura.02: Conjunto de Imagens que habitam uma sala de aula**

E comecei a pensar que isso podia ser considerado aula, ao refletir sobre o que diz Rose (2001, p. 6) quando afirma que “a visualidade é o modo como construímos culturalmente as maneiras de ver”.

Partindo, então, dos Estudos da Cultura Visual, busquei entendimentos para essa questão e para outras que surgiram no decorrer do processo de pesquisa. Vale ressaltar que a Cultura Visual é um campo bastante recente de pesquisa, de caráter interdisciplinar, derivada dos Estudos Culturais.

Assim, percebi que procuramos muitas formas para nossos alunos narrarem-se. Seja através do *Orkut* (um site de relacionamentos da Internet), dos *Blogs*, *Fotologs* (diários com imagens disponibilizados ao público pela Internet) nas formas mais atuais, ou nas formas do passado como em álbuns familiares, pinturas, esculturas etc.



**Figura.03: detalhe da tela inicial do site orkut**

Muitas vezes, a necessidade de formar uma narrativa histórica pessoal deu origem a diários familiares, registros de datas importantes em objetos e construções, já que não havia as facilidades de registro de imagens como temos hoje. Antes do surgimento da fotografia, as maneiras disponíveis para isso eram as representações da linguagem da arte, como a pintura, a escultura e o desenho. Esses registros pessoais imagéticos antigos (além dos escritos) expressavam a visão que se tinha de si e do mundo, reconstruindo a noção que a Cultura Visual nos dá das representações dos tempos, do que valia a pena ser representado e de como as identidades foram sendo delineadas a partir dessas imagens.

E “[...] quando a coisa representada está, no seu estilo, absolutamente de acordo e idêntica com a maneira de representá-la, não é exatamente isso que dá a uma obra de arte a sua qualidade?” (VAN GOGH, 2002, pág. 179). Devem-se considerar, também, as concepções sempre apaixonadas de Van Gogh sobre a Arte, em que, através dela, a maneira de representar está de acordo com um estilo que, por sua vez, obedece a uma determinada visão que a época em questão tem dessas mesmas coisas. Não podemos pensar, dessa maneira, que essas imagens produzidas pela Cultura Visual não estão contando uma história sobre a nossa época? E se formam uma narrativa histórica, não se tornam dignas de entrar em sala de aula pela porta da frente? Podemos, então, pensar no que disse Richard (2006) que a “[...] diferença entre arte e não-arte perdeu agora sua

hierarquia de valor, ao cair submergida em uma nova constelação expandida do visual que envolve todas as formas de ver, de ser visto e de se mostrar [...]” (*idem, ibidem*, p.98) (tradução da autora), abrindo caminho para outras possibilidades de análise de imagens.

Richard (*ibidem*, p.99) ainda diz que:

apoioando-se na descentralização dos cânones operados pelo Pós-Modernismo, invadiu o campo de análise da cultura um desfile de práticas e identidades que, em nome do popular, do subalterno, do pós-colonial e do feminismo, tomaram o direto – antes negado – de serem objetos válidos de leitura acadêmica no mundo das disciplinas universitárias (tradução da autora).

Estariam, assim, os artefatos visuais da cultura participando ativamente na formação dos nossos alunos?

Historicamente, as imagens passaram a ser muito mais comuns, mais cotidianas e de fácil produção com o passar dos tempos. Em algumas épocas, para produzir uma imagem, o homem era cercado de rituais, como na arte rupestre, ou era coberto com uma “*aura*” especial que o diferenciava das outras pessoas. Hoje, qualquer um, a qualquer momento e sem qualquer motivo aparente pode produzir imagens e divulgá-las.

Existe aí, como afirma Wolf (2005, *passim*), uma enxurrada imagética que esteja, talvez, anestesiando os sentidos e deixando nossos olhos entediados, pois “as imagens são capazes de suscitar aos poucos quase todas as emoções e paixões humanas, positivas e negativas, todas as emoções e paixões que as coisas ou pessoas reais que elas representam poderiam suscitar [...]”.

Pensando assim, sempre retomo, como uma espécie de metáfora sobre a proliferação de imagens (*enxurrada imagética*) no mundo contemporâneo, um filme marcante do final da minha infância chamado *Gremlins*. Nele, um pequeno animal da exótica espécie dos Mogwais, de nome *Gizmo*, encontrado em uma loja de artigos orientais, “reproduzia-se” descontroladamente ao entrar em contato com a água. A cada gota, ou conjunto de gotas, ele dava origem a outros tipos de animal, bem diferentes – os *Gremlins*. Esses outros animais eram mais escuros, com menos pêlos, com a pele áspera, com orelhas e dentes pontiagudos, mais angulosos que os de *Gizmo*, que, apesar de orelhas também pontudas, era mais arredondado e peludo. Tentando não fazer um julgamento de valor a partir do caráter desses pequenos animais, as imagens e o aspecto que tornam esse

filme uma pretensa metáfora do assunto é justamente a proliferação descontrolada/descontrolável/descontornável.



**Figura.04: Gremlins**

A busca dessa imagem da minha infância ocorre porque são elas as formadoras/construtoras de nosso imaginário, seja de que tipo for: filmes, obras de arte, ilustrações e outras. Daí advém a idéia da paixão humana por àquilo que se acredita ser responsável pela sua formação. E circulando com tanta propriedade pelo território das emoções e paixões humanas, essas imagens exercem papel preponderante na formação das subjetividades e do imaginário, "por nosso envolvimento afetivo naquilo que nos rodeia" (STEINBERG, 1997, p.102).

Apesar dessa relação com o afetivo, a Cultura Infantil é, também, uma pedagogia do prazer, como dizem Steinberg e Kincheloe (2004, p.16), pois tem um lado comercial. Já que:

A pedagogia cultural 'fez seu dever de casa' – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. [...] Usando fantasia e desejo, os funcionários corporativos têm criado uma perspectiva da cultura do fim do século XX que se mescla com ideologias de negócio e valores de livre mercado (*idem, ibidem*, p.15).

Fantasias e desejos não atendidos: quais os efeitos dessa pedagogia cultural nas visões de si e do mundo para a criança? O que resulta dessa dinâmica prazer/frustração que possuir, ou não, os objetos produz? Como percebem a si e aos outros a partir desse ponto de vista? Essa pedagogia cultural trabalha pela produção de si e do outro a partir



de “um olhar que identifica, classifica e ordena, produz e reproduz corpos, objetiva sujeitos, esforça-se em reduzir diferenças [...]” (FISCHER, 2006, p. 847).

Relacionei tudo isso quando olhei à minha volta e vi várias alunas com cabelos coloridos. Era o auge dos Rebeldes e sua banda. Além delas, outros alunos usavam pulseiras de couro. As meninas que não seguiam o visual “rebelde” usavam cor-de-rosa e abusavam dela em seus materiais escolares e acessórios. Criaram-se dois grupos antagônicos e tornou-se essencial participar de um deles - qualquer que fosse - para que se tivesse identidade na turma. E isso significava adquirir os marcadores: guitarras, lápis de olho, roupas, acessórios. E nos dois grupos era importante portar um celular com câmera e mp3, dentre outras coisas.



**Figura.05: celular como acessório básico**

Com as figurinhas do álbum do *Harry Potter* também ocorria um momento significativo: quem não as tinha, ficava vidrado nas figurinhas dos outros. E dentre os que tinham, formava-se uma espécie de hierarquia pela quantidade de figurinhas. Alguns alunos tinham poucas figurinhas para trocar, possivelmente compradas com o dinheiro da mesada; outros tinham bolos enormes delas, que deixavam a todos atônitos. A admiração por esses era nítida. Testemunhei uma aluna totalmente inexpressiva no grupo tornar-se o centro das atenções por isso.



**Figura.06: álbum e figurinhas de Harry Potter**

Com esses exemplos, não há como não retomar o que John Berger, em 1982, já dizia: “O Fascínio não pode existir sem que a inveja social pessoal constitua um sentimento



vulgar e generalizado”. [...] “Com isso, você será desejável. Nesse ambiente, as suas relações tornar-se-ão felizes e prósperas”. (BERGER, 1982, *passim*)

Por essas situações, seria importante, no entender de Steinberg e Kincheloe (2004, p.49), “que [os] educadores sejam obrigados a estudar a cultura infantil, seus efeitos em seus consumidores e seu relacionamento com o desejo. Se estivermos interessados em conhecer nossas crianças, semelhante pedagogia fornece-nos uma linha direta com suas consciências, tão boa quanto suas percepções próprias e do mundo”. Vale lembrar, também, as palavras de Cunha:

Termos objetos que trazem as marcas da infância significa *pertencer* a uma categoria. TER significa SER. TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER. Tornamos-nos *alguém* porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipos de cabelo, marcas de carro, cigarro e ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamando com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos *representam*, nos tornam visíveis ao mundo. (CUNHA, 2005, p. 29)

Os artefatos culturais, entendidos aqui como objetos possuidores e atribuidores de significados e práticas culturais, podem ser considerados, então, dentro do contexto da Cultura Visual, formas de educação através das imagens do cotidiano, encontráveis nas mais diferentes manifestações, como as que foram citadas acima, pois:

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais se definem em relação a uma diversidade de outros. (GIROUX, 1995, p.49)

Todos os acontecimentos visuais são passíveis de serem estudados, porque todos carregam em si alguma informação, desde as imagens da História da Arte a qualquer programa de televisão, site de internet ou propaganda. Qualquer manifestação visual configura-se em um lugar onde se criam e discutem significados.

Em virtude das imagens se colocarem como um *algo a ser entendido*, comparando-se a um texto que possa ser lido, Hernández (2007, p.29) cita que o “alfabetismo visual”, bem como as diversas condições da posição de espectador, pode ser um problema tão profundo quanto às diversas formas de leitura, o que significa decifrar, decodificar, inferir, enfim, posto que VER a cultura passa a ser o mesmo que a entender.

Por exemplo: quais as imagens usadas para representar a nossa infância? Além das fotografias, anotações retiradas do “álbum do bebê”, o que nos causa comoção? “*Lembranças de uma época que não volta mais*”, “*de como éramos felizes e não sabíamos*”, e outras frases feitas que as pessoas não se cansam de repetir? O mercado está saturado de produtos especializados em causar essa comoção e reavivar as memórias. Canais da TV por assinatura exibem diversos desenhos, filmes e seriados “antigos”, para um público apegado aos seus referenciais. Almanques dos anos 80, 70, com o subtítulo “*Lembranças e curiosidades de uma década muito divertida*”, tratam de programas, de filmes, de propagandas dessas décadas e têm venda certa nas livrarias, assim como os DVDs de séries antigas como “*O Elo Perdido*”, por exemplo. A circulação dessas mercadorias faz pensar: o que as faz tão representativas/significativas nas histórias pessoais?



**Figura.07: “tchaca uganza bizaza”**

Nas palavras de Gouvêa (2006, p.75), a “narrativa de um passado em nós inscrito é possível porque somos seres de memória. É a partir da impossibilidade da realização que a infinitude do exercício da memória se afirma e se desdobra numa profusão de produções que se fazem cultura”.

Tomando a Cultura como um conjunto de práticas que tem a ver com a produção e com as trocas de significados, Hall (1997, p.2) diz que [...] “a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e ‘entendam’ o mundo” [...].

Acessar essas imagens é como abrir um “portal” para o passado, pois elas estão de tal forma entranhada em nosso panorama diário que se confundem com ele. A partir disso, constituem-se representações de valor para determinados grupos, em determinados espaços e em determinado tempo, formando significados e produzindo visões de mundo.

Porém, nem sempre esse “portal” dependeu da mídia para se formar. Antes da sua existência, o imaginário era abastecido por outras fontes imagéticas, como a literatura, que produz em nós a capacidade de “visualizar” as cenas descritas. Isso, inclusive, cria certo descontentamento do público com filmes baseados em obras literárias, cujas imagens não estão “de acordo” com o que as pessoas “visualizam” individualmente em

suas leituras. “Hoje, as histórias infantis ocupam *um* dos espaços na vida das crianças; outros meios servem como fonte de referência para estruturar o conhecimento sobre o mundo” [...] (CUNHA, 2005, p. 155).

Em alguns momentos, as paisagens das nossas infâncias interferem no imaginário. Como no filme de Ingmar Bergman, *Fanny e Alexander*, claramente marcado pelas três casas em que o menino Alexander mora e a construção de si como sujeito da imaginação. Ou como outra pessoa qualquer, que se lembra da casa de sua avó, de um amiguinho, da escola que freqüentou ou de uma viagem realizada.

A Cultura, um meio crucial para a compreensão dos processos sociais, das identidades, produz suas visões de mundo de muitas formas e, como faz parte de fases das nossas vidas, torna-se quase uma alegoria dela. Essas lembranças são provocadas, em grande parte, através de imagens.

Essas “*lembranças de uma época que não volta mais*” habitam nosso imaginário, constroem uma narrativa histórica da nossa vida, revivem nosso passado provocando nostalgia tão prazerosa a ponto de ser cultivada em filmes, publicações e “re-lançamentos” de grande sucesso de vendas.

Mas o que é imaginação? Basicamente, a imaginação é a capacidade de elaborar imagens, seja evocando objetos e situações vividas; seja formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível ao mesmo tempo em que o rompe ao representá-lo através de imagens. (GOUVÊA, 2006, p. 84)

No texto *Infância, Memória e Cinema*, de Gouvêa (*idem, ibidem*), a imaginação, enquanto capacidade de elaborar imagens usa ou não as referências do passado. Assim, ao usar esses referenciais, podemos dizer que a imaginação se utiliza da memória na construção de conhecimento do mundo.

As trajetórias que a imaginação percorre pela memória em busca dessa construção de conhecimento de mundo não são lineares, nem claramente definíveis. Pelo contrário, são realizadas através de círculos, curvas, voltas, *loopings* e saltos. A memória atravessa diversos tempos históricos às vezes até concomitantemente, assim como utiliza diferentes formas de marcar épocas. As imagens que nos remetem à nossa infância configuram-se, então, como narrativas de uma memória tanto coletiva quanto individual, fazendo com que vários sujeitos possam identificar-se em desenhos e filmes de uma determinada época/cultura - o que os transforma em objetos de estudo. Portanto cabe a

nós, principalmente, professoras de arte da Educação Básica, que estamos em contato direto com as crianças, mediar esses processos, porque existe um longo caminho entre a visualidade e a nossa capacidade de analisar aquilo que deve ser observado.

## **Referências Bibliográficas**

ALZER, Luiz André; CLAUDINO, Mariana. **Almanaque Anos 80:** Lembranças e Curiosidades de uma década muito divertida. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BERGER, John. **Modos de Ver.** Lisboa: Edições 70/Martins Fontes, 1982.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual:** Uma trama entre imagem e infância. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Nomeações do “outro” Jovem na Cultura Midiática.** In: Colóquio sobre questões curriculares, 7, 2006, Braga; Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 3, 2006, Braga. Globalização e (Des)igualdades: os desafios curriculares: actas. Braga: Universidade do Minho, 2006. 1 CD-ROM. P.842-858.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo Disney. IN: **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, Memória e Cinema: nas Imagens das origens a origem da Imagem. In: LARROSA, Jorge; CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção de; LOPES, José de Souza Miguel. **A Infância vai ao Cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RICHARD, Nelly. Estudios Visuales y Políticas de la Mirada. IN: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (Org.) **Educación la mirada:** políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Flacso, OSDE, 2006.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies:** Na Introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org) **Cultura Infantil:** A Construção Corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. Kindercultura: a construção corporativa da infância pelas grandes corporações. IN: SILVA, Luis (org.) **Identidade Social e Construção de Conhecimento.** Porto Alegre: SMED, 1997.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo.** Porto Alegre, L&PM, 2002.

WOLF, Francis. Por trás do Espetáculo: O Poder das Imagens. IN: NOVAES, Adauto (org.) **Muito além do Espetáculo.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

## Referências Filmográficas

BERGMAN, Ingmar. **Fanny e Alexander.** Produção de Jörn Donner. Direção de Ingmar Bergman. Suécia/França/Alemanha. Cinematograph AB, 1982. DVD, 188 minutos. Drama. Colorido.

KROFFT, Marty. **O Elo Perdido.** Produção e direção de Sid e Marty Krofft. Estados Unidos, Sid & Marty Krofft Television Productions, 1974 – 1977. DVD, 305 minutos – 43 episódios. Aventura. Colorido.

SPIELBERG, Steven. **Gremlins.** Produzido por Steven Spielberg. Dirigido por Joe Dante. Estados Unidos, Warner Bros, 1984. DVD, 106 minutos. Terror. Colorido.