



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SÔNIA MARIA FERNANDES DOS SANTOS**

**CRIANÇA, CINEMA E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA EM  
PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS BRASILEIRAS**

**BELÉM  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SÔNIA MARIA FERNANDES DOS SANTOS**

**CRIANÇA, CINEMA E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA EM  
PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, vinculado à Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará ICED/UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Laura Maria Silva Araújo Alves.

**BELÉM  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

---

S237c Santos, Sônia Maria Fernandes dos.

Criança, cinema e educação : os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras / Sônia Maria Fernandes dos Santos ; orientadora Laura Maria Silva Araújo Alves. – Belém, 2017.

286 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Crianças no cinema. 2. Cinema e crianças. 3. Infância – Aspectos sociológicos. 4. Cinema brasileiro – Aspectos sociológicos. I. Alves, Laura Maria Silva Araújo (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 306.4

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SÔNIA MARIA FERNANDES DOS SANTOS**

**CRIANÇA, CINEMA E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA EM  
PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, vinculado à Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará ICED/UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Laura Maria Silva Araújo Alves.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves (PPGED/ICED/UFPA)**  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (PPGED/ICED/UFPA)**  
Examinador interno

---

**Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED/UFPA)**  
Examinador interno

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magali dos Reis (PPGED/PUC Minas)**  
Examinadora externa

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED/UEPA)**  
Examinadora externa

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nazaré Cristina Carvalho (PPGED/UEPA)**  
Suplente

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto do Nascimento (PPGED/UFPA)**  
Suplente

**AVALIADO EM** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ **CONCEITO:** \_\_\_\_\_

BELEM  
2017

Ao meu pai, Irineu (*in memoriam*)  
À minha mãe, Odete (*in memoriam*)  
Ao meu sogro/pai, Alfredão (*in memoriam*)  
Estrelas no céu da eternidade que,  
encostadas em Deus, me guiam,  
me protegem, me acalentam  
e me fazem escutar a cor dos passarinhos.

## AGRADECIMENTOS

*Agradecer devia ser uma necessidade. Tal como beber água, comer... Pois, agradecer é o que constata, no homem, níveis de humanidade, de ética, de humildade... Quando agradecemos, cria-se a teia da amizade, da cooperação...  
Agradecer é acordar a memória do coração.*

*Por tudo o que foi vivido e apreendido neste processo de doutoramento, agradeço!*

*Por ser minha luz e minha proteção, meu refúgio, meu porto seguro – agradeço a Deus. Por restaurar meu alento e encaminhar-me nas veredas do amor. Por me fazer entender os caminhos da sensibilidade, do entendimento do corpo e do espírito, e o da inteligência.*

*Ao aprendizado advindo do amor – agradeço a você pai (in memorian) e a você mãe (in memorian), a ter aspirações sem ser arrogante, dignidade sem desmerecer os outros, generosidade sem ser esnobe.*

*Pela companhia constante em mais esta caminhada, pelo cuidado, pela escuta, colo e acalento – agradeço a você, João Garcia, meu amigo, companheiro e com quem divido e compartilho meus dias, meus sonhos. Obrigada por sempre me permitir voar.*

*Pelo amor, palavras e ações – agradeço à minha família e familiares. Pelo abrigo constante, pelo afago, confiança, esperança, orações. Pelos momentos de risos, entretenimento, conversas, abraços, e por entenderem ausências necessárias nos encontros de afeto. Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados, concunhados, primos, tios, sogro (in memorian), sogra – e agregados – minha eterna gratidão.*

*Por me permitir permanecer no casulo o tempo necessário para que meu corpo e minhas asas se formassem por completo – agradeço à professora Laura Alves. O voo nasceu comigo, por isso acredito que tenho essência de borboleta (ou seria de pássaro? – não me acostumo à gaiolas). Obrigada por encorajar meu voo e não me deixar desistir de continuar voando.*

*Pelo processo constante como aprendente – agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Agradeço a todos os professores, coordenadores e ao corpo administrativo pelas oportunidades, saberes compartilhados, gestos de atenção e colaboração.*

*Pelas luzes ofuscadas durante esta caminhada (o que foi necessário, pois às vezes algumas luzes desviam o nosso olhar) e pela indicação de outras fontes de luz – agradeço aos professores que aceitaram o convite para contribuir com esta construção acadêmica. Muito obrigada, Damião Bezerra, Carlos Paixão, Magali Reis, Tânia Lobato, Cristina Carvalho e Ivany Pinto, por ajudarem a fazer de meu caminho um conjunto de chamuscas – assim não caminhei em solidão – e, por olharem meu texto com olhos de azul.*

*Pela relação dialógica que me permitiu crescer como profissional e como pessoa – agradeço aos colegas da turma de Doutorado 2013, da linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade e ao Grupo Ecos. Com vocês foi possível traçar caminhos, descobrir saberes, dividir e superar os momentos de “vazio intelectual”.*

*Pela acolhida e abraço coletivo e constante, agradeço aos meus colegas de trabalho, aos amigos nascidos dessa relação, alunos (de ontem e de hoje) e demais funcionários da escola Anísio Teixeira – algumas famílias não nascem de sangue, mas da construção de afetos. Obrigada pela compreensão e colaboração de sempre.*

*Pelo gesto carinhoso e atencioso em contribuir com o levantamento de filmes para compor meu acervo para a escolha do corpus deste estudo – agradeço a Hudson Patrick e Johann Thomas.*

*Pela contribuição e dicas acertadas sobre as películas que compuseram meu repertório fílmico – agradeço à Marília Campos. Pelas traduções e revisões dos textos em línguas estrangeiras, inglês e francês – agradeço à Beatriz Lucena Melo e Patrícia Mello. Obrigada, sobrinhas, por abrirem seus corações e estimular minha gratidão.*

*Por encomendar e providenciar livros em tempo hábil, reservar acervo e atenção especial no café – agradeço ao grupo Fox Livraria. Obrigada pelo espaço sempre aberto e acolhedor.*

*Por me conduzirem e seduzirem, desde o mestrado, a esse mundo do cinema e aos estudos sobre ele – agradeço ao meu eterno mestre Joel Cardoso, à amiga Indaiá Freire e ao amigo inesquecível Jorge Almir Castro (in memoriam). Sinto-me ainda como a criança protagonista do filme “A invenção de Hugo Cabret”, a desvendar os tantos encantos e mistérios desse mundo cinematográfico.*

*Por todo carinho, cuidado, atenção, principalmente nos dias de reestabelecimento de saúde, de autoestima, de energia – agradeço, carinhosamente, à Carmeci Viana, Jéssica Brasil, Diane Rosa, Thifany Monteiro. E, ao compartilhamento de segredos, desejos, inquietudes, descobertas, livros, leituras, dizeres, ternura, afeição, conceitos, construções... – agradeço, também, aos meus amigos “Cirandeiros da Palavra” Andréa Cozzi e Juraci Siqueira, à Giselle Ribeiro, Paulo Maués, Tatiana Pacheco, Cláudio Emídio, Adriana Moura, Sebastião Neto, Eli Cascaes, Lusimar Bezerra, Goretti Franco, Nilma Machado e tantos outros. Amizades vindas de presente. Vidas já entrelaçadas à minha. Meus “pés de Laranja Lima” que fazem florir minha alma.*

*A todos os que contribuíram e aos que tiverem oportunidade em conhecer este estudo, gratidão, essa palavra-virtude que faz brotar alegria no coração de quem recebe e de quem oferece.*

*“[...] Aprendi com os passarinhos a liberdade.” “Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. [...] Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. [...] Peço desculpas por cometer essa verdade.” “As coisas jogadas fora por motivo de traste são alvo da minha estima. Prediletamente latas. [...] Elas ficam muito orgulhosas quando passam do estágio de chutadas nas ruas para o estágio de poesia...”*

*Uma das brincadeiras que mais gostava quando criança era inventar brinquedos. Uma vez, construí, sozinha, uma fazenda! Tinha boi, vaca, porco, e até galinha. As mangas pequeninas que caíam das árvores eram meus animais. Com alguns palitos usados, elas tomavam forma. Surgiam as patas, rabo, chifres... as caixas de fósforos usadas, eram os divisores de cada área da fazenda. Ou, ainda, os móveis da casa do fazendeiro: sofá, mesa, cama, guarda-roupa... Mas, as latas eram as minhas prediletas. Com elas eu virava malabarista de circo. Além de crescer alguns centímetros, podia me equilibrar sobre elas como se fossem a extensão de minhas pernas. Com elas também eu criava carros e fazia até corrida com muitos carrinhos de latas pelo quintal... As latas também viravam instrumentos musicais. Mas isso perturbava um pouco os adultos e a brincadeira acabava mais rápido. Alguns adultos têm dificuldade de ver quando uma lata sai do estágio de traste para poesia. Se não conseguem ver poesia em um barquinho de papel viajando pela enxurrada deixada pela chuva nas valas do quintal, como podem achar poesia em uma lata? Vai ver que eles nunca conversaram com um passarinho, e nem com as borboletas, porque com os passarinhos e as borboletas a gente aprende a ser disponível para sonhar.*

*Meu achadouro de infância, por Sônia Santos. Baseado no livro Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros.*



## RESUMO

Este estudo analisa os discursos sobre a infância e as crianças protagonistas nos filmes *Menino de Engenho* (Brasil, 1966, de Walter Lima Jr.), *O Meu pé de Laranja Lima* (Brasil, 1970, de Aurélio Teixeira) e, *Capitães da Areia* (Brasil, 2011, de Célia Amado), cujo eixo de problematização reside no fato de como a infância e as práticas culturais da criança têm sido apresentadas nas referidas produções cinematográficas e as relações estabelecidas com as concepções instituídas na sociedade. O cinema se constitui como sistema cultural, uma vez que é possível, pelas múltiplas vozes apreendidas no filme, a interação entre consciências individuais, por possuir forma e conteúdo ideológico que se processa a partir de campos específicos e em múltiplos discursos, a serem observados, dentro do processo de comunicação, como signos. Além disso, demarca seu campo como fonte rica e propícia para o historiador e demais pesquisadores, pois é capaz não somente de contar uma história, mas de problematizar a realidade, o que faz garantir seu mérito como campo investigativo da infância. Assim, para este estudo foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) desvelar os discursos presentes e/ou ausentes que possam apontar para os possíveis sentidos e significados de infância [re]produzidos nos filmes selecionados; 2) problematizar acerca das concepções de infância presentes em nossa sociedade e que são [re]tratadas nos filmes investigados; 3) refletir acerca dos aspectos voltados à educação e aos modos de ser criança presentes nos filmes estudados. Para tanto, este estudo segue as linhas de estudo descritiva e analítica, com abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica e documental, com diálogos ancorados nos estudos bakhtinianos e de autores do campo da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural. Nossas análises foram norteadas, a partir de três eixos: Concepções de infância, Culturas infantis e Educação. E, a partir delas, foi possível perceber a forte influência das concepções, práticas sociais e aspectos educacionais, que acompanham a trajetória histórica da infância, e as diversas formas que se reproduzem nas práticas e relações sociais. Os resultados apontaram ainda que estudar a infância pelo cinema nos instiga a sermos “outros”, uma vez que nos permite transformarmo-nos em novos homens, já que a concepção de tempo está vinculada à concepção de homem, e que embora toda criação artística esteja impregnada de ficcionalidade, ela não deixa de dialogar com as realidades traçadas em nós, capazes de nos projetar a outras realidades já existentes e outras que ainda estão por vir.

**Palavras-chave:** Infância. Cinema. Educação. Discursos. Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

This study aims to analyze discourses about childhood and the child's protagonists in the movies *Menino de Engenho* (Brazil, 1966, Walter Lima Jr.), *O Meu pé de Laranja Lima* (Brazil, 1970, Aurélio Teixeira) and, *Capitães da Areia* (Brazil, 2011, Célia Amado), in whose center of the problem lies in the fact of how the childhood and the child's cultural practices has been presented in these films productions e the relations stablish with conceptions instituted in society. The movies are a cultural system, once that's possible, by the multiple voices caught in the film, the interaction between individual consciences, for having ideological form and content that is processed from specific fields and in multiple discourses, to be observed, within the process of communication, as signs. Further than that, it demarcates its field as a rich and propitious source for the historian and other researches, because it's capable not only of telling a story, but of problematizing reality, which ensures its merit as a childhood's research field. Thus, the following specific objectives were defined for this study: 1) to unveil the present and/or absents discourses that can point the possible senses and the meaning of childhood (re)produced in the selected films; 2) to problematize about the conceptions of childhood present in our society and that are re-treated in the investigated films; 3) to reflect about the aspects related to education and the ways of being a child present in the films studied. In order to do so, this study follows the descriptive and analytical study's lines, with a qualitative approach, using bibliographical and documentary research, with dialogues anchored in the Bakhtin studies and authors from the childhood and history's fields in a sociological, historical and cultural perspective. Our analyses were guided, from three areas: Conceptions of childhood, Cultures for children and Education. From these, it was possible to perceive the strong influence of conceptions, social practices and educational aspects that accompany the historical trajectory of childhood, and the diverse forms that reproduce in social practices and relations. The results also pointed that studying the childhood through film encourages us to be "others", once it allows us to become new men, since the conception of time is connect to the man's conception, and that although all artistic creation is impregnated with fictionality, it does not cease to dialogue with the reality traced in us, capable of projecting us to other already existing realities and others that are yet to come.

**Keywords:** Childhood. Movies. Education. Discourses. Childhood's Sociology.


## RÉSUMÉ

Cette étude analyse les discours sur l'enfance et les enfants protagonistes dans les films *Meninos de Engenho* (Brésil, 1966, de Walter Lima Jr), *O Meu Pé de Laranja Lima* (Brésil, 1970, de Aurélio Teixeira) et, *Capitães da Areia* (Brésil, 2011, de Célia Amado), dont l'axe du problème est dans le fait de comment l'enfance et les pratiques culturelles des enfants ont été représentées dans ces productions cinématographiques et les relations établies avec les conceptions instituées dans la société. Le cinéma est constitué comme un système culturelle, une fois que c'est possible, pour les multiples voix saisi dans le film, l'interaction entre consciences individuelles, pour avoir la forme et le contenu idéologique qui est traité à partir de secteurs particuliers et des multiples discours, à observer, dans le processus de communication en tant que signe. En outre, délimite son domaine comme source riche et propice à l'historien et d'autres chercheurs, tel qu'il est en mesure non seulement de raconter une histoire, ainsi que créer un débat sur le sujet, ce qui fait son mérite en tant que champs d'investigation de l'enfance. Ainsi, pour cette étude étaient les objectifs spécifiques suivants fixés: 1) dévoiler les discours présents et/ou absent que puissent montrer les possibles sens et les significations de l'enfance [re]produites dans les films qui ont été choisis; 2) discuter sur les conceptions de l'enfance dans notre société et qui sont [re]traités dans les films étudiés; 3) réfléchir sur les aspects liés à l'éducation et la façon d'être enfant présent dans les films étudiés. Par conséquent, cette étude suit les lignes d'étude descriptive et analytique, avec abordage qualitative, faisant usage des recherches bibliographique et documentaire, avec dialogue ancré dans les études de l'enfant dans une perspective sociologique, historique et culturel. Nos analyses ont été orienté à partir de trois axes: Conceptions de L'enfance, Culture Enfants et l'Education. Et, d'eux, a été possible s'apercevoir de la forte influence des conceptions, pratiques sociales e aspects éducatifs, qui accompagnent la trajectoire historique de l'enfance, et les diverses façons que se reproduisent dans les pratiques et relations sociales. Les résultats ont montré ainsi qu'étudié l'enfance par le cinéma nous instigue à devenir quelqu'un d'autre, une fois que nous permet la transformation en nouveaux hommes, puis que la conception du temps est lié à la conception d'homme, et que bien que toute la création artistique soit imprégnée de fiction, elle ne cesse de parler avec les réalités tracées en nous, capables de nous projetées à d'autres réalités déjà existantes e d'autres que sont à venir.

**Mots-clés:** Enfance. Cinéma. Education. Discours. Sociologie de l'enfance.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: PELAS LENTES DO CINEMA</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A INFÂNCIA NO CINEMA BRASILEIRO: A ESCOLHA DO <i>CORPUS</i></b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>O cinema e as produções cinematográficas como documento</b>	<b>35</b>
2.1.1	O cinema como pedagogia cultural	40
2.1.2	Definindo o tipo e a abordagem de estudo	43
<b>2.2</b>	<b><i>Corpus</i> da pesquisa</b>	<b>47</b>
<b>2.3</b>	<b>Processo de análise</b>	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>A INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM CENA</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>A concepção de infância até a modernidade</b>	<b>73</b>
<b>3.2</b>	<b>A Sociologia da Infância e a criança</b>	<b>84</b>
3.2.1	A infância enquanto período e enquanto categoria	92
<b>3.3</b>	<b>A imagem da infância entre a literatura e o cinema: recortes históricos</b>	<b>95</b>
<b>4</b>	<b>O CINEMA E AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS SOBRE A INFÂNCIA</b>	<b>102</b>
<b>4.1</b>	<b>Recortes da história sobre o cinema</b>	<b>105</b>
4.1.1	O cinema no Brasil	110
<b>4.2</b>	<b>Reflexões acerca da constituição do cinema e sua relação com a história</b>	<b>113</b>
<b>4.3</b>	<b>Sinopses de infâncias: a criança nas produções cinematográficas</b>	<b>123</b>
<b>5</b>	<b>ENTRE VOZES E IMAGENS: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NO CINEMA BRASILEIRO (1920-1930)</b>	<b>132</b>
<b>5.1</b>	<b>O processo dialógico e intertextual nas produções cinematográficas</b>	<b>135</b>
<b>5.2</b>	<b>Os sentidos e significados da Infância nas narrativas fílmicas</b>	<b>142</b>
5.2.1	O cronotopo do tempo e espaço histórico da infância	150
5.2.2	O cronotopo [auto]biográfico da infância	155
<b>5.3</b>	<b>Os modos de ser criança nas produções cinematográficas</b>	<b>160</b>
5.3.1	As brincadeiras	168
5.3.2	O imaginário infantil	177
<b>5.4</b>	<b>Os aspectos voltados à educação das crianças protagonistas nos filmes</b>	<b>187</b>
5.4.1	As Práticas educativas	192
5.4.2	As Práticas disciplinares	207
	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NO ACENDER DAS LUZES...</b>	<b>220</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>240</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>266</b>

The background is a light beige color with a subtle pattern of film strips and lens elements. A prominent film strip runs diagonally from the top right towards the bottom right. In the bottom right corner, there are several circular lens elements of different sizes and colors, including a large yellow one and a smaller one with a grid of dots. The text is centered in the middle of the page.

Seção I  
Introdução: pelas lentes do  
cinema

## 1 INTRODUÇÃO: PELAS LENTES DO CINEMA

*Quem anda no trilho é trem de ferro.  
Sou água que corre entre pedras.*  
(BARROS, 2013, p. 146)

### Como tudo começou: o enredo da história da tese

Por reproduzir a vida e, com ela, toda a sua inquietação e obscuridade que lhe é peculiar, além dos conflitos diários experienciados por pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais, ao cinema é atribuída “a possibilidade de contribuir para a construção, reconstrução e sedimentação de conhecimentos, atitudes e valores” (GUILHEM, 2007, p. 33).

Assim, podemos inferir que, na contemporaneidade, seguindo a linha de outras mídias, o cinema tomou a feição de uma das principais categorias produtoras e reprodutoras de significados, valores, opiniões e estilos em nossa sociedade. Ultrapassando seu *status* inicial de entretenimento, essa máquina de contar histórias, como afirma Guilhem (2007), “transformou-se em uma crônica moral e afetiva das sociedades contemporâneas, favorecendo o aprendizado de valores e modos de pensar o mundo e seus conflitos” (GUILHEM, 2007, p. 19).

Este estudo investiga os discursos sobre a infância em três produções cinematográficas brasileiras, que apresentam a criança como protagonista, e suas relações com as concepções de infância instituídas ao longo da história.

O tema em questão considero como consequência do meu processo de formação histórico-profissional. Sim, pois após o mestrado em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará – UFPA – quando apresentei estudo a respeito de Literatura e Cinema, e tendo me deixado seduzir por essa arte de linguagem híbrida e enxertada de sentidos, significados – desejava continuar realizando estudos a respeito do cinema e sentia necessidade de desvendar outros tantos mistérios sógnicos que ultrapassam o limite de suas lentes. No entanto, devido minha inserção na área educacional e, principalmente, atuando no campo de formação de professores no ensino superior, surgiu em mim um inevitável desejo em ampliar minha área de atuação profissional, por isso a escolha em um doutorado não mais em Letras, mas em Educação.

Assim, refletindo acerca da minha atuação profissional ancorei em um momento muito importante para minha construção na qualidade de sujeito, de educadora, de profissional: a Educação Infantil. Em 1997, quando ingressei na Rede Municipal de Ensino, em Belém, foi a Educação Infantil quem me abraçou como professora, depois como coordenadora de Unidade de Educação Infantil - UEI<sup>1</sup> e, mais adiante, como integrante da Equipe Técnica de Educação Infantil – ETEI, da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC.

Foi nesse solo que detive boa parte de meus estudos, leituras, pesquisas sobre Alfabetização, Letramento, Tema Gerador, Literatura Infantil, Avaliação, Currículo..., pois como professora e coordenadora, fiz parte do programa de Formação Continuada da referida Rede, quando tive a oportunidade de dialogar com autores do campo da Educação, Educação Infantil e Infância, como Vítor Paro, Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Corsino, Antônio Gouveia, Ordália Almeida, Tizuko Kishimoto, Débora Vaz, Sônia Kramer e outros nomes, com os quais estabeleci diálogos intensos, trazendo-me grandes inquietações e reflexões, numa relação meio antropofágica<sup>2</sup>, rica e autorreflexiva, em que os temas Infância, Criança e Educação Infantil se entrelaçavam.

Depois, como membro da equipe técnica, uma das tarefas era realizar formação continuada dos educadores que atuavam na Educação Infantil da SEMEC, lá tive a oportunidade de, junto aos educadores, relacionar teoria e prática, o que dizem os livros e o que dizem os sujeitos com quem atuo; aprendi a enxergar (agora percebo isso) a construção do currículo na concepção de Tomaz Tadeu da Silva, o qual ressalta que “o currículo, tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2011, P. 150). E essa construção desse “documento de identidade”, para uns se dá de forma lenta e duvidosa, para outros, mais rápida e segura, mas ambas processuais e capazes de reproduzir-se, pois devemos constituir-nos enquanto seres históricos, transformando vivência em experiência, o finito em infinito. Senti-me

---

<sup>1</sup> As UEI's funcionavam em sistema de Creche, atendendo crianças distribuídas em dois ciclos de formação: o primeiro atendia crianças com idade de 0 a 3 anos e, o segundo, de 4 e 5, ambos em Regime Integral, isto é, de 7h30min às 18h30min.

<sup>2</sup> Metaforicamente relacionada à visão de Oswald de Andrade sobre a deglutição de culturas, que se refere ao ato de devorar, por exemplo, textos de outras culturas, de outros autores, assimilar seus conhecimentos, sem se deixar ocupar inteiramente por eles numa relação subalterna.

crescendo, como educadora, como profissional, como pessoa, pois com uma equipe formada por pessoas de áreas bem diversificadas, pude perceber a educação, principalmente das crianças, numa perspectiva holística, isto é, uma educação que proporcionasse o desenvolvimento integral da criança.

A criança era compreendida, naquele contexto, como sujeito de sua própria história e que, independente de sua idade, influencia e é influenciada pelo meio social em que vive. Um ser que pertence a um grupo social, com cultura específica e coerente com sua etnia, com seu meio, e que contribui para a construção de sua identidade, de sua cidadania. E nessa concepção depus minha vivência como educadora, pois como Kramer (2011), eu acredito e defendo

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2011, p. 101).

E o cinema, como uma das mais novas narrativas contemporâneas, torna-se uma possibilidade a mais para a [re]produção de culturas, predispondo-nos a repousar olhares e análises a respeito de diferentes campos e temas e, ao mesmo tempo, dialogando com todos os outros textos presentes em nosso repertório, relevantes ou não. Por isso o entrelaçamento entre essas duas temáticas – infância e cinema. Temas que cruzaram meu percurso acadêmico e profissional e sobre os quais deleito-me quando deles tomo posse na tentativa de dilatar conhecimentos a respeito dos mesmos.

Assim como a literatura, a música, as artes plásticas e demais manifestações artísticas, documentos históricos de uma determinada época, o cinema também é uma fonte documental, pois, como todo registro, está impregnado de vestígios, ideologias, concepções voltadas para diferentes culturas, a partir da leitura proposta por quem as imprimiu na tela. Não afirmo com isto que o cinema é retrato fiel de uma sociedade, pois a ele é dada a liberdade em narrar as histórias à sua maneira, contar “boas histórias” com precisão e imaginação criativa. Como já mencionava Truffaut (2005), “a arte cinematográfica só existe por meio de uma traição bem organizada da realidade” (TRUFFAUT, 2005, p. 47). No entanto, apesar de alguns



teóricos defenderem o cinema como intervencionista e que tornava aparente suas diferenças para com a realidade, outros, neo-realistas, já o veem como mimético, revelatório, refletindo diretamente a natureza dos fatos. É fato que, não podemos esquecer que nossa relação com o mundo e as relações que nele estabelecemos são mediadas, pois como sujeitos, somos passíveis dos processos de mediação. E são nessas histórias contadas ou que se deixam contar pelos fatos que pretendo repousar minhas análises investigativas.

### **[Des]velando cenas da tese**

Em levantamento realizado<sup>3</sup>, – em período demarcado a partir de 2008, com a possibilidade de recuar alguns anos quando a área de interesse do programa permitia – pude constatar que em alguns Programas de Pós-graduação de universidades brasileiras, os estudos sobre a infância se mostram relevantes e com certa incidência.

Preliminarmente, foram selecionados alguns descritores. Assim, “*Infância e cinema*” e “*criança e cinema*”, foram os primeiros descritores utilizados. A busca foi realizada em *sites* consultados na internet via Google Acadêmico, no banco de dissertações e teses da Capes e em revistas indexadas no banco da Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir de 2008, com caráter qualiquante, congregando aspectos qualitativos e quantitativos.

A partir desses descritores foram encontradas seis dissertações, uma tese e um artigo de revista. No entanto, das dissertações encontradas apenas duas se aproximam do tema proposto – A infância no cinema. A primeira é “Miguilins no sertão da cabaça azul: incandescência, infância e devaneios poéticos em Mutum”, defendida dentro do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN, Natal, 2011. A referida dissertação faz uma leitura poética da novela Campo Geral, de Guimarães Rosa, transposta para o cinema como Mutum, um filme baseado na referida novela que trata das impressões de uma criança que medita sobre a infância onírica do sertão. A segunda dissertação encontrada aborda a infância no cinema, mas analisando as formas de abuso da infância em produções fílmicas nacionais do início do século

---

<sup>3</sup> O referido levantamento foi realizado em 2013, primeiro ano de doutoramento, período também de delimitação de busca de dados para a definição do objeto deste estudo.

XXI (2001 a 2007). Com o tema “Crianças na tela: formas de abuso da infância no cinema nacional contemporâneo”, a dissertação foi defendida em 2009, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Itajaí de Santa Catarina - UNIVALI.

A tese encontrada nessa primeira busca, intitula-se “Representações da infância no cinema: ficção e realidade”, foi defendida em 2012 pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e examina as representações que o cinema tem feito da infância a partir de cinco filmes que têm a criança como protagonista. A referida pesquisa visa esclarecer como o cinema vê a criança a partir de imagens, cenários e representações, para isso fez uso de alguns teóricos que envolvem a psicanálise freudiana, a filosofia clássica de Rousseau e Walter Benjamin.

O artigo encontrado, no referido levantamento, traz como título “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta” e foi publicado pela Revista Brasileira de Educação, vol.13, n38, Rio de Janeiro Mai/Ago. 2008. O estudo aborda o conceito de criança a partir da análise de imagens fílmicas, sob o olhar de Michel Foucault, Alain Badiou e Ismail Xavier, abordando a potência afirmativa da criança, conceito de imagem e análise de alguns filmes no intuito de perceber como somos levados ao universo da criança-potência e ao da criação.

Depois desse levantamento inicial senti a necessidade urgente de uma nova busca, desta vez por região do país e seguindo outros descritores além dos já pesquisados anteriormente: “infância”, “cinema”, “infância no cinema”, “criança no cinema”. Foram selecionados os seguintes programas para essa nova busca, dispostos a seguir em ordem alfabética: Antropologia, Arte, Artes Visuais, Ciências Sociais, Comunicação, Educação, Estudos de Linguagem, História, Letras, Psicologia, Sociologia. Depois da investigação nas Universidades por região, revisei ainda a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o banco de dados da Scielo Brasil utilizando esses novos descritores.

Com os descritores “cinema” e “infância”, mencionados separadamente, foram encontradas um maior número de dissertações e teses, aproximando-se de quinhentas, no entanto muitas destoavam da minha pesquisa de tese, embora algumas das abordagens sejam muito recorrentes – no cinema: o estudo da memória, o feminino, a violência, representações da escola, cinema como dispositivo educativo, adaptações de textos literários para o cinema, relação entre

arte e cinema; sobre infância/criança: letramento, leitura, literatura infantil, processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, ludicidade, formação de professores de Educação Infantil, a infância na fotografia e nos registros escritos. Nas revistas indexadas foram encontrados um pouco mais de cem artigos, mas apenas dois, além do já encontrado anteriormente, apresentam relação com o objetivo deste estudo.

Em relação aos artigos pesquisados em revistas indexadas, neste segundo momento, foram encontrados mais dois que se aproximam do objeto de estudo, totalizando três artigos, todos da mesma autoria. O artigo intitulado “Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica” discute, a partir da análise dos filmes *O garoto*, de Charles Chaplin (1921), e *O menino selvagem*, de François Truffaut (1970), as noções de encontro, de composição e da função anômalo, sob a luz de Deleuze e Guattari (2002). Foi publicado na Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 611-630, maio/ago. 2009. O segundo artigo, “Criança e cinema no exercício estético da amizade”, fez parte da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT de Educação e Comunicação (Caxambu, 2008), e foi publicado pela Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 215-230, set./dez. 2009. O estudo tem como proposta percorrer os caminhos da amizade entre crianças e adultos, analisando dois filmes: *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998) e *A língua das mariposas*, de José Luis Cuerda (1999), tendo como aporte teórico os trabalhos de Michel Foucault.

No que concerne às teses e dissertações encontradas, nove totalizam os resultados da busca, incluindo as já mencionadas anteriormente na primeira investigação. Neste momento apresentarei as sete ainda não mencionadas.

Na Região Norte não foi encontrado nenhum trabalho coerente com o tema em debate. Na Região Nordeste, foram encontradas uma tese e uma dissertação. A dissertação já foi mencionada anteriormente e a tese diz respeito às representações da criança, em estado de abandono e de pobreza, nos ambientes citadinos da Europa e do Brasil, para isso propõe um estudo de caráter comparativo entre as obras *Oliver Twist* (1837), do romancista inglês, Charles Dickens e a narrativa *Capitães da Areia* (1937), do escritor brasileiro Jorge Amado. A tese é intitulada “Representações da infância ultrajada e da criança-herói: uma leitura de Charles Dickens e Jorge Amado” e percorre um caminho que inicia com a contextualização

da literatura e dos estudos comparados, depois apresenta-nos o conceito de criança que emerge no século XIX, até chegar à análise de seu objeto elucidando-nos a respeito das tipologias de narrativas e personagens. O Estudo faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2012.

Na Região Centro-Oeste foi identificada uma dissertação, dentro do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília-DF, 2005, que traz como título “Trágica trama: o abuso sexual infantil representado no filme *Má Educação*”. Seguindo a linha francesa da análise do discurso, teorias e estudos sobre abuso sexual de crianças e adolescentes e buscando apoio nas teorias do cinema e da psicanálise, o referido trabalho propõe delinear o perfil dos personagens: o Abusador/Penetrador e o Vitimizado, permitindo a dilatação de análises do referido objeto.

Na Região Sudeste, cinco dissertações e uma tese compõem o quadro de dados coletados. A tese já foi descrita anteriormente, pois se agrupa aos dados obtidos no primeiro momento de busca. Quanto às dissertações, a que traz como título “A expressão da criança no documentário *Promessas de um novo mundo: um estudo de caso*”, pertence ao Programa de Pós-Graduação em Multimeios, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2012. Ela visa abordar a expressão da criança no documentário contemporâneo, no intuito de ressaltar como a criança é concebida no filme e como compreendem e interpretam sua fala. Não foi possível obter o trabalho na íntegra, infelizmente, as informações aqui apresentados foram retiradas dos dados gerais e do resumo. Outra dissertação que também não foi possível acessar o arquivo completo foi “Poética do cinema infantil brasileiro: aspectos temáticos, formais e mercadológicos em *Menino maluquinho*”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2012. Apenas o resumo estava acessível, no entanto, o mesmo não apresentava questões relevantes e possíveis para compreender a que se referia o estudo e a qual programa estava vinculado.

Ainda na mesma região, temos “A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008. Com base na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, a autora elabora o argumento de que o currículo dos filmes investigados - *Toy Story* (1995),

*Monstros S.A* (2001), *Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004) – constrói subjetividades infantis por meio da apresentação de dois modelos de infância. Temos ainda “O cinema escolar na história da Educação Brasileira – a sua ressignificação da análise do discurso”, defendida em 2004, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói-RJ, cujos objetivos apontam para ressignificar o projeto cinema escolar delimitado pela autora e apontar a possibilidade de instrumento de análise à guisa da análise do discurso. E, sob o tema “Meu nome não é Pixote: a presença do jovem transgressor no cinema brasileiro (1980-2010)”, temos um estudo que visa analisar processos culturais da vida moderna no que concerne às práticas culturais, tendo o cinema como objeto de análise. Tal estudo faz parte do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2012.

Na Região Sul, foram encontradas duas dissertações e três teses. Uma das dissertações já foi mencionada anteriormente dentro do primeiro bloco de análises. A outra se apresenta sob o título: “De meninos a homens: possibilidades de leitura da infância em *Conversa de Bois*, *Campo Geral* e *Mutum*” e pertence ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Cascavel, 2010, o qual visa estudar o conceito sociológico de infância, como consequência da tradição europeia, analisando o rito de passagem do menino a “homem” de *Tiãozinho e Miguilim*, personagens das obras analisadas, apoiadas em alguns autores como Elizabeth Badinter, Philippe Ariès, Gilberto Freyre, Mikhail Bakhtin e Mircea Elide.

Quanto às teses, a primeira intitula-se “Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente”, e faz parte do programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005. Nela, a autora realiza análise de dezessete filmes brasileiros na perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas, inspirados em Foucault, investigando alguns conceitos como representação, poder, identidade cultural, política cultural, processos de hibridização, entre outros. Assim, aponta como o cinema brasileiro representa o trabalho docente e sua complexidade dentro das relações sociais.

A segunda tese, “Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade

de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003, segue a linha dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e faz recorrência aos Estudos Feministas e Teoria Queer. Analisa alguns conceitos como identidade, performatividade, abjeção e normalização a partir de quatro filmes infantis de animação da Disney. E, por fim, “Criança e imagem no olhar sem corpo no cinema”, do Programa de Pós-Gaduação em Educação, também da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008, faz uma análise de treze filmes em que a criança se faz presente, numa discussão entre o “real” e “ficção”, “pureza” e “impureza” da imagem numa relação ampla entre criança, cinema e autoria.

**Quadro 1: Levantamento de teses, dissertações e artigos por região do país**

REGIÕES	PPG/IES	ESTUDO/TÍTULO/ AUTORIA	DISCUSSÃO	TOTAL POR REGIÃO
<b>NORTE</b>	-	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>NORDESTE</b>	PPGCS/ UFRGN Natal, 2011.	DISSERTAÇÃO: Miguilins no sertão da cabaça azul: incandescência, infância e devaneios poéticos em Mutum  AUTORIA: Ednalda soares	Leitura poética da novela Campo Geral, de Guimarães Rosa, transposta para o cinema como Mutum, um filme baseado na referida novela que trata das impressões de uma criança que medita sobre a infância onírica do sertão.	<b>2</b>
	PPGL/UFPB João Pessoa, 2012.	TESE: Representações da infância ultrajada e da criança-herói: uma leitura de Charles Dickens e Jorge Amado  AUTORIA: Luis de Melo Diniz	Contextualização da literatura e dos estudos comparados; apresenta o conceito de criança que emerge no século XIX, até chegar à análise de seu objeto elucidando-nos a respeito das tipologias de narrativas e personagens.	
<b>CENTRO- OESTE</b>	PPGP/UCB Brasília-DF, 2005.	DISSERTAÇÃO: Trágica trama: o abuso sexual infantil representado no filme Má Educação  AUTORIA: Maria Aparecida Martins de Abreu	Seguindo a linha francesa da análise do discurso, teorias e estudos sobre abuso sexual de crianças e adolescentes e buscando apoio nas teorias do cinema e da psicanálise, o referido trabalho propõe delinear o perfil dos personagens: o Abusador/Penetrador e o Vitimizado, permitindo a dilatação de análises do referido objeto.	<b>1</b>
<b>SUL</b>	PPGED/FE/ UFRGS	TESE: Filmes infantis e a	Faz recorrência aos Estudos Feministas e Teoria Queer. Analisa alguns conceitos	<b>5</b>

	Porto Alegre/RS, 2003.	produção performativa da heterossexualidade  AUTORIA: Ruth Sabat	como identidade, performatividade, abjeção e normalização a partir de quatro filmes infantis de animação da Disney.	
	PPGED/ UFRGS Porto Alegre /RS, 2005.	TESE: Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente  AUTORIA: Elí T. Henn Fabris	A autora realiza análise e discussão de dezessete filmes brasileiros dentro da perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas, inspirados em Foucault, investigando alguns conceitos como representação, poder, identidade cultural, política cultural, processos de hibridização, entre outros. Assim, aponta como o cinema brasileiro representa o trabalho docente e sua complexidade dentro das relações sociais.	
	PPGED/ UFRGS Porto Alegre/RS, 2008	TESE: Criança e imagem no olhar sem corpo no cinema  AUTORIA: Fabiana de Amorim Marcello	Faz uma análise de treze filmes em que a criança se faz presente, numa discussão entre o “real” e “ficção”, “pureza” e “impureza” da imagem numa relação ampla entre criança, cinema e autoria, a partir das contribuições de Michel Foucault sobre as categorias de “obra” e de “autor”.	
	PMAE/ UNIVALI Itajaí-SC, 2009.	DISSERTAÇÃO: Crianças na tela: formas de abuso da infância no cinema nacional contemporâneo  AUTORIA: Noemi Maria Löser	A infância no cinema, analisando as formas de abuso da infância em produções fílmicas nacionais do início do século XXI (2001 a 2007)	
	PPGL/ UNIOESTE Cascavel-PR, 2010.	DISSERTAÇÃO: De meninos a homens: possibilidades de leitura da infância em Conversa de Bois, Campo Geral e Mutum  AUTORIA: Salette Paulina Machado Sirino	Estuda o conceito sociológico de infância, como consequência da tradição europeia, analisando o rito de passagem do menino a “homem” de Tiãozinho e Miguilim, personagens das obras analisadas, à guisa de alguns autores como Elizabeth Badinter, Philippe Ariès, Gilberto Freyre, Mikhail Bakhtin e Mircea Elide.	
<b>SUDESTE</b>	PPGED/UF F Niterói-RJ, 2004	DISSERTAÇÃO: O cinema escolar na história da Educação Brasileira – a sua resignificação da análise do discurso  AUTORIA: Amália de Motta Mendonça Ferreira	A investigação insere-se no campo da História da Educação Brasileira, visando resignificar o projeto Cinema Escolar, delimitado pela autora, e apontar a possibilidade de instrumento de análise à guisa da análise do discurso.	<b>9</b>

	PPGED/ UFMG Belo Horizonte, 2008	DISSERTAÇÃO: A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis  AUTORIA: Maria Carolina da Silva	Com base na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, a autora elabora o argumento de que o currículo dos filmes investigados - Toy Story (1995), Monstros S.A (2001), Procurando Nemo (2003) e Os Incríveis (2004) – constrói subjetividades infantis por meio da apresentação de dois modelos de infância.	
	Revista Brasileira de Educação, vol.13, n38, Rio de Janeiro Mai/Ago. 2008	ARTIGO: Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta  AUTORIA: Fabiana de Amorim Marcello	Discute o conceito de criança a partir da análise de imagens fílmicas. Aborda a potência afirmativa da criança, sob o olhar de Foucault, Badiou e Xavier.	
	Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 611-630, maio/ago. 2009	ARTIGO: Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica  AUTORIA: Fabiana de Amorim Marcello	As noções de encontro, de composição e da função anômalo, a partir da análise dos filmes O garoto, de Charles Chaplin (1921), e O menino selvagem, de François Truffaut (1970), à guisa de Deleuze e Guattari.	
	Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 215-230, set./dez. 2009	ARTIGO Criança e cinema no exercício estético da amizade  AUTORIA: Fabiana de Amorim Marcello	O estudo tem como proposta percorrer os caminhos da amizade entre crianças e adultos, analisando dois filmes: Central do Brasil, de Walter Salles (1998) e A língua das mariposas, de José Luis Cuerda (1999), a partir dos estudos de Michel Foucault	
	PPGIS/ UFSCar São Carlos-SP, 2012	DISSERTAÇÃO: Poética do cinema infantil brasileiro: aspectos temáticos, formais e mercadológicos em Menino maluquinho  AUTORIA: Mirian Ou	Estudo sobre o cinema infantil, em especial o brasileiro, com o intuito de levantar algumas das características temáticas, estéticas e comerciais. Para tanto, toma como ponto de partida a poética de Bordwell (2007) e realiza o estudo de caso de dois filmes: Menino maluquinho - o filme (Helvécio Ratton, 1994) e Menino maluquinho 2 a aventura (Fernando Meirelles e Fabrizia Alves Pinto, 1998).	
	PPGCS/PU C São Paulo-SP, 2012	TESE: Representações da infância no cinema: ficção e realidade  AUTORIA:	Examina as representações que o cinema tem feito da infância a partir de cinco filmes que têm a criança como protagonista. A referida pesquisa visa esclarecer como o cinema vê a criança a partir de imagens, cenários e	



		Francisca Rodrigues Lopes	representações, sob o olhar da psicanálise freudiana, a filosofia clássica de Rousseau e Walter Benjamin.	
	PPGM/ UNICAMP Campinas- SP, 2012	DISSERTAÇÃO: A expressão da criança no documentário Promessas de um novo mundo: um estudo de caso  AUTORIA: Letizia Osorio Nicoli	Aborda a expressão da criança no documentário contemporâneo, no intuito de ressaltar como a criança é concebida no filme e como compreendem e interpretam sua fala.	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo a partir de dados obtidos durante levantamento realizado, 2013.

Analisando de forma panorâmica, temos um número de nove dissertações, cinco teses e três artigos que se aproximam do tema pesquisado, num total de dezessete pesquisas referentes ao objeto de estudo. Na Região Norte não foi encontrado nenhum trabalho; Na Região Nordeste, dois trabalhos, uma dissertação e uma tese; Na região Centro-Oeste, apenas uma dissertação; Nas regiões Sul e Sudeste estão concentrados maior número de trabalhos: cinco dissertações e uma tese no Sudeste e duas dissertações e três teses no Sul.

**Tabela 1: Mapeamento de produções científicas sobre infância e cinema por região**

MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE INFÂNCIA E CINEMA				
REGIÕES	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL POR REGIÃO
NORTE	0	0	0	0
NORDESTE	0	1	1	2
CENTRO-OESTE	0	1	0	1
SUL	0	2	3	5
SUDESTE	3	5	1	9
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo a partir de dados obtidos durante levantamento realizado, 2013.

Dos trabalhos encontrados neste levantamento, apenas dois se aproximaram mais do objeto pesquisado, sendo que um faz parte do Programa em Comunicação

e Semiótica e o outro, com um nível de aproximação um pouco menor, faz parte do Programa em Educação; oito apresentaram uma aproximação decrescente, e pertencem a diferentes programas, Psicologia, Multimeios, Ciências Sociais, Letras e Educação; os demais apresentaram um afastamento crescente, porém com uma linha tênue de aproximação, quase ofuscado-os durante a pesquisa.

Tal mapeamento permitiu verificar que um número expressivo de produções encontra-se nas regiões Sul e Sudeste. Tal resultado nos remete a apontar a relevância de estudos sobre a infância no cinema, tal como vem sendo realizado na literatura, por exemplo, uma fonte muito revisitada pelos historiadores:

No campo historiográfico, o uso da literatura vem sendo afirmado em vários estudos sobre a infância. Vem-se produzindo um expressivo conjunto de obras que tomam literatura como fonte privilegiada, quer em estudos brasileiros quer estrangeiros. [...] O recurso às fontes literárias pode tanto contribuir para uma história da infância, ao permitir-nos a acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também para a história da criança, dando-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil (LOPES; FARIA FILHO; FERNANDO, 2007, p. 22).

### **Metalinguagem da cena: a infância e o cinema**

É no século XVIII que surge uma emergente preocupação com a criança. Inicia, então, um processo de cuidados específicos para com esse sujeito, portanto, protegê-lo e preservá-lo tonava-se essencial. Criança, agora, passa a ser vista não mais como uma reprodução do ser adulto, mas como alguém capaz de viver o seu mundo, sua infância. No entanto, criança ainda pode ser considerada como sinônimo de dependência do adulto, contudo, deveria abster-se das frustrações desse adulto, e que fosse permitido a ela viver intensamente essa fase de sua vida.

Contraditoriamente, embora sempre tenha existido crianças – estes seres humanos jovens – desde o início de nossa existência, a infância – esta categoria social – nem sempre existiu, uma vez que, a consciência social da infância começou a manifestar-se com o Renascimento (Séc. XVI-VII), tornando-se independente a partir do Iluminismo (Séc. XVIII).

Podemos considerar este fator um dos motivos para suscitar o interesse em estudos sobre infância, os quais alcançaram uma dimensão significativa, além de terem proporcionado contribuições expressivas a fim de perceber os diferentes

fenômenos sociais que dizem respeito à construção do sujeito criança, a partir de concepções que se mantêm presentes por toda a construção histórica da infância.

Segundo Corsaro (2011), determinados conceitos sobre a criança, na Sociologia, advêm “da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia”, uma vez que nessas perspectivas, tudo o que está relacionado à origem e desenvolvimento dos seres humanos, até mesmo os conhecimentos científicos, são meticulosamente observados como construções sociais, e não mais aceitos meramente como resultados da influência de fatores biológicos. O autor então afirma que,

Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo os aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais. Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidoras” da cultura estabelecida por adultos (CORSARO, 2011, p. 19).

Se assim compreendermos a infância como “produto ou construção cultural”, e, as crianças como “participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”, podemos inferir que as produções cinematográficas, ao [re]construir a infância na tela, estão embebidas de concepções e conceitos, histórico e culturalmente construídos, sobre criança e infância.

Assim, o cinema “transformou-se em uma crônica moral e afetiva das sociedades contemporâneas, favorecendo o aprendizado de valores e modos de pensar o mundo e seus conflitos” (GUILHEM, 2007, p. 19). Por isso a escolha em repousar nossas análises em filmes, pois acreditamos que os filmes constroem sentidos e significados que, de certa forma, estão a serviço de determinados valores, interesses e concepções de mundo, podendo agir como um instrumento de transformação social.

Louro (2010) afirma que, quando entramos em contato com o cinema, “distintas relações do sujeito com a imagem fílmica podem ocorrer: acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras

respostas” (LOURO, 2010, p. 424). Por isso, seu poder dominante, a força e a abrangência de seus efeitos sociais, nos fazem vê-lo como um espaço, sim, de construção de identidades culturais, capaz de interferir até mesmo nas redes sociais de poder, uma vez que “nesse processo de interação com a imagem há sempre um investimento de emoções”.

Portanto, aos filmes são inerentes os registros do passado e do contexto social, mas também, a criação de reminiscências históricas próprias. Por isso, o cinema, é uma fonte documental propensa a análises e investigações, uma vez que, como todo registro, traz em si as marcas socioideológicas de uma determinada cultura, bem como conceitos, valores concepções históricas e culturais presentes em nossa sociedade, apresentadas em tela a partir da leitura que se faz desta. E, segundo Napolitano (2011), para analisar uma fonte audiovisual, como o cinema, deve-se considerar seus códigos internos, presentes em seu processo de construção de linguagem, e ainda, os mecanismos utilizados pela referida fonte quando deseja representar a realidade.

A utilização do filme pelo historiador, ou pelo pesquisador de qualquer outra área, há muito tempo inaceitável, configura-se como um objeto de estudos em crescente sucesso, pois tal como os cineastas, os pesquisadores da área da Sociologia, Etnologia, Filosofia e História também pensam acerca da conexão íntima e recíproca entre o cinema e a história.

Tal como o teórico do cinema, o historiador também fica atento à maneira como as imagens audiovisuais são remodeladas. A questão é que, enquanto o primeiro observa as mudanças de composição e enquadramento dos fotogramas, o historiador observa as paisagens, edifícios, veículos de transporte, a aparência física das pessoas, seu vestuário, seus hábitos, tudo aquilo que é registrado pela câmera, perguntando como aquela sociedade tomou forma historicamente e como continuou a partir daquele ponto, sendo remodelada pela ação do tempo até os dias de hoje (HAGEMeyer, 2012, p.46).

Neste sentido, o cinema destaca-se e demarca seu campo como fonte rica e propícia para o historiador e demais pesquisadores. Assim, toma-se também, o cinema, como um instrumento educacional e não meramente como recurso didático, haja vista ser, por excelência, arte da contemporaneidade, porque nele estão todas as outras artes. E ainda, o cinema é capaz não somente de contar uma história, mas

de problematizar a realidade, o que faz garantir seu mérito como campo investigativo da infância.

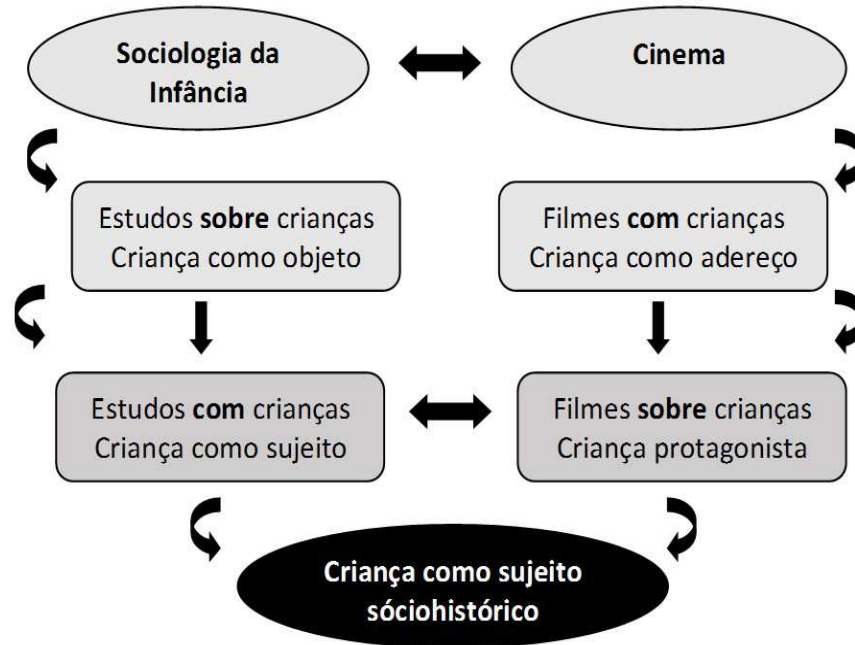
Por esse motivo, ratifica-se a premissa de que as produções cinematográficas são fontes de pesquisas fecundas, de interesse de pesquisadores de diferentes áreas, capazes de suscitar análises comparativas, dentro de um vasto repertório, sobre temas diversos.

Na história do cinema, registra-se um número significativo de filmes **com** crianças em relação a filmes **sobre** crianças, uma vez que as crianças apareciam como meros adereços nos enredos apresentados na tela, ou seja, secundarizadas, à margem da ação. Isto nos faz inferir que é um reflexo do sentimento de Infância, definido por Ariès (2011), desvinculado da consciência da particularidade infantil, em que se defendia uma concepção de infância em que as crianças não eram separadas do mundo adulto, confundindo-se a eles. O cinema vem ampliando seu repertório de filmes onde as crianças assumem a cena, protagonizam, mostrando-as dentro de uma esfera em que os aspectos peculiares à infância permeiam a cena.

Talvez este fato tenha se dado também em consequência à transposição das barreiras tradicionais de pesquisa a respeito de crianças, quando o fenômeno social da infância passa a ter visibilidade, pois, até então, os discursos adultocêntricos compreendiam a criança como um devir, e não como um ser capaz de originar seus próprios discursos e suas práticas sócio culturais. Nesse processo, passou-se a compreender, que para desvelar os mundos sociais e as culturas infantis a criança passaria da condição de objeto investigado, analisado, para a condição de sujeito, levando em consideração os discursos das crianças, seu testemunho.

Assim, se para a Sociologia da Infância, o avanço está no fato de não mais estudos **sobre** crianças, mas **com** crianças, para o cinema este avanço reside na realização de filmes **sobre** crianças e não mais **com** crianças. Nesse processo, há um cruzamento evolutivo, ainda que estejamos conscientes da compreensão que se tem a respeito da criança/infância que, apesar de socialmente construída a partir do olhar do adulto, vem sofrendo mudanças a partir das culturas infantis, das ações das crianças, numa perspectiva tanto diacrônica, como sincrônica.

**Imagem 1: Esquema ilustrativo sobre a evolução a respeito dos estudos da criança/infância**



Fonte: Elaborado pela autora deste estudo, 2017

Neste estudo, serão analisados filmes sobre crianças, uma vez que nosso *corpus* foi constituído por filmes em que as crianças são protagonistas, podendo expressar sua capacidade de criar, inventar, brincar, fantasiar, mentir, dissimular e, construir mundos que lhes ajudam a superar certos conflitos impostos pela realidade em que vivem. Este processo advém da abordagem de Qvortrup que considera a criança como um fenômeno social, retomado por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa, isto é, quando “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 53).

Segundo Truffaut (2005), “para o espectador adulto, a ideia de infância está ligada à ideia de pureza e, sobretudo da inocência; rindo e chorando diante do espetáculo da infância, o adulto, na realidade, se entenece consigo mesmo, não com sua ‘inocência’ perdida” (TRUFFAUT, 2005, p. 36). Assim:

Como as crianças trazem consigo *automaticamente* a poesia, creio que convém evitar introduzir elementos poéticos num filme de crianças, de maneira que a poesia nasça de si mesma como um acréscimo, um resultado e não como um recurso ou objetivo a ser

atingido. Para ser mais concreto, eu veria mais poesia numa sequência que mostrasse uma criança enxugando a louça que em outra com a mesma criança em roupa de veludo colhendo flores num jardim com a música de Mozart (TRUFFAUT, 2005. p. 35).

Tais análises e afirmações nos conduzem a inferir que há um grau significativo de influência das concepções, marcadas na trajetória histórica da infância, e de suas reproduções em nossa sociedade. Concepções como estas, que se configuram entre os dois sentimentos de infância apontados por Ariès (2011), o da “paparicação” e o da “moralização”, também são refletidas nas telas do cinema.

Proporcionalmente ao avanço dos estudos sobre a infância, o cinema também assumiu uma outra postura em relação à criança. O que ampliou não só o número de produções *sobre* crianças, como também o interesse em pesquisas acadêmicas a respeito de filmes que trazem temas envolvendo crianças. Em alguns momentos, o cinema tenta nos conduzir a olhar o mundo com os olhos de uma criança, em outros nos permite refletir acerca de nossas próprias atitudes diante da barbárie que permeia a realidade de tantas crianças, com destaque neste estudo para as brasileiras.

Assim, meu interesse pela temática levou-me ao seguinte questionamento: como as produções cinematográficas, selecionadas para este estudo, têm retratado a infância e as práticas culturais da criança e suas relações com as concepções instituídas ao longo da história em nossa sociedade?

### **Questões norteadoras**

Com base neste questionamento, fez-se necessário levantar as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Que significados e sentidos de infância são [re]produzidas nas produções cinematográficas selecionadas neste estudo?
- ✓ Que infâncias e quais modos de ser criança são retratados pelos protagonistas das narrativas fílmicas investigadas?
- ✓ Que aspectos educativos constituem as infâncias protagonizadas nos filmes estudados?

## Objetivos

A partir das questões apresentadas traçou-se o objetivo central deste estudo:

- ✓ Analisar os discursos sobre a infância e as crianças protagonistas em três produções cinematográficas brasileiras.

Para alcançar o objetivo geral foi possível traçar os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Desvelar os discursos presentes e/ou ausentes que possam apontar para os possíveis sentidos e significados de infância [re]produzidos nos filmes selecionados;
- ✓ Problematizar acerca das concepções de infância presentes em nossa sociedade e que são [re]tratadas nos filmes investigados;
- ✓ Refletir acerca dos aspectos voltados à educação e aos modos de ser criança presentes nos filmes estudados;

## A escolha do *corpus*

Para este estudo, foi realizado um levantamento exploratório de filmes que trazem como protagonista a criança. Cerca de setenta filmes foram listados, de diferentes anos de lançamento e origem, assistidos e analisados, no intuito de conhecer seu roteiro, a fim de decidir sobre sua escolha ou não para a composição do *corpus* da pesquisa. Tais filmes estão dispostos no quadro 03, nos apêndices deste estudo<sup>4</sup>.

Após levantamento e observação dessas dezenas de filmes, optou-se pelos seguintes filmes: *Menino de Engenho* (Brasil, 1966 – de Walter Lima Jr.); *O meu pé de Laranja Lima* (Brasil, 1970 – de Aurélio Teixeira); e, *Capitães da Areia* (Brasil, 2011 – de Célia Amado). Para a seleção dos filmes levou-se em consideração alguns critérios, os quais denominaremos de delimitadores, a saber: a criança como protagonista; história da infância abordada em filmes inspirados em obras literárias; narrativas fílmicas que abordam a infância tendo como recorte histórico as primeiras décadas do século XX (1920-1930). Outro delimitador considerado importante para

---

<sup>4</sup> Sites consultados: <<http://academiabrasileiradecinema.com.br>>; <<https://filmow.com>>; <<http://cinemaemcena.com.br>>; <<https://www.cineclick.com.br>>; <<http://www.adorocinema.com>>; <<https://palavrasdecinema.wordpress.com>>.



esta seleção foi a origem do filme – desejava-se realizar estudo com filmes brasileiros, uma vez que, dos estudos levantados a respeito da infância no cinema, poucos partiram de filmes produzidos no Brasil. Tais delimitadores foram imprescindíveis para ratificar e garantir a relevância deste estudo.

Este estudo será descritivo e analítico, com abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, com diálogos ancorados nos estudos bakhtinianos e de autores do campo da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural.

Quanto aos processos de definição de *corpus* e de análise deste estudo me ocupo de mais detalhes na seção que trata dos procedimentos metodológicos.

### **Estruturação do texto de tese**

O referencial teórico e eixos de análise apontados para este estudo nortearão a discussão a respeito do tema em tela e contribuirão para apontar (ou não) os resultados para as seguintes hipóteses:

- ✓ O cinema, ao apresentar a criança como protagonista e a vida infantil, é influenciado pelas concepções e construções culturais sobre a infância que circulam na cultura ocidental, ou seja, há um processo contínuo de produção e reprodução de concepções no entrelaçamento entre as produções fílmicas e a história da infância.
- ✓ É possível que o cinema, a partir do momento em que trouxe a criança para protagonizar as narrativas fílmicas, tenha acompanhado o próprio processo evolutivo da história da infância, a partir da visão defendida pelos estudos da Sociologia da Infância, que tem a criança na perspectiva de sujeito e não mais apenas como objeto.
- ✓ Os sentidos e significados de infância [re]produzidos pelos filmes em destaque nos apresenta a infância em um lugar entre um presente e um passado histórico que, mesmo sendo construído socialmente pelo olhar do adulto, é replanejado pelas crianças a partir de suas ações, relações e interações sociais.

Este estudo será estruturado em cinco seções, a saber.

A primeira seção se constitui nesta introdução sobre o estudo realizado.


Na primeira seção, apresento os caminhos metodológicos que nortearam este estudo, bem como as diretrizes que orientarão as análises. Início a seção com uma viagem histórica, sucinta, a respeito da relação que se estabeleceu ao longo dos tempos entre o historiador e o documento. Posteriormente, discorro a respeito do cinema como fonte documental, isto é, um pouco da trajetória dos estudos sobre o reconhecimento do cinema, e demais fontes audiovisuais, como fonte histórica. Consecutivamente, traço algumas reflexões a respeito do cinema como pedagogia cultural, ou seja, como “espaço” onde também se exercita a educação. Alguns conceitos serão apresentados nesta seção, pertinentes para a compreensão perspicaz deste estudo. Nesta seção, ainda, apresento o *corpus* deste estudo e o processo de análise a ser realizado.

Na terceira seção, ancorada nos estudos e pesquisas voltados para a infância e Sociologia da Infância, disserto a respeito das concepções que pautam a história da infância em diferentes contextos sociais. Preliminarmente, sem tanta pretensão, descortina-se o cenário da história da infância, levando em consideração as pesquisas e estudos sobre infância; posteriormente, disserta-se a respeito da relação da criança com a Sociologia da Infância e as variações nas culturas infantis atribuídas à infância enquanto categoria e enquanto período. Em seguida, faço um breve apanhado sobre as crianças na literatura e no cinema.

Na quarta seção discorro a respeito do cinema. A seção inicia com uma visão panorâmica da história dessa indústria cinematográfica – recortes da história sobre o cinema. Depois, faz-se a discussão a respeito da constituição do cinema, na visão de alguns autores, e sua relação com a história, apresentando diferentes concepções do cinema enquanto arte, e da sua instituição como prática social – a intenção aqui não é definir o cinema dentro de determinada concepção, mas refletir acerca das concepções que se têm sobre o mesmo. E, por fim, um passeio histórico a respeito da criança e seu protagonismo no cinema.

Na quinta seção, panoramicamente, trata-se do processo dialógico e intertextual nas produções cinematográficas, entrecruzando vozes e imagens, a respeito de como as crianças são retratadas nas narrativas fílmicas. Posteriormente, são apresentados alguns discursos sobre os quais concentro as análises a respeito dos possíveis sentidos e significados de infância [re]produzidos nas narrativas fílmicas selecionadas para este estudo. E ainda, a discussão sobre o conceito bakhtiniano de cronotopia, numa perspectiva de ilustrar uma possibilidade de análise

a mais para os estudos com/sobre cinema e infância. Na sequência, discorro a respeito a respeito dos modos de ser criança nas produções cinematográficas e a relação desse processo com a história da infância e seu reconhecimento enquanto ator social – momento em que a criança passa a ser ator não só nas telas, mas na sociedade. Neste tópico os modos de ser criança serão ilustrados a partir das brincadeiras e do imaginário infantil que se destacam nos filmes selecionados. E, por fim, discuto sobre os aspectos voltados à educação das crianças, protagonistas nos filmes, subdivididas em práticas educativas e práticas disciplinares. Ainda foi possível, neste último tópico, discorrer sobre algumas concepção de escola e sua relação com a história da educação e da infância.

The background is a light beige color with a faint, repeating watermark of the word "depositphotos". On the right side, there is a stylized illustration of a film strip that curves downwards. At the bottom right corner, there is a partial illustration of a film reel with several circular holes.

Seção II

A infância no cinema  
brasileiro: a escolha do  
*corpus*

## **2 A INFÂNCIA NO CINEMA BRASILEIRO: A ESCOLHA DO *CORPUS***

Na presente seção serão apresentadas nossas considerações teóricas e os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, bem como as diretrizes que orientarão as análises. E ainda, alguns conceitos pertinentes, segundo nosso ponto de vista, para a compreensão mais apurada do referido estudo.

Apresentamos, para abrir esta seção, uma viagem histórica, sucinta, a respeito da relação que se estabeleceu ao longo dos tempos entre o historiador e o documento. Em seguida, traçaremos alguns pontos de discussão a respeito do cinema como fonte documental e da trajetória dos estudos sobre o reconhecimento do cinema, e demais fontes audiovisuais, como fonte histórica. Na sequência, algumas reflexões serão apresentadas a respeito do cinema como pedagogia cultural, isto é, como “espaço” onde também se exercita a educação. Nesta seção, ainda, será posto em tela o *corpus* deste estudo e o processo de análise a ser realizado.

Esta tese se pautará pela investigação qualitativa sendo parte bibliográfica e parte documental.

### **2.1 O cinema e as produções cinematográficas como documento**

O homem sempre sentiu a necessidade de registrar sua história. Entre desenhos rupestres, manuscritos, livros, periódicos, leis e tantos outros registros, o homem mantém viva sua existência em diferentes suportes e múltiplas linguagens, [res]guardando os traços de sua presença em tempos e espaços distintos. Assim, instituiu diferentes fontes documentais.

Na contemporaneidade, surgem os documentos de reprodução de som e imagem, dentre eles o cinema, uma das mais novas narrativas. Essa narrativa visual, provoca os limites da sensibilidade e instiga-nos à reflexão do real a partir dos significados e/ou dos sentidos que apresentam.

O filme como fonte documental é recente e segundo Napolitano (2011):

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos “diretamente” da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo pode ser visto pelos meios de comunicação e representado pelo cinema, com um grau de realismo impressionante.

Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns (NAPOLITANO, 2011, p. 235).

As fontes audiovisuais podem ser consideradas de duas formas: primeiro, como testemunhos quase diretos, de grande poder ilustrativo especialmente quando possuir um caráter bem documental, como o registro de eventos e de personalidades históricas, tendo um caráter mais objetivo; e, segundo, quando tratar de filmes de ficção é mais percebido sob o estigma da subjetividade. No entanto, ambas as visões podem ser equivocadas havendo a necessidade de perceber as fontes audiovisuais, sejam as mais objetivas ou as mais subjetivas “em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2011, p. 236). Uma vez que, não se faz necessário dispensar a linguagem artística e a utilização criativa, como também não é aconselhável a ficção deixar escapar aspectos essenciais da realidade social. Assim,

[...] é menos importante saber se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou a reproduções de costumes e vestimentas de um determinado século. O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme. Obviamente, é sempre louvável quando um filme consegue ser “fiel” ao passado apresentado, mas esse aspecto não pode ser tomado como absoluto na análise histórica de um filme. A tensão entre subjetividade e objetividade, impressão e testemunho, intervenção estética e registro documental, marca as fontes históricas de natureza audiovisual e musical (NAPOLITANO, 2011, p. 237).

Em pesquisas, mapeamento e leituras já realizadas, foi possível constatar que em boa parte das produções cinematográficas as crianças são secundarizadas em relação à importância que deveriam ter para a nossa sociedade. Uma vez que, o cinema, é solo propício e fecundo para sentidos simbólicos e apresenta-se como importante registro, carregando em si as impressões, ideologias, concepções de uma dada cultura, expostas em tela a partir da leitura que se faz desta, para ricas análises e investigações.

Nesse sentido, cinema e infância se imbricam harmonicamente, uma vez que “da interrelação entre ciência e sonho, nasceu o cinema” (GUILHEM, 2007. p.12), instrumento estratégico de projeção do imaginário, imaginário este [re]visitado pela

mente inventiva e criativa da criança sempre que deseja produzir outros mundos *faz de conta*, ou os produz por conta do mundo em que vive. E se, “de fato, a diferença entre o cinema do real e de ficção é totalmente incerta” (NÓVOA; FRESSATO; FEIGELSON, 2009, p. 113), assim como o cinema, a criança se vê em limites quase inexistentes entre o real e o imaginário, o que no cinema tais limites não são impermeáveis.

Para Duarte (2009):

O texto fílmico é produto de configurações construídas, em linguagem cinematográfica, pela articulação de diferentes elementos: imagem em movimento, som musical, ruídos (sonoplastia), sons da fala e escrita. Isso faz do filme o resultado de um conjunto de significações que podem ser interpretadas e compreendidas de diversas maneiras (DUARTE, 2009, p. 86).

Por esse motivo, ratifica-se a premissa de que as produções cinematográficas são fontes de pesquisas fecundas, de interesse de pesquisadores de diferentes áreas, capazes de suscitar análises comparativas, dentro de um vasto repertório, sobre temas diversos.

As fontes audiovisuais, por seu caráter eminentemente artístico, são reconhecidas, muitas vezes, pela sua abrangência subjetiva e influência da captação das formas artísticas ligadas ao belo, advindas da harmonia das formas e/ou das cores que faz sugerir uma ilusão de imaterialidade. Por outro lado, devido seu alto poder ilustrativo e efeito de realidade, são admitidos como depoimentos quase diretos e objetivos da história. Porém, embora sejam vistas paradoxalmente do ponto de vista metodológico, tais fontes devem ser estudadas a partir dos valores, das produções e concepções históricas que [re]apresentam da realidade.

Em se tratando do cinema, este transita pelos dois campos, o da subjetividade e o da objetividade, conforme nos explica Napolitano (2011):

O cinema, ou o audiovisual de ficção, ocupa um estatuto intermediário entre duas ilusões aludidas, a “objetivista” e a “subjetivista”. Seu caráter ficcional e sua linguagem explicitamente artística, por um lado, lhe conferem uma identidade de documento estético, portanto, à primeira vista subjetivo. Sua natureza técnica, sua capacidade de registrar e, hoje em dia, de criar realidade objetivas, encenadas num outro tempo e espaço, remetem, por outro lado, a certo fetiche da objetividade e do realismo (NAPOLITANO, 2011, p. 236).

Vale ressaltar que a interpretação histórica em uma fonte com características ficcionais – filmes ficcionais, teledramaturgia, canções – pode se constituir de duas formas: direta, quando os referentes históricos são integrantes da narrativa fílmica, por exemplo; e, indireta, quando há um tom de alegoria na realidade apresentada, ou ainda, quando a narrativa não se refere especificamente aos fatos, mas às organizações sociais de uma dada sociedade. Quando se trata de fontes de essência documental, como documentários, cinejornalismo, telejornalismo, a preocupação com a estética também existe, mas a tradução do contexto histórico, social e cultural decorre de forma diferente.

Nesse sentido, segundo Napolitano (2011), “a tensão entre subjetividade e objetividade, impressão e testemunho, intervenção estética e registro documental, marca as fontes históricas de natureza audiovisual e musical” (NAPOLITANO, 2011, p. 237). O desafio aos historiadores que se utilizam dessas fontes é justamente tentar entrelaçar a linguagem específica das mesmas com as construções sócio-históricas nelas contidas, pois nem o documentário, por exemplo, dispensa a linguagem artística e se abstém das manobras criativas e nem a ficção deixa de se corromper pelos aspectos significativos da realidade social.

Em todo caso, os filmes têm a qualidade de registrar o passado e o contexto social, mas também, de criar reminiscências históricas próprias. Nele, a manipulação é inerente contudo, isso é um fator relevante para o historiador. Pois como adverte Morettin (apud NAPOLITANO, 2011):

Se não conseguimos identificar, por meio da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica (MORETTIN, 2003, p. 40, apud NAPOLITANO, 2011, p. 247).

Hoje, sobretudo no Brasil, já se tem um número significativo de pesquisas a partir de documentos audiovisuais. A abordagem utilizando películas fílmicas, segundo Napolitano (2011), pode ser de duas formas: uma que trata da “**assistência sistemática e repetida**”, onde categorias encontradas e sistematizadas são marcadas em cada filme registrando sua repetição, constituindo o corpo documental da pesquisa; outra, talvez mais profunda, trata de “**entender o sentido intrínseco de um filme**” buscando analisá-lo como fonte histórica.



No que diz respeito à segunda abordagem, é preciso entender duas regras estruturais que norteiam os principais tipos de cinema:

O cinema clássico, nascido na década de 1910 e que vigora até hoje, sobretudo nas produções de gênero delimitado (aventura, drama, ficção científica etc.) voltadas ao grande público, é marcado pela ideia de “continuidade narrativa”, baseada na clareza, no realismo, na construção de personagens-tipo (protagonista, antagonista, vilão), na linearidade, com predomínio da cena (duração da projeção coincidindo com a duração diegética da “estória” narrada) e da sequência (conjunto de planos que apresentam unidade narrativa), construídas por uma edição que enfatiza a relação “causa-efeito” entre as partes. O cinema moderno seria a negação dessas características: a negação do cinema de gênero, a busca de certa descontinuidade narrativa, a despreocupação com o roteiro muito encadeado dentro da relação de causa-efeito entre as sequências, a busca de enquadramentos e edições menos convencionais (NAPOLITANO, 2011, p. 275).

Outra diferença que se precisa entender é a que diz respeito entre um filme predominantemente narrativo ou predominantemente alegórico. Segundo Xavier (2012),

O cinema, dado seu caráter sintético, exige, na interpretação dos filmes, uma articulação que não pode desconsiderar nenhuma das duas dimensões da alegoria – a da narratividade e da composição visual. No terreno da visualidade, em geral, o estilo alegórico moderno é associado à descontinuidade, pluralidade de focos, colagem, fragmentação ou outros efeitos criados pela montagem “que se faz ver”. No entanto, veremos que o alegórico aqui pode se manifestar através de esquemas tradicionais como emblema, a caricatura, a coleção de objetos que cercam a personagem, de modo a construir uma ordem “cósmica” onde ele se insere. Reconhecidas as variações, há um traço comum que merece, desde logo, ser destacado: a forte presença, nos filmes, de uma interação entre *mise-em-scène* [posto em cena; colocado em cena; arte da encenação] e comentário explícito, uma constante que sublinha o gesto formalizador da narração, quando a instância mediadora do discurso expõe seus esquemas (XAVIER, 2012, p. 38).

Neste estudo, a intenção é seguir esses traços comuns das narrativas fílmicas analisadas. Uma vez que, segundo Napolitano (2011), “a oposição entre narrativa e alegoria é meramente instrumental e não deve ser tomada como absoluta” (NAPOLITANO, 2011, p. 276). O importante, é que ao analisar um filme não o tomemos como retrato fiel da realidade ou isento das ideias ou concepções do diretor, mas como “o conjunto de elementos, convergentes ou não, que buscam

encenar uma sociedade, seu presente ou seu passado, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas”. Além disso, é preciso ainda, demarcar o diálogo do filme analisado com outros documentos e discursos históricos, escritos ou não, que possam apontar possíveis desvelamentos durante seu estudo. Com esta postura é que se pretende desenvolver este estudo.

### 2.1.1 O cinema como pedagogia cultural

O cinema, a partir do século XX, se configura como uma significativa forma cultural. Com a intenção primeira de entretenimento, esta recém-nascida modalidade artística, seduziu seguidores, conquistou seu espaço e influenciou práticas e pensamentos. “Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa” (LOURO, 2010, p. 423). A sessão foi aberta. Eis o princípio de uma nova arte. Arte essa que

[...] cresce a olhos vistos. Desvincula-se da influência das artes precedentes; começa já a influenciá-las. Cria suas normas, suas leis e em seguida, com determinação, as subverte. Torna-se um poderoso instrumento de propaganda e de educação, um fato social cotidiano, de massa; ultrapassa nesse sentido todas as outras artes (JAKOBSON, 1970, p. 153).

Munido de encanto e sedução, o cinema transmuta-se da condição de modalidade de lazer para uma instância educativa poderosa, pois “aproxima os espectadores de novas realidades”, ao mesmo tempo em que “pode ser utilizado para ilustrar questões, dilemas, e desafios caros aos conflitos de toda ordem que norteiam a vida em sociedade” (GUILHEM, 2007, p. 20).

Há uma cultura veiculada pelas mídias de forma geral – e o cinema não está isento disso –, que contribui para o novo desenho social, capaz de moldar opiniões políticas e comportamentos sociais e até modelos pré-fabricados de ser homem, mulher, de vida exitosa e sem ascensão, de dominador e dominado, do bom e do mau, bem como subsídios suficientes para elaborar seu juízo de classe social, sexualidade, etnia, raça, religião. Isso seria suficiente para a formação de concepções e conceitos predominantes e até mesmo de identidades dos indivíduos. Assim sendo, o cinema institui-se como uma nova pedagogia cultural.

O termo “pedagogia cultural” refere-se à ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são todos aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes (STEINBERG, 1997, p. 102).

O referido termo, está em consonância com o termo educação sob a compreensão de Caleffi (2011), o qual explica que a educação é um processo amplo e que não está, necessariamente, submetido “[...] a um sistema de ensino institucionalizado”, pois o autor vê “a educação como o processo de socialização dos indivíduos em uma dada cultura” (CALEFFI, 2011, p. 32). Nesse caso, por espaço educativo deve-se entender as esferas e processos sociais que ultrapassam os limites da escola. Inclusive, como nos esclarece Louro (2010), “as formas pelas quais essas instâncias interpelam os sujeitos diferem, contudo, daquelas em ação nas escolas e, conseqüentemente, também seus efeitos podem ser distintos” (LOURO, 2010, p. 423).

O conceito de educação consonante com o de pedagogia cultural, é o que tomamos por empréstimo neste estudo. Pois, acreditamos que as formas de conhecimento que influenciam o comportamento,

[...] pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente (SILVA, 2011, p.140).

Com efeito, o cinema assumiu o papel de protagonista sob o olhar de analistas, críticos e estudiosos que o interpretam dentro de diferentes ângulos. Assim, surgem as “interpretações e análises estéticas, marxistas, psicanalíticas, estruturalistas, semióticas, culturais, cada uma a seu modo” para o cinema e os variados discursos nele contidos, “destacando seu conteúdo, sua linguagem, seus códigos, seus recursos, suas condições de produção ou sua ideologia” (LOURO, 2010, p. 424).

O cinema trabalha com fragmentos de temas e com fragmentos de espaço e de tempo de diferentes grandezas, muda-lhes as

proporções e entrelaça-os segundo a contiguidade ou segundo a singularidade ou o contraste, isto é: segue o caminho da *metonímia* ou da *metáfora* (os dois tipos fundamentais da estrutura cinematográfica). A descrição das funções da luz na *Photogénie* de Delluc, a análise do movimento e do tempo cinematográfico no agudo estudo de Tinianov demonstram com evidência como todo fenômeno do mundo externo se transforma em *signo* na tela (JAKOBSON, 1970, p. 155).

Em se tratando de signo, vale ressaltar que “o signo é material de todas as artes” (JAKOBSON, 1970, p. 154), no entanto, sua existência está de acordo com as especificidades de cada uma. No caso do cinema, a linguagem cinematográfica, a existência sígnica dos elementos que constituem essa linguagem, permite-nos uma interpretação que não se dará da mesma maneira quando analisamos outra arte, por exemplo. Assim, a forma de ler e interpretar esses *signos* tem a ver com a maneira como esses signos foram transpostos em tela.

Nesse sentido, o cinema apresenta uma nova linguagem, capaz de produzir e difundir opiniões, concepções, ideologias, as quais são tomadas como base a realidade, por isso “verdadeiras”, no entanto, se elas forem o oposto da construção que temos como referência ainda assim ela será uma retratação feita a partir de um outro olhar, de uma outra enunciação e que também terá efeitos sociais. Ela – a retratação – não precisa ser necessariamente compreendida como uma imitação fiel ou deturpada da realidade, mas sobretudo como sua constituidora.

Trata-se, portanto, de um cuidado minucioso e realista não para com a verdade, mas para com o interesse direcionado às formas pelas quais a identidade é formada.

Não é suficiente evitar simplesmente as formas mais evidentes de essencialismo, como aquelas fundamentadas na biologia, por exemplo. É preciso questionar também as formas sutis de essencialismo, como aquela que se manifesta através do essencialismo cultural. (SILVA, 2011, p. 104).

Com efeito, para Silva (2011), “todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais” (SILVA, 2011, p. 136). E o cinema age como esse poderoso instrumento de [re]construção de identidades, envolvendo as distinções de gênero, de classe, étnicas e sexuais, constituindo-se em uma pedagogia cultural abrangente.

Nas películas seleccionadas para este estudo, os discursos presentes e reproduzidos permeiam um percurso histórico em que concepções de infância são postas em tela. Tais concepções são posicionadas sob diferentes formas advindas de diferentes enunciações de poder. Os discursos, as imagens, o jogo de cores e das câmeras, e todo o conjunto de linguagem nelas estabelecidas, compõem esse sistema de signos a ser desvelado, sem contudo deixar de exercer um significativo papel como espaços pedagógicos, isto é, como instância educativa na qual os protagonistas vivenciam e exercitam as diferentes formas de poder confrontadas por eles.

### 2.1.2 Definindo o tipo e abordagem do estudo

Em se tratando de pesquisa, torna-se relevante ratificar alguns conceitos que nos ajudam a compreender os caminhos que nos induzem a um estudo. Segundo Gil (2010), uma das definições que podem ser atribuídas à pesquisa é “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1). Entendemos, então, que quando não existem respostas suficientemente necessárias, ou ainda, inadequação de informações aos problemas levantados, a pesquisa faz-se necessária.

Para a realização de uma pesquisa, é imprescindível a interseção de conhecimentos, métodos e técnicas de investigação científica para que se inicie o processo investigativo, desde a prescrição do problema à exposição dos resultados. Nesse sentido, vale ressaltar que a aspiração apenas em conhecer e a de conhecer para ressignificar, constituem os dois grandes grupos das muitas razões que incitam uma pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, este estudo pretende seguir as linhas de estudo descritiva e analítica, com abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa bibliográfica e documental, com base na sociologia da infância e análise do discurso.

A pesquisa descritiva valer-se-á, neste caso, não somente da comprovação da relação de variáveis presentes nos filmes, selecionados para este estudo, mas também na tentativa em estabelecer a natureza dessa relação. Ou seja, as continuidades e/ou descontinuidades a respeito das concepções de infância que se podem fazer presentes nos filmes são oriundas de determinados momentos

históricos e associadas a determinadas culturas, portanto, demandam um olhar mais analítico para tentar responder aos objetivos propostos.

Nesse sentido, nossa abordagem será qualitativa por entender que, “em educação”, esta abordagem “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). É importante ressaltar que, embora a pesquisa qualitativa tenha sido há pouco reconhecida no âmbito educacional – com o crescimento a partir da década de 1960, devido a alguns tumultos sociais da época, ao reconhecimento dado aos estudos de grupos menos favorecidos e excluídos socialmente (como as mulheres) e, ainda ao clima político e às modificações sofridas no campo da antropologia e sociologia –, ela tem contribuído significativamente com os investigadores em educação.

No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais. As agências federais de financiamento, tais como o National Institute of Education, manifestaram um enorme interesse por propostas que fizessem uso das abordagens qualitativas, apoiando investigações qualitativas de caráter avaliativo. Verificou-se, nas comunicações apresentadas em associações profissionais, como a American Educational Research Association, um aumento das que recorriam aos métodos qualitativos, tendo esses métodos obtido um reconhecimento crescente em campos como a investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 39).

Várias disciplinas subsidiaram a origem e o desenvolvimento da investigação qualitativa. Como exemplo, podemos citar a Antropologia, principalmente pela participação de Franz Boas no desenvolvimento da antropologia interpretativa e o seu conceito de cultura. A experiência e o aprimoramento da abordagem qualitativa advém da vasta diversidade entre os investigadores qualitativos no estudo das questões educacionais.

Este tipo de abordagem, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, o cinema se caracteriza como um objeto rico e instigante para possíveis pistas compreensivas e/ou reflexivas, pois “o registro cinematográfico pode ser considerado um termômetro social de primeira magnitude” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 33).

Nesse caso, tendo o cinema como objeto de investigação, a abordagem qualitativa é a que melhor se apropria a este estudo.

O tipo de pesquisa será a bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica utiliza-se de registros disponíveis, advindos de pesquisas anteriores, presentes em documentos já teorizados por outros autores e devidamente registrados. Este tipo de pesquisa faz-se necessária a qualquer estudo acadêmico, quer seja para a fundamentação teórica ou para verificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema. Indispensável aos estudos históricos, a pesquisa bibliográfica, às vezes, é a única que possibilita conhecer fatos passados por meio de dados bibliográficos.

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica contribuiu para o levantamento de estudos sobre a infância no cinema em bancos de dados digitais, da capes (dissertações e teses), da Scielo (revistas indexadas) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em um primeiro momento, a intenção foi verificar os trabalhos já existentes na área; posteriormente, foi aprofundar a busca e analisar os caminhos de análise seguidos pelos pesquisadores/autores. E, ainda, para fundamentar este estudo, na consulta de alguns teóricos que apresentam relevância em seus estudos na área da infância, na área do cinema, na área da sociologia da infância, e, para a análise do discurso, os estudos de Bakhtin.

A pesquisa documental tem como fonte os mais diversificados documentos, desde os registros escritos aos registros audiovisuais e permite estudar tanto a realidade presente como o passado quando se opta por uma pesquisa histórica. Utilizada por quase a totalidade das ciências sociais, este tipo de pesquisa se assemelha muito com a pesquisa bibliográfica, uma vez que ambas fazem uso de dados existentes previamente. Porém, elas também apresentam diferenças, as quais consistem na origem das fontes.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como o assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. [...] O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados (GIL, 2010, p. 30-31).

Os textos escritos em papel são os que compõem o tipo mais comum de documento, no entanto, com o decorrer do tempo e da evolução da tecnologia, há uma ampliação dessa modalidade de documento, uma vez que os documentos eletrônicos estão em ritmo acelerado e dispostos sob os mais diversos formatos. Samara e Tupy (2010) afirmam que, impressos ou digitalizados, a forma material em que os registros estão disponíveis será determinada, quase sempre, pelo período em que foram elaborados. Na verdade,

Quanto mais se aproxima dos dias atuais, os estudos contemporâneos enfrentam o desafio de selecionar, em um conjunto aparentemente inesgotável de documentos, quais são os tipos mais apropriados de registros – impressos ou não – sobre o tema em questão (SAMARA; TUPY, 2010, p. 71).

Dependendo da análise, cada fonte pode ser definida de acordo com os objetivos determinados a ela e ao seu pesquisador. Neste estudo, além das fontes que nos auxiliarão para o levantamento de dados bibliográficos e que poderão ser utilizadas, vez ou outra, como documentos, repousaremos nossas análises também em documentos audiovisuais, destacando o cinema como a principal delas, uma vez que o *corpus* deste estudo apresenta-se neste formato. Porém, faz-se necessário atentar para o que nos chama a atenção Samara e Tupy (2010):

O elenco das fontes disponíveis não se aplica, necessariamente, a todos os temas; ou ainda, que a identificação de novas fontes documentais e o seu emprego dependem de novas perspectivas teóricas e do desenvolvimento de métodos de trabalhos originais (SAMARA; TUPY, 2010, p. 78).

Assim, com a possibilidade de diversos registros apresentados em diferentes formatos e sua respectiva utilização nos faz inferir que o progresso da ciência histórica tem uma relação direta com a interdisciplinaridade, haja vista a integração de métodos e técnicas de diferentes áreas do conhecimento. A análise de imagens, por exemplo, pode nos dar subsídios para inscrevermos a História da pintura, da fotografia, da televisão, do cinema, entre outras, a partir da evolução técnica que cada meio apresenta e que admitem o registro de textos e imagens, contudo elas também ajudam a esculpir a essência das interpretações do que foi vivido, visto,



sentido e, até mesmo, imaginado. Entretanto, em se tratando de pesquisa histórica, vale ressaltar que a História é uma eterna conexão entre o presente e o passado e uma construção ininterrupta, por esse motivo,

O documento não pode ser entendido como realidade histórica em si, mas trazendo porções dessa realidade. Além disso, as fontes históricas são sempre lidas e exploradas com os filtros do presente, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos de cada observador (SAMARA; TUPY, 2010, p. 124).

Neste estudo, nossa intenção é – através da observação sistemática, planejada, servindo-se de anotações realizadas durante a análise das películas, *corpus* deste estudo – analisar os discursos sobre a infância e as crianças protagonistas em três produções cinematográficas brasileiras e desvelar os discursos presentes e/ou ausentes que possam apontar para os possíveis sentidos e significados de infância presentes nos filmes selecionados.

Assim, a partir desses possíveis sentidos e significados, pretendemos identificar as concepções de infância [re]produzidas no filme e relacioná-las com aquelas que se estenderam ao longo de nossa história e, se de alguma forma, existem implicações destas concepções nas que são veiculadas em nossa sociedade.

## **2.2 *Corpus* da pesquisa**

Como já mencionado, as fontes audiovisuais vêm tomando espaço significativo na pesquisa histórica, isto se atribui, também, ao fato de a era da imagem cada vez mais ampliar seu processo de evolução e domínio em nossa sociedade.

Segundo Napolitano, um historiador deve atentar para os planos e sequências<sup>5</sup>, pois se constituem em unidades básicas para a análise de um filme, bem como ter um olhar

---

<sup>5</sup> “O plano é o quadro, o enquadramento contínuo da câmera, situado entre um corte e outro. A sequência é a junção de vários planos que se articulam, por meio da montagem/edição, por alguma continuidade cênica ou narrativa (nem sempre linear)” (NAPOLITANO, 2011, p. 274).

[...] atento a tudo que se vê e ouve no quadro fílmico e às estratégias de ligação dos planos e das sequências: os personagens, o figurino, o cenário, a textura e os tons predominantes nas imagens, o ângulo da câmera, os diálogos, a trilha sonora – musical ou não –, os efeitos de montagem etc. Nessa perspectiva, percebe-se que o elemento verbal (os diálogos, base do roteiro de um filme) é um entre tantos elementos constituintes da linguagem fílmica e o historiador deve cotejá-los com a imagem-movimento que lhes correspondem (NAPOLITANO, 2011, p. 275).

Outro fator para o qual o historiador deve atentar, e que muitos não dão importância, é para a escolha do diretor, isto é, quando o filme é inspirado em algum fato histórico, real ou até mesmo em obra literária, o diretor sempre seleciona eventos para ficarem fora do filme, mesmo sendo um fato importante para estar incluído no mesmo.

A esse aspecto, vale lembrar que o diretor é livre para escolher o que deve ou não incluir, pois não há necessidade de exigir fidelidade ao fato encenado, mas compreender tais escolhas e examiná-las “dentro de uma estratégia de análise historiográfica” (NAPOLITANO, 2011, p. 275). Por outro lado, os filmes também têm a liberdade de desconstruir quaisquer personagens ou eventos monumentalizados pela história oficial. O importante, ao se analisar um filme, é a interpretação dos fatos encenados, e não comprovar a existência ou não dos mesmos.

Napolitano (2011) nos aponta alguns procedimentos a serem seguidos pelo pesquisador com o objetivo de “dar conta da natureza dessa linguagem e das estratégias de abordagem do passado operadas pelos realizadores”. Para tanto, sugere que seja produzido fichamento a fim de atender “a riqueza da imagem em movimento”, sua coerência e relações ao longo do filme analisado. As anotações realizadas devem possibilitar a percepção dos elementos narrativos e alegóricos que constituem um filme – “seus planos e sequências, suas técnicas de filmagem e narração, seus elementos verbais e musicais” (NAPOLITANO, 2011, p. 277).

Salienta ainda que o pesquisador deve sempre estabelecer diálogo entre o filme e demais documentos e discursos históricos, materiais artísticos (visuais, musicais, literários), uma vez que estes podem não se apresentar de forma evidente, mas “aparecem na forma de citações, colagens, composição cênica, construção de personagem, narração em *off* etc.” (NAPOLITANO, 2011, p. 277). Por isso a

importância de o pesquisador investigar informações extrafílmicas<sup>6</sup> para a decodificação de tais códigos. No entanto, é importante compreender que,

Como em toda obra de arte, existe certo nível de polissemia, mas isso não deve ser o canal livre para análises despropositadas sem a mínima conexão com a materialidade do documento analisado, no caso, o filme em si. Esse é o diferencial da análise histórica mais ou menos acurada. (NAPOLITANO, 2011, p. 277)

Vale ressaltar que, as fontes audiovisuais carregam em si uma visão tradicional em ser consideradas como um elemento a integrar a pesquisa escrita, com o intuito de autenticar o que a fonte escrita apontou. Essa visão, já é considerada ultrapassada, pois embora as fontes escritas tenham sido privilegiadas por um longo período de “exclusividade” e terem se dedicado mais ao procedimento de busca da realidade através da linguagem, não são mais as únicas “escolhidas” pelos historiadores.

No entanto, é importante mencionar que “a questão da linguagem específica de algumas fontes não escritas ainda perturba o trabalho dos historiadores” (NAPOLITANO, 2011, p. 280), pelo fato de que essas fontes acabam por requerer um olhar mais cauteloso do historiador para não superestimar suas variações escritas e nem se permita ceder por completo aos efeitos de realidade advindo de todo o procedimento mecânico do qual se utilizam as fontes audiovisuais. O fato é que “as fontes audiovisuais constituem um campo próprio e desafiador, que nos fazem redimensionar a permanente tensão entre evidência e representação da realidade passada, cerne do trabalho historiográfico” (NAPOLITANO, 2011, p. 280).

De acordo com Karnal e Tatsch (2013), compreende-se por documento histórico “qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TATSCH, 2013, p. 24). Nesse caso, o cinema não deixa de estar incluso nesse repertório, embora saibamos que esse tipo de fonte ainda seja um desafio para o historiador. E, por assim

---

<sup>6</sup> Por informações extrafílmicas, Nascimento (2011) assinala: biografias, recepção crítica, polêmicas em torno do filme, censura ou apoio do Estado etc.

entender, ao selecionarmos as narrativas fílmicas que constituem o *corpus* deste estudo, pretendemos dialogar com essas subjetividades.

Para a seleção dos filmes alguns critérios, que chamaremos de delimitadores, foram imprescindíveis, pois a partir delas foi possível delinear não só o *corpus* como também o próprio processo de análise deste estudo.

O primeiro delimitador diz respeito aos filmes selecionados, que estes tivessem a criança como protagonista e não meramente “utilizada neles como extras, à margem da ação e não raro de forma decorativa” (TRUFFAUT, 2005, p. 35). Pois, uma vez que pretendemos analisar a infância no cinema, a criança teria que ter maior notoriedade dentro da narrativa fílmica, já que, por muito tempo a criança foi prescindível no cinema – se ainda não o é. Isto porque, há que se entender que fazer filme **com** crianças não significa dizer que se trata de filmes **sobre** crianças. Não basta mostrar na tela as brincadeiras que fazem parte de seu cotidiano ou suas ações diárias como algo para ser admirado e/ou motivo para risos e vistos com ternura pelos adultos, mas sobretudo, trazer à tona seus dramas e conflitos, seus questionamentos, suas decisões, sua subjetividade. Com esse olhar que selecionamos nossos protagonistas.

Outro delimitador está relacionado a filmes que protagonizam crianças e contam histórias de infâncias inspirados em obras literárias. Este delimitador faz-se relevante pois, dentro da história da infância, a literatura tornou-se uma valiosa fonte para o historiador, quando da necessidade de ampliação de fontes dentro dessa área. E ainda,

A literatura, entendida como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real no qual autor e leitor se inserem, guarda com a realidade uma relação não de transparência, mas de opacidade própria da reconstrução (GOUVÊA, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a literatura mantém um diálogo quase de cumplicidade estética com o cinema quando se trata de reformulação da realidade. E o cinema, embora tantas vezes tenha se inspirado na literatura para suas narrativas, não tem qualquer obrigatoriedade em seguir o roteiro do livro à risca, haja vista ser o filme um novo texto. E a literatura, principalmente a contemporânea, tantas vezes se inspirou no cinema para construir suas narrativas – destacando aqui as não lineares

–, as quais rompem com padrões por muito tempo considerados cânones dentro da história da literatura.

Vale ressaltar que ao apontar este critério, não é nossa intenção em fazer estudo comparativo entre as obras literárias e os filmes nelas baseados. Nossa intenção, foi aproximar duas fontes de pesquisa que por um longo tempo – e talvez ainda – não foram reconhecidas como fontes documentais dado seu caráter ficcional. Portanto, para nós, neste estudo, a literatura e o cinema dialogam, sobretudo, por constituírem o repertório das fontes que trazem em si o conceito moderno de documento.

Como terceiro delimitador, apontamos: narrativas fílmicas que abordam a infância tendo como recorte histórico as primeiras décadas do século XX (1920-1930). Quanto a este delimitador, vale ressaltar, que dentro do levantamento bibliográfico realizado, percebe-se ainda uma considerável lacuna quanto a este período no que diz respeito a pesquisas sobre a história da infância no Brasil.

A partir do levantamento foi possível perceber que as pesquisas sobre a história da infância no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ainda são escassas, grande parte destaca o século XIX e segunda metade do século XX, havendo predominância de estudos sobre o período republicano. Dos temas pesquisados destacam-se Assistência, Roda dos Expostos/criança abandonada e criança pobre. As pesquisas concentram-se dentro da tipologia artigo, publicado em eventos, capítulos de livros, dissertações e teses.

Dentro do período em questão, no caso as duas primeiras décadas do século XX, os trabalhos que mais se destacam, muitas vezes citados, e são considerados referência nas pesquisas sobre a infância no Brasil, pertencem ao livro “História das Crianças no Brasil”, organizado por Mary Del Priore, cuja primeira publicação data de 1991, e que conta com a colaboração de historiadores, sociólogos e educadores que demonstram interesse e realizam estudos no que se refere à consciência que se manifesta sobre a condição das crianças e a relação entre o passado e o presente destes sujeitos.

Dos 15 artigos contidos no livro, 07 discutem a infância no século XX, sendo que destes pelo menos 05 discutem as primeiras décadas do referido século, e destes 05, 02 se ocupam apenas da primeira década e as temáticas são muito pontuais, como por exemplo, trabalho infantil e criminalidade. A segunda referência são os trabalhos publicados no livro, “A arte de governar crianças: a história das

políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil”, organizado pelos autores Irene Rizzini e Francisco Pilotti, nasceu de uma proposta latino-americana que, segundo a autora no prefácio à 2ª edição, visava “promover estudos comparados sobre políticas sociais voltadas para a infância com um enfoque histórico” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 7).

Embora contribua bastante às pesquisas sobre infância no Brasil e da América Latina, o livro discute mais especificamente sobre a assistência à infância, apesar de apresentar dados significativos sobre legislação e políticas sociais à infância no Brasil, principalmente as que vigoraram no final do século XIX e início do século XX. Irene Rizzini ainda tem outras duas importantes obras que também contribuem para as pesquisas no início do século XX: “O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil” (1997 – 1ª ed) e “A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente” (2004), com foco também na assistência. Ao lado de Irene Rizzini, a autora Irma Rizzini também tem estudos sobre a infância no Brasil, mas com temáticas bem específicas<sup>7</sup>.

Embora as pesquisas sobre a infância nas primeiras décadas do século XX não sejam tão numerosas, esse período apresenta um cenário turbulento no aspecto social, político e econômico. Período marcado pela crise dos anos 20 e a revolução de 1930, quando ocorreram significativas transformações na sociedade brasileira, como por exemplo, a expansão das empresas e o desenvolvimento das atividades industriais, gerando assim um aumento expressivo das classes média e trabalhadora. Duas legislações marcaram esse período, a saber: a reforma do Código Penal (em 1922) que elevou a maioridade de 9 para 14 anos; e, o Código de Menores de 1927. A democratização do ensino, na década de 1920, foi mais um acontecimento que contribuiu para a mudança de práticas educativas principalmente relacionadas às crianças, quando se atribuiu à escola maior responsabilidade pela

---

<sup>7</sup> Algumas destas informações foram tomadas a partir do trabalho elaborado pelo Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância (GEHPAI), USP, no período de Jul/2001 a Dez/2002, intitulado “Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil”, conforme registro completo disponível no referido site a seguir:

<[http://dedalus.usp.br/F/25X1XAB2R4PKNB17E2RM5MYQBFFQIQ33CHN8XSVRSRURIDTA2-26494?func=full-set-set&set\\_number=017238&set\\_entry=000001&format=999](http://dedalus.usp.br/F/25X1XAB2R4PKNB17E2RM5MYQBFFQIQ33CHN8XSVRSRURIDTA2-26494?func=full-set-set&set_number=017238&set_entry=000001&format=999)>.

educação das mesmas. Tais fatos apontam para a sugestão de muitos temas de investigação que podem atender a este recorte temporal.

Outro delimitador considerado importante para esta seleção foi a origem do filme. Quando do levantamento de estudos a respeito da infância no cinema, poucos foram as investigações encontradas a partir de filmes brasileiros, assim surgiu o desejo em realizar este estudo com filmes nacionais.

Utilizamos também alguns critérios para descartar os filmes que não nos interessava, dentro do levantamento realizado. Filmes de animação, de terror, comédia, curtas-metragens e documentários formam o repertório dos filmes que não nos despertou interesse para este estudo.

Após levantamento e observação de dezenas de filmes, optou-se pelos filmes destacados no quadro(2) a seguir. Na sequência, uma breve descrição de cada uma das produções cinematográficas destacadas no referido quadro:

**Quadro 2: Filmes selecionados para o *corpus* deste estudo**

FILME	ANO	ORIGEM	DIREÇÃO	CATEGORIA GÊNERO	ALGUMAS INFORMAÇÕES
Menino de Engenho	1966	Brasil	Walter Lima Jr.	Comédia dramática	O filme traz o recorte histórico a década de 1920, na Paraíba. Nosso protagonista é Carlinhos (Sávio Rolim) que, após a morte da mãe, o menino é enviado para o engenho Santa Rosa para ser criado pelo avô e pelos tios. Lá ele testemunha a chegada de um novo tempo, com o advento das modernas usinas de açúcar e as transformações econômicas e sociais pelas quais passa a produção canavieira, mudanças que irão afetar a vida de todos. Quando ele cresce e vai para o colégio, já não é mais o garoto ingênuo e inocente que chegou no engenho. O filme é baseado no romance <i>Menino de Engenho</i> , de José Lins do Rego.
O meu pé de laranja lima	1970 1ª versão	Brasil	Aurélio Teixeira	Drama Biografia	O filme conta a história de Zezé, um pobre garoto que encontra um pé de laranja-lima no quintal do fundo da casa para a qual vai se mudar, o qual se torna seu amigo e confidente. Aquela delicada árvore será sua companheira, ao ponto de lhe ensinar os valores reais da vida e o ajuda a refugiar-se no mundo imaginário, fugindo da incompreensão e falta de afeto que lhes são comuns no meio em que vive. O filme foi inspirado no romance juvenil, escrito por José Mauro de Vasconcellos e publicado em 1968. O recorte histórico do filme é a década de 1920.
	2012 2ª versão	Brasil	Marcos Bernstein	Drama	
Capitães da areia	2011	Brasil	Célia Amado	Aventura Drama	O filme, adaptação do romance homônimo de Jorge Amado, conta a história de meninos abandonados por suas famílias, que crescem nas ruas de Salvador, na década de 1930, e vivem em comunidade no Trapiche junto com outros jovens de idade semelhante. Conhecidos como Capitães da Areia, o grupo liderado por Pedro Bala vive incríveis aventuras: planeja de pequenos furtos a assaltos a ricas mansões, trapaceia os marujos em mesas de jogatina e joga olho comprido sobre os fartos decotes das mulatas, o que faz com que sejam constantemente perseguidos pela polícia. A chegada de Dora ao Trapiche muda a rotina e as relações entre os garotos.

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo a partir de dados obtidos durante levantamento realizado, 2017.

O filme, *Menino de Engenho* (Walter Lima Jr., Brasil, 1966), inspirado no romance homônimo (1932) de José Lins do Rego, aborda a infância do personagem Carlinhos, um menino órfão, que muito cedo perde a mãe, assassinada pelo pai, devido a um quadro de loucura incontrolável. O pai, após o ocorrido, é levado para um manicômio e, diante desta situação, Carlinhos é encaminhado, pelo tio Juca, ao engenho Santa Rosa que pertencia ao seu avô materno, José Paulino. Sua infância é permeada pela fase decadente do ciclo da cana-de-açúcar – Paraíba, 1920. E é



nesse contexto que Carlinhos cresce, acompanhando as consequentes transformações sociais e econômicas da produção canavieira.

A narrativa fílmica inicia com imagem de uma usina ao fundo e a inscrição na tela de um trecho de um poema de Carlos Pena Filho, o que faz ressaltar o tom memorialístico da obra literária sobre o ciclo da cana-de-açúcar, a queda dos engenho e o advento das usinas:

Outrora, aqui, os engenhos  
recortavam a campina.  
Veio o tempo e os engoliu  
e ao tempo engoliu a usina.

Um ou outro ainda há que diga  
que o tempo vence no fim:  
um dia ele engole a usina  
como engole a ti e a mim,

pois foi essa mesma fera  
que engole moça e criança,  
que fez o barão, gerente,  
e a baronesa, lembrança.

Em seguida, ouve-se um apito de trem e a câmera sobe, aos poucos, e na tela a informação do recorte temporal do filme: Paraíba, 1920. A câmera acelera o movimento tal qual o movimento do trem, que nesse momento passa cruzando a cidade, como se o acompanhasse. Posteriormente, desacelera, e a cidade nos é apresentada com imagens de ruas calmas, pouca gente, retratando o cotidiano do lugar.

Depois, em sequência interna, o destaque é para o interior de uma casa e o som de dois tiros. Em seguida, um corpo de uma mulher ao chão. Pessoas correm para socorrê-la, o marido a carrega nos braços, e, atrás de uma porta, com ar assustado, Carlinhos, o nosso protagonista, nos é apresentado.

Após essa sequência, o filme segue como se composto por pequenas cenas mostrando-nos alguns fatos, ocorridos antes de o menino ir para o engenho do avô, apontando-nos a transição da narrativa que, a partir de agora, será narrada em outro cenário, em outro tempo, em outro espaço a ser descoberto por Carlinhos. Essa transição novamente é demarcada pelo som do trem, anunciando novo percurso. O tempo, **antes do** engenho e **no** engenho, é separado pelos créditos iniciais do filme, dando-nos a sensação que a história começará a ser contada a partir de agora.

Numa outra sequência, Carlinhos aparece com o tio, em um cavalo, chegando no engenho. Na porta da casa todos o esperam: o avô José Paulino, a prima Lili, os primos Silvino e Zé e tia Maria, que com seu jeito generoso, muito atenciosa, procurará suprir com amor a ausência da mãe de Carlos. Carlinhos também conhece a velha Sinhazinha, uma senhora com aproximadamente sessenta anos e que implicava com tudo, e a quem os empregados da casa deviam obedecer, cumprir suas ordens e respeitar suas crueldades.

Nas outras sequências, Carlinhos vai explorando o engenho, conhecendo a dinâmica do lugar e conhecendo novas pessoas. Aos poucos, ele vai se encantando com o lugar.

Nosso protagonista, vive a infância em meio ao mundo adulto, em meio às conversas de adultos e se inteirando dos problemas evidenciados naquele tempo, um tanto violento, marcado por desigualdades sociais vividas pelos empregados do engenho, promiscuidade e desrespeito sexual, além das disputas de terra e políticas advindas da ascensão e queda dos engenhos, absorvidos pelo advento das usinas.

Depois de conviver, entre a liberdade e a perdição, com os moleques e empregados dos canaviais, e de sofrer sucessivas perdas e readaptações afetivas, chega a hora de partir, ir para a cidade, para o colégio. Carlinhos, na viagem de trem, inicia um novo ciclo, a ser vivido não mais por aquele garoto inocente que chegou no engenho, mas por um garoto prestes a iniciar sua formação adulta.

O trem que corta a campina paraibana é uma metáfora das transformações por que passa a produção canavieira e, por extensão, a vida dos personagens, principalmente a de Carlinhos.

Embora em sua ficha técnica o filme se apresente como comédia dramática, nos encanta por um discreto lirismo – herança talvez da obra que a inspirou – e, ao mesmo tempo, nos prende pela sua dramaticidade ao narrar todo o processo de [re]adaptação do nosso protagonista ao deparar-se com as mudanças de espaço, tempo, perdas, descobertas vivenciadas por ele durante sua infância.

Embora, no livro, a história seja narrada pelo próprio protagonista, o que demarca e reforça o tom memorialístico da obra de José Lins do Rego, no filme, o diretor abriu mão desse tom narrativo. No entanto, a obra fílmica não deixa de apresentar o olhar de Carlinhos narrando-nos muitas das cenas apresentadas, sem perder toda a beleza lírica expressa no livro.

Um ponto que nos chamou atenção é o fato de, no livro, a história demarcar a idade de Carlinhos em vários momentos da obra, como por exemplo: aos quatro anos de idade ele perde a mãe, é afastado do pai e é levado para o engenho aos cuidados dos tios e avô; aos oito anos ele vive sua primeira paixão, a princípio pela professora das primeiras letras, Judite, e, posteriormente, ainda aos oito anos, a paixão avassaladora por Maria Clara, a prima vinda da cidade grande, um pouco mais velha que ele, com quem viveu seu primeiro beijo; depois, aos doze anos, Carlinhos tem sua primeira experiência sexual com uma mulher, a Zefa Cajá, a grande mundana dos homens da plantação. Essas experiências são bem demarcadas no livro em relação à idade de Carlinhos. Já o filme, embora nos apresente essas experiências vividas pelo nosso protagonista, não deixa demarcado sua idade, e nos apresenta um personagem, desde o início do filme, que parece ter bem mais que quatro anos, optando em manter o mesmo ator até o final do filme.

Outro fato curioso, é a coincidência de tanto o autor da obra literária como o diretor da narrativa fílmica estrearem com a criação de o *Menino de Engenho*. Isto é, as carreiras notáveis de José Lins do Rego e Walter Lima Júnior, de certa forma, foram determinadas, respectivamente, pelo lançamento do livro, em 1932, e do filme, em 1965.

Vale ressaltar que, antes de estrear como diretor de longa-metragem, Walter Lima teve participação na colaboração do roteiro e foi assistente de direção do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Brasil, 1963), mas foi com o filme *Menino de Engenho* que sua carreira ascendeu. Dos treze filmes que já dirigiu, a maioria drama, quatro deles, são inspirados em obras literárias: *Menino de Engenho* (1965); *Inocência* (1983), baseado na obra de mesmo nome de Visconde de Taunay; *O monge e a filha do carrasco* (1995), filme em coprodução com os Estados Unidos, inspirado no livro *The Monk and the Hangman's*, cuja primeira edição data de 1892, de Ambrose Bierce; e, *A ostra e o vento* (1997), uma adaptação da obra homônima de Moacir Lopes. Em suas obras, a experimentação e as diversas possibilidades de criação da linguagem cinematográfica sempre apontam um diferencial, além de muita pesquisa estética sobre o que faz e como faz.

O filme, *O Meu pé de Laranja Lima* (Aurélio Teixeira, Brasil, 1970), foi baseado no romance juvenil homônimo, do autor José Mauro de Vasconcelos, publicado em 1968. Muitos críticos consideram a obra como autobiográfica, uma vez que o próprio José Mauro de Vasconcelos teria afirmado que as cenas narradas são

cheias de verdade devido ao fato de terem sido inspiradas em sua própria vida e infância.

Numa linguagem poética e cheia de metáforas visuais, *O Meu pé de Laranja Lima* conta a história de um menino prestes a completar 6 anos (Zezé), filho de um casal pobre, que mora em uma casa à beira da estrada. A situação da família fica difícil e eles precisam mudar para uma outra casa, com um grande quintal, seus irmãos escolhem para si, de brincadeira, todas as árvores do quintal, deixando para Zezé apenas um pé de laranja lima, que se torna seu amigo e confidente. A árvore ensina a Zezé os valores reais da vida, mas apesar disso o menino continua fazendo suas travessuras.

A narrativa fílmica inicia com uma das peraltices de Zezé. Ao observar as senhoras estendendo roupa no varal, no quintal às proximidades do seu, Zezé tem a engenhosa ideia de cortar uma das cordas em que as roupas estavam expostas para secar. Procura por perto algo cortante e então corta a corda. As roupas caem e Zezé sai apressado antes que o vejam.

Ao chegar em seu quintal, Zezé se depara com Luís, seu irmão caçula, que o aborda pedindo-o que o leve ao jardim zoológico. Mas o jardim zoológico, ficava bem ali, no enorme quintal. As raízes grandes das árvores eram as cobras e os jacarés; os macacos ficavam dentro de enormes estruturas em forma de arco que ficavam no quintal; as leões eram as galinhas, e assim por diante.

Com comportamento natural de meninos de sua idade, Zezé vivia sua infância em meio ao imaginário infantil e peraltices, mas que não eram vistas com bons olhos por alguns adultos, pois algumas de suas traquinagens geravam danos sérios e graves, uma vez que ele não conseguia mensurar a consequência de seus atos. Por isso, Zezé recebia punições frequentes, principalmente de sua irmã mais velha e de seu pai, o qual se demonstrava sempre intolerante pelo fato de estar desempregado há bastante tempo. Por não conseguir demonstrar afeto de seu pai, Zezé transfere a sua afetividade para Portuga, um português solitário com quem mantém profunda amizade.

A mãe de Zezé só estava em casa à noite, depois que voltava da fábrica, e sentia-se, de certa forma, impotente ao tomar conhecimento das surras que Zezé levava e não poder estar em casa mais tempo para acompanhá-lo, pois a família dependia de seu salário para as despesas essenciais da casa. E, por trabalhar fora, deixava a responsabilidade de cuidar dos filhos ao marido, que se ausentava quase

sempre para beber, a fim de esquecer a “incapacidade” que lhe tomava. Zezé encontrava afeto e compreensão de Glória, sua irmã mais nova a quem carinhosamente chama de Godóia, e em Luís, seu irmão caçula e grande companheiro das brincadeiras que Zezé criava. Em alguns momentos do filme, parece que Zezé, com seu cuidado com o Luís e pelos muitos conselhos que lhe dava, tenta construir uma infância diferente para seu irmão.

A narrativa fílmica, com doses sob medida de criatividade e a sinceridade de ser criança, transita entre dualidades vividas pelo nosso protagonista, ressaltando o tom lírico, advindo da obra literária, e o drama. Mesmo diante de uma vida dura e pobre, Zezé encontra uma saída em sua imaginação. Assim nasce a amizade com Minguinho, seu pé de laranja-lima, com quem costuma brincar e bater papo. É quando o filme ganha um tom poético, com os devaneios do garoto em um mundo onde pode, enfim, ser feliz.

Há duas versões do filme: a primeira, dirigida por Aurélio Teixeira, foi lançada em 1970 (dois anos após o lançamento do livro), segue quase que literalmente a narrativa da obra escrita, sendo fiel até mesmo aos diálogos do livro e em relação à narração, pois tanto no livro quanto no filme a narração é feita por Zezé; a segunda versão, lançada em 2012, foi dirigida por Marcos Bernstein que acrescenta uma cena inicial à adaptação com o protagonista, já adulto, recordando o que vivera na infância. Mesmo com acréscimo desta cena, a segunda versão não deixa de ter como protagonista a criança, pois embora nos apresente o personagem principal adulto, é sobre sua memória de infância que o filme se ocupa, portanto nosso protagonista ainda é a criança. E, embora a segunda versão apresente uma roupagem um pouco mais livre em relação à obra escrita, não deixa de manter alguns diálogos, bem como a maioria dos fatos narrados no livro. Isto é, as duas releituras apontam muitas similaridades em relação ao texto que as inspirou.

Neste estudo, optamos em dialogar com a primeira versão do filme, uma vez que, assim como as outras duas narrativas fílmicas que compõem este *corpus*, foi originada diretamente do livro, não tendo qualquer outro texto inspirado na obra literária homônima como referência. O que não quer dizer que não possamos, vez ou outra, citar ou referirmo-nos à segunda versão quando julgarmos relevante.

Aurélio Teixeira dirigiu oito filmes e destes *O meu pé de laranja lima* foi o único inspirado em obra literária. O diretor também costumava encenar nos filmes que dirigia. Em *O meu pé de laranja lima* ele foi o Portuga, o melhor amigo de Zezé.

Em nível de curiosidade, tanto o autor do livro como o diretor da primeira versão do filme (1970), nasceram na mesma década, 1920 e 1926, respectivamente. Nesse caso, podemos inferir que a infância descrita nas duas narrativas podem simbolizar a própria infância de seus criadores, pelo fato de muitos críticos considerarem a obra autobiográfica. Outro fato curioso, é que Marcos Bernstein, o diretor da segunda versão fílmica (2012), nasceu em 1970, isto é, no ano em que a obra foi transposta e lançada, pela primeira vez, nas telas do cinema.

*O meu pé de laranja lima*, embora aborde um outro momento social e histórico, não deixa de ressaltar a perspectiva universal dos dissabores que cercam a infância e todo o processo de passagem para o início da juventude. Assim, toma o caráter atemporal, ainda que, no filme, o figurino, o cenário, a fotografia e o recorte histórico bem definido, não nos impeça de relacionar a infância, nele retratada, a tantas outras infâncias vividas.

O filme, *Capitães da areia* (Célia Amado, Brasil, 2011), adaptação do romance homônimo de Jorge Amado, lançado em 1937, um dos livros mais vendidos do escritor, tem como cenário a Bahia de Todos os Santos, 1950, onde um bando de meninos abandonados incomoda a sociedade. São chamados “Capitães da Areia”, devido ao fato de terem o cais como seu quartel general.

*Capitães da areia* marca a estreia de Célia Amado, neta de Jorge Amado, como diretora, que iniciou a preparação do filme em 2008 e, em 2009 roteirizou, produziu e dirigiu a referida obra cinematográfica, a qual foi selecionada para a *Première Brasil* do Festival do Rio 2011, ano de seu lançamento. O filme também, marca a comemoração dos 100 anos de Jorge Amado, levando para o cinema uma de suas obras mais expressivas, onde inaugurou a temática dos meninos de rua na literatura numa perspectiva social.

A narrativa fílmica inicia com a festa de Yemanjá, como se houvesse a intenção de situar o espectador no local onde ocorrera a história. A celebração ocorre na beira da praia, ao som de um banjo com a levada de um berimbau, e, participando de todo o ritual os Capitães da areia fazem-se presentes, enquanto Pedro Bala, seu líder, mergulha na praia para fazer oferenda à Rainha das águas. Em outra sequência, os Capitães da areia, aparecem na praça, agindo e demonstrando suas habilidades.

O núcleo central da narrativa é composto pelas seguintes personagens e suas respectivas particularidades: João Grande, é o que tem a força bruta; o Professor,

possui talento artístico por desenhar e por ter habilidade para leitura; Sem-Pernas, apresenta grande amargura existencial; Volta-Seca, representa a opressão sertaneja; Gato, é o que exprime uma sexualidade exacerbada e precoce; Boa-Vida é que simboliza o malandro; e, em Pirulito sobressai a tendência à religiosidade. Todos são liderados por Pedro Bala, o protagonista da história, que desde muito cedo sentiu o peso da orfandade e é considerado herói pelos demais do bando. Outra personagem da narrativa é Dora, que se integra ao grupo, com seu irmão pequeno Zé Fuinha, após perder sua mãe, vítima de uma epidemia de varíola (bexiga).

Embora a maioria dos personagens destacadas no filme sejam adolescentes, sobretudo o protagonista Pedro Bala, todos são considerados crianças dentro da narrativa, pois o recorte temporal faz referência a 1930, período este regido pelo Código de Menores de 1927 e o Código Penal de 1922, os quais não apresentavam posicionamento consolidado, legal, para o termo criança. Todos, até 18 anos, eram menores. O termo criança foi adotado a partir de 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina em seu Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Vale ressaltar que, apesar de termos nos referido desde a introdução que este estudo se ocupa das crianças que protagonizam os filmes que compõem o seu *corpus*, quando analisarmos o filme *Capitães da areia* nos reportaremos a outros personagens não considerados protagonistas, pois entendemos que, na narrativa fílmica em questão, o bando todo protagoniza a história, portanto, poderemos fazer referência a qualquer outro personagem – além de Pedro Bala, o protagonista maior da narrativa – que compõe o capitães da areia.

Para a escolha dos atores para estes personagens foram realizadas pesquisas, em comunidades carentes de Salvador, por 22 ONG's, desde 2007. Após essa pesquisa foram escolhidos os que atuariam como os capitães da areia.

O filme, de certa forma, assim como a obra literária que o inspirou, se constitui como uma “denúncia” da forma como a sociedade, à época, tratava e desprezava os meninos abandonados devido a forma desregrada com que viviam. Os capitães da areia planejavam furtos, assaltos a mansões, trapaceiam os marujos em mesas de jogos, dormem em um trapiche abandonado e vivem em feiras populares e festas de rua, atrás de comida e divertimento.

Ainda assim, eram crianças. E, conflito com a morte, decisões difíceis, vivências afetivas, são algumas das aventuras vivenciadas pelos Capitães da areia e que parecem mais difíceis do que as estratégias que organizavam para roubos e furtos.

O filme encerra com a celebração de Yemanjá, novamente, ressaltando a força da religiosidade local e toda a cultura advinda de seus ritos sagrados. Enquanto ocorre todo o ritual, o Professor “profetiza”, para Zé Fuinha, irmão de Dora, a vida de cada um dos capitães da areia.

Em outra sequência, os meninos aparecem na areia da praia, correndo, com sorrisos largos nos rostos. A tela escurece e reaparece o nome do filme como se rabiscado na areia. Em seguida, o bando de meninos reaparece, a tela novamente escurece, e nela a dedicatória:

Para Jorge e Zélia,  
Pedro Bala e Dora,  
estrelas no céu da Bahia.

Um outro ponto que nos suscitou curiosidade, quando do levantamento dos filmes sobre crianças, foi o fato de que a maioria dos filmes levantados, 78%, estão classificados dentro do gênero drama e têm a criança do gênero masculino como protagonista. Em relação ao gênero enquanto classificação do filme, Turner (1997) comenta que o gênero é responsável em determinar os limites das expectativas do público, uma vez que, “de um modo geral, a função do gênero é fazer filmes compreensíveis e mais ou menos familiares” (TURNER, 1997, p. 88), o que contribui para a indústria cinematográfica. Tal predominância nos impeliu a conhecer mais a respeito, na tentativa de “interpretar” este domínio, no entanto, não nos ocuparemos deste assunto neste estudo. Pensamos em ser uma possível temática para estudos posteriores.

### **2.3 Processo de análise**

Este estudo pauta-se nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e nos estudos bakhtinianos a respeito da análise de discurso.

A Sociologia da Infância tem sido um campo escolhido com certa frequência, como teoria-metodológica, em muitos estudos acerca da infância, sobretudo no



Brasil. No entanto, tais estudos ainda somam um número que necessita ser expandido, uma vez que, devido ao fato de as crianças terem sido reconhecidas como sujeitos de direitos no século XX, os estudos sobre infância demandam hoje uma maior diversidade de abordagens teórico-metodológicas.

Assim, Sociologia e Infância foram interligadas pela modernidade, momento em que a Sociologia da Infância tende a cumprir uma missão dual: “criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351). Nesse sentido, Müller(2010) assevera que

Como objeto de estudo, a infância não esteve excluída de todos os movimentos de classificação e fragmentação do século XX, e as dicotomias criadas entre as ciências humanas e sociais e as biopsicológicas ainda hoje são as mais difíceis de superar. A instabilidade e a insegurança causadas pela tensão entre o velho e o novo, entre os prós e os pós representam um desafio teórico-metodológico para a pesquisa na contemporaneidade, que exige novas alternativas para lidar com a complexidade e com o saber fragmentado (MÜLLER, 2010, p. 13).

Essas dicotomias, citadas por Müller (2010), contribuíram/contribuem para que a relação entre conhecimento e poder seja compreendida de maneira cada vez mais adversa, gerando assim problemas multidisciplinares. Assim, os estudos da infância não se vinculam “a uma única linha teórica ou vertente de pensamento”, mas sim “por um referencial interdisciplinar imposto pela complexidade da infância contemporânea” (MÜLLER, 2010, p. 14).

E em se tratando de criança e infância, com a Sociologia da Infância algumas concepções passam a ganhar outra conotação, uma vez que a criança não é mais constituída a partir da visão biologizante, e sim por meio de suas inter-relações e da socialização de suas culturas com seus pares. E essas relações terão graus de complexidade à medida em que a criança desenvolve seu processo de interação em diferentes momentos de sua infância, e ainda, quando passa a ter acesso a diferentes informações, valores, imagens, produtos. Nesse caso, “os processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 352).

Corsaro (2011) assegura que “grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização” (CORSARO, 2011, p. 19). Com efeito,

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Prout (2010) ressalta que,

Ainda temos muito a aprender sobre formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira. Com muita frequência exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos, quando o que é necessário são as mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças. (PROUT, 2010, p. 35)

[...]

Por outro lado, mesmo quando as disposições institucionais criam um espaço nacional para que a voz das crianças seja ouvida, para que isso realmente ocorra são necessárias mudanças na maneira de como as crianças são vistas (PROUT, 2010, p. 37).

E, no que se refere à forma de pensar sobre as crianças, a Sociologia da Infância inaugura-se em um campo que permite ser explorado por pesquisadores e estudiosos, campo este considerado por muitos como desafiador. Nesse campo as crianças são vistas como sujeitos ativos, capazes de construir suas próprias culturas e oferecer sua parcela de contribuição para o mundo adulto; como parte da sociedade e não à margem dela; como um componente cultural e estrutural de muitas sociedades e não como um ser com imaturidade biológica, ou como uma característica natural e genérica de muitas sociedades; e, ainda, pertencentes a variadas infâncias e culturas e não a uma forma única e universal.

Por esse motivo que escolhemos este campo de estudo, uma vez que a Sociologia da Infância nos permite apontar estratégias metodológicas a valorizar a criança, compreender suas culturas infantis, suas formas de organização, sua repulsa às extremidades do mundo adulto, e nos ensina a vê-las a partir de uma nova ótica, e não apenas como habitualmente a vemos, como por exemplo dentro de um espaço de educação formal. Precisamos vê-las em outros espaços que não

sejam os institucionalizados e entender que, ao contrário do que se instituiu, existem outros espaços educativos como a televisão, os espaços sociais que permitem o acesso à Internet, as ruas do entorno onde moram, as vilas, favelas, os *shoppings*, o cinema, os filmes... espaços ainda desconhecidos por muitos adultos.

No que diz respeito à análise bakhtiniana, a escolha por Bakhtin justifica-se pelo fato da eficácia e profundidade de seu pensamento em contribuir e se realizar em fronteiras de campos diversos, o que torna sua obra irrestrita a um campo específico. Além do que, a base epistemológica de Bakhtin é muito fértil para as Ciências Humanas, caracterizadas, pelo dialogismo, em que sujeitos diferentes interagem por meio de produção de discursos e interpretações, o que se difere das ciências da natureza, em que o sujeito examina um objeto mudo. Por esse motivo é que seu pensamento vigora, ainda que sejam contestadas algumas de suas observações sobre aspectos históricos ou antropológicos.

Além do que, se para a Sociologia da Infância as crianças são constituídas pelo processo da socialização e inter-relação de suas culturas, a relação com os estudos Bakhtinianos faz-se coerente, uma vez que, para este teórico, os sujeitos são capazes de interagir e produzir discursos e interpretações dentro do processo dialógico, o que não é possível sem a socialização.

Bakhtin (2009) ressalta que, “todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2009, p. 45). Neste caso, a forma tomada por cada signo será determinada não só pela organização social dos indivíduos como pelas circunstâncias em que ocorre a interação. Ou seja, se houver qualquer mudança em uma dessas formas o signo será alterado. Em relação a esta influência recíproca entre o signo e o ser, ocorrida de forma dialética como um processo de refração do ser no signo, é que se dá a evolução social do signo, da qual se ocupa a ciência das ideologias. Para isso, Bakhtin (2009) convida-nos a observar as seguintes regras metodológicas:

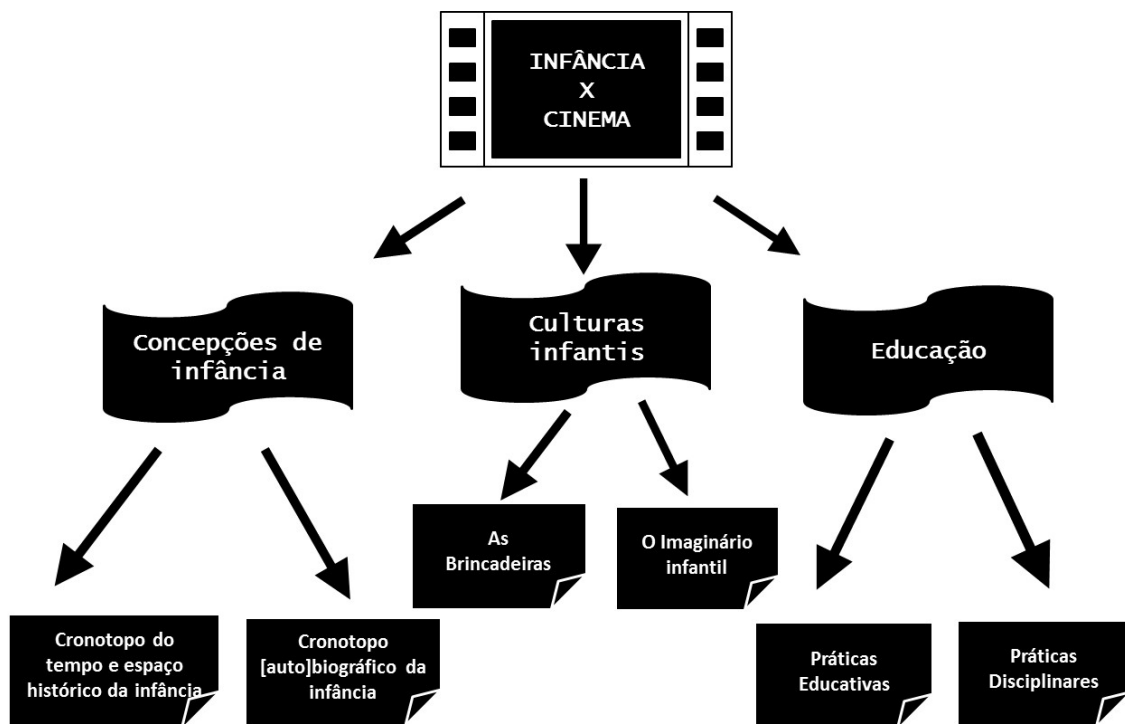
1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).*
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto fácil).*

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN, 2009, p. 45).*

Assim, o processo de socialização entre os sujeitos, está para a relação entre o signo – social e linguístico – e o campo social de um determinado grupo e respectivo tempo histórico.

É com esse olhar, aproximando os signos presentes com variadas formas de comunicação humana, aproximando ideologia e realidade e, a comunicação e suas formas infra-estruturais que nos propomos utilizar as teorizações bakhtinianas neste estudo, a partir do seguinte esquema:

**Imagem 2: Esquema ilustrativo do tema central deste estudo e dos eixos que nortearão as análises**



Fonte: Elaborado pela autora deste estudo, 2017.

O referido esquema representa os eixos de análise – concepções de Infância, culturas infantis e educação – que envolvem as concepções de infância ao longo da história, bem como os modos de ser criança e os aspectos voltados à educação das crianças protagonistas nos filmes que constituem o *corpus* deste estudo.

No eixo *Concepções de infância* ressaltamos as concepções presentes nas cenas selecionadas para análise e que trazem fortes rastros das concepções, de

infância e criança, na trajetória histórica da infância e de suas [re]produções em nossa sociedade. Nomeamos o tópico de que trata este eixo de “os sentidos e significados da Infância nas narrativas fílmicas” e nele trataremos ainda dos cronotopos do tempo, espaço e [auto]biográfico da infância. No eixo *Culturas infantis* discutimos os modos de ser criança dispostas em tela, e que certamente têm relação com diferentes concepções de infância e de criança. O tópico de que trata este eixo apresenta-se no texto como “os modos de ser criança nas produções cinematográficas” e nele discutimos sobre as brincadeiras e o imaginário infantil. No eixo *Educação* tratamos dos “aspectos voltados à educação das crianças protagonistas nos filmes”. Assim nomeado, o tópico que se ocupará deste eixo discute a respeito das diferentes concepções de escola e educação dentro da história da infância, bem como das práticas escolares e disciplinares identificadas nas películas em tela.

Para Bakhtin (2009), “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 2009, p. 36), portanto se faz presente em todas as ações que envolvem compreensão e interpretação. Assim, é pela palavra que os discursos são proferidos. É pela palavra que o homem se diferencia dos outros animais ao se constituir um ser de linguagem e tornar-se compreendido por meio da mesma. Pois, é por meio da linguagem que o homem é capaz de expressar seu pensamento, ideologias, concepções e transmiti-las historicamente a cada geração.

Quando se refere a esse processo de uso da palavra, não há como não falar em texto, quer seja oral ou escrito, uma vez que dele fazem uso todas as disciplinas e pensamentos – filológico-humanista, teológico e filosófico. Nesse sentido, Bakhtin (2011) define “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011, p. 308). Dentro dessa discussão, Bakhtin aponta o conceito do que conhecemos por intertextualidade, que se define pelas “relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto. Sua índole específica (não linguística). Diálogo e dialética. [...] Não há nem pode haver textos puros” (BAKHTIN, 2011, p. 309).

Nesse sentido, pode-se inferir que não há originalidade nas construções textuais uma vez que, “[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)” (BAKHTIN, 2011, p.310). Isto é, quando temos um texto constituído por meio de

outros textos justapostos, de forma explícita ou implícita, a serem absorvidos pelo texto criado estabelecendo uma relação mútua em seu interior, identificamos um processo intertextual.

No caso deste estudo, pautando-nos nos estudos de Bakhtin (2011), apresentamos o desvelamento das faces dos diferentes enunciados presentes na formação discursiva dos filmes ora selecionados, já que, de acordo com o pensamento bakhtiniano, não há como compreender um texto/enunciado de forma isolada, uma vez que cada texto sempre estará em constante diálogo com outros textos. Neste caso, ao compreendermos as narrativas fílmicas como textos, há que considerarmos a relação que estas estabelecem com outros textos presentes de forma interna, bem como os que se encontram externamente a elas. E ainda, a relação estabelecida entre os filmes, com os textos que os originaram, com os que os circunscrevem antecipadamente, com os quais trocam ideias, opiniões, com os quais fazem menção ou aos quais se opõem.

Segundo Bakhtin (2011), todo texto é um tecido de muitas vozes, e ao construir a concepção de polifonia não a deixou alheia de conteúdo histórico, social e ideológico. “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307)

Pires e Tamanini-Adames (2010) lembra-nos que

Bakhtin, primeiro estudioso a elaborar os conceitos de polifonia e heterogeneidade, defendeu a ideia de que todo texto é um objeto heterogêneo, de que todo texto é constituído por várias vozes, é a reconfiguração de outros textos que lhe dão origem, dialogando com ele, retomando-o. Os sujeitos se constituem como tais nas ações interativas, sua consciência se forma no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 71).

Nesse sentido, o cinema se constitui como sistema cultural, uma vez que é possível, pelas múltiplas vozes apreendidas no filme, a interação entre consciências individuais, por possuir forma e conteúdo ideológico que se processa a partir de campos específicos e em múltiplos discursos, a serem observados, dentro do processo de comunicação, como signos.

Ainda sobre polifonia, vale lembrar que, para Bakhtin, dialogismo e polifonia estão associados. A polifonia “se define pela convivência e pela interação” e se

caracteriza pela “posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. [...] mas deixa que se manifestem com autonomia...” (BEZERRA, 2012, p. 194). Quanto ao dialogismo, Bezerra (2012) o define como “procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem do outro, na imagem que o outro faz de mim” (BEZERRA, 2012, p. 194). Assim, quando o “eu” se projeta no “outro”, na comunicação dialógica, o “outro” também se projeta nesse “eu”, a fim de que haja a confirmação da existência da multiplicidade de “eu” inacabado, inconcluso – o “eu para mim”, o “eu para o outro” e o “outro para mim”.

Nesse processo dialógico, “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos, de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior” (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Por isso, a opção também de análise a partir da categoria Ideologia, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2009) “é, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN, 2009, p. 37). Além do que, o cinema traz em si a fertilidade do campo imagético e a multiplicação de signos da nossa sociedade, sendo assim, mais uma possibilidade para a [re]produção de culturas, apresentando-se como um produto de consumo. E, os produtos de consumo, conforme aponta Bakhtin (2009), podem ser transformados em e associados a signos ideológicos.

Bakhtin (2009) defende que a existência da superestrutura se dá pelo fato do jogo e da relação que esta estabelece com a infraestrutura. Tal relação ocorre por intermédio dos signos e pela capacidade que há em se fazer presente em todas as relações sociais. E, em cada relação, cada signo é revestido de sentidos próprios. Tais sentidos são produzidos a serviço dos interesses daquele grupo.

Contudo, o verdadeiro lugar do ideológico, para Bakhtin (2009), “é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (BAKHTIN, 2009, p. 35), por esse motivo não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas.

De acordo com Bakhtin (2009),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (BAKHTIN, 2009, p. 31).

Bakhtin (2009) ressalta que:

[...] os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra (BAKHTIN, 2009, p. 46).

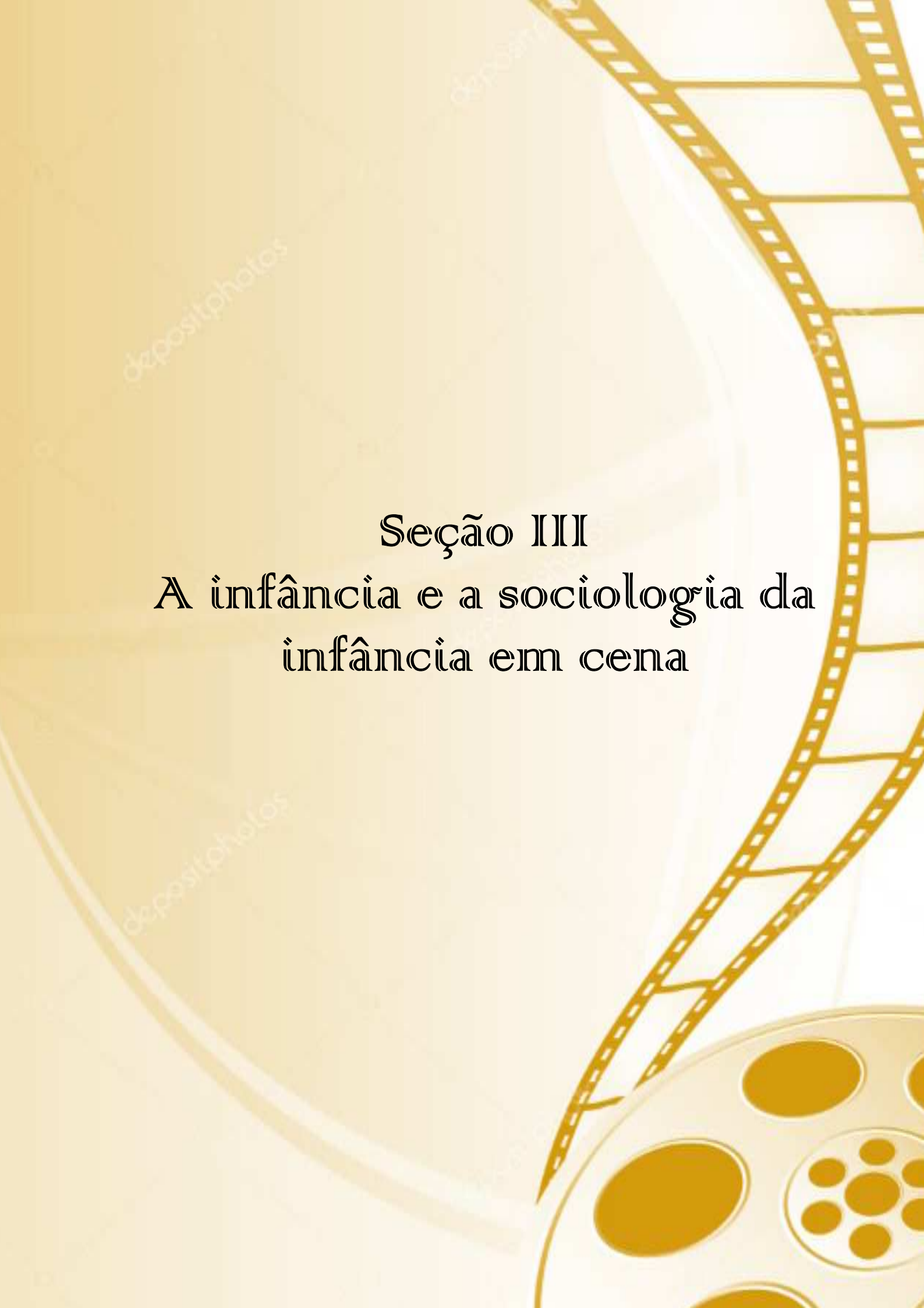
Assim, a realidade dá lugar à formação de um signo, por isso que os índices de valor com características ideológicas constituem índices sociais de valor com pretensões ao consenso social, ainda que esses índices sejam realizados pela palavra – quer seja na voz dos indivíduos ou por um organismo individual. E é pelo consenso social que estes são externados no material ideológico.

A esse respeito, Bakhtin (2009) afirma que

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos esses índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza *interindividual* (BAKHTIN, 2009, p. 46).

E, o cinema é um campo de criatividade ideológica que “tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN, 2009, p.33). Assim, apresenta-se como um objeto significativo para o estudo das ideologias.



The background is a light beige color with a faint, stylized illustration of a film strip and a film reel. The film strip is a golden-brown color and curves from the top right towards the bottom right. The film reel is also golden-brown and is located in the bottom right corner. The text is centered in the middle of the page.

Seção III

A infância e a sociologia da  
infância em cena

### 3 A INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM CENA

Nesta seção, discorreremos a respeito das concepções que pautam a história da infância em diferentes contextos sociais. Tais discussões estão fundamentadas nos estudos e pesquisas voltados para a infância e Sociologia da Infância. A princípio fazemos um apanhado, despretensioso, sobre o cenário da história da infância, levando em consideração as pesquisas e estudos sobre o tema. Em seguida, apresentamos a relação da criança com a Sociologia da Infância e as variações nas culturas infantis atribuídas à infância enquanto categoria e enquanto período. E, por fim, expomos alguns recortes históricos sobre a presença da criança na literatura e no cinema.

Com as diversas mudanças e transformações sociais advindas, simultaneamente, com a contemporaneidade, nascem novas ideias sobre crianças e infância, dentro da multiplicidade dos modos de ser criança e das dessemelhanças na infância enquanto categoria social. Investe-se então nas crianças dentro de novos papéis e estatutos sociais.

Compreender as mudanças contemporâneas estruturais, no que diz respeito às crianças e infâncias, é, de fato, significativo para compreender a sociedade em que vivemos, ainda que com contradições e complexidades. “De fato, a história da infância impõe um confronto entre o que é ‘natural’ na experiência das crianças e o que é construído por forças históricas específicas, e essa confrontação é tanto estimulante quanto instrutiva”. (STEARNS, 2006, p. 15)

Nesse sentido, há um lugar destinado às crianças pela contemporaneidade que se atém a normas constituídas pelos adultos e baseadas em valores e em conhecimentos. E nesse cenário, a criança arquiteta seu espaço, desenha seu mundo, insere-se em suas interações, em suas culturas. E, cautelosamente, adentra na sociedade como um ser sem estranheza, como um ator social que carrega consigo a inovação peculiar a esse tempo e espaço do qual faz parte. “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p. 9).

É possível, neste caso, afirmar que o lugar da infância na contemporaneidade é um *entre-lugar*<sup>8</sup>. Isto é, ela se encontra na linha divisória entre dois modos e dois tempos: o modo atribuído pelos adultos e outro replanejado pela criança e, ao mesmo tempo, dentro de um presente e um passado. Um lugar que, apesar de socialmente construído a partir do olhar do adulto, vem sendo modificado a partir das culturas infantis, a partir das ações das crianças. Bhabha (1998) afirma que

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Com isso, a infância busca um lugar na história, ainda que este lugar seja um *entre-lugar*. Um lugar entre o “novo” e o “velho”, entre possibilidades e descontentamentos, entre o ser e o dever, um lugar que se estabelece entre a visão de criança como objeto e como sujeito. Ao evocar essa ambiguidade do sentimento a respeito da infância, a criança torna-se, então, ponto de convergência de polos distintos – entre a impureza e a inocência, entre as características congênitas e as adquiridas, entre a autonomia e o domínio, entre a liberdade e a sujeição, entre meninos e meninas. Enfim, o lugar da infância, reside entre os interstícios do que é paradoxal, do complexo processo de como foram constituídas as organizações sociais para as crianças.

### 3.1 A concepção de infância até a modernidade

A criança, em tempos atuais, afigura-se como um sujeito que possui espaço garantido na sociedade, que consegue reivindicar seus direitos, que disputa ideias e ações, que tem acesso a leis, a programas de TV e, que acumula um número

---

<sup>8</sup> O termo “entre-lugar” foi utilizado por Silviano Santiago, em seu ensaio “O entre-lugar do discurso latino-americano”, o qual faz parte da obra: Uma literatura nos trópicos. No ensaio, Silviano Santiago reflete sobre o duelo existente a respeito do espaço que ocupa o discurso literário latino-americano, em confronto com o europeu, dentro do binário colonizador/colonizado. O mesmo termo foi tomado emprestado e utilizado pelas tradutoras da obra “O local da cultura”, de Homi Bhabha (1998), para explicar alguns neologismos criados pelo autor e que dão base para vários conceitos-chave na referida obra.

significativo de ciências que se ocupam dela, além de ser um consumidor em potencial. No entanto, a ideia de infância é recente. Ainda na Idade Média o papel da criança era nulo, não era mais que um ser biológico sem qualquer autonomia.

Vale salientar que a Idade Média é considerada uma das mais importantes épocas para a formação da civilização europeia e, inspirada em valores culturais da civilização clássica, exprime princípios sob influência da ética e da religiosidade. Nessa época, o conceito de escola, tal como temos hoje, era ausente, pois os espaços onde aconteciam a “socialização do conhecimento” se configuravam em salas de estudos livres, e não havia organização por faixa etária, classe social ou por número determinado de alunos, esses espaços eram frequentados por até 200 pessoas, incluindo crianças, adolescentes e adultos. No entanto, como a infância era curta, a adolescência, por sua vez, não aparecia.

Nesse espaço não era permitida a presença de meninas, estas eram educadas em casa por seus pais, amas ou responsáveis. Era natural que os pais enviassem seus filhos para outras famílias cuidarem, casa de amigos nobres ou de algum mestre ofício, para serem educados como adultos. Ao completarem 18 anos de idade os meninos retornavam às suas famílias, já as meninas retornavam mais cedo, 13 ou 14 anos, pois já haviam aprendido a serem donas de casa e estavam prontas para casar.

Foi entre os séculos XV e XVI que o cuidado com a criança e o desejo de desenvolver afetividade para com os filhos surgiu e as crianças começam a ficar mais próximas de seus pais.

É importante ressaltar que a visão teocêntrica de mundo teve forte influência na concepção medieval de criança. As crianças deveriam sempre inspirar-se no menino Jesus, em seus exemplos de bondade, em suas virtudes, e ouviam sempre histórias dos milagres de Jesus, sua história era o modelo de uma infância primorosa, perfeita. Sempre era pedido a proteção de anjos e santos às crianças, desde o ventre, no entanto, se alguma criança nascesse doente ou com alguma deformação era intervenção do diabo ou castigo divino.

Segundo Ariès (2011), a concepção atual da infância passou por um processo gradual de transformação e sofreu várias modificações até o final do século XV. Em suas pesquisas, Ariès pontua que até os quatro anos de idade a criança sempre estava na companhia de seus pais e a ela era reservado momentos de lazer para brincar sozinha ou com outras crianças. Depois dessa idade, as crianças

participavam de festas e cerimônias junto com os adultos e praticavam os mesmos jogos dos adultos. Não havia afetividade e nem preocupação com sentimentos e cuidados entre irmãos. Nesse período, a infância encerrava precocemente, isto é, ao completarem sete anos de idade, aproximadamente, as crianças acompanhavam os adultos no trabalho e em ambientes noturnos, e iniciavam sua participação efetiva no mundo dos adultos. A criança era, portanto, um adulto em miniatura. O autor também ressalta que,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o Sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2011, p. 99).

Durante a Idade Média, mesmo entre os mais abastados, havia um índice de mortalidade muito alto. Situações como fome, miséria e doenças eram alguns dos fatores que justificavam esse índice. Conseqüentemente, a morte era vista como um fenômeno natural e não era encarada com tanto sentimento, uma vez que a criança que partira poderia ser tranquilamente substituída por outra. “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (ARIÈS, 2011, p. 22). Segundo Badinter (1985),

[...] a insensibilidade nos aparece bem cruamente nos anais domésticos do século XVIII. Nesses diários familiares em que o chefe de família registrava e comentava todos os acontecimentos ligados à família, são consignados os falecimentos dos filhos o mais das vezes sem comentários, ou com algumas fórmulas piedosas, que parecem mais inspiradas pelo sentimento religioso do que pelo sofrimento (BADINTER, 1985, p. 87).

Em relação às famílias, havia uma preocupação com o aprendizado das crianças, no entanto, esse aprendizado não era voltado apenas para o conhecimento das letras, mas para o domínio e manuseio de máquinas usadas nas lavouras, bem como habilidades para as atividades domésticas – no caso das crianças das famílias pobres. E o conhecimento voltado para a arte da guerra e

ofícios eclesiástico – no caso das crianças das famílias nobres. Essas aprendizagens davam-se sobretudo na primeira infância e, por se dedicarem a esses ensinamentos, pouco tempo restava para que as crianças recebessem carinho e atenção de seus pais.

Essas diferenças de classes, em relação ao aprendizado das crianças, continuaram a influenciar na compreensão e aplicação da educação durante o período moderno. Aos filhos dos burgueses o ensino visava prepará-los para ocupar importantes cargos, enquanto que aos filhos dos pobres, quase sempre, esse direito era negado. E, se caso conseguissem frequentar escola, independente da qualidade de seu aprendizado, estavam destinados a ocuparem cargos secundários ou atividades agrícolas.

Teorias religiosas pregavam que as crianças simbolizavam a força do mal pelo fato de nascerem de um ato pecaminoso. Essa ideia advém do pensamento de que a criança que ainda não detinha o poder da linguagem estaria carente de razão. Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), tal pensamento foi herdado das concepções de infância resultantes das ideias de Santo Agostinho e de Descartes, uma vez que,

Como se sabe, Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem ("infante": o que não fala - portanto, aquele que não possui logos), mostrar-se-ia desprovida de razão, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos. Descartes viu a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão, e mais, uma época da aceitação acrítica das tradições, postas pelos preceptores - tudo o que macularia nosso pensamento, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, à dificuldade no uso da razão e, portanto, ao erro. Para os dois, Agostinho e Descartes, quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 46).

“O pensamento agostiniano reinou por muito tempo na história da pedagogia. Constantemente retomado até o fim do século XVII, manteve, não importa o que se diga, uma atmosfera de dureza na família e nas novas escolas” (BADINTER, 1985, p. 56). Na modernidade, pensadores simpatizantes desse pensamento, vieram a crer que a escola seria responsável por repreender as crianças detentoras de pecado, crianças obstinadas, irredutíveis, obscuras, indolentes, que precisariam ser moldadas. Uma visão fortalecida na modernidade de que o novo só pode vir à tona de algo que foi apagado. De acordo com Fernandes (1997),

É assim, também, que educar a infância passou a significar moralizá-la, entendida como esse processo longo e dificultoso, da inscrição do outro na psique infantil, de modo que ele seja internamente encarnado nessa *voz imperativa* de comando, vigilância, repreensão e punição, que seria a voz da própria sociedade (consciência coletiva) vivendo e agindo em nós.

A educação é, portanto, esse processo que só termina quando, internamente encarnado, o outro se tornou nova instância psíquica da subjetividade; quando essa instância crítica e observadora do eu já está internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o adulto normal (FERNANDES, 1997, p. 64).

Esse domínio da escola sobre as crianças, e a educação destas, veio no mesmo ritmo das máquinas e de todo o processo de industrialização, no período da Revolução Industrial. Momento este em que a família deixou de ter posse sobre a função de educar e quando a escola se ramificou às camadas sociais e assumiu o papel de educar para o trabalho, educação, esta, pautada na obediência e disciplina. Nesse período, pode-se constatar a inserção, além das mulheres, das crianças no trabalho, pois eram sinônimo de mão de obra barata, fáceis de disciplinar e por não apresentarem riscos de virem reivindicar quaisquer direitos.

Segundo Mauad (2013), “o século XIX ratifica a descoberta humanista da especificidade da infância” (MAUAD, 2013, p. 140). E ainda, “nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra ‘criança’ para a espécie humana”. Foi a partir de então que as crianças passam a ter visibilidade em estudos e pesquisas, tornam-se o centro das atenções e aderem a uma identidade e ganham até estatuto legal.

Foi ainda nesse período que iniciou uma preocupação maior com a higiene e saúde da criança. No Brasil, tal preocupação ocorreu a partir da chegada dos portugueses no país e, quando as atitudes para com as crianças foram mais cautelosas em relação à higiene, aumentando as suas chances de sobrevivência. A partir de então, a morte é sinônimo de drama e a natalidade passa a ser controlada.

Badinter (1985) afirma, que

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinquente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novos personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago

pelo pai natural. São eles o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos. Não há dúvida de que o Estado, que tirou sucessivamente do pai todas as suas prerrogativas ou parte delas, quis melhorar a sorte da criança. Ninguém duvida tampouco que as medidas tomadas marcaram um progresso em nossa história. Foram aliás os governos liberais que cercearam os direitos do pai com mais energia, contra a oposição reacionária. É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um "patriarcado de Estado" (BADINTER, 1985, p. 287-288).

Além de tornar-se o centro da família, a criança do século XIX, passa a ser objeto em vários setores, a saber: econômico, educacional e afetivo. Com isso, o estado procura melhorar a vivência das crianças. Criança, agora, é digna de toda preocupação.

Um fato que não pode deixar de ser salientado é em relação ao abandono que muitas crianças sofriam em diferentes culturas do século XVII, sobretudo na Europa. Muitas famílias julgavam as crianças como estorvo e que podiam impedir sua vida econômica, emocional, social e conjugal. A falta de recursos financeiros era o maior motivo, nas famílias menos abastadas, do abandono infantil. Assim, muitas crianças foram recebidas em orfanatos, deixadas em portas de igreja, em casas de famílias economicamente mais desenvolvidas, ou largadas em ruas e/ou áreas afastadas para que pudessem morrer de fome, frio ou ser devorada por algum animal feroz. Nesse período, o número de infanticídios era significativo.

No entanto, segundo Rizzini (2011),

A prática comum na Europa Medieval, de abandonar os filhos ou de simplesmente não lhes dispensar maiores cuidados, passa a ser visto como altamente condenável e não mais tolerada. Sobretudo o abandono de ordem moral, invariavelmente ligado aos pobres, deverá ser combatido, pois a ele são associadas consequências indesejáveis para a sociedade, como a vadiagem, a mendicância e outros comportamentos viciosos que inexoravelmente conduziram à criminalidade e ao descontrole; era o que se temia. A autoridade paterna, instituída pelo direito Romano – o *pater familias* – colide com a autoridade do Estado; perde seu caráter de intocabilidade e passa a ser regulada pelo poder público (RIZZINI, 2011, p. 24).

No Brasil, segundo Leite (2011),



O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre as camadas sociais e das fronteiras que elas se estabeleceram. As “rodas dos expostos” começam a existir no século XVIII e seu estudo ainda apresenta um quadro controvertido. Inventadas nos países europeus para salvar da morte crianças abandonadas, provocavam uma mortalidade infantil agora registrada e verificável. Asilos de órfãos e projetos de regeneração dos pobres e “vagabundos” pelo trabalho e pelo serviço militar já preocupavam os capitães gerais e os governadores de províncias (LEITE, 2011, p. 20).

No início da modernidade, a criação de instâncias públicas de socialização – como a escola pública, por exemplo, e sua expansão como escola de massas –, a nova concepção de família e a formação dos variados campos de saberes dedicados ao estudo da criança, contribuíram para a institucionalização da infância. Com isso, a escola passa a ter correspondência direta com a construção social da infância.

Simultaneamente, a família se reestabelece como centro de proteção e cuidados para com a criança – o que antes era papel das aias e criadas –, bem como a preocupação maior em estimulá-la para seu desenvolvimento e em investir na formação escolar, no caso das classes populares. E ainda, abre-se espaço para a constituição de uma variedade de saberes sobre criança, tida como objeto e centro de referência para a convenção de regras e normas, aceitáveis, dentro de um padrão de desenvolvimento. Esses saberes inspiraram disciplinas e técnicas adotadas tanto pela família quanto pelas instituições e organizações responsáveis pelo cuidado e proteção à criança. Sarmiento (2004) afirma que

Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas ideias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia, que atualiza as duas ideias de infância identificadas por Ariès (1973 e 1986) no dealbar da modernidade (a criança-*bibelot* e a criança-irracional) vem sendo, como atualizações sucessivas, incorporada no imaginário coletivo e é

a fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças (SARMENTO, 2004, p. 19).

Todos esses saberes especializados, a elaboração de disciplinas, a criação da escola, a volta da família como foco aos cuidados para com as crianças, segundo Sarmiento (2004), “radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos” (SARMENTO, 2004, p. 20). Com a expansão e a universalização da escola, houve um reordenamento familiar em relação ao amparo e autodomínio infantil, ao mesmo tempo em que a formação de áreas e saberes dedicados às crianças ganharam autonomia e uma maior projeção. Surgem, então, novas ferramentas reguladoras com a Convenção dos Direitos da Criança e de agência internacionais como a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, a OIT – Organização Internacional do Trabalho e a OMS – Organização Mundial da Saúde, representantes do pensamento de uma infância global, em nível normativo.

Cabe salientar que, por mais que esta intensificação de uniformidade e homogeneidade, no que se refere à infância, tenha gerado uma infância global, não cabe desconsiderar que, mesmo com essa visão, há desigualdades sociais, étnicas, raciais, geográficas, etárias, dentro de cada grupo em que cada criança vive sua infância. Isto é, nessa infância global há várias infâncias com suas respectivas desigualdades, marcadas, principalmente, na condição social da infância contemporânea. E ainda, a inflexibilidade da modernidade, contribui para que essas desigualdades venham à tona, devido todas as rupturas sociais – que caracterizam essa 2ª modernidade e, – que contribuem para a inconstância de algumas ideias que embasam a filosofia da modernidade, a saber: a razão, o progresso, os valores ocidentais como hegemônicos, o trabalho como égide social.

De acordo com Sarmiento (2004),

Estas mudanças que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora (SARMENTO, 2004, p. 22).

Um outro aspecto a ser ponderado no que diz respeito à reinstitucionalização da infância, destacado por Sarmiento (2004), é a inserção da infância no círculo econômico – quer seja pela linha de produção com o crescimento do trabalho infantil ou pela linha de *marketing*, com a participação de crianças para a promoção de produtos, publicidade ou até mesmo pelo consumo. Numa enorme contradição nesse processo de reinstitucionalização, as mesmas crianças que a modernidade excluiu do espaço estrutural de produção, são agora as crianças que podem contribuir para a economia de um país.

E ainda, a escola da 2ª modernidade sofre uma fragilização quanto à sua missão institucional ao se tornar palco de disputas ao não flexibilizar o embate entre a cultura difundida na escola, advinda de uma visão cosmopolita, e as diversas culturas familiares nela inseridas, culturas estas advindas de grupos étnicos, sociais e econômicos diferentes dos quais vêm seus alunos. Esse papel um tanto extremado, gera certa desordem dentro da escola diante de sua função político-pedagógica em dar um propósito ao ato educativo, transformando-o em um mecanismo de devir social, e a desarticulação da mesma enquanto instância de integração social. Essas tensões acabam por gerar o insucesso escolar e desvios comportamentais.

Rizzini (2011) destaca que

A análise da proposta de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de mitos de nossos reformadores, longe de construir apenas um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Saliava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando de infância pobre, educar tinha por meta *moldá-la* para a submissão (RIZZINI, 2011, p. 28).

A escola, dessa 2ª modernidade, portanto, caminha lado a lado com uma concepção de escola autoritária, separatista, seletiva, que logo procura implantar políticas educativas que vão de encontro a uma educação participativa, cidadã, e que considere as ideias das crianças às suas.

A família, por sua vez, diante dessas tensões reinstitucionalizadoras, torna-se alvo de crescentes transformações em sua formação, no que diz respeito ao aumento da monoparentalidade, à maternidade precoce – tendo como exemplo o

Brasil –, ao aumento de famílias reestruturadas, ao crescimento da quantidade de lares sem crianças – principalmente na Europa, em países do Norte e Centro europeu –, e ainda, ao aumento do número de crianças encarregadas das funções domésticas. As modificações dentro da estrutura familiar fazem cair por terra o pensamento, um tanto “romântico”, de que o núcleo familiar é isento de problemas e críticas, opostamente na família se concentra tanto o afeto quanto o desajuste, tanto o abrigo quanto o castigo. Assim sendo, faz-se pensar em família como uma instituição social, que foi criada, instituída, e não uma agremiação natural e isenta do assujeitamento de vida social.

Em se tratando dessas reformulações nas estruturas das famílias, merece destaque ainda algumas mudanças nas trocas de papéis em relação ao espaço físico doméstico. Por conta do aumento do índice de desemprego, ou de alguns benefícios e direitos pelos que trabalham, como licenças, férias, ou atividades mais esporádicas quando não há emprego fixo, muitos adultos passaram a ocupar mais o espaço familiar. Por outro lado, as crianças passaram a ausentar-se mais desse ambiente, uma vez que a elas são oferecidos espaços alternativos de controle e ocupação do tempo – cursos de línguas estrangeiras, aulas de reforço, atividades físicas... – que, de certa forma, são instituições em que os adultos detêm o controle sobre elas. Essa vida institucionalizada das crianças nos permite compreender a infância na 2ª modernidade, devido essa alteração ocorrida dentro do espaço familiar em que a institucionalização converge.

Segundo Ariès (2011),

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos (ARIÈS, 2011, p. 195).

Outro setor que merece destaque é a reformulação do mercado de produtos destinados às crianças – estas novas potências de consumo. São diversos produtos oferecidos ligados a outros e que geram uma espécie de dependência, de cadeia de consumo e, ao mesmo tempo, recordes de investimento financeiro. Produtos como programas de televisão, cinema, jogos informáticos, DVD's, que, como numa

espécie de dependência cíclica, levam a outros produtos como moda infantil, alimentações rápidas e práticas como as oferecidas pelos sistemas de *fast-food*, brinquedos réplicas de personagens de filmes e desenhos animados, material escolar, entre outros. Esse “movimento” consumista contribui de forma significativa para a globalização da infância, uma vez que todas as crianças estão sujeitas a partilhar dos mesmos gostos e a participar das mesmas atividades de entretenimento e recreação, como se houvesse uma só infância em todo o mundo.

Um fato a salientar é que, embora muitas crianças do mundo e de diferentes países, regiões, estados, tenham acesso aos mesmos produtos, elas atribuem a esses produtos interpretações inerentes às suas culturas infantis. E essa relação com o produto terá resultados diferentes pois os sujeitos que a consomem fazem parte de diferentes faixas etárias, grupos étnicos e sociais, portanto, criam processos simbólicos diferentes e dispõem, sobre os produtos, características próprias peculiares à sua condição infantil. Logo, o mercado de produtos culturais para a infância varia de acordo com as culturas infantis em que esses “pequenos consumidores” estão inseridos.

Sarmiento (2004) nos estimula a refletir e a questionar a respeito da autonomia da infância diante de todas essas modificações advindas com a contemporaneidade. E nos apresenta o seguinte questionamento:

Há possibilidade de considerar as crianças como sujeito social nas condições propostas pela 2ª modernidade? Não será que regressamos àquela situação da pré-modernidade em que as crianças tinham realidade empírica, mas não autonomia, nem como sujeitos de ação, nem como categoria geracional com reconhecimento e direitos próprios? (SARMENTO, 2004, p. 24).

Diante dessa reflexão, pode-se inferir que, a reinstitucionalização da infância e todo o seu processo hegemônico de poder disciplinar (sobretudo da família e da escola) sobre a infância, nos leva a pensar que as crianças ainda são subjugadas diante de suas formas de vida. E, ainda é, com a globalização hegemônica, o grupo geracional mais acometido pela desigualdade social e econômica (pela pobreza, fome, guerras, doenças...). Porém, há que se considerar que a 2ª modernidade não dissipou a infância na cultura dos adultos e nem lhe negou sua identidade e autonomia que nos permite ver as crianças como atores sociais, isto é, a infância

permanece como categoria social, com suas particularidades, ainda que esteja em processo constante de mudança.

Embora haja todo um universo paradoxal e complexo no que tange a condição social da infância, existe uma totalidade de diferenças que, ao mesmo tempo, não permite que a infância perca sua essencialidade. Ao falarmos de crianças não podemos tomá-la como irreduzível, ao mundo dos adultos, a sua identidade. Identidade esta que é constituída a partir dos estatutos e direitos sociais, pelas diferentes formas de existência, pelo poder controlador da escola e, ainda, pelo poder econômico.

O fato é que a autonomia cultural das crianças continua sendo um tema polêmico e, muitas vezes, com ideias divergentes. No entanto, é importante salientar que as culturas infantis são o reflexo da cultura social da qual pertencem, mas se dá de forma diferenciada às culturas dos adultos, pois transmitem formas de compreensão, representação e significação do mundo condizentes com as especificidades da infância.

Em suma, a criança se encontra onde se estabelecem as culturas da infância. Contudo, esse espaço onde essas culturas se constituem é reorganizado permanentemente pelas condições estruturais que delimitam as gerações nos diferentes momentos históricos existentes.

A história da infância, move-se sinuosamente, de tal forma que, ainda no início do século XX a criança pode ter sido considerada impura da mesma forma que a consideraram na Idade Média. Portanto, se ocorreram mudanças de forma dilatantes que possibilitaram considerar uma educação escolar prolongada à infância, bem como em criar uma visão de infância cada vez mais favorável, as discussões e debates sobre o tema sucederam de forma cíclica, sem uma linearidade.

### **3.2 A sociologia da infância e a criança**

Por muito tempo, como já mencionado anteriormente, as crianças foram compreendidas como seres que se constituem e se desenvolvem a partir de perspectivas biologistas, isto é, não se levava em consideração as intervenções sociais e culturais como um dos fatores determinantes para a formação desses sujeitos. Com o avanço dos estudos sobre criança e infância, uma diversidade

significativa de concepções, principalmente no campo das ciências humanas, alcança espaço e destaque nos novos estudos sociais.

Destarte, os conceitos de criança e infância tomam novo sentido, pois começa-se a compreender e entender a criança como agente social, um ser ativo capaz de produzir culturas concernentes à sua infância e de contribuir com a sociedade adulta e sua respectiva produção, compreendendo a criança como parte constitutiva de suas infâncias. Nesse sentido, tanto a criança como a infância integram-se à sociedade, uma vez que a infância é uma forma estrutural, uma categoria contínua, e criança, o agente de uma sociedade capaz de contribuir para a formação do mundo adulto.

Com estas concepções, infância passa a ser vista como um categoria socialmente construída, enquanto que as crianças são compreendidas como sujeitos ativos, com capacidade de se desenvolver e amadurecer física e emocionalmente, além de, a partir de informações de seu ambiente, construir sua própria percepção de mundo. A participação da criança na sociedade, a partir desse novo olhar, estará vinculada à sua história de vida. Vale ressaltar que,

A infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo. É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (SIROTA, 2001, p. 9-10).

Pode-se inferir que o crescente número de estudos baseados na Sociologia da Infância, dá-se pelo fato de que este campo “[...] insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social” e, devido ao fato que “as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade” (SARMENTO, 2009, p. 19). No entanto, mesmo com a inserção da criança e infância dentro das pesquisas acadêmicas, há um silêncio

que teimosamente ecoa e que ainda progride dentro de estudos e legislações criadas no que se refere à infância. Para Kramer (2011),

O desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar (KRAMER, 2011, p. 116).

Segundo Lajolo (2011), muitas vezes “a infância é sempre um *outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda” (LAJOLO, 2011, p. 229). Tais questões postulam a permanência desse desaparecimento, desse silêncio que advém da ideia gerada a partir do campo semântico da palavra *infância*, e demais palavras da mesma raiz, que sugerem *ausência de fala*<sup>9</sup>.

De acordo com Lajolo (2011),

Esta reificação da infância, no entanto, cristalizada desde a origem das falas que dela se ocupam, não é privilégio exclusivo dela, infância. Junto com crianças, mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram ou continuam sendo *outros eles* e *outras elas* no discurso que os define. Até que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição do discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as. De objeto passam a sujeito, ou, melhor dizendo, passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no engendramento do discurso (LAJOLO, 2011, p. 230).

E todo esse engendramento, suscitou diferentes formulações acerca do que é infância e criança. E muitas concepções começaram a circular na ciranda reprodutiva e discursiva que, embora saibamos que a variação de conceitos ocorre conforme a vida segue seu rumo, a permanência de outros conceitos e concepções seguem junto com o curso da vida, tornando vigentes e sempre atuais as visões de infância e criança que já deveriam ser dadas por obsoletas. Assim, o ontem e hoje não parecem estar em tempos muitos distantes. E, sempre haverá muitos conceitos

---

<sup>9</sup> Esta concepção foi construída a partir da composição linguística da palavra *infante*, isto é: *in* – prefixo que indica negação; *fante* – particípio do verbo latino *fari*, que traduz-se por *falar*, *dizer*. Logo, o ser infante, ou tudo o que estiver relacionado à infância, traduz-se pelo *ser que não fala*. Desde o século XII, a sociedade determina moldes e conceitos para a infância que acabam por confirmar uma visão equiparada ao sentido e significado da própria palavra “Infância” (incapacidade de falar), conferindo à criança a condição de subalterna perante os adultos e o estigma de incapaz, um ser incompleto.



formulados para um número tão variado de infâncias reveladas em ideias, práticas e discursos nascidos a partir delas e organizados sobre as mesmas.

Lajolo (2011) assegura que, das áreas de conhecimento que se ocupam da infância em seus estudos, destacam-se a psicologia, a biologia, a psicanálise e a pedagogia, que, segundo a autora, talvez “sejam as que, com mais assiduidade e disposição proponham respostas para a complexa questão que indaga *o que é infância?*” (LAJOLO, 2011, p. 231-232). E ainda,

Foi, aliás, através de diferentes formulações destas disciplinas que começaram a circular diferentes concepções de infância: primeiro vendo a criança como um adulto em miniatura; depois concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... fomos acreditando que a criança é uma *tábula rasa* onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética... (LAJOLO, 2011, p. 232).

E a circulação desses conceitos, concepções e ideias, em torno de infância e criança, giram e se reestabelecem muitas vezes de forma contraditória, haja vista a necessidade de estabelecer preceitos por parte das diferentes áreas de estudo que se ocuparam delas em contraponto com as visões sustentadas pelas práticas e saberes das comunidades onde diferentes crianças e infâncias se fazem presentes. Com isso, muitas vezes reproduziram compreensões e imagens de infância que, ainda hoje, se instalam e circulam em diferentes sociedades. Alguns desses discursos se estabelecem em diferentes registros, com destaque aqui para os ligados às artes, dentre eles, neste caso, o da literatura e do cinema.

Note-se que, ao compreendermos as crianças como sujeitos instituídos pelos saberes advindos das relações sociais e que conseguem transpor uma visão de mundo a partir do próprio olhar, logo falamos de sujeitos não silenciados e capazes de manifestar suas próprias culturas. “Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 27).

E, nesse sentido, a Sociologia da Infância traz uma rica e significativa contribuição para que os conceitos insensíveis de infância sejam rompidos, extintos, e reconhecendo a construção sócio histórica da criança como também produtora de cultura. Uma vez que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o

olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 27).

Ainda que haja um número crescente de pesquisas e estudos sobre infância, conforme mencionado anteriormente, e ainda que a Sociologia da Infância venha defendendo o rompimento de conceitos preestabelecidos sobre infância a não mais considerar a criança como objeto de estudo e sim como sujeito, muitas dessas produções caracterizam-se por pesquisas empíricas, afastados de debates teóricos, abordando quase nada sobre as culturas infantis. Ainda é notório certo encarceramento nas próprias análises sem levar em consideração e dificuldade em aceitar o testemunho de crianças como fonte fidedigna de pesquisa. A esse respeito, Quinteiro (2002) ressalta que:

Os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2002, p. 22).

Contudo, ainda que seja perceptível essa vacuidade nas produções acadêmicas sobre infância e educação, faz-se necessário reconhecer a contribuição de muitos pesquisadores e o afincamento por desenvolver estudos em diversificados temas voltados à infância. Pois, como destaca Kramer (1996), “de 1980 para cá, inegavelmente a questão da infância se difundiu, diversificou, ganhou seriedade, em projetos de ação e de investigação” (KRAMER, 1996, p. 26). Por isso, é preciso ressaltar, que apesar de tantas ausências, não podemos negar que “o esforço de conhecer as crianças brasileiras tem mobilizado o estudo, a reflexão e o trabalho concreto de muitos pesquisadores nos últimos 20 anos” (KRAMER, 1996, p. 26).

Assim, com a Sociologia da Infância, presenciamos o rompimento de conceitos predeterminados, encerrados na ideia de que a criança é um objeto a ser analisado, menosprezando suas especificidades socioculturais. Contudo, “pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.” (QUINTEIRO, 2002, p. 21). Vale ressaltar que a interpretação das culturas infantis, segundo

Sarmiento e Pinto (1997), “não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25). E ainda,

O estudo das culturas da infância não pode ignorar, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, o que na monitorização reflexiva da ação feita pelas crianças é o produto de processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos, decorre do processo crescente de institucionalização da infância e de controle dos seus quotidianos pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares, e resulta da assimilação de informação e modos de apreensão do real veiculados pela mídia, ou por outros meios de disseminação da informação (jogos vídeo e de computador, etc.). As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

Quinteiro (2002), chama-nos à atenção para o fato da escassez do interesse por trabalhos referentes à infância e à criança, dando-nos o exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, que desde 1986, não aponta, em sua Revista Brasileira de Ciências Sociais, qualquer título referente a temas voltados às culturas infantis de forma precisa. Bem como, os grupos de discussão da Associação Brasileira de Antropologia – ABAS, da ANPOCS e o de Sociologia da Educação – pertencentes à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED que tampouco demonstraram interesse para o tema.

De certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que os sociólogos centrassem suas análises nas relações entre sociedade, infância e escola, tendo como eixo de suas investigações o registro (QUINTEIRO, 2002, p. 142).

Em 1990, houve o Congresso Mundial de Sociologia, o qual conseguiu reunir os sociólogos da infância que, pela primeira vez, assinalaram como ponto de pauta e debate “os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea” (QUINTEIRO, 2002, p. 138). E foi nesse

período, mais precisamente no final dessa década, que surge a Sociologia da Infância – mais um espaço propício e fecundo de estudos sobre a criança.

Em se tratando de Brasil,

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. [...] Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das culturas infantis, porém tais estudos ainda estão por serem realizados, tanto local quanto internacionalmente (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

Vale ressaltar que, ainda com algumas ausências no que se refere à produção existente sobre a História da Infância, mesmo no Brasil como em outros países, esta preocupação com a criança data desde o século XIX. Tal preocupação encontra-se registrada em textos médicos, jornalísticos, doutrinas jurídicas, além da sua representação nas artes e literatura. Ainda assim, note-se que,

[...] mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde este período, isto não foi suficiente para torná-la, ao mesmo tempo, um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de 60 a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (QUINTEIRO, 2002, p. 142).

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a partir da década de 1990, houve certa transposição das barreiras tradicionais das pesquisas sobre crianças, o que até então era conferido aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia. O fenômeno social da infância passa a ter visibilidade, delineado como uma categoria social autônoma, capaz de ser investigado a partir da relação com a ação e a estrutura social.

Em Portugal, por exemplo, os estudos acadêmicos estreiam temas, que vão desde a mídia aos padrões sociais, em teses e dissertações, que articulam a infância com as diversas áreas da ação social. Surgem ainda os primeiros relatórios sobre a pobreza e trabalho infantil, como também, publicações sociológicas

ressaltando as problemáticas da infância na perspectiva da Sociologia da Infância, resultando em uma significativa mudança no cenário das publicações sobre infância.

Toda essa evolução exprime nada mais que a relevância social da infância no final do século XX. Em todo caso, segundo Sarmiento e Pinto (1997), desde o começo da humanidade sempre existiram crianças. E a “invenção” da infância, enquanto categoria social própria, data desde os séculos XII e XVIII. Numa visão sociológica, se quisermos desvelar os mundos sociais e as culturas infantis, faz-se necessário transpor discursos adultocêntricos que compreendem a criança como um devir e passar a compreendê-las como seres capazes de produzir seus próprios discursos, bem como suas práticas socioculturais. Isto é,

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (SIROTA, 2001, p. 19).

Vale salientar que,

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças (QVORTRUP, 2010, p. 634).

Assim, “pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Isto é, a infância, quando pensada em termos estruturais, não pode ser compreendida como se sistematizada em intervalos regulares, uma vez que não se pode definir um começo e um fim temporal a ela. O mais conveniente é pensar a infância como uma categoria estável de qualquer estrutura geracional. No entanto, mesmo com significados bem excêntricos, estas duas concepções de infância não se refutam ou se repelem, na verdade podem viver simultaneamente.

### 3.2.1 A infância enquanto período e enquanto categoria

Enquanto período, a infância está relacionada ao desenvolvimento da criança e à dinâmica do desenvolvimento infantil que visa todas as mudanças expressivas na formação do indivíduo, algumas com as quais convivemos e conhecemos a partir de modelos preestabelecidos, apontadas pela psicologia evolucionária, que vão de um estado menos desejável ao mais desejável: da imaturidade à maturidade, da incompetência à competência, da incapacidade à capacidade, e assim sucessivamente.

Para transpor esses estados, a criança precisa passar por “antecipações de aperfeiçoamento estipulados de forma normativa” (QVORTRUP, 2010, p. 635), manifestadas com destaque na socialização e métodos educativos que visam a idade adulta, ou para vencer a infância com êxito. Essa noção de infância vê a criança como um membro não pertencente à sociedade uma vez que para sua integração a ela, esta deve, primeiramente, encerrar sua infância, ou seja, tornar-se um adulto.

Enquanto categoria permanente, a infância está relacionada ao desenvolvimento não mais da criança, mas ao seu próprio desenvolvimento – da infância. Nesse ponto, “os representantes dos estudos sociais sobre a infância parecem concordar que a terminologia de antecipação da fase da vida adulta não é muito útil” (QVORTRUP, 2010, p. 636). Infância, nesse caso, é vista não como uma fase preparatória, mas como um componente estrutural de diferentes sociedades com práticas e culturas próprias, sujeito a mudanças históricas dentro das estruturas organizacionais.

Assim, cada fase da vida – infância, idade adulta ou velhice – é uma categoria estrutural, definida por um conjunto de parâmetros. Tais parâmetros são de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica, ideológica, discursiva, e que encenam compreensões e convicções sobre crianças e infâncias. É na ação recíproca entre esses parâmetros que são geradas as disposições sociais abrangendo os grupos sociais e suas respectivas relações. “Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Enquanto categoria estrutural, a infância sofre

alterações proporcionalmente às modificações dos valores e as vinculações entre os parâmetros.

Nesse sentido, a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Na proporção em que há variações na cultura da infância contemporânea, esta mantém-se universalmente, pois o desenvolvimento histórico da infância não assola com sua categoria. Em suma, o processo de transformação da infância é constante e se dá na proporção que, como categoria, ela permanece – existência simultânea de mudança e continuidade. E por essa categoria passam todas as crianças. Logo, a infância é um espaço social onde qualquer criança pode fazer parte, independente de como ela chega e/ou permanece, existindo conforme novas gerações de crianças sejam por ela recebidas e a ela se juntem. Enquanto algumas crianças entram e saem dessa categoria, outras crianças surgem para substituí-las.

A concepção de desenvolvimento da infância, sugere uma compreensão de infância que se desassemelha de seu valor individual, constituída a partir dos parâmetros sociais e não nos traços individuais. Vale ressaltar que,

Se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre a transição de infância de um período histórico para outro (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Vale lembrar que, a infância está presente em qualquer período da história, assim como a idade adulta e a velhice. Obviamente, ela é parte integrante da sociedade e, também, uma categoria permanente geracional, coexistindo com outras categorias geracionais. Embora as categorias geracionais estejam sujeitas aos mesmos parâmetros, elas não enfrentam a influência desses parâmetros de maneira uniforme, pois os meios, recursos, influência e poder – e ainda, as habilidades para encarar tais desafios – são variáveis. Com efeito,

É preciso ter-se em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. [...] No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância (QVORTRUP, 2010, p. 639).

Em todo caso, perceber a infância como categoria estrutural é compreender os parâmetros que expõem e decifram as circunstâncias das vidas das crianças. Muitos desses parâmetros têm uma relação direta com a institucionalização e escolarização da infância. E, sendo manifestações advindas da economia, de um sistema de governo em modificação constante, gera uma mudança no que diz respeito à discussão sobre a vida das crianças. A escola, por exemplo, é uma instituição que determina limites etários para a infância, quando não, a própria sociedade estabelece que o fim da infância corresponde ao fim da escolaridade obrigatória. E essas mudanças não ocorrem das alterações individuais de comportamento ou na instrução psicológica, mas nas transformações culturais e da sociedade.

Com efeito, até mesmo a relação entre as categorias geracionais ocorre mediante a variedade de culturas. Conforme a cultura se transforma, a sociedade muda e, conseqüentemente, ao longo da história, as relações geracionais sofrem alterações. Até mesmo as mudanças demográficas causam impacto na infância, ou melhor, na forma como se pensa, trata e idealiza a infância, tanto em nível familiar quanto social. Em nível familiar há uma atitude mais sentimentalista, mais protetora, em relação à infância; em nível social, há uma atitude mais negligente ou de indiferença estrutural. Para Sarmiento e Pinto (1997),

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade "dos adultos". As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população. Este indicador demográfico, particularmente presente nos países ocidentais, por efeito coordenado do aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade, constitui, na verdade, o principal e decisivo fator da importância crescente da infância na sociedade contemporânea. Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas



existem em menor número relativo (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

Em todo caso, “os desenvolvimentos estruturais impactam a infância de maneira diferente, quer seja em nível familiar ou social” (QVORTRUP, 2010, p. 641). Por conseguinte, se quisermos contribuir com um novo olhar para a infância, a partir de uma nova perspectiva, faz-se relevante e imprescindível compreender a relação mútua entre gerações enquanto categorias estruturais. Só assim, poderemos lidar com um futuro melhor para a infância, a partir de uma nova e criativa configuração dos parâmetros e suas respectivas mudanças e valores.

### 3.3 A imagem da infância entre a literatura e o cinema: recortes históricos

Em todo processo criativo, há uma manifestação de algo novo, que emerge, muitas vezes, das lembranças fomentadas da sensibilidade para então serem expressas. Ainda nesse raciocínio, além do processo de inspiração, muitas vezes associado ao divino, o pintor, o poeta, o músico, por exemplo, é embebido de infância. Sempre haverá uma criança a [re]nascer na direção criadora do artista. Em seu grau de subjetivismo, há um vir-a-ser criança que se deixa substantivar na obra pintada, criada, composta.

E foram essas crianças, que habitam romances, poemas, canções, filmes, em anúncios de produtos à venda, que muitos estudiosos tiveram como parâmetro para suas pesquisas a respeito da infância.

Lajolo (2011) ressalta que,

Enquanto formadora de imagem, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infâncias formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas, ou artísticas. Em conjunto, artes e ciências *vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é...* e, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam *novos conceitos e novos modos de ser da infância* (LAJOLO, 2011, p. 232).

Em se tratando de literatura, não podemos omitir a poesia, principalmente a romântica, como autora da construção de imagens de infâncias desprovidas de conflitos, cheias de ingenuidade, sublimes. Essas representações voluptuosas de

infância acabaram por formar um imaginário sobre infância, inclusive na literatura brasileira, que prevaleceu por muito tempo – a casimiriana, por exemplo –, a ponto de camuflar outras infâncias – a Andradiana, por exemplo –, também representadas na literatura, “substituindo a visão ingênua e idealizada por imagens amargas e duras” (LAJOLO, 2011, p. 233).

Em se tratando de Brasil, o álbum histórico de imagens desenhadas, sobre a infância, pela pena de autores da nossa literatura, pode ter sido inaugurado, segundo Lajolo (2011), com a carta de Pero Vaz de Caminha, ao enviar ao Rei de Portugal, em 1500, um texto que narrava suas impressões da terra recém descoberta o qual foi considerado o primeiro documento da literatura brasileira. Uma infância vista de maneira curiosa e com certo espanto pelos descobridores da nova terra.

Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum.<sup>10</sup>

A criança envolta em panos, penumbra o olhar de nosso narrador, que a vê de forma fragmentada, como se incompreendida, ao se contrapor com a nudez da moça que a carrega, sem ao menos revelar se era menino ou menina. Nesse primeiro registro que consagra o início da história da infância brasileira, a criança é vista a partir dos olhos de outro, de um adulto.

E ressalta Lajolo (2011):

Essa alteridade, no entanto, não impediu que a atitude do narrador Caminha inaugurasse uma perspectiva que se prolonga e se consolida em representações posteriores da infância: a perspectiva adulta, a visão embaraçada por panos, o apagamento da sexualidade infantil persistem por muito tempo, ao passo que, com o tempo, e pela tranquilidade (ou desapontamento?) de muitos narradores, colonizadores e colonizados, as mães das ditas crianças (pelo menos algumas) se vestiam convenientemente... (LAJOLO, 2011, p. 234).

---

<sup>10</sup> Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha. Arquivo do Departamento Nacional do Livro, Fundação Biblioteca Nacional, Ministério da Cultura, de domínio público, disponível no site <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acessado em: 20 mar. 2016. p. 7.

Nesse sentido, outras crianças foram imagetivamente desenhadas em nossa literatura. No século XIX, por exemplo, José de Alencar nos apresenta outra criança indígena e, novamente, de forma vaga e indistinta. A criança é Moacir, filho de Iracema – a índia dos lábios de mel e cabelos mais negros que a asa da graúna –, e Martim – o português, guerreiro estranho, que tem nas faces o branco das areias do mar e nos olhos a tristeza azul das águas profundas.

Novamente, a criança aparece de forma imprecisa e sugerindo ao leitor uma imagem carregada de sentimentalismo e de maneira a interessar ao mundo adulto, situação que se apresenta desde muito tempo na literatura. Para Lajolo (2011),

A fragilidade da infância foi e continua sendo artifício retórico e poderoso em nossa cultura. Com a lágrima que arranca dos olhos do leitor, o sentimentalismo que a imagem da infância, particularmente da infância desvalida, provoca, costuma patrocinar a adesão de corações sensíveis a ideias e causas variadas: às vezes, até, a causas altas e nobres e lúcidas. Como, aliás, fez o autor de *Iracema*, ao reforçar o recado de seu livro, simultaneamente nostálgico e nacionalista, com a inclusão, na história, da fragilidade de uma criança órfã e migrante (LAJOLO, 2011, p. 236).

Para Resende (1988), é possível perceber o papel que a infância assume nos textos literários, a partir dos discursos de seus escritores, de modo a

Sustentar ou recusar a configuração de um universo metaforizado, em que novos mundos são fundados, ou negados pela ausência de uma estrutura simbólica, através da qual a Literatura elabora os seus próprios limites, rejeitando reproduzir uma ordem geral e fixa, que se centre numa precária estabilidade (RESENDE, 1988, p. 22).

Destarte, ao [re]criar realidades o escritor alcança algo além do que se pode apenas com os olhos, pois ele não nos oferece um realidade lida, mas uma realidade relida por ele, propensa a outras [re]leituras. Pois, há que se entender que

Não é a matéria de que se sirva um escritor, para tecer a sua narrativa, que determina a complexidade ou a transparência do seu discurso, bem como a projeção de uma realidade sólida ou frágil, mas a maneira como ele a arranja em estruturas de perspectiva linear ou vertical, que se oferecem, respectivamente, como um corpo acabado e plano, ou um “fragmento” (expressão de Michel Butor) móvel, que leva o leitor à recriação e ao prosseguimento (RESENDE, 1988, p. 22).

E muitas foram as maneiras utilizadas por nossos autores da literatura brasileira quando escolheram a infância nas suas narrativas. Uns seguindo a linha da linearidade, mais resguardados, outros seguindo uma linha mais crítica, demolidora. Alguns utilizando uma linguagem com mais vigor e força criativa, demonstrando toda sua maturidade técnica, outros utilizando o jogo da simbologia, transgredindo o exagero regional e redimensionando a linguagem para uma narrativa mais universal. Entretanto,

Se a infância é evocada no processo da escritura de alguns escritores, resta saber se serão suficientemente habilidosos, para não deixar a sua seriedade adulta prejudicar a ludicidade da criança que eles querem recuperar na sua escrita. A habilidade estará, exatamente, no saber brincar com seriedade: certos escritores são naturalmente propensos à reconciliação da atitude do escritor, que é sempre um jogador, com a da criança que, em geral, vive um estado de fantasia (RESENDE, 1988, p. 22).

E nesse jogo entre a seriedade e a ludicidade criativa, muitos autores apresentaram diferentes infâncias e nas mais diversificadas linguagens e formas narrativas. Alguns tendo a criança como porta voz do texto, narrado em primeira pessoa, conduzindo-nos por toda a trama narrativa como se fazendo-nos voltar no tempo e no espaço. Outros, narram em terceira pessoa, são oniscientes e onipresentes, colocando-nos na condição de cúmplices durante todo o desvelamento das ações, sensações e pensamentos que constituem a urdidura da trama.

Nessas infâncias, desenhadas pela pena do escritor, seja na prosa ou na poesia, ressaltam temas nacionalistas como *Negrinha* (1923), de Monteiro Lobato, uma narrativa impregnada de emoção e que nos faz refletir sobre a condição humana pelas vivências da personagem pobre, órfã de sete anos e negra; ou ainda, em poemas como *Meninos carvoeiros* (1921), de Manuel Bandeira, que nos apresenta uma infância miserável e, ao mesmo tempo, “pequenina, ingênua”, dos “adoráveis carvoeirinhos” que trabalhavam como se brincassem. Em meio à degradação da infância roubada pelo trabalho infantil, Manuel Bandeira [re]cria o cotidiano moderno, numa linguagem prosaica desalinhando-o, sem, contudo, deixar de enriquecer o texto com a ludicidade da criança, dos meninos carvoeiros. Na mesma linha, temos os poemas *Pivete* (1978) e *Meu Guri* (1981) de Chico Buarque, os quais retratam o trabalho infantil como consequência da corrupção da infância

pobre. Embora Chico Buarque apresente um tom de denúncia e crítica social, os textos parecem nos embalar em uma sonoridade ímpar conduzindo-nos à reflexão.

Manoel de Barros, assim como Manuel Bandeira, se destaca pela forma como a infância é incorporada ao seu universo criativo. Seu modo simples, autêntico e verdadeiro de fazer peraltagens com as palavras faz com que nos aproximemos da criança coexistente em nós, ou da criança que fomos ou desejamos ter sido. Uma criança que não está presa a tempos passados. Em sua obra há um vir-a-ser criança através da experimentação afirmativa da vida.

Reportando-nos à literatura universal, não há como não deixar de mencionar a obra *O diário de Anne Frank* (1947), escrito por Anne Frank aos treze anos de idade, narrando a rotina da pequena comunidade em que vivia no período da Segunda Guerra Mundial, quando foram refugiados no porão do gabinete em que seu pai trabalhava, após a invasão dos nazistas alemães na Holanda. O diário foi escrito de 1942 a 1944, período em que se mantiveram no esconderijo até serem descobertos. Em tom memorialístico, a obra registra a vivência das pessoas que se mantiveram refugiadas e a ameaça constante da morte que sofriam, bem como a visão da autora sobre o confronto bélico, cenário vivo da narrativa. A obra literária inspirou várias versões para o cinema: *O diário de Anne Frank* (Georges Stevens, EUA, 1959); *The Diary of Anne Frank* (Boris Sagal, República Democrática Alemã, 1980); *Sótão: o esconderijo de Anne Frank* (John Eman, EUA/Reino Unido, 1988); *A lembrança de Anne Frank* (Jon Blair, EUA, 1995); *O diário de Anne Frank* (Hans Steinbichler, Alemanha, 2016).

Por se caracterizem como textos formados intertextualmente, com similitudes e dessemelhanças possíveis, cinema e literatura, há muito tempo, estabelecem diálogo, portanto, num ato recíproco, complementam-se. Não é de hoje que o cinema se inspira na literatura, assim como muitas vezes a literatura encontrou no cinema novas formas narrativas que fogem da linearidade temporal e estrutural tradicionalmente mantidas. Nessa relação, literatura e cinema, as possibilidades de representação estética são expandidas e permitem maior liberdade para múltiplas interpretações. “A verdade de nossa literatura não é da ordem do fazer, já não é mais da ordem da natureza: ela é uma máscara que se aponta com o dedo” (BARTHES, 2011, p.29). E, muitas vezes, é pela literatura que “desmascaramos” sentidos, significados. E, o cinema, ao utilizar-se da literatura para produzir um filme,

por exemplo, permitindo-se a [des]velar as tantas interpretações nela contidas, mescla-se a diferentes estéticas, resultando num hibridismo de gêneros.

Os filmes selecionados para este estudo, também beberam na fonte da literatura. As três obras literárias têm em comum o tom memorialístico que engendra a narrativa e trazem a infância como tema.

Em *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego a história narra a infância de Carlinhos, um menino órfão, que aos quatro anos de idade vê a mãe sendo assassinada pelo pai, que é internado em um hospício logo após o ocorrido. Por esse motivo, Carlinhos é levado para o engenho Santa Rosa do avô materno José Paulino. No engenho, Carlos recebe o carinho e atenção de tia Maria que procura preencher a ausência deixada pelos pais do menino e conhece um mundo em que desigualdades sociais, promiscuidade e desrespeito sexual andam lado a lado, mas ainda assim vive muitas aventuras. Considerado uma criança sem limites e sem educação, Carlos é encaminhado para um colégio interno - o lugar o qual o tornaria um verdadeiro homem. *Menino de Engenho*, faz parte da primeira fase do escritor conhecida como Ciclo da Cana-de-Açúcar, do qual fazem parte as seguintes obras: *Menino de Engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943). Este último apresenta uma síntese do ciclo. E os três primeiros tem o personagem Carlos como protagonista: sua infância e início da adolescência no engenho, depois no colégio como menino interno em regime disciplinar rigoroso, e sua vida adulta em Banguê.

Em *Capitães da Areia* (1937), do autor Jorge Amado, a referência é para os aos menores de rua de Salvador, que vítimas de tragédias familiares relacionadas à condição de miséria, vivem uma vida desregrada e marginal. Além dos assaltos e as atitudes violentas de sua vida embrutecida, o romance, procura mostrar também as aspirações e os pensamentos ingênuos, comuns a qualquer criança. O protagonista da narrativa é Pedro Bala, o líder do bando, que se tornou órfão desde muito cedo, devido seu pai, um líder operário, ter sido assassinado durante uma greve. Revelação essa que se dará durante a narrativa, no capítulo “Docas”. Jorge Amado foi um dos primeiros autores a abordar a questão dos menores de rua de uma perspectiva social e não simplesmente policial, estabelecendo uma analogia entre a aventura que é narrada e a mensagem política que se pretende transmitir em pleno clima político da época – início da ditadura getulista do Estado Novo e a repressão.

*O Meu pé de laranja lima* (1968), escrito por José Mauro de Vasconcelos, é

um clássico da literatura brasileira, que conta a história de um menino pobre, muito sensível, carente de afeto que cria para si um mundo de fantasias tendo como confidente o Xururuca, o pé de Laranja Lima. Com muitas premiações e reedições, *O Meu pé de laranja lima* fala de um outro momento social e histórico, no entanto mostra-se um livro completamente atemporal, pois trabalha com a perspectiva universal dos dissabores que cercam a infância e início da juventude. Em vida, o próprio autor teria afirmado que grande parte do sucesso do livro se devia à sinceridade das cenas narradas, que tinham sido inspiradas em sua própria vida e infância.

Assim, como na literatura, o cinema nos envolve em suas narrativas, com imagens em movimento, trazendo-nos muitas histórias de infâncias capazes de aguçar nosso olhar reflexivo para diferentes realidades em contraponto com a[s] realidade[s] em que nos encontramos. Assim como no cinema, “uma história apresentada pode ser mudada, segundo o olhar infantil” (KRAMER, 2011. p. 103), portanto, deixemo-nos provocar pela sensibilidade e percepção visual diante dessa provocação artística para então, sensivelmente, racionalizar questões e reflexões a respeito das histórias de infâncias e de muitas outras histórias traçadas e registradas em nossa sociedade.

## Seção IV

O cinema e as produções  
cineamatográficas sobre a  
infância



#### 4. O CINEMA E AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS SOBRE A INFÂNCIA

Esta seção se ocupa das discussões e reflexões a respeito do cinema. Preliminarmente exibiremos, em visão panorâmica, a história da indústria cinematográfica a partir de recortes da história sobre o cinema. Posteriormente, ancorados em autores de referência nesta linguagem audiovisual, será feita a discussão a respeito da constituição do cinema e sua relação com a história, apresentando diferentes concepções do cinema enquanto arte, e da sua instituição como prática social. Ressaltamos que tais discussões não têm a pretensão de nos fazer tomar posição quanto uma ou outra concepção, muito menos mensurar o grau de valor que reside sobre as mesmas, mas, sobretudo, refletir acerca das concepções que se instituíram a respeito do cinema e constituição deste na sociedade. Em seguida, traçamos um passeio histórico a respeito da criança e seu protagonismo no cinema, com algumas sinopses das infâncias [re]apresentadas em narrativas fílmicas.

Iniciamos, pois, nossas discussões com alguns questionamentos: Quem poderia imaginar que um aparelho, denominado cinematógrafo, criado na França para reproduzir o movimento para fins de pesquisas, pudesse se transformar em uma máquina poderosa de contar histórias para grandes públicos, atravessando gerações? Quem diria que a cinematografia fosse se transformar em uma indústria cultural tão grande, capaz de absorver a arquitetura, escultura, pintura, poesia, música, dança, combinando sensações diferentes numa só impressão, como um enorme teatro?

Eis o cinema entrando em cena e na vida das pessoas. Sem pedir licença, ele invade mundos e culturas pelo portal do prazer dos olhos e estaciona na mitologia de imagens e no fascínio mágico capaz de revolucionar nossa vida cotidiana. Eis uma nova arte plástica, em movimento, em vínculo com as demais artes.

Sua existência, por mais de um século, não se dá apenas pela existência da imagem, mas também devido a bons roteiros e uma história bem contada com “precisão e inventividade”, como menciona Truffaut (2005): “Com *precisão*, pois num filme é necessário esclarecer e classificar todas as informações para manter vivo o interesse do espectador; com *inventividade*, pois é importante criar fantasia para proporcionar prazer ao público” (TRUFFAUT, 2005, p. 47).

A nova forma de arte do século XX, depois se tornou a maior indústria de entretenimento mundial.

Contudo, apesar do homem contemporâneo estar embebido nesse mundo de imagens, a relação estabelecida com essa complexidade imagética, não deve ser vista como potencialmente negativa, uma vez que tal circunstância nos possibilita compreender os diversos artifícios que concorrem para o desenvolvimento da sociedade atual, e ainda como contribuição para o estudo do movimento de transformação ininterrupto sobre o qual se rende a sociedade.

A magia pelo cinema em transformar imagens em movimento foi tão contagiante que, no fim do século XIX, as pesquisas para a produção de imagens em movimento foram se destacando em boa parte dos países europeus e nos Estados Unidos. Momento também em que a burguesia está transformando a produção, a sociedade e suas relações de trabalho. A burguesia, com toda força, impõe sua supremacia sobre o mundo ocidental, colonizando boa parte do mundo.

O cinema, por sua vez, não teria eventualmente ultrapassado o estágio de mera curiosidade e de instrumento científico para reproduzir o movimento se a sua invenção não tivesse coincidido com o desenvolvimento de um grande proletariado demasiadamente pobre para frequentar o teatro e os espetáculos não mecanizados. Na época da invenção da cinematografia já havia um proletariado com horário de trabalho bastante reduzido para sentir a necessidade de divertir-se nas horas vagas (ROSENFELD, 2013, p. 63).

As invenções de máquinas e técnicas desse período, são os instrumentos fortes de dominação da burguesia e acúmulo de capital. E o cinema, era só mais uma “máquina” que reproduz a realidade com neutralidade, como alguns pensavam, pois não se via nele a mão do homem, como no caso da pintura ou poesia por exemplo, interferindo.

Surge, com isso, a interpretação de que o cinema era a arte neutra, capaz de eliminar a intervenção e deformações humanas, assegurando a objetividade. O cinema, segundo essa interpretação, tornara-se prova da verdade e reprodução da própria visão do homem, em perspectiva.

Conheçamos um pouco mais sobre essa arte.

#### 4.1 Recortes da história sobre o cinema

Em 1995, o mundo comemorou o centenário do cinema. No entanto, é importante lembrar que, antes dos irmãos Lumière (Auguste e Louis) patentear e demonstrarem, em 1895, o *Cinématographe*, o norte-americano Thomas Alva Edison, em 1893, patenteou o Cinetoscópio, uma espécie de dispositivo com visor dentro do qual era rodado, continuamente, um rolo de um 1,5m. O Cinetoscópio só fez parte do conhecimento do público uma ano depois. O que foi apresentado a partir dessa primeira invenção, foram dançarinas, animais amestrados e homens trabalhando.

Em 1894, quando exibido em Paris, o Cinetoscópio chamou a atenção de Louis Lumière que logo desejou desenvolver outro invento que competisse com a criação de Edison. Em fevereiro de 1895, uma câmera com projetor, foi patenteada em nome dos irmãos Lumière como *Cinématographe*. E, em dezembro do mesmo ano no salão do *Gran Café*, em Paris, os Lumière realizaram a primeira apresentação pública de sua criação. Foram vinte minutos de exibição de 10 filmes gravados por câmera imóvel com algumas cenas panorâmicas. “A saída da fábrica Lumière”, “Demolição de um muro”, “O regador regado” e “Chegada de um trem à estação de Ciotat” foram uns dos filmes expostos naquele salão.

No filme “Demolição de um muro” (1895) foi utilizado o movimento reverso para a “reconstrução” do muro, sendo este o primeiro filme com efeitos especiais; “O regador regado” (1895) foi considerado a primeira comédia da história do cinema; e, “Chegada de um trem à estação de Ciotat” (1895), se caracterizava em uma sequência de um só plano, com 50 segundos, surpreendendo o público e convencendo-o a proteger-se sob as poltronas, pois a forma como foi filmado o trem parecia real, vinha vindo de longe, se aproximava e enchia a tela. A primeira apresentação do *Cinématographe* atraiu não mais que trinta pessoas, mas a notícia logo se espalhou e as filas diárias para a apreciação daquele tão novo invento chegaram a mais de duas mil pessoas.

Na primeira apresentação dos irmãos Lumière, o caricaturista e inventor mecânico, e também francês, George Méliès, fez-se presente e se impressionou muito com o que viu. Em abril de 1896 Méliès inaugurou seu Théâtre Robert Houdin transformado em cinema. Em 1897, constrói um estúdio em Montreuil-sous-Bois, próximo à Paris, de onde nasceriam mais de 500 filmes – o primeiro estúdio cinematográfico da Europa. Em 1898, a partir de um pequeno travamento em sua

câmera, durante a captura de uma cena de rua, descobriu o poder da fotografia para efeitos ilusórios. E, utilizando sobreposição de imagens e *stop motion*<sup>11</sup>, foi considerado, mais tarde em o "Pai dos Efeitos Especiais" e, posteriormente, em o primeiro cineasta a usar desenhos de produção e *Storyboards*<sup>12</sup> para projetar suas cenas. Enquanto os irmãos Lumière enviavam cinegrafistas para vários lugares do mundo na captura de imagens, Méliès permanecia em estúdio desenvolvendo e aperfeiçoando seu processo criativo. Ainda existem mais de cem filmes, criados por Méliès, dentre eles as adaptações de Júlio Verne: "Viagem à lua" (1902) e "Vinte mil léguas submarinas" (1907).

A Méliès foi conferido o título de ilusionista e "Pai do cinema", talvez pelo fato de ter sido o primeiro a utilizar efeitos especiais para criar mundos de fantasia na tela. Como assegura Bernardet (2006), "[...] a imagem cinematográfica permite-nos assistir a essas fantasias como se fossem verdadeiras; ele confere realidades a essas fantasias" (BERNARDET, 2006, p. 13). E, ainda ressalta:

Aliás, quem primeiro percebeu que o fantástico no cinema podia ser tão real como a realidade foi o mesmo Méliès. E por acaso. Estava ele filmando na rua (acabou comprando na Inglaterra a câmera que não conseguia na França), quando a máquina enguiçou, e depois voltou a funcionar. Na tela, viu-se o seguinte: numa rua de Paris cheia de gente passa um ônibus que, de repente, se transforma num carro fúnebre. É que durante a interrupção da filmagem o ônibus tinha ido embora e um carro fúnebre ficara no lugar. Só que na tela ficou uma mágica com toda a força de uma realidade. No cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda força (BERNARDET, 2006, p. 13).

É importante mencionar que o desejo de reproduzir a realidade por meios artificiais acompanha a própria evolução humana. Devido ao seu espírito de

---

<sup>11</sup> Técnica de animação, em que se utilizam modelos reais em diversos materiais, os mais comuns são a massa de modelar, para serem fotografados quadro a quadro. Posteriormente, esses fotogramas (cada uma das imagens fotográficas estáticas captadas pelo equipamento de filmagem) são montados em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. A técnica pode ser realizada com a utilização de uma câmera de vídeo, fotográfica ou um computador. Essa técnica é usada principalmente em trabalhos de animação, apesar de várias as vertentes do cinema a utilizarem. Como exemplo de filmes que utilizam essa técnica temos, de Henry Selick, "O Estranho Mundo de Jack" (1993), "A Noiva Cadáver" (1993) e "Coraline e o Mundo Secreto" (2009); "A Fuga das Galinhas" (2000), de Peter Lord e Nick Park; e, "Frankenweenie" (2012), dirigido por Tim Burton.

<sup>12</sup> Roteiro gráfico, desenhado em quadrinhos, em que cada retângulo corresponde a um plano. A finalidade do processo de storyboards é a pré-visualização de um filme, animação ou gráfico animado. Durante o começo da década de 1930, esse processo foi desenvolvido pelo Walt Disney Studios a se caracterizar no formato que conhecemos hoje.

conservação, o homem descobre a pintura (na pré-história com os desenhos rupestres<sup>13</sup>) e a fotografia (no início do século XIX, quando o físico francês Joseph Nicéphore Niepce, eterniza a primeira imagem da realidade em uma chapa de metal<sup>14</sup>). No entanto, tais inventos não eram dotados de movimento, assim não poderiam, ainda, dar a impressão, de fato, da realidade. A propósito,

Há séculos tenta-se criar imagens em movimento. Já no século XVII, o jesuíta Kirchner usava uma lanterna mágica, mas cujas imagens eram fixas. A luta pelo movimento desenvolve-se nos meios científicos durante o século XIX. Pierre Janssen pesquisa uma “câmera-revólver” para registrar a passagem de Vênus pelo Sol em 1873. Mais para o final do século, o inglês Muybrigde monta um complexo equipamento com vinte e quatro câmaras para analisar o galope de um cavalo. E o francês Marey cria o “fuzil fotográfico” capaz de tirar doze fotos em um segundo, o que ele usa para fotografar e analisar o voo de um pássaro. Nestas experiências, o que os cientistas procuram é fixar movimentos rápidos que não podem ser analisados a olho nu” (BERNARDET, 2006, p. 13).

Mesmo com tantas tentativas, somente o cinema foi capaz dar vida às imagens, reproduzindo-as em movimento. Esse mérito é unicamente desta sétima arte, a qual não trouxe para o mundo só o desejo inusitado do homem em representar a realidade, mas de ir além da objetividade da fotografia, por exemplo. Montón (2009) afirma que:

As imagens em movimento possuem em si uma forte carga de realismo. Tanto nos casos que se nos apresentam acontecimentos como uma clara finalidade documental ou informativa, como nos que se uma reação fictícia, a imagem tem um impacto no espectador com sua proximidade e sua carga de realismo (MONTÓN, 2009, p. 39).

Esse desejo de recriar a realidade com o propósito de entretenimento foi sempre muito marcante no mundo da imagem animada. Tanto que despertou o interesse de alguns psicólogos para estudos que possam ajudar a compreender o interesse inusitado de muitos espectadores, conduzindo-os a um consumismo

---

<sup>13</sup> As representações pictóricas conhecidas mais antigas são datadas do período Paleolítico Superior (40.000 a.C.).

<sup>14</sup> É importante destacar a invenção da fotografia não é obra de um só autor, mas um processo de acúmulo de avanços. Niépce começou seus experimentos fotográficos nas últimas décadas do século XVIII, mas as imagens desapareciam rapidamente, somente no início do século seguinte é que conseguiu fixar de forma permanente uma imagem, utilizando uma placa de estanho. Por esse motivo, é que a história da fotografia data seu início a partir desse fato.

desmedido mesmo em condições desfavoráveis. E, “é neste fenômeno de ilusão óptica que se baseia toda a técnica cinematográfica” (ROSENFELD, 2013, p. 57).

Ora, a imagem cinematográfica também nos mostra coisas em perspectiva e por isso ela corresponderia à percepção natural do homem. A reprodução da percepção natural apresentar-nos-ia a reprodução da realidade, tudo isso graças à máquina que dispensaria maior intervenção humana (BERNARDET, 2006, p. 17).

Todavia, há alguns questionamentos a respeito de ser o cinema a arte do real. De fato, a imagem cinematográfica garante a reprodução da visão humana? Por um lado, podemos inferir que não, uma vez que o campo de visão humana é muito maior do que uma tela de cinema e se estende para todos os ângulos, laterais, superiores e inferiores; por outro lado, é inerente ao homem ver em cores, já o cinema nasceu em preto e branco, somente em 1950 que ganhou cores em suas telas, entretanto artificiais.

Outro fator a se considerar é o movimento, pois os movimentos que vemos na tela não passam de ilusão óptica, uma vez que as imagens em movimento são fruto de *fotogramas*<sup>15</sup>, portanto a imagem que vemos está sempre imóvel. Segundo Metz (2012) o que dá ao cinema a impressão mais forte de realidade, em relação à fotografia, por exemplo, é o movimento. “É o movimento que dá uma forte impressão de realidade” (METZ, 2012, p. 19). Em suma, segundo Eisenstein (2002), “a cinematografia é, em primeiro lugar e antes de tudo, montagem” (EISENSTEIN, 2002, p. 35).

Assim, para alguns críticos, afirmar que o cinema expressa a realidade é um tanto perigoso, uma vez que as produções cinematográficas são oriundas de um grupo de criadores inseridos em uma sociedade, pertencentes a determinadas classes sociais e que se apropriam de variados discursos. Portanto, sustentar a ideia que o que vemos na tela é realidade é negar todo o grupo social que adotou o cinema, bem como todas as questões socioculturais que embasam a formação, o posicionamento, a ideologia dos sujeitos desse grupo.

Bernardet (2006) ressalta que

---

<sup>15</sup> São fotografias de imagens em movimento, captadas pelo equipamento de filmagem em intervalos de tempo muito curtos – 24 fotogramas por segundo. Depois de “fotografadas” as imagens são projetadas em ritmo similar ao de sua captura, produzindo a ilusão, aos olhos humanos, de movimento. Isso ocorre, porque o olho humano não é capaz de ver o que se passa dentro de um intervalo menor que a vigésima quarta parte de um segundo.

Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase que como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, ou melhor, eliminando a classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista (BERNARDET, 2006, p. 19-20).

É fato que, a classe dominante, quando deseja apresentar sua ideologia visando manter o domínio, ela o faz sem que se perceba que essa é a ideologia que defende e na qual acredita, mas ela luta para que todos aceitem esta ideologia como verdade. Com o cinema é similar, pois no momento em que luta por não revelar seus aspectos artificiais, mais se nutre a ideia de que a realidade está posta em tela.

Com efeito, “o cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala” (BERNARDET, 2006, p. 20). Vale salientar que, uma máquina, uma ferramenta, não tem significado em si mesma, ela sempre vai ter a significação que a ela atribuírem, isto é, “uma técnica não se impõe em si. Dela se apropria um segmento da sociedade e é essa apropriação que lhe dá significação” (BERNARDET, 2006, p. 21).

Essa crítica ao cinema como expressão do real não nasceu com o mesmo, foi a partir de 1960 que se desenvolveu, talvez no mesmo ritmo e compasso que o cinema levou para encontrar suas formas de produção, suas linguagens, seu espaço na sociedade.

O fato é que, segundo Morin (2014), “vivemos o cinema dentro de um estado de dupla consciência” (MORIN, 2014, p. 15), numa contradição formada pelo fenômeno da indissociabilidade entre ilusão e realidade. Contudo,

[...] o cinema também foi inúmeras vezes o veículo de desconstrução de mitos e versões oficiais e autorizadas da história, visando propor novas leituras não apenas sobre o evento encenado, mas também intervindo nos debates contemporâneos ao filme (NAPOLITANO, 2011, p. 276).

Em todo caso, “o cinema oferece ao espectador uma posição e um papel específicos, mas o espectador pode negociar tal posição em razão de gosto, ideologia e contexto cultural individuais” (STAM, 2003, p. 281).

#### 4.1.1 O cinema no Brasil

Foi por volta do final do século XIX que o Brasil começou a dar seus primeiros passos rumo à cinematografia. E, no início do século XX – entre 1908 e 1911 – iniciou seu processo de produção.

Os aparelhos de projeção exibidos ao público europeu e americano no inverno de 1895-1896 começaram a chegar ao Rio de Janeiro em meio deste último ano, durante o saudável inverno tropical. No ano seguinte, a novidade foi apresentada inúmeras vezes no centro de diversão da capital, e em algumas outras cidades. Em 1898, foram realizadas as primeiras filmagens no Brasil. [...]. A abertura contínua de dezenas de salas no Rio, e logo em São Paulo, animou a importação de filmes estrangeiros, e foi seguido de perto por um promissor desenvolvimento de uma produção cinematográfica brasileira. Um número abundante de curtas-metragens de atualidades abriu caminho para numerosos filmes de ficção cada vez mais longos (GOMES, 1996, p. 8-9).

Inicialmente a produção se constituiu de curtas-metragens sobre paisagens e assuntos da atualidade. Posteriormente, a ficção se fez presente nas telas de longas-metragens. Das produções realizadas as de maior fascínio, e que lotavam as salas de cinema, eram as que tinham a reconstituição de crimes como tema, conforme descreve Gomes (1996):

Predominaram inicialmente os filmes que reconstituíam os crimes, crapulosos ou passionais, que impressionavam a imaginação popular. No fim do ciclo o público era sobretudo atraído pela adaptação do cinema do gênero de revistas musicais com temas de atualidade (GOMES, 1996, 11).

Com a importação de filmes estrangeiros, a produção nacional teve um declínio, sobretudo na segunda década do século XX, vindo a se reestabilizar em meados da década de 1920, quando surgem os clássicos do cinema mudo brasileiro. “Os artistas se postavam atrás da tela, falando ou cantando os textos de maneira a coincidir com as imagens mudas projetadas” (GOMES, 1996, 11).

No ano de 1917, com o intuito de incentivar a produção e a exibição de filmes, Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), no entanto, a



fim de valorizar a cultura brasileira, os filmes teriam que ser exclusivamente nacionais.

No que se refere ao processo de industrialização, o cinema brasileiro, aos moldes do que eram realizados nos grandes centros de produção, teve a iniciativa de produzir filmes em escala industrial. E, por volta de 1940, a companhia Atlântida associada à então cadeia de exibição de Luiz Severiano Ribeiro, veio configurar “a solidificação da chanchada e sua proliferação durante mais de quinze anos”, e “a popularidade de Mesquitinha, Oscarito, Grande Otelo, Ankito, Zé Trindade, Derci Gonçalves, Violeta Ferraz...” (GOMES, 1996, 74), destacando-se como galã Anselmo Duarte.

Numa perspectiva de realizar filmes de alto padrão técnico, artístico e cultural, em 1950, São Paulo retoma seu lugar no cenário cinematográfico brasileiro com a criação da Companhia Vera Cruz. No entanto, em contraponto com a chanchada carioca, e com o intuito de maior número de produção de filmes de classe, a companhia contratou profissionais internacionais para produzi-los. De fato a melhoria técnica e artística foi cumprida, já o retorno comercial não alcançou as expectativas e se esvaiu tal qual o entusiasmo pelo ciclo paulista.

Em oposição ao apelo comercial, no final da década de 1950, os filmes *40 graus* e *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos, se configuraram na linha divisória entre o cinema indústria e o período intelectual mais denso do nosso cinema: o Cinema Novo.

Gomes (1996), ressalta que o Cinema Novo foi

O responsável por quase todos os filmes nacionais importantes que têm aparecido nos últimos anos: *Os Cafajestes*, *Porto da caixas*, *Deus e o diabo na terra do sol*, *Os fuzis*, *Esse mundo é meu*, *Menino de engenho*, *A grande cidade*, *O desafio*, *São Paulo S.A.*, *O padre e a moça...* (GOMES, 1996, p. 82).

Segundo Bernardet (2006), o cinema brasileiro foi o que mais se destacou dentre os cinemas novos que se desenvolveram pelos anos de 1960, principalmente pela sua repercussão internacional, o que possibilitou um diálogo cultural com outros países.

Entre as produções realizadas houve uma aproximação muito grande do público popular com as chanchadas, o que contrariamente aconteceu com as elites culturais as quais desprezavam o cinema brasileiro e esse tipo de produção. Essa

incerteza, por parte da elite, em relação ao Cinema Novo, foi minimizada quando os filmes começaram a ser exaltados pelos países da Europa, pois consideravam a Europa como referência cultural. Todavia, “com o Cinema Novo, as elites – ou parte delas – passam a encontrar no cinema uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas, antropológicas” (BERNARDET, 2006, p.101).

Em se tratando do cinema como expressão cultural e de inquietações de grupos sociais:

Até o golpe de Estado de 1964, o Cinema Novo concentra-se principalmente na temática rural. Três obras de grande destaque abordam a miséria dos camponeses nordestinos: *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1964), *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, 1964) e *Os Fuzis* (Ruy Guerra, 1964). A afinidade temática não impede que os enfoques e os estilos sejam diversificados. *Vidas Secas* tem uma expressão discreta que situa o personagem central, Fabiano, e sua família, em relação ao trabalho, à propriedade da terra, às institucionalizações, à cultura popular e erudita, à repressão policial, à submissão e a violência, etc. Enquanto *Deus e o Diabo* é uma espécie de ópera antropológica que lida com o misticismo e a violência como processo de revolta. (BERNARDET, 2006, p. 102)

Tais filmes não objetivavam discutir com exclusividade a vida camponesa nordestina ou a violência dos bandos armados que andavam pelos sertões do Nordeste, mas possibilitar um olhar panorâmico a respeito dos problemas essenciais da sociedade brasileira, bem como os do Terceiro Mundo, o que era inovador e desafiador. Além disso, esses filmes se propunham a “levar a um público popular informações que o conscientizassem de sua situação social. Problemas diversos (distribuição, questão da temática e da linguagem, etc.) dificultaram sobremaneira o acesso dos filmes ao público” (BERNARDET, 2006, p. 103).

Depois de 1964, a temática se diversifica e gira em torno de personagens inspirados na classe média. Outros temas também se destacaram como os voltados para o cenário dos políticos, do meio vivido pelos intelectuais do poder, além dos que se aproximam do extraordinário e do teatral. *Macunaíma* (Joaquim Pedro de Andrade, 1969) foi destaque nesse período tendo seu sucesso estendido para o exterior.

Em 1968, a produção cinematográfica brasileira vive um momento de instabilidade, mas ainda assim muitas obras significativas foram produzidas. Posteriormente a esse período, o cinema brasileiro vive uma fase relativamente

estável. E em meados dos anos de 1990, o cinema do Brasil renasce e, com a criação de leis de incentivo fiscal, ele vive um tempo diferenciado em que passam a ter reconhecimento internacional.

#### **4.2 Reflexões acerca da constituição do cinema e sua relação com a história**

Um momento marcante dentro da história do cinema foi quando o primeiro filme sonorizado foi ao ar, em 1927, abrindo as portas para o cinema falado e surpreendendo os apreciadores do cinema com a sincronia entre imagem e voz. A sensação que *O Cantor de jazz (The Jazz Singer, EUA, 1927)* causou foi de que as imagens em movimento teriam de fato ganhado vida no cinema, devido a simultaneidade destas com a voz, o que “produzia um efeito sinestésico que simulava o contato direto com a realidade” (HAGEMEYER, 2012, p. 15). A técnica experienciada agora é a que proporciona maior realismo ao que está posto na tela.

E desde então, a linguagem audiovisual tem se aperfeiçoado, buscando através de diferentes efeitos, produzir simulações da realidade, bem como transformá-la através de diversos recursos de plasticidade. Hoje somos bombardeados com efeitos audiovisuais os mais variados, provenientes dos múltiplos aparelhos que nos cercam em nosso cotidiano, e vamos perdendo nossa capacidade de nos surpreender com o que é apresentado nas telas (HAGEMEYER, 2012, p. 16).

Incita-nos à reflexão o fato de quão avançada está a tecnologia e de até onde a capacidade humana será capaz de alcançar? Há limites para a mente humana? Tal fato ainda nos fascina. Talvez pelo fato de algumas descobertas nos proporcionarem experiências diferenciadas, e sonhadas, como por exemplo, viver em outra realidade, a realidade artificial. No entanto, há que se considerar todas as implicações advindas com esse tipo de experiência, experimento, no que se refere ao esmorecimento de nossas consciências, ainda que tudo isso nos cause deslumbre.

O fato é que todo esse desenvolvimento em relação à elaboração da linguagem simbólica em laboriosas formas de representação vem provocando diferentes pontos de vistas, bem como algumas preocupações em relação ao poder sedutor que a composição de imagens e sons pode exercer em relação ao processo de construção de conhecimento.

De acordo com Hagemeyer (2012),

O poder evocativo das imagens e sons, utilizado com cautela, foi sendo aperfeiçoado gradualmente com o desenvolvimento artístico da humanidade. A definição de critérios de valoração de uma obra de arte foi, ao menos desde os antigos gregos, tomada em relação à sua capacidade de imitar a aparência das coisas na natureza. Seria a arte apenas uma cópia bem-feita daquilo que vemos? Em caso afirmativo, o melhor artista seria aquele que conseguisse reproduzir a forma e o volume dos objetos visíveis, a variação da tonalidade das cores de acordo com a incidência de luz em cada uma de suas partes, seu reflexo de acordo com a textura de sua superfície (HAGEMEYER, 2012, p. 18).

A esse respeito, Hagemeyer (2012) nos aponta a concepção de dois grandes pensadores em relação à arte. A primeira concepção, defendida por Nietzsche, ressalta que os domínios da imagem e do som estão relacionados a duas divindades gregas – Apolo e Dionísio – que estariam relacionadas a dois impulsos: o impulso onírico apolíneo (que entende as imagens do sonho como revelação divina) e, o impulso da embriaguez dionisíaca (que entende o processo de criação como estado de êxtase e poder contagiante sobre os seres humanos). A segunda concepção é a proposta por Platão o qual “considerava que a arte imitativa da natureza não era mais que uma cópia de outra cópia – pois as coisas que existem no mundo já seriam uma cópia dos conceitos perfeitos que existe no mundo das ideias” (HAGEMEYER, 2012, p. 21). E, além de ser fonte de entretenimento e diversão, a arte foi identificada por Platão como meio de manipulação das consciências humanas. Já Aristóteles parte da ideia que a admiração pelas imagens é uma característica peculiar ao ser humano, uma vez que ao reproduzir a realidade o homem adquire conhecimento por meio da imitação, diferenciando-se dos animais.

Se os filósofos são capazes de obter maior prazer e aprendizado com as imagens, isso significa que a capacidade de aprender com elas depende menos de seu teor do que o olhar daqueles que a observam, de sua capacidade de associação com um amplo repertório e a relação com conceitos filosóficos que permitem compreendê-las. Com a evolução técnica, seríamos tentados não apenas a concordar com Aristóteles como também a acrescentar que a produção de significado depende também da ordem em que as imagens são apresentadas e da relação de significado produzida entre elas e os sons que as acompanham (HAGEMEYER, 2012, p. 23).

Mesmo tendo como peculiaridade a obtenção de aprendizado, para os filósofos, as imagens nunca deixaram de ser olhadas com receio e suspeita em relação ao seu caráter ilusório. Principalmente após a Reforma Protestante e o Renascimento italiano quando críticas severas e ataques violentos foram direcionadas à igreja católica em relação à veneração de imagens. Como reação, a igreja passou a investir com mais potência nas artes sacras, além da utilização do teatro para a transmissão de conhecimentos e leituras bíblicas.

Com o Iluminismo, o processo revolucionário avança e

[...] as massas exigiam maior acesso aos bens culturais e às artes. Formam-se museus, expandem-se galerias, buscam-se formas de levar ao público os espetáculos antes só acessíveis à nobreza. Coube à Revolução Industrial, por outro lado, a criação de meios de reprodução técnica e em larga escala no século XIX que viessem a satisfazer o desejo e a curiosidade das massas – e assim melhor “educá-las”, segundo o ideal iluminista (HAGEMeyer, 2019, p. 27).

Com isso, a captura de sons e imagens foi desenvolvida e, no final do século XIX, surgiram novas formas capazes de potencializar a área comercial por meio da reprodução em massa, além da invenção de aparelho com a capacidade de apreender, capturar a voz humana – o fonógrafo. Enquanto isso, “... o cinema registrava o movimento das ruas de Paris e a encenação de comédia ligeiras feitas por artistas circenses” (HAGEMeyer, 2012, p. 28).

Imagem, voz, movimento, transformações sociais... Em meio a tantas descobertas ocorreu o surgimento e a difusão do registro de som e imagem em diferentes suportes e a capacidade de transformá-lo em “memória”. E isso, demandou aos historiadores e pesquisadores um olhar mais atento para buscarem compreender os sentidos e significados dos discursos presentes (e/ou ausentes) nos registros de vozes e imagens. O que até então era ignorado mostrou ter forte influência sobre os ouvintes, capazes, até mesmo, de se deixarem influenciar pelo o que era transmitido. O rádio, por exemplo, com seu surgimento e expansão, foi um dos suportes que contribuiu para manipulação devido sua audiência massiva.

A experiência realizada por Orson Welles na rádio CBS, há 79 anos, causou grande impacto e amedrontou muitas pessoas quando, no dia 1º de novembro de 1938, ele narrou boletins sobre a chegada de marcianos na Terra. A narração foi feita com tanto realismo que causou histeria e muitos transtornos na sociedade

americana com a fuga obstinada e súbita das pessoas gerando tumulto e até morte. Na verdade, o que ocorrera foi a leitura dramatizada, por Orson Welles, do texto de "A Guerra dos Mundos", um clássico da ficção científica de Herbert George Wells, que foi confundida pelos ouvintes como um programa jornalístico, no entanto era apenas uma radionovela. A transmissão radiofônica realizada por Orson Welles causou graves consequências não só à população, como a ele mesmo, pois ele teve que responder pelo acontecido, porém, devido grande repercussão, em nível mundial, Orson tornou-se conhecido e teve, a partir de então, a oportunidade de começar seus trabalhos como cineasta.

Essa "travessura", na véspera de Halloween, de autoria de Orson Welles, nos incita a refletir a respeito dos efeitos causados pelos meios de comunicação. E o cinema, por demonstrar desenvoltura em combinar sons e imagens, também é capaz de produzir efeitos e impacto no reconhecimento das massas e isso, às vezes, pode gerar certa desconfiança. E esse efeito de "reprodução da realidade", característico do cinema, bem como os efeitos psicológicos que ele é capaz de causar, demandam o aumento de teorias e discussões sobre seu *status* enquanto arte. Muitos autores, teóricos da comunicação e da área cinematográfica, apontaram discussões a respeito do cinema que vão desde a visão do cinema munido de valor de culto à visão de ser dependente da técnica e da reprodução.

Walter Benjamin foi um dos autores que levantou alguns questionamentos a respeito da existência do cinema e defendia a ideia de que ele não deva se limitar apenas à reprodução da realidade, mas se permitir ir além da realidade, em direção ao surreal. O autor aponta o cinema como "arte industrial", devido seu poder e técnica de reprodutibilidade, muitas vezes visando apenas o lucro, chegando a afirmar que a reprodutibilidade técnica apagou a autonomia da arte, pois "na medida em que a era de sua reprodutibilidade técnica desprendia a arte de seu fundamento cultural, apagou-se para sempre a sua aparência de autonomia" (BENJAMIN, 2013, p. 66).<sup>16</sup>

Outras teorias, a partir do efeito causado pelo cinema no imaginário das massas, já o viam na condição de instrumento para tornar a massa menos inteligente possível, capaz de se deixar enganar, numa sociedade industrial, pelas

---

<sup>16</sup> A esse respeito sugere-se ler "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", de Walter Benjamin.

ilusões que o cinema é capaz de criar, e estas serem absorvidas a fim de se manter, em maior grau, o número de subalternizados.

Os inventores não se deram conta do fato de que o progresso técnico, ao possibilitar a reprodução do movimento, criara também um novo público e um mercado para o novo produto; não reconheceram que havia, particularmente nas metrópoles com as suas imensas aglomerações populares, um público potencial de imaginação estandardizada, de fracas aspirações individualistas, que representava um mercado ideal para o consumo em massa de um espetáculo produzido em massa. Sob o prisma econômico e social, é um filho do capitalismo; foi este que ofereceu as condições necessárias para garantir o desenvolvimento cinematográfico nos seus aspectos materiais e, conseqüentemente, também artísticos (ROSENFELD, 2013, p. 64).

Então, o cinema é uma arte ou a nova forma de ver a arte ainda não foi instituída? O fato é que,

Há uma história do cinema, que enfoca grandes obras, grandes diretores, inovações tecnológicas, grandes gêneros cinematográficos, mas também há uma história social do cinema, mais preocupada com a produção dos filmes, seu contexto de exibição, a recepção do público e da crítica, seus aspectos ideológicos (HAGEMeyer, 2012, p. 43).

Benjamin (2013), ressalta que

Nunca antes obras de artes foram tecnicamente reprodutíveis num grau tão elevado e em proporções tão vastas como hoje. No filme temos uma forma cujo caráter artístico é pela primeira vez determinado completamente por sua reprodutibilidade. [...] Pois o filme tornou crucial uma qualidade da obra de arte que teria sido a última a ser reconhecida pelos gregos, ou que, pelo menos, seria para eles a menos essencial de todas. É essa a sua capacidade de ser melhorado. O filme pronto é tudo menos uma criação de *um lance*; ele é montado a partir de muitas imagens e seqüências de imagens, dentre as quais o editor pode optar – imagens que puderam ser melhoradas do modo que se desejasse ao longo do processo desde a captura até o corte final. [...] *O filme é, portanto, a obra de arte mais passível de melhoria. E essa sua capacidade de ser melhorado está intimamente ligada a sua recusa radical do valor de eternidade* (BENJAMIN, 2013, p. 65).

Assim como outros meios de comunicação, o cinema pode, à sua maneira, propagar notícias e divulgar matérias de cunhos diferentes. E, ainda que o cinema

invista em linguagem bem elaborada e siga todos os recursos disponíveis para realizar tais serviços não poderemos considerá-lo unicamente como obra de arte, bem como não podemos reconhecer o cinema como um jornal, por exemplo. Ou seja, embora haja todo um empenho artístico e elaboração minuciosa não significa que houve uma criação artística.

O cinema pode ser arte, mas abordá-lo exclusivamente sobre este prisma seria, sem dúvida, uma limitação extrema. Pois a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução, como a impressão tipográfica ou o disco; e, como tal, ela pode visar a divulgação de dados variados sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética (ROSENFELD, 2013, p. 33).

Vale ressaltar que, quando um livro ou um jornal se apropriam de uma obra de arte para sua divulgação, ainda assim serão veículos de comunicação, pois isso não lhes confere o direito de ser considerados arte. Por outro lado, o filme, esse misto de luz, imagem e movimento, penetra o campo da arte e, inconfundivelmente, se transforma em meio de expressão. Assim,

O filme, quando simplesmente reproduz uma peça teatral de valor estético, não é uma obra de arte – é apenas veículo de comunicação e reprodução, que fixa, multiplica e divulga um obra de arte por meios mecânicos. Todavia, quando se apodera da mesma peça, refundindo-a e recriando-a segundo os seus próprios meios de expressão, deixa de ser um simples veículo e transforma-se, eventualmente, em arte genuína (ROSENFELD, 2013, p. 35).

Decerto, uma produção cinematográfica dificilmente sobrevive sem organização industrial e, muito menos, sem investimento de capitais. E, a organização industrial, não parece exigir padrões e/ou princípios estéticos, pois enquanto a arte busca individualidade e diferenciação, a indústria molda-se na uniformidade e visa profusão de produção. Nesse sentido, as empresas cinematográficas “não chegam, portanto, a se oporem a uma moderada dose de elementos estéticos, mas tais aspectos se subordinam a outros interesses, geralmente alheios à arte” (ROSENFELD, 2013, p. 35).

Por isso, uma história do cinema deve tomar em consideração que seu objeto é, essencialmente, uma Indústria de Entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores, sem visar,



todavia, na maioria dos casos, à criação de obras de arte. Seria, portanto, absurdo e infantil condenar os industriais de cinema por criarem raramente uma obra de arte (ROSENFELD, 2013, p. 35).

Assim, de acordo com Jakobson (1970),

O teórico que nega o cinema como arte percebe o filme apenas como fotografia em movimento, não considera a montagem e não quer levar em conta que, neste caso, trata-se de um particular sistema de signos; o seu ponto de vista é idêntico ao do leitor de poesia para o qual as palavras não têm sentido (JAKOBSON, 1970, p. 155-156).

Portanto, “a arte é expressão; mas ela é, também, comunicação” (ROSENFELD, 2013, p. 39). E, quando não visto apenas como produto industrial, o cinema deixa de ter como ponto de análise apenas sua narrativa ou a estética utilizada, permitindo que outros olhares voltem-se para os sentidos e significados de seus discursos, sobretudo os ideológicos. O cinema, então, enquanto fonte de pesquisa, é capaz de proporcionar diferentes caminhos para o historiador, embora além de se apresentar enquanto registro, ele pode ser “inspirador e reforçador das tendências que se manifestam no imaginário social” (HAGEMEYER, 2012, p. 55).

Isto porque, segundo Hagemeyer (2012), o cinema envolve três aspectos a partir de sua invenção: o técnico, o comercial e o comunicacional. Além disso, tem a possibilidade de reunir, em uma única sala, um público significativo que é capaz de se encantar não só com o jogo de imagens e sons, mas também com toda a magia que envolve o processo de criação, produção e reprodução de um filme.

E ainda, muitos estudos apontam o cinema numa perspectiva voltada para a análise estética que considera o cinema apenas do ponto de vista artístico, como entretenimento ou evento cultural. No entanto, há que considerá-lo do ponto de vista que ultrapassa a visão de apenas como objeto estético, pois visto como reflexo ou indicador dos movimentos da cultura popular do século XX, o cinema se configura também em uma prática social. Assim, “o cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria” (TURNER, 1997, p. 13).

Turner (1997) ainda assegura que

Os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que os textos de outros filmes. O cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história” (TURNER, 1997, p. 69).

Nesse sentido, podemos afirmar que o cinema se transformou em um fato de cultura. No entanto, “[...] o cinema pode ser também uma arte. Apesar de todas as precauções, a arte consegue, de vez em quando, passar a perna nos seus donos e patrões, escapando da gaiola de ouro e levantando seu maravilhoso voo” (ROSENFELD, 2013, p. 45).

Segundo Maffesoli (2001), “na aura de obra – estátua, pintura –, há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la”. Para o autor, o imaginário é essa aura, é uma atmosfera, é “algo que envolve e ultrapassa a obra” (MAFFESOLI, 2001, p. 75). Se o cinema tem a capacidade de projetar a imaginação na tela, devido a sua natureza imaginária que o transforma em um catalisador em potencial de projeção e emoção, o cinema, na perspectiva citada acima, pode ser considerado uma sinonímia de imaginário, logo, está envolvido por uma aura. Assim, o cinema tem muito de arte. Na visão de Maffesoli, o imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo e impregna o coletivo, estabelecendo um vínculo, numa mesma atmosfera. Por essa ótica, o que faz o cinema senão ir além do individual e penetrar diferentes grupos? Daí sua similaridade com criação artística.

E enquanto criação artística, Rosenfeld (2013) destaca que

Três momentos, entre outros, parecem ser particularmente característicos para o fenômeno da arte, ao menos segundo a concepção da nossa época: 1. a arte faculta ao artista a possibilidade de exprimir-se através dela; 2. cristalizada em determinada obra de arte, ela obedece ou corresponde a certas regras, embora muito gerais e de difícil definição; 3. a obra de arte se comunica, isto é, apela aos sentimentos, ao intelecto e à imaginação de um círculo maior ou menor de contemporâneos ou pósteros, ou seja, é capaz de produzir um efeito especificamente estético. A essas três características corresponde o exame da criação artística, da obra de arte como coisa dada, e do efeito estético sobre o consumidor (ROSENFELD, 2013, p. 201).

Assim, visto por esse ponto de vista, o cinema pode ser compreendido como arte, uma vez que ao produzir um filme, por certo há um objetividade do que é

subjetivo, isto é, há expressão de uma visão de mundo, de sociedade, daqueles que o produziram. Pois, o artista

[...] não apenas objetiva, de um modo particularmente expressivo, a vida de sua época e do seu povo, como também, de uma maneira específica e intensa, centra-se na sua pessoa, na sua vida e nas suas concepções pessoais, naturalmente sempre impregnadas das peculiaridades da sua sociedade e da sua época (ROSENFELD, 2013, p. 202).

Vale lembrar que na arte cinematográfica não há apenas um artista, um autor, mas uma equipe de produção/de artistas, nesse caso a expressão é coletiva e não individual, mesmo compreendendo que o diretor pode, e tem, a capacidade de estimular e persuadir sua equipe, transformando-a em “organismo homogêneo” (ROSENFELD, 2013). No entanto, mesmo com esse “poder” de homogeneizar olhares, o diretor enfrenta uma série de conflitos quando do processo de expressão de “sua arte”, pois tem que lidar com produtores, patrocinadores, além do objetivo lucrativo em torno do que produziu, pois, de certa forma, depende do grau de consumo que seu filme terá que alcançar para então obter lucro sobre o investimento realizado.

Em todo caso, interessa-nos a obra em si, o resultado da produção, e não quem a produziu e/ou como se deu esse processo, pois é o filme quem estará no foco dos olhares para os que desejam apreciá-lo, analisá-lo. Isto não quer dizer que não nos interesse saber o que ocorre nos bastidores da criação, às vezes nos ajuda a compreender certas escolhas, no entanto, a qualidade da obra se resume à própria obra. Contudo, não podemos esquecer que “[...] quem se arrisca a penetrar no terreno da arte encontra-se, inevitavelmente, no campo dos valores” (ROSENFELD, 2013, p. 203), pois quando se trata de estética não há como vê-la desprendida de julgamentos e conceitos, o que não significa que isso será instrumento imprescindível para mensurar seu grau de valor. O fato é que, em se tratando de arte,

Toda afirmação a respeito será, em última análise, até certo ponto arbitrária, mas a fim de evitar um mero falatório vago e o escorregar para um total subjetivismo ao se julgar determinada obra de arte é inevitável partir de determinados “axiomas” colocados como base para todos os pensamentos posteriores (ROSENFELD, 2013, p. 207).

É relevante lembrar que “[...] a arte procura exprimir através do fenômeno concreto, individual, uma ideia (ou um sentimento, uma emoção etc.) geral...” (ROSENFELD, 2013, p. 207), nesse caso, em todo processo artístico haverá um diálogo entre o individual e o geral. O individual está para a forma como cada arte se expressa – se pelo som, movimento, palavra etc. – e o geral está para o que a arte elegeu para expressar, o tema abordado.

O primeiro plano da obra de arte, o qual é sensorial – isto é, afeta os nossos sentidos –, torna-se transparente, abrindo-se para camadas mais profundas que, por sua vez, transparentes também, revelam esferas cada vez mais recônditas, comunicando-nos ou sugerindo-nos assim o “indizível”, o “inefável” (ROSENFELD, 2013, p. 208).

Essa comunicação entre a arte e os que com ela se comunicam ocorre pelos meios sensoriais, ratificando a relação mais íntima possível entre aquela e seu apreciador, com maior ou menor intensidade. E o sentido do que está expresso na arte só nos será transparente quando com ela realizarmos a experiência da comunicação, quando com ela vivenciarmos o entendimento, isto é, quando ela começar a fazer sentido para nós. No entanto, esse “sentido” virá quando ocorrer essa fusão entre o individual e o geral, que poderá vir mesmo no que não se quis dizer, ou no que não se disse. No caso do cinema, esse “não dizer” revela-se pelo “silêncio” exposto em tela, pela omissão de palavras, muitas vezes desvelado apenas num olhar, em reticências, num movimento sutil da câmera. Em muitos casos, esse silenciar cinematográfico só faz sentido no próprio cinema, isto é, somente a arte cinematográfica será capaz de dizer, pois é peculiar a ela, à sua forma de se expressar. Assim, ratifica-se a ideia de indissociabilidade do que é individual e geral, isto é, das duas esferas que sintetizam, segundo Rosenfeld (2013), a particularidade da arte.

[...] a esfera sensorial, fixada na matéria da pedra, no celulóide, na tela do pintor, nas páginas do livro, na sucessão material dos sons; e a esfera espiritual das ideias gerais, que se revela através da esfera sensorial. [...] O segredo de toda grande obra de arte é a sua transparência que, num jogo intrincado de símbolos, deixa entrever um ser ideal, em última análise inexprimível, através da primeira camada puramente material da pedra, dos sons, da tela do pintor ou do celulóide do filme (ROSENFELD, 2013, p. 210).

Daí que, para perceber a transparência de uma obra de arte há que se atentar para o(s) símbolo(s) que essa obra produz, isto é, tudo que faz parte dentro do que foi simbolizado. E o que foi simbolizado está no âmbito individual, uma vez que o que se desejou simbolizar está no plano geral. Como exemplo, podemos esclarecer que, no nosso caso, as infâncias selecionadas pelas produções dos filmes eleitos neste estudo, estão no âmbito geral, pois estas foram os objetos de escolha para serem simbolizadas em cada película; já as infâncias retratadas nos filmes, a forma como estão apresentadas, expressas em cada celulóide, como foram simbolizadas, está no plano individual de cada equipe de direção e de produção do filme.

Entre esses dois planos há que existir uma unidade. E, quando há compreensão entre o que se desejou simbolizar e a forma como foi simbolizado, isto é, entre o individual e o geral, é possível atingir a transparência. Neste caso, a multiplicidade de símbolos e a unidade como estes estão entrelaçados, em conformidade ou não –, pois, ainda que haja inadequação, feita de forma meticulosa, entre o que se deseja expressar e a forma como o expressou, é possível atingir uma expressão de ideias perfeitamente adequada<sup>17</sup> – foi capaz de assegurar a transparência das obras fílmicas estudadas. Neste caso, dentro da esfera da transparência, o símbolo age como protagonista. Em todo caso, “a obra de arte tem de ser, portanto, um todo organizado, uma unidade em que nenhuma parte, por si só, tenha vida própria para que seja garantida a manifestação intensa da ideia do material sensorial” (ROSENFELD, 2013, p. 212).

#### **4.3 Sinopses de infâncias: a criança nas produções cinematográficas**

Quer visto como arte ou não, o cinema foi se expandindo, alcançando e conquistando mais adeptos e, com isso, ampliou não somente formas e técnicas como também seu repertório de temas, de histórias.

---

<sup>17</sup> Utilizando o exemplo da paródia, Rosenfeld (2013) esclarece que “deve haver uma adequação entre a ideia e os meios de expressão, a não ser que se jogue conscientemente com a inadequação para produzir uma paródia. Mas a própria inadequação entre ideia e expressão, no caso da paródia, recorre a meios adequados ao fim visado [...]. Através do jogo da inadequação entre ideia e expressão pode-se obter, assim, uma manifestação perfeitamente adequada de uma ideia estética” (ROSENFELD, 2013, p. 212. No cinema, essas inadequações podem ocorrer quando da ruptura de conceitos previamente estabelecidos, ou canonicamente previstos e defendidos por concepções cristalizadas e restritas a uma única forma de fazer arte. Para alcançar certo grau valorativo a arte deve ser autônoma.

Toda essa inovação, trouxe-nos o processo de ampliação do repertório do cinema em relação a filmes sobre crianças, quando começamos a notar maior participação delas nas cenas fílmicas, cenas estas que não mais tornam a criança apenas como um ornamento nas várias tomadas feitas durante as filmagens, mas conduzindo o enredo, conduzindo a história nas telas e na vida. Nessas histórias já é possível perceber as crianças sendo protagonistas, de fato e de direito, e possibilitando o [des]velamento de aspectos peculiares à infância entrecruzando os mundos sociais e as culturas infantis. A criança roubou a cena. Agora é possível ela mesma conduzir nosso olhar ainda que por meio de uma câmera.

Cabe lembrar que, na história do cinema, o papel dado às crianças nas narrativas fílmicas era o de se misturar aos adultos ou despertar olhares de ternura e poesia à cena. Conforme a criança foi assumindo o seu papel de sujeito na história da infância, ela também recebeu um espaço maior nas telas. Sabe-se que “[...] a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2011, p. 96), tanto diacrônica como sincronicamente. Neste caso, conforme o avanço dos estudos relacionados à crianças e infâncias, principalmente da Sociologia da Infância, é que as crianças passaram a ter maior visibilidade e deixam a categoria de objeto e assumem a de sujeito. Quando objetivadas, ou seja, quando eram objeto de conhecimento, as crianças eram apenas “[...] descritas, classificadas, hierarquizadas, diferenciadas, tornando-se indivíduos operacionalizáveis e calculáveis” (DORNELLES, 2011, p.27). Era preciso que elas fossem, ouvidas, vistas interagindo com seus pares, participando de forma ativa do meios social em que estava inserida. Sabe-se que

[...] a infância é um campo fértil dos estudos das ciências sociais, e ainda que seja construído, pela teoria “clássica” sociológica, pelas ciências biológicas e da saúde (biologia, medicina, neurociência), pelo direito e pela psicologia, foi sistematicamente sendo *demolido* para em seguida ser *reconstruído* pelos chamados novos estudo sociais sobre a criança. Este movimento indica que a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes que historicamente vêm constituindo a infância (REIS, 2015, p. 169).

Estudar a infância nessa nova perspectiva requer um novo olhar, pois faz-se necessário não apenas focar no que há de simétrico, mas também no que há de assimétrico.

Nesse ponto, Cinema e Sociologia da Infância apresentam pontos de interseção, pois enquanto a Sociologia da Infância passa a priorizar estudos **com** crianças e não **sobre** crianças, o cinema percebe a importância de se fazer filmes **sobre** crianças e não mais somente **com** crianças. O **sobre crianças** está para o cinema como o **com crianças** está para a Sociologia da Infância.

E, no cinema, é possível perceber a forma como as crianças são simbolizadas em nova perspectiva a nos possibilitar olhar para suas infâncias. Quando posta em tela, a infância não era simbolizada como hoje já a percebemos, principalmente quando relacionada a temas polêmicos como o abandono, pobreza, miséria, guerra. Estes temas apareciam, é fato, mas em outra perspectiva, sem tomar o centro da discussão. Assim, podemos destacar que a imagem da infância no cinema sofreu alteração no decorrer do tempo, ela passou não só a protagonizar a cena e sofrer mudança de enredo há tempos cristalizado no mundo cinematográfico, mas também, recebeu um novo olhar dos cineastas.

Reis (2015) destaca que

O ideal de infância cristalizado em moldes institucionais recebidos de uma época historicamente ultrapassada conduzem as crianças ao isolamento do meio social, impossibilitadas de corresponder às necessidades e solicitações resultantes do desenvolvimento econômico, criando-se entre elas – as crianças e a sociedade – uma lacuna difícil de superar (REIS, 2015, p. 175).

E com o cinema, a criança passou a ser percebida de forma diferente e em diferentes contextos, ressaltando suas formas de vida, suas culturas, brincadeiras, suas práticas sociais e educativas. O cinema tornou-se mais um meio capaz de exibir as diferentes culturas infantis e diversificadas situações da criança no mundo. Algumas infâncias, retratadas no cinema, conduzem nosso olhar e nos despertam para refletir sobre tantas outras infâncias, bem como tantas outras culturas infantis. Na visão de Lopes (2012),

São as imagens de cinema que transportam os espectadores para outros lugares e os fazem conhecer as crianças destes lugares, embora as crianças que se veem nos filmes sejam escolhidas pelos adultos que, revestidas em uma personagem, representam uma história que se passa primeiro no desejo do adulto. O que a criança fala não é o que gostaria, pois ali desempenha um papel que não é o seu, de tal sorte que a espontaneidade própria das crianças também

é emprestada às personagens que vivem na tela, e isto nem sempre se aproxima de quem ela é ou de quem são (LOPES, 2012, p. 148).

No filme *O contador de histórias* (Luiz Villaça, Brasil, 2009), baseado na vida do mineiro Roberto Carlos Ramos, a imaginação de Roberto transforma a realidade em que vive em um mundo de imaginação e magia. No entanto, ao ser enviado para a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor – FEBEM (década de 1970), com a esperança de sua mãe em garantir-lhe uma vida melhor e acreditando que a instituição poderia ajudá-lo a ser “um doutor”, Roberto perde sua “inocência” ao ser impulsionado a repensar as regras de sobrevivência do local. Escasso de afeto e atenção, Roberto acaba desacreditando na possibilidade de o afeto poder transformar sua realidade. Além de nos conduzir ao mundo do imaginário infantil, o filme apresenta-nos a realidade de uma instituição para crianças que as via como meros figurantes, pois não acreditava que fossem capazes de ter projetos de vida “aceitáveis” pela sociedade.

Em *O garoto* (The Kid, Charles Chaplin, EUA, 1921), o tema do abandono é novamente apresentado, tal como em *O contador de histórias*, no entanto o garoto de Charles Chaplin, ao mesmo tempo em que vivencia a dura realidade ao lado de o vagabundo (Charles Chaplin), tem sua “dor” acalentada pelo afeto recebido de seu tutor e, por um tempo desconhece a existência de uma mãe. Ao contrário de Roberto (de *O contador de histórias*) que não compreende o fato de ter sido deixado/abandonado por sua mãe naquele lugar hostil e reage à realidade de maneira revoltada na tentativa de ser ouvido e visto por uma sociedade que também desprezara. No entanto, no tocante ao motivo que levava as mães a abandonarem seus filhos, os dois filmes assemelham-se. A certeza da “incapacidade” em criar suas crianças, é uma situação geralmente retratada nos filmes vinculada ao contexto socioeconômico e não a puro descaso ou “insensibilidade” maternal.

Entre tantas similaridades silenciadas, os filmes *O menino do pijama listrado* (The Boy in the Striped Pyjamas, Mark Herman, EUA, Reino Unido, 2008) e *A vida é bela* (La vita e bella, Roberto Benigni, Itália, 1999), têm a Segunda Guerra Mundial como cenário de suas narrativas que expõem acontecimentos ocorridos na Alemanha e na Itália, consecutivamente, no final da primeira metade do século XX. No primeiro filme, o menino Bruno, de 8 anos, filho de um oficial nazista que assume um cargo importante em um campo de concentração, é inserido em um mundo



desconhecido e sem muita atração para crianças da idade dele. Ao explorar o local, conhece Shmuel, um garoto de idade parecida, que veste constantemente um pijama listrado e está sempre do outro lado de uma cerca eletrificada, de quem acaba se tornando amigo. No segundo filme, o judeu Guido e seu filho Giosué foram levados para um campo de concentração nazista, onde fazem parte de um grande jogo, criado ficcionalmente por Guido, para proteger Giosué das barbaridades daquele período de terror e violência.

Separados geograficamente e pela cerca eletrificada da ficcionalidade, os dois garotos, Bruno e Giosué, são resguardados de uma realidade flagrante, mas incompreendida pelos nossos protagonistas infantis.

Em *Querido Frankie* (Dear Frankie, Shona Auerbach, Reino Unido, [2004?]) a proteção também ocorre quando a mãe de Frankie, um garoto de 9 anos, tenta encobrir a verdade sobre seu pai. Bruno e Giosué, mesmo tendo suas verdades mais escancaradas, não apresentam, no filme, qualquer tipo de desconfiança que os incitem a revelá-las. Mas, Frankie, o garoto que tem sua percepção subestimada pela mãe, surpreende-nos quando descobre todo o plano de proteção de sua mãe. Ao contrário do que a mãe pensava, Frankie tinha compreensão do drama familiar que sua mãe vivia e da necessidade de proteção manifestada por ela.

Já no curta brasileiro *O menino mofado* (André Pellenz, Brasil, 2010), a proteção se dá em outro contexto. Marcos era tão controlado por sua mãe paranóica que um dia descobre que está mofando, pois não saía de casa e não podia, nem ao menos, ir até a janela para evitar “pegar friagem” e adoecer. No entanto, Marcos resolve ir de encontro às normas estabelecidas por sua mãe e sai em busca da solução para seu abolorcimento.

Histórias semelhantes, reações adversas. Bruno e Giosué vivem na película um tempo em que as crianças não eram privadas e nem privilegiadas de proteção de qualquer atrocidade ou assombro que acompanhou aquele período histórico. No filme, elas são resguardadas. Nenhuma verdade social foi camuflada aos olhos de Frankie e Marcos, mesmo assim, suas mães tentam vendá-los e protegê-los a todo custo, mas o tempo histórico os impele a agir e não se posicionam de forma passiva e alheios ao enfrentamento de situações-problemas nas quais também estavam envolvidos. Nas palavras de Stearns (2006):

As crianças foram vítimas da barbárie coletiva do passado. Lembremos o destino das que integraram a cruzada das crianças e foram vendidas como escravas. Ataques a crianças, como forma de intimidar os adultos ou destruir o futuro de grupos pelos quais os conquistadores se sentiam ameaçados, não foram invenções do século XX. [...] Para muitas crianças, o “século da criança” mostrou-se, na verdade, uma péssima época para elas... (STEARNS, 2006, p. 169)

Ações de enfrentamento à realidade também são assumidas por Dadinho e Filé-com-fritas em *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, Katia Lund, Brasil, 2002) e por Hushpuppy em *Indomável sonhadora* (Beasts of the Southern Wild, Benh Zeitlin, EUA, 2013). Na favela Cidade de Deus, Buscapé nos convida a entrar e a conhecer as diferentes realidades presentes. Já na fase da adolescência Buscapé escolhe não seguir o destino de boa parte de seus colegas, uns comandavam as gangues, outros trabalhavam para elas. Já Dadinho e Filé, sonhavam em adquirir uma arma e se tornar comandante de gangue e gerente do tráfico local, pois não vislumbravam outro destino naquele meio adverso. Para isso, passaram por alguns testes e situações que o impulsionavam, cada vez mais, à realização de seu sonho.

Em *Indomável sonhadora*, Hushpuppy, uma menina de 6 anos, enfrenta não só as ameaças capazes de destruir a comunidade miserável em que vivia, isolada às margens de um rio, como também a possibilidade de ficar órfã. Seu pai, ciente de seu estado crítico de saúde, tenta prepará-la, com extrema severidade, para situações distintas, já que certamente terá que enfrentá-las sem ele.

Em *O Balão Branco* (Badkonake sefid, Jafar Panahi, Irã, 1995), Razieh, uma garotinha de 7 anos, não consegue a atenção e a sensibilidade dos adultos – tal como Dadinho, Filé e Hushpuppy conseguiram – diante de sua situação-problema: recuperar o dinheiro que perdera. No entanto, ela não desiste, nem de tentar readquirir seu dinheiro e nem de buscar ajuda com os adultos. Apesar de um fatalismo anunciado, Razieh consegue ajuda com dois garotos de sua idade. A menina enfrenta momentos de tristeza, perda, mas não silencia diante da insensibilidade dos adultos, e age de forma autônoma e decidida.

Estes e outros filmes – alguns dispostos no quadro 03, nos apêndices deste estudo – apresentam temas relacionados a diferentes infâncias presentes em nossa sociedade. Lopes (2012) assevera que

A riqueza do cinema é tanto maior por isso mesmo, pela capacidade que tem de permitir que se capte a ideologia que compõe determinado filme, imagens e enredos, por colocar o indivíduo frente a frente com coisas passadas, presentes e futuras, sem poupá-lo do choque provocado pela verossimilhança contida nelas (LOPES, 2012, p. 148).

Nesse sentido, os filmes se apresentam como novas possibilidades de explicação aos comportamentos coletivos. Estudá-los, pesquisá-los, nos possibilita conhecer outras histórias, de outras crianças, de outros mundos. No entanto, Lopes (2012) destaca que

[...] fica a desconfiança de que nem sempre o cinema, através de seus filmes, consegue representar com profundidade o mundo da infância, seu colorido e/ou opacidade e a conjunção que somente a sabe fazer com todos os elementos que compõem o imaginário infantil. [...] No caso do cinema, a representação infantil na maioria dos filmes não está endereçada a guiar as crianças, mas a reorientar o olhar do adulto sobre elas (LOPES, 2012, p. 182).

Neste estudo optamos por filmes brasileiros em que as crianças protagonizam as narrativas. Vale ressaltar que

As interações ocorridas entre as crianças têm como características a aceitação, a adaptação, o conflito e a tensão, visto que são encontros entre indivíduos distintos – igualmente como ocorre entre as outras gerações. De todo modo, é importante frisar que a distinção se refere às categorias sociais de raça, classe social, etnia, idades e gênero. Além disso, outro aspecto a ser destacado, diz respeito aos conflitos, os quais não têm apenas aspectos negativos, pois as situações de embates são altamente produtivas na medida em que as crianças, e os demais indivíduos, precisam (re)negociar sua ordem social, sendo que as disputas se constituem como um primeiro passo para as interações (GOMES, 2015, p. 132).

Nas películas selecionadas para este estudo, as crianças que protagonizam as histórias vivenciam vários momentos de conflito, tensão, reflexão, diálogo, adaptação, aceitação, renúncia... E, para cada momento e situação, levando em consideração os fatos históricos, sociais e culturais de cada protagonista, encontram formas diferentes de lidar. É possível perceber a relação que há entre as crianças, e destas com os adultos, e, deste processo, o desenvolvimento de cada uma a partir das ações estabelecidas com seus pares para a adaptação e interiorização de

normas, por exemplo, bem como o reconhecimento dos valores socioculturais.

Corsaro (2011) ressalta que

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si (CORSARO, 2011, p. 31)

E nesse processo de socialização, as crianças não somente adquirem saberes para lidar com situações adversas, como também têm o poder de influenciar nas ações dos que com elas interagem, assim como podem alterar o próprio processo de desenvolvimento das organizações sociais das quais fazem parte e, com isso, a história da própria infância. Faz-se necessário, portanto, ressaltar que

[...] a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão, não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2002. p. 7).

Por isso considerar a infância um fato social, pois ela se dá pelas ações e ideias de grupos sociais que incorrem sobre as crianças. “A infância como um fato social tem, por um lado, as crianças enquanto indivíduos reais, e, por outro, os sentidos e as práticas históricas e socioculturais que definem essa geração” (GOMES, 2015, p. 140). Assim,

Como as interações entre as crianças são amplas e dinâmicas, elas não ficam restritas aos grupos infantis e abrangem as relações com os adultos e os processos de socialização. Dessa forma, se as crianças se adaptam e aceitam as regras e as normas sociais, elas também as contestam e as transgridem, portanto, ambas as ações são positivas na medida em que faz com que os indivíduos constantemente reconsiderem, reorganizem e modifiquem suas próprias ações avaliando o contexto e a circunstância social (GOMES, 2015, p. 140).

Nesse contexto, há que se pensar em diferentes situações em que nelas ocorram momentos polêmicos, democráticos, de equilíbrio, tensão, capazes de revelar as disputas por espaços, poder, posturas de prepotência, submissão, opressão, peculiares às relações entre indivíduos. E, em meio a isso, a essa diversidade complexa, as crianças aprendem a conviver, apreender e compreender, pela sua atuação nos grupos sociais, com esse caleidoscópio sócio-histórico-cultural, numa relação dialógica.

## Seção V

Entre vozes e imagens: os discursos sobre a infância no cinema brasileiro (1920-1930)

## 5 ENTRE VOZES E IMAGENS: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NO CINEMA BRASILEIRO (1920-1930)

Como já mencionado, este estudo se ocupa em analisar os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras, a saber: *Menino de Engenho* (Walter Lima Júnior, Brasil, 1966), *O meu pé de Laranja Lima* (Aurélio Teixeira, Brasil, 1970) e *Capitães da areia* (Célia Amado, Brasil, 2011).

Nesta seção, discorreremos a respeito do processo dialógico e intertextual nas produções cinematográficas, exemplificando o entrecruzar de vozes e imagens, a partir da análise das crianças que protagonizam os filmes em tela e da forma como são retratadas nas narrativas fílmicas. Para tanto, nossas análises serão norteadas, nesta seção, a partir de três eixos: *Concepções de infância*, *Culturas infantis* e *Educação*.

No primeiro eixo serão apresentados alguns discursos sobre os quais concentraremos as análises a respeito dos possíveis sentidos e significados de infância [re]produzidos nas narrativas fílmicas selecionadas para este estudo. E ainda, panoramicamente, realizamos uma discussão sobre o conceito bakhtiniano de cronotopia, numa perspectiva de ilustrar uma possibilidade de análise a mais para os estudos com/sobre cinema e infância.

No segundo eixo, discorreremos sobre os modos de ser criança nas produções cinematográficas e a relação desse processo com a história da infância e seu reconhecimento enquanto ator social. Os modos de ser criança serão ilustrados a partir das brincadeiras e do imaginário infantil que se destacam nos filmes selecionados.

E, por fim, no terceiro eixo, discutiremos sobre os aspectos voltados à educação das crianças, protagonistas nos filmes, subdivididas em práticas educativas e práticas disciplinares. Discorreremos, ainda, neste último tópico, sobre algumas concepções de escola e sua relação com a história da educação e da infância.

Para a análise dos discursos selecionados, como assinalado no capítulo metodológico, nos propomos a dialogar com os referenciais teóricos da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, e com as teorizações de Mikhail Bakhtin sobre análise do discurso.

Quando nos propomos, nesta seção, a entrecruzar os discursos, pautamo-nos no conceito de intertextualidade advinda da teoria de Bakhtin (2011) que vê o texto “enquanto dado primário de todas as disciplinas”, portanto para ser objeto de pesquisa e pensamento há que ser um texto, um texto no sentido amplo, estabelecendo relação com outros textos.

Neste sentido, para adentrar em um texto há que compreendê-lo como “[...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011, p. 307). Disto, compreendemos a ideia de que todo texto advém de outras vozes, e que não há “originalidade” e “ineditismo” em um texto, pois quando realizado no processo de enunciação, este pode se caracterizar por reprodução de outros textos e, ao mesmo tempo dialogar com novos textos no processo de interação verbal. Stam (2003) assegura que,

Os textos são todos tecidos de fórmulas anônimas inscritas na linguagem, variações dessas fórmulas, citações conscientes e inconscientes, combinações e inversões de outros textos. Em seu sentido mais amplo, o dialogismo intertextual se refere às possibilidades infinitas e abertas produzidas pelo conjunto das práticas discursivas de uma cultura, a matriz inteira de enunciados comunicativos no interior do qual se localiza o texto artístico, e que alcançam o texto não apenas por meio de influências identificáveis, mas também por um sutil processo de disseminação (STAM, 2003, p. 226).

Vale ressaltar que a intertextualidade, ou seja, “as relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2011, p. 309) não ocorre, nesse processo dialógico e dialético, apenas entre textos do mesmo meio, da mesma categoria, uma vez que “[...] não se limita a um único meio; ela autoriza relações dialógicas com outros meios e artes, tanto populares como eruditos” (STAM, 2003, p. 227). Nesse caso, o cinema enquanto texto – e enquanto obra de arte –, é resultado de ilimitados textos de meios diversificados e se estabelece como um conjunto de textos a dialogar com outros textos, capaz de refletir e refratar realidades, novos textos. Pois, segundo Bakhtin (2011), nesse processo dialógico há que se ver o texto como

[...] reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo



através do outro no sentido do objeto refletido (BAKHTIN, 2011, p. 318-319).

Devido sua natureza dialógica, a intertextualidade faz-se na relação entre textos, e destes com as relações sociais, culturais, assim sendo, o cinema e a análise fílmica se beneficiam das teorias da intertextualidade, uma vez que

O dialogismo opera no interior de qualquer produção cultural, seja ela culta ou inculta, verbal ou não-verbal, intelectualizada ou popular. O artista cinematográfico, nessa concepção, torna-se um orquestrador, o amplificador das mensagens em circulação emitidas por todas as séries – literárias, visuais, musicais, cinematográficas, publicitárias etc. (STAM, 2003, p. 230).

Assim, ao analisar um filme, há que se levar em consideração todas as “peças” que estão em movimento no jogo, – o texto, a história, o discurso – para que possamos perceber, enquanto espectadores, enquanto pesquisadores, o desejo social e ideológico e toda a experiência cinematográfica que estão inseridas dentro do processo dialógico, que é infinito. Portanto, as lacunas, as tensões, a história, o discurso e as diversas formas como foram construídas, também é relevante investigar. Porém não se deve esquecer que, ao partimos para a análise de um texto, já estamos embebidos de tantos outros textos que compõem nosso ponto de vista, nosso olhar, pois a partir deles é que constituímos as múltiplas identidades que se fazem presentes nos textos circunscritos em nós.

### **5.1 O processo dialógico e intertextual nas produções cinematográficas**

Vista como um texto, a narrativa fílmica é uma prática semiótica na qual pode-se ler, sintetizados, os traços de enunciados diversos. Assim, em um texto, múltiplas vozes se entrecruzam para formar uma espécie de mosaico discursivo, onde as consciências-vozes assumem, de forma crescente e independente, o diálogo interno de uma obra. Nesse sentido, “[...] um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo...” (BARTHES, 2004, p. 64).

Vale ressaltar que, ao considerar o filme como um texto, pautamo-nos no que considera Barthes (2004) quando afirma que:

[...] um texto não é feito de uma linha de palavras, a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 62).

E ainda, segundo Bakhtin (2011):

O texto é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas de pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2011, p. 307).

O cinema, ao dialogar com seus receptores, por meio de seus protagonistas e enunciados, deixa visíveis rastros éticos (e estéticos), o que o caracteriza como um poderoso mecanismo de transformação social, pois é capaz de gerar diferentes significados por meio de sistemas que exercem a função de linguagens. “Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema, corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto” (BAKHTIN, 2011, p. 309-310).

Assim sendo, é possível, pelo cinema, na condição de texto, deparar-se com diferentes formas de conhecer crianças. É possível, pelos seus olhos, pela sua escuta e suas experiências, perceber como compreendem o mundo, como nele se expressam, como podem modificá-lo. Pois, a partir de suas histórias, as histórias de suas infâncias, narradas nas películas, a forma como as imagens nos são apresentadas, como se movimentam, como foram selecionadas para determinada sequência, há um desvelamento das percepções políticas, ideológicas, a partir de seus contextos sociais e culturais, suas etnias, crenças, a forma com que brincam e interagem com seus pares, a maneira como são educadas e/ou disciplinadas. Além disso, conhecemos infâncias abandonadas, violentadas, miseráveis, silenciadas, corrompidas, criminalizadas... crianças e infâncias vistas de diferentes ângulos.

Destarte, “o cinema não só olha a infância como também revela o olhar infantil e é revelado por ele” (LOPES, 2012, p. 184). Ele é capaz de guiar nossos olhos, como se, por um magnetismo, suas câmeras nos prendesse a olhar as

crianças e infâncias que ele olhou primeiro, e então conta-nos suas histórias. “O cinema olha a infância e nos ensina a olhá-la” (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 12).

No entanto, esse processo não é de todo tranquilo, fácil, pois o cinema tem suas particularidades, sua linguagem indizível, incomum, mas – ainda assim, se diz a arte do visível – capaz de nos revelar muitas descobertas possíveis de provocar pensamento, reflexão, capaz de educar nosso olhar. Assim,

É bem possível que o cinema, ou dito de outro modo, a dimensão propriamente cinematográfica do cinema, o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa, esteja justamente naquilo que só se pode dizer com o cinema, que não se pode dizer de outra maneira, com outros meios ou com outras linguagens (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 11).

E, segundo Bakhtin (2011),

Todo sistema de signos [...], em princípio sempre pode ser decodificado, isto é, traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); [...] No entanto, o texto (à diferença da língua como sistema de meios) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial texto único dos textos (BAKHTIN, 2011, p. 311).

E, por se constituir desta maneira tão peculiar, o cinema é capaz de apreender tempos, e [re]construir tempos. Como os tempos da infância que ele trouxe para a tela, o tempo vivido e o não vivido, o tempo captado e o tempo inimaginável, inatingível, incerto. E, muitas vezes, de maneira silenciosa, o cinema diz sem dizer nada, apenas nos fazendo ver o que os olhos, os sorrisos, o silêncio disse, pois nele prevalece o mosaico discursivo, este, quase sempre, composto por gestos, movimentos, emoções, coisas quase impossíveis de se dizer por palavras. Para Jakobson (1970), “o silêncio no cinema tem o valor de uma ausência de sons reais; é pois um objeto acústico exatamente como a fala, a tosse ou os rumores da rua. Num filme sonoro percebemos o silêncio como signo do silêncio real” (JAKOBSON, 1970, p. 157). Segundo Bakhtin (2011), “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2011, p. 310). E, muitas vezes, no cinema,

A infância cala. Porém, ao mesmo tempo, a infância se expõe, é ela mesma a exposição. Poderíamos dizer, então, que a infância se cala em seus gestos e que o cinema nos dá a imagem desses gestos sem significado; desse silêncio. [...] E temos, também, os gestos da infância e o silêncio da infância, esses gestos silenciosos que não são outra coisa que eles mesmos, esses gestos que não dizem nada. [...] Tudo está exposto em um rosto, que é pura abertura, pura exterioridade; tudo está voltado para fora, e ao mesmo tempo, tudo está oculto, fechado, voltado para dentro. O rosto mostra e oculta. Mostra o que oculta e oculta o que mostra. Tudo está ali e tudo se escapa. E, também, sem dizer nada (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 14-15).

E ainda,

Algumas vezes o cinema dá a ver o mundo, o real, pelos olhos de uma criança. Por exemplo, quando coloca a câmara na altura dos olhos de uma criança e quando são os olhos de uma criança que dão ao visível suas qualidades perceptivas ou emocionais. Somente o cinema é capaz de tal feito, na simplicidade de dois planos consecutivos: primeiro, uma criança que olha; logo, o que essa criança está olhando. E o silêncio, que diz tudo (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 15).

Nessa mesma linha de raciocínio, apoiadas nos estudos de Bakhtin, devido a esse caráter ambivalente, dialético, é que consideramos o cinema como um signo ideológico, uma vez que, “na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (BAKHTIN, 2009, p. 48). E, ainda que o cinema oculte o que deveria mostrar ou não diga nada e, se “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2009, p. 48), interrogamo-nos sobre sua autenticidade enquanto signo. No entanto, Turner (1997) afirma que

O cinema não é um sistema discreto de significação, assim como a escrita. O cinema incorpora as tecnologias e os discursos distintos da câmara, iluminação, edição, montagem do cenário e som – tudo contribuindo para o significado (TURNER, 1997, p. 56).

E ainda, Bakhtin, esclarece que:

A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. [...] Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Assim, nesse processo dialético, há um confronto, ou melhor, um encontro de realidades. A realidade apresentada no filme, pelo cinema, permite estabelecer relação com a realidade de quem o assiste. Contudo,

[...] o cineasta não é só um artista que compõe quadros de vidas reais ou imaginárias com imagens em movimento. Ele é um observador, um pesquisador dedicado, um arqueólogo persistente, um olheiro curioso, um perito que olha de forma profunda e larga para revelar mais que o aparente (LOPES, 2012, p. 193-194).

Logo, há o movimento dialético do próprio texto cinematográfico. E, essa relação transforma a palavra cenográfica, a mesma que dá vida à cena, – ou por que não dizer, à ficção interligada à arte do cinema como muitos consideram – em realidade diluída, realidade que acompanha a narrativa fílmica, esta mesma que é composta por palavras, vozes, manifestadas ou silenciadas no procedimento dialógico entre os personagens, destes com os espectadores, dos espectadores com suas consciências, e do diálogo preliminar entre o mundo e a produção cinematográfica. “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Nessa perspectiva, podemos salientar o papel social do cinema. E, por que não dizer, também, o papel educativo? Não na visão de uma relação entre um ser que ensina e outro que aprende, numa perspectiva passiva, mas, numa perspectiva em que os seres sociais participam mutuamente na construção do conhecimento, onde há interação. Ou ainda, numa visão bakhtiniana, em “um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2009, p. 45). No âmbito educacional,

[...] o ser social é visto como produto de um conjunto de interações, nas quais os sujeitos têm papel ativo a desempenhar, sejam

interações de caráter deliberadamente educativo (família, escola, igreja, etc), sejam aquelas em que não estão presentes ações intencionalmente pedagógicas (grupo de pares, relações de trabalho, etc.). [...] Desse ponto de vista, evidencia-se a necessidade de identificar e analisar todos os espaços e circunstâncias nos quais esse processo acontece. [...] É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, [...] possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns (DUARTE, 2009, p. 16).

É lamentável que muitas instituições educacionais ainda vejam o cinema, e demais meios audiovisuais, meramente como um complemento de atividades pedagógicas, algo dispensável, secundário dentro do processo educacional. Se assim o considerarmos, o cinema reduz-se a recurso pedagógico que deverá contar com a boa vontade de quem desejar utilizá-lo. No entanto, o conhecimento deve estar acessível a todos, e o cinema precisa sair do papel de coadjuvante para protagonizar muitas propostas educacionais e desmistificar a ideia de que a utilização de produtos audiovisuais contribui negativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Até porque,

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e nas comunicações, transformações dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações do mundo a constituir um sistema mundializado de economia. A educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa (LIBÂNEO, 1997, p. 163).

Por isso, a relação com filmes, tem grande significado para a formação pessoal, intelectual e acadêmica, e o cinema, advindo com as transformações desse mundo contemporâneo, precisa ser visto como “[...] um conjunto de práticas sociais distintas, um conjunto de linguagens [...]” (TURNER, 1997, p. 49).

A utilização de filmes como objetos de estudo, como fontes de pesquisa faz-se relevante, pois a partir deles podemos compreender como diferentes povos e sociedades viveram, como determinado momento histórico refletiu/reflete na sociedade atual, sem que isso nos faça perder o encantamento pela arte

cinematográfica, ao contrário, nos permite ratificar a ideia de que por traz de toda sua indústria, produção, criatividade inventiva existe um conjunto de significados dispostos a serem desvelados, perscrutados, já que “as narrativas do cinema desenvolvem seus próprios sistemas de significado” (TURNER, 1997, p. 55). Assim, o cinema se constitui em uma importante fonte de conhecimento da realidade, não pelo fato de [re]construir realidade[s], mas pelo fato de nos fazer refletir sobre nossa realidade, vivências e experiências, a partir do que vimos na tela.

Segundo Galvão Neto (2006),

Foi com a invenção do cinema que a pequena burguesia letrada deu-se conta de uma nova ação educativa vocacionada para a comunicação com as massas. O conhecimento do mundo e os sentidos evocados a ele possibilitavam ao grande público de analfabetos um novo aprendizado com uma nova linguagem. Inaugurava-se o espaço do diálogo virtual nos primeiros espaços públicos.

No Brasil, o encontro entre cinema e educação, nas primeiras décadas do século XX, dá-se através de um grande debate de ideias entre políticos, educadores, membros de instituições religiosas, militares e científicas. A sociedade brasileira, na época, era de expressivo contingente de analfabetos e “as letras luminosas” possibilitariam uma precoce inclusão social ao democratizar o acesso a uma nova cultura (GALVÃO NETO, 2006, p. 17).

Portanto, o valor educativo do cinema não está vinculado exclusivamente a espaços escolares formais, mas também a espaços em que a educação se dá de maneira informal. Em espaços onde os conhecimentos nascem a partir do processo de interação, das relações estabelecidas com outros sujeitos, com nossos pares, no encontro de realidades, em um processo dialógico.

A seguir, a partir dos filmes selecionados para análise neste estudo, entrecruzaremos discursos. Aqueles presentes em algumas cenas em destaque com os discursos que acompanham a história da infância e que, certamente, ajudam a constituir as concepções de infância, de escola e de educação presentes em nossa sociedade.

## 5.2 Os sentidos e significados de infância[s] nas narrativas fílmicas

Neste tópico discorreremos acerca dos sentidos e significados de infância[s] que se estabelecem nas narrativas fílmicas que compõem o *corpus* deste estudo. Este tópico diz respeito ao eixo “concepções de infância”.

Quando se compreende a infância vista numa perspectiva de categoria permanente e em constante desenvolvimento, não se tem mais a compreensão de que ela é uma antecipação para a fase da vida adulta. Tal afirmação se consolida a partir da ideia de que a infância está em consonância com as mudanças históricas e sociais dentro das estruturas organizacionais às quais pertencem, portanto às crianças cabe o direito da individualidade, com suas marcas e singularidades elas serão capazes de desenvolverem-se, transformarem-se.

No entanto, é preciso lembrar que a infância, na contemporaneidade, encontra-se em um entre lugar. Isto é, não podemos deixar de ver a criança na busca pelas suas peculiaridades a partir das culturas infantis, como não devemos negar o fato de que ela será um adulto e que, de certa forma, está em fase de amadurecimento de sua individualidade para chegar a essa fase. O que não se concebe mais na contemporaneidade é a visão da infância apenas por uma ótica, por um lado que defenda a visão biologizante do desenvolvimento da criança, por exemplo, e que esqueça seu papel de sujeito social exercitando sua autonomia.

O fato é que essa visão da criança como um ser pequeno adultilizado, que via sua infância encerrar aos sete anos de idade, já vem sendo desmistificada há alguns séculos. Todavia, não deixamos de ver resquícios de concepções como essa pautarem olhares para algumas infâncias ainda hoje.

Em *Menino de Engenho* (1966), a concepção de infância que se destaca fortemente em relação ao nosso protagonista Carlinhos, é que a infância é uma etapa de preparação para a vida adulta. Desde o momento em que Carlinhos chega no engenho ele é visto como um adulto em miniatura, pois a ele não era privado qualquer tipo de conversa referente às discussões sobre os problemas da família, do engenho, ao contrário, há uma necessidade dos adultos que ele se inteirasse do máximo possível de informações sobre o engenho, inclusive conhecer todo o procedimento pelo qual passa a cana de açúcar.

Na cena em que Carlinhos é apresentado à tia Galdina, ela, em linguagens de sinais, pois era surda, diz que Carlinhos é “a cara da mãe”. Carlinhos corre e se



dirige ao quarto chorando. Em outra sequência, tia Maria vai consolá-lo, diz que será sua mãe, e que ele irá conhecer o engenho, conhecer os primos e brincar com eles, fazer amigos e ter seus próprios animais... a tentativa de Tia Maria era mostrar o que de bom havia naquele lugar para uma criança, mas ao mesmo tempo, ao encerrar a cena ela diz: “–Vamos! Não chore! Seja homem!”. Tal discurso evidencia a visão que se tem de criança. Alguém que precisa demonstrar superação para os problemas e não demonstrar fraqueza.

Na sequência seguinte, Carlinhos aparece com o tio Juca que o leva para conhecer o engenho. E Carlinhos vê como se ordenha a vaca, como os gados são conduzidos para o pastoreiro, assiste como são direcionadas as ordens aos empregados, que por sinal era aos gritos e de forma dura. Carlinhos assistia a tudo com atenção e quando tio Juca o perguntou se estava gostando ele afirmou positivamente com a cabeça, sorrindo. Aos poucos Carlinhos foi conhecendo a rotina do engenho:

**SEQ. – NA FABRICA DE MOAGEM – Ext. – Dia**

Empregados trabalhando, catando os restos de cana que se aproveitavam. Em pé, ao lado do tio Juca, Carlinhos assiste a tudo, enquanto seu tio explica todo o processo.

**TIO JUCA** (apontando para a sua direita)

- A cana vem daquele lado lá. Se isso aqui fosse uma usina ela viria de trem, não seria jogada numa esteira. Mas aqui quem traz é um carro de boi.

A câmera mostra todo o maquinário agindo como se fosse os olhos de Carlinhos acompanhando a tudo. Depois, em outra cena, eles aparecem próximo aos tanques de mel.

**CARLINHOS** (dirigindo-se ao seu tio)

- E a cana vem de onde?

**TIO JUCA**

- Do carro de boi!

**CARLINHOS** (insistindo)

- Mas vem de onde?

**RICARDO**

- Do campo, bobo! Ela é plantada na terra, e vai crescendo, crescendo, alguém vai lá e tira e traz pra cá.

(enquanto isso tio Juca sorri com ar de esperteza e admirado do menino Ricardo que explica com toda propriedade a Carlinhos)

**CARLINHOS** (satisfeito com a resposta)

- Ah!

Depois eles se dirigem à casa de purgar

**TIO JUCA**

- Aqui é a casa de purgar. E o açúcar fica limpando até chegar no ponto. Ele fica nos vasilhames apurando. É que você chegou bem cedo, mas daqui a uns dias isso aqui vai ficar cheio de açúcar, açúcar pra apurar. A gente pega aqui o vasilhame e tapa aquele buraquinho com um pouco de lama. A lama vai chupando a sujeira do açúcar até ele ficar bem limpo. O vasilhame a gente chama de pão. Cinco vasilhames, cinco pães. Dez vasilhames, dez pães... e assim por diante.

Em seguida, os três, Tio Juca, Carlinhos e Ricardo, aparecem em uma área externa da fábrica de moagem.

**TIO JUCA**

- E aqui é o bagaço. A bagaceira. O resto da cana que vai ser usado pro fogo no engenho. A cana vem, dá o caldo e depois volta pra esquentar as caldeiras pra fazer o açúcar.

Tio Juca apanha do chão um dos bagaços e pede que Carlinhos pegue.

**TIO JUCA**

- Olhe! Tá vendo? Sequinha!

A cena encerra com Carlinhos e mais dois meninos correndo entre os bagaços dando cambalhotas (MENINO DE ENGENHO, 1966).

Note-se, na sequência destacada, o detalhamento e a preocupação de tio Juca em apresentar todo o processo da cana a Carlinhos, ressaltando cada etapa, isto é, como se o visse como um adulto que deveria conhecer a realidade que agora faz parte de seu mundo. No filme, a ideia de proteção e fragilidade não se faz muito presente nas relações de Carlinhos com os adultos. Eles não o viam dessa forma. Era como um homem em tamanho menor. E isso se constata no fato de apresentarem-no o engenho, todo o processo da cana, os limites da terra, como se o preparassem para o mundo adulto, isto é, o “mundo” que ele passara a viver desde agora, porém isso não parece incomodar Carlinhos que a cada dia se encantava com toda aquela riqueza de descobertas.

A ideia de proteção e fragilidade, que vê a criança como diferente do adulto, que precisa de cuidados necessários, está relacionada à concepção de infância ligada à inocência. Para Dornelles (2011),

O entendimento de inocência possibilita que se efetivem dois tipos de discursos sobre as crianças: por um lado o de proteção da

sexualidade adulta ou de certos conhecimentos acerca do sexo. Com isto, sobre o sexo da criança, instala-se uma ortopedia discursiva, ou seja, um discurso marcado pelos cânones religiosos e baseado apenas no discurso dos adultos (DORNELLES, 2011, p. 21)

Essa concepção se contrapõe à concepção de adultilização da infância, mas ambas se complementam em *Menino de Engenho* (1966). Como se tais concepções fizessem parte de polos distintos que ao mesmo tempo se repelem e se atraem. Na película em questão, os adultos, embora tratem Carlinhos como um adulto em miniatura, eles também tentam protegê-lo da descoberta da sexualidade manifestada por Carlinhos o que se evidencia quando, em dado momento do filme, percebem o interesse de Carlinhos por vivências sexuais e anunciam sua ida para o colégio – lugar capaz de dominar tais impulsos, compreendidos como vícios, erros, fraquezas. Havia certa preocupação em proteger Carlinhos dos conhecimentos acerca do sexo. Ou seja, por ele ser ainda uma criança, não poderia ter esse tipo de vivência. Ressalta-se neste caso a visão dual, citada no início deste capítulo, em relação ao lugar da infância na contemporaneidade – em um ponto de convergência de polos distintos, entre os interstícios do que é paradoxal.

Em *Capitães da areia* (2011), a concepção de infância como preparação para o mundo adulto, também é a que se destaca. E uma das dimensões dessa característica é a sexualidade. No entanto, a sexualidade não é vista na mesma perspectiva citada acima, ao contrário, ela aparece como uma afirmação de que não se é mais criança por já ter vivências sexuais. E isso fica bem evidente nas aventuras amorosas de Gato com Dalva, a prostituta, com quem Gato conseguia dinheiro como cafetão, além de trapacear na jogatina com seu baralho marcado.

Outra característica que reforça a ideia da adultilização dos capitães da areia, assemelhando-os aos adultos, é a forma como se organizam em grupo, criando suas próprias regras e, ao mesmo tempo, valorizando a liberdade na luta pela sobrevivência através dos furtos. Uma das maiores regras do bando era a de que não podia haver roubo entre eles, e diziam sempre “– somos ladrões lá fora, aqui dentro não!”. Não que as crianças não possam se organizar em grupos e ditar regras, mesmo em suas brincadeiras, mas neste caso, essa seria uma característica de adultos na concepção tratada no filme em tela, visão esta construída pelos adultos e seguida pelos capitães da areia.

Na visão de Del Priore (2013),

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande (DEL PRIORE, 2013, p. 14)

Nas sequências a seguir, na fala de Gonzales (na primeira sequência) e do Soldado (na segunda sequência), é possível a visão construída pelos adultos dos meninos do bando. Na primeira sequência, também é possível perceber a corrupção da infância gerada pelos próprios adultos quando demonstram “lucrar” ao encomendar assaltos aos capitães da areia.

**SEQ. – NO BAR – Int. – Noite**

Estão no bar, em jogatina Pedro Bala, João Grande, Gato, Querido-de-Deus. Chega Gonzales, um intermediário que havia contratado Querido-de-Deus para um assalto e que o mesmo passou aos capitães da areia a missão. A reunião no bar era pra ver como ia a organização do assalto à mansão.

**QUERIDO-DE-DEUS** (depois de cumprimentar Gonzales)

- Então, Bala. Tu sabes que eu me comprometi com o camarada aqui, ne? Mas dessa vez não vamos deixar ele na mão.

**GATO**

- Tem preocupação não, seu Gonzales

**PEDRO BALA** (interrompendo Gato)

- Peraí! Peraí! Peraí! (e dirigindo-se a Gonzales) Sem-perna já tá lá na casa da velha. Essa semana a gente resolve isso aí!

(e dirigindo-se a João Grande que olhava os marinheiros)

**PEDRO BALA**

- E aí, Grande?

**JOÃO GRANDE**

- Tá espiando de vez em vez?

**GONZALES**

- Isso aqui não é um joguinho de criança!

**PEDRO BALA** (jogando as cartas de forma agressiva sobre a mesa e se levanta em direção de Gonzales, e com voz áspera retruca segurando seu órgão genital)

- Espera mais um pipi e eu te mostrar o tamanho da criança!

**QUERIDO-DE-DEUS** (entre os dois, impedido que se agredissem fisicamente, acalmando-os)

- Ei!!! Peraí, peraí! Senta aí, senta aí! Senta! Olha a calma Pedro Bala, pô! Segure essa língua e afasta dos dentes, paizinho!!!

(dirigindo-se a Gonzales)

- Você tá parecendo que não conhece os capitães da areia, tão mais longe de ser criança que o mercado de Caixa Prego.

(Joaõ Grande ri sarcasticamente)

**GONZALES** (com ar duro e tom ameaçador)

- Até quinta-feira!

**QUERIDO-DE-DEUS** (Gonzales levanta e se retira)

- Eu dou minha palavra. (risos) Ele tá arretado!!! (referindo-se ao sujeito)

(CAPITÃES DA AREIA, 2011)

### **SEQ. – EM FRENTE À IGREJA NA PRAÇA – Ext. – Dia**

Capitães em frente à igreja conversam e esperam uma nova vítima a ser abatida. Professor desenha um senhor com piteira na mão e roupas bem alinhadas. Ao ser levado por um dos meninos e ver a pintura que Professor fez o homem indaga:

**SENHOR** (depois de observar a pintura)

- Foi você que fez?

**PROFESSOR**

- Foi

**SENHOR**

- Aprendeu a desenhar onde?

**PROFESSOR**

- Não aprendi em lugar nem um não. Dá vontade, pego e desenho.

**PEDRO BALA**

- Esse aí desenha até os pensamentos dos outros, se tivesse andado pela escola já estava rico...

**SENHOR**

- Sabe ler?

**PROFESSOR**

- Sei, sim senhor!

**SENHOR**

- Não quer ir pra uma escola aprender um pouco mais?

**PROFESSOR**

- Não. Não é pra mim não.

**SENHOR**

- Rapaz, você tem talento! (dando cartão ao professor) Toma aqui, é o meu cartão, tem meu endereço. Qualquer coisa você me procure!

**PROFESSOR**

- Obrigado, Senhor!

**SENHOR**

- Fica com a piteira que eu fico com o desenho.

Os Capitães da areia saem correndo pois já tinham alcançado seu objetivo e perceberam a vinda do policial na direção deles. Por alguns segundos o Senhor não entende nada.

**SOLDADO**

- Eles roubaram o doutor?

**SENHOR** (passando a mão no bolso e com ar de que estava faltando algo...)

- Não. A gente só tava conversando.

**SOLDADO**

- Mas se eu não chego tinham dado o bote. O Doutor deve abrir o olho que às vezes parece que é criança, mas não é não!

**SENHOR**

- Obrigado

(CAPITÃES DA AREIA, 2011)

Marchi (2015), nos chama à atenção para a visão negativa sobre a infância pobre, que orientou os processos de intervenção, no Brasil até o final do século XX, tanto nas práticas policiais quanto de assistência social. Ressalta que houve um “não reconhecimento” da criança “de rua” como “criança”, o que de certa forma, gera um “efeito perverso” essa produção social da “não criança” em relação à construção social do modelo de infância moderna. A autora menciona que deve ser posto à mostra a “transformação simbólica” de crianças em “não crianças”, isto é, há que se “[...] revelar o desentranhamento de determinados indivíduos do domínio da representação genérica de ‘infância’ – à qual estão atreladas certas expectativas e pertencimentos sociais e institucionais” (MARCHI, 2015. p. 267). Marchi (2015) ainda reflete:

[...] se as crianças “de rua” fossem socialmente reconhecidas como “crianças”, determinadas ações que lhes são muito comumente destinadas (pela polícia ou por cidadãos comuns) no contexto da sociedade brasileira não teriam a possibilidade de serem exercidas e nem mesmo se colocariam como possíveis. Essa é a ideia chave em torno da qual se desvela a categoria “não criança”: o “menor” ou a criança “de rua” não é somente a criança pobre que “não teve direito à infância”, é a criança que não é reconhecida como tal (MARCHI, 2015. p. 267-268).

E esse “não reconhecimento” é que instaura o duelo vivido pelos capitães da areia. O que fica claro no episódio do parque, quando o bando, em meio a sorrisos e gargalhadas, passeiam no carrossel, símbolo que, de certa forma, contrasta com a vida marginalizada que tinham. Em *Menino de Engenho* (1966), esse duelo é na luta do personagem Carlinhos em manter-se criança ou tornar-se adulto abruptamente seguindo os preceitos instituídos pelo mundo adulto, para assumir toda a dinâmica de trabalho do engenho.

Zezé, em *O meu pé de laranja lima* (1970), se via como “uma coisa que não presta pra nada. Um menino muito malvado, bem malvado mesmo...”, dificilmente agradava aos adultos da casa que o fazia pensar que era filho do diabo. Tal ideia

advém da visão teocêntrica de mundo que, inspirada na concepção medieval de criança, relacionava a criança à figura de menino Jesus, e se não fosse meiga, virtuosa, bondosa e sem pensamentos maldosos era fruto de castigo divino e, certamente, ao nascer recebeu intervenção do diabo. Em outros momentos Zezé era considerado precoce, que iria amadurecer rápido pelo fato de ser uma criança capaz de refletir sobre a realidade vivida, como na cena da sequência abaixo:

**SEQ. – NA RUA, CAMINHANDO – Ext. – Dia**

Totoca e Zezé caminha pela estrada, indo visitar onde vão morar, quando, de repente, Zezé para e surpreende Totoca.

**ZEZÉ**

- Totoca.

**TOTOCA**

- Que é?

**ZEZÉ**

- Idade da razão pesa?

**TOTOCA**

- Que besteira é essa?

**ZEZÉ**

- Tio Edmundo que falou. Disse que eu era “precoce” e que ia entrar logo na idade da razão. E eu não sinto diferença.

**TOTOCA** (continuando a caminhar)

- Tio Edmundo é um bobo. Vive metendo coisas na sua, cabeça.

**ZEZÉ**

- Ele não é bobo. Ele é sábio. E quando eu crescer quero ser sábio e poeta e usar gravata de laço. Um dia eu vou tirar retrato de gravata de laço.

**TOTOCA**

- Por que gravata de laço?

**ZEZÉ**

- Porque ninguém é poeta sem gravata de laço. Quando ele me mostra retrato de poeta na revista, todos têm gravata de laço.

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970)

Esses pensamentos, ideias, concepções circulam e giram, como um eterno carrossel, em torno da história de infância e criança na nossa sociedade. E nessa circularidade algumas se estabelecem, outras se ressignificam, no entanto, trazem consigo marcas que engendram outras compreensões com os mesmos rastros, quer seja no cinema, na literatura ou nas próprias relações sociais. O fato, é que possamos compreender que a infância contemporânea está na linha tênue que divide dois pontos opostos, e ao mesmo tempo congruentes. Os sentidos e significados de infância [re]produzidos nos filmes aqui analisados estão no entre-lugar, entre o ser e o devir, entre a inocência e a malícia, entre o sonho e a

realidade, entre a fantasia e a verdade, entre o que foi e o que está sendo historicamente construído. O lugar da infância é o lugar onde se pode reconhecer a criança como criança em processo de constituição constante como sujeito, ainda que nos interstícios contraditórios da sociedade.

### 5.2.1 O cronotopo do tempo e espaço histórico da infância

Cronotopo é um dos conceitos formado por Bakhtin a partir dos estudos sobre as categorias tempo e espaço representadas no romance. A denominação do conceito é formada pelos radicais de origem grega, *cronos*, que significa tempo e *topos*, espaço. Assim, por cronotopo compreende-se a “[...] interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas” (BAKHTIN, 1993, p.211). Para Bakhtin, essa relação é indissociável e traz em si uma relação entre alteração/identidade. A concepção de tempo carrega uma concepção de homem. O tempo de cada um dos sujeitos relacionado às suas vivências. Tal concepção compreende uma dimensão de movimento, de transformação.

Embora o conceito tenha sido criado no âmbito estritamente literário, ele “[...] é igualmente relevante para nossa discussão sobre o gênero cinematográfico” (STAM, 2003, p. 228). Uma vez que cronotopo

Refere-se à urdidura na qual a história incide no tempo e espaço da ficção artística. [...] Realiza a mediação entre duas ordens de experiência e discurso, a histórica e a artística, provendo ambientes ficcionais nos quais constelações de poder historicamente específicas são tornadas visíveis. [...] Manifesta-se em múltiplos níveis, dizendo respeito à representação de processos históricos em um texto, às relações de espaço e tempo no interior da *diegesis* e às articulações espaço-temporais do próprio texto. Oferece cenários específicos nos quais as histórias podem “acontecer” [...]. No cinema, pode-se pensar, por exemplo, nas relações entre personagens e ambientes [...] (STAM, 2003, p. 228).

Em se tratando de nosso *corpus*, pretendemos tratar, neste tópico, ousadamente, a relação do conceito de cronotopo bakhtiniano a partir das referências apontadas por Stam (2003), principalmente no que se refere às relações entre personagens e ambientes e de como os processos históricos, que envolvem as personagens e os ambientes, foram [re]apresentados nas películas de que trata este estudo.



Vale ressaltar que, ainda que os filmes selecionados para este estudo tenham sido originários de obras literárias, nos ocuparemos preferencialmente em utilizar o referido conceito dentro dos textos cinematográficos. Nossa intenção, não é aprofundar a análise a partir do conceito de cronotopo, mas ilustrar uma possibilidade de análise a mais para os estudos com/sobre cinema e infância.

Bakhtin (1993) assegura que

Nos limites de uma única obra e da criação de um único autor, observamos uma grande quantidade de cronotopos e as suas inter-relações complexas e específicas da obra e do autor, sendo que um deles é frequentemente englobador ou dominante (BAKHTIN, 1993, p.357).

Nesse sentido, tendo em vista essa cronotopia geral, como imagem “[...] que representa os fenômenos espaciais e sensoriais no seu movimento e na sua transformação...” (BAKHTIN, 1993, p. 356), atentamos para os cronotopos temáticos, neste caso, em particular, daquele se ocupa este estudo, como cronotopo específico para ilustrar este caminho analítico, a infância. Trata-se de “[...] cronotopos grandes, fundamentais, que englobam tudo. Porém, cada um destes cronotopos podem incluir em si uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos: pois cada tema possui o seu próprio cronotopo...” (BAKHTIN, 1993, p.357).

Bachelard (1988) nos diz que

A história de nossa infância não é psicologicamente datada. As datas são repostas a posteriori; vêm dos outros, de outro lugar, de um tempo diverso daquele que se viveu. Pertencem exatamente ao tempo em que se *conta* (BACHELARD, 1988, p. 100).

Isto é, ao contar a história da infância ela só será capaz de se tornar viva quando narrada, pois do contrário, ela será uma reprodução sem vida. Só temos conhecimento da nossa infância quando alguém, um adulto no caso, nos conta e a descreve como foi. No cinema, esse processo se dá quando, na tela, vemos determinada infância sendo [re]apresentada de forma literal, desenvolvida em um tempo literal, bem diferente do tempo fictício.

Essa literalidade de que tratamos não é a que se relaciona diretamente com a realidade que inspirou a ficção, mas a que está sendo apresentada naquele momento pelos fotogramas em ação, pelo movimento, pela posição da câmera etc.

E, para quem está como espectador, pode, nesse momento, se remeter a um tempo fora da realidade presente, para uma outra realidade, não fictícia, mas a realidade que fora estimulada pelos dispositivos da memória. Isto é, há uma alteração de espaço e tempo constante dentro do cronotopo cinematográfico. Dá-se, portanto, a coexistência de cronotopos que ora se encontram, pois “os cronotopos podem se intercorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 1993, p.357). Assim,

No cinema, a imaginação projeta-se na tela, mas o curso natural dos acontecimentos pode ser modificado pela simples ação dos pensamentos, transgredindo a relação com o tempo, permitindo voltar ao passado ou fazer uma ponte com o futuro em minutos (FANTIN, 2009, p. 211).

Nesse processo em que a memória e a imaginação se relacionam consecutivamente com o passado e o futuro, há certa sincronia de tempos e lugares não só com o que se expressa na tela, mas também com o que lá não se encontra. Ocorre, portanto, a relação dialógica dos cronotopos, que pode acontecer não nos cronotopos isolados, mas na coexistência de cronotopos menores e destes com os que englobam tudo.

Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado da obra nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete [...]. E esses mundos também são cronotópicos (BAKHTIN, 1993, p. 357).

Nas narrativas fílmicas, *corpus* deste estudo, os cronotopos “[...] não são meros panos de fundo espaço-temporais para os acontecimentos narrativos, mas a base literal e concreta de que a narrativa e as personagens emergem como a temporalização da ação humana” (STAM, 2003, p. 230). Temos tempos diferenciados, o tempo narrado pelas películas, no qual o enredo da narrativa se situa; o tempo em que o filme foi filmado, produzido; o tempo em que ele foi lançado; o tempo em que ele é assistido; o tempo dos personagens e produção fílmica, isto é, uma variedade de mundos cronotópicos, pois

[...] no cinema o pensamento transgride essa ordem e vive a intensidade do que acontece simultaneamente em diversos tempos e

lugares, inclusive no extracampo, e naquilo que acontece e não aparece na tela. Estando em vários lugares em um mesmo momento... (FANTIN, 2009, p. 211).

No filme *Menino de engenho* (1966), percebemos muitos cronotopos presentes na obra. Na abertura do filme, quando as primeiras imagens aparecem, a relação tempo-espaço é demarcada pela presença das usinas, como se estivessem “invadindo” aquele espaço. As usinas demarcam a mudança de tempo, do tempo em que dentro do ciclo de cana-de-açúcar – na Paraíba, em 1920 – os engenhos iniciam seu declínio enquanto as usinas anunciam sua ascensão. Nesse processo, Carlinhos, o protagonista de nossa história, passa por diferentes mudanças: a mudança da casa em que vivia com seus pais para o engenho; mudanças com seu corpo ao descobrir a sexualidade; mudanças em decorrência das perdas que sofrera; mudança do engenho para o colégio interno.

Nesse processo de mudança, o protagonista sofre várias transformações capazes de ratificar as concepções de infância presentes no filme. As mudanças cronotópicas vão de uma visão de infância adultilizada, perpassa pela concepção de preparação para a fase adulta e ainda, a de proteção quando ocorre a descoberta da sexualidade, por exemplo, que reforça a ideia de que Carlinhos precisava ser melhor disciplinado para poder seguir para a fase adulta. A perda da mãe, a descoberta da primeira paixão e da sexualidade, na narrativa fílmica, não tem uma precisão de tempo demarcado, mas aparecem como necessárias para a evolução da personagem. “O espaço é preenchido pelo sentido real da vida [...], elementos como o encontro, a separação, o conflito e outros adquirem um sentido cronotópico novo e muito mais concreto” (BAKHTIN, 1993, p. 242).

Na película *O meu pé de laranja lima* (1970), a relação temporal se inscreve dentro de um tempo real, vivido pelo nosso protagonista e um tempo imaginado para o qual ele se reporta quando deseja fugir da realidade. Na narrativa fílmica, não há nem uma demarcação de tempo de forma clara, apontando o período em que ocorre a narrativa, nem mesmo do espaço onde ela se dá. Essas informações nos vêm a partir de elementos que ajudam a compor as cenas – figurino, fotografia, cenário – e pelas informações externas sobre a narrativa. A infância vivida por Zezé ressalta uma concepção de infância segundo a visão teocêntrica, sinônimo de bondade e pureza, e Zezé agia de forma transgressora a essa ideia, pois com comportamento

comum à sua fase de vida, vivia a experimentar novas travessuras, as quais tinham consequências sérias, vistas pelos adultos como maldades e falta de disciplina.

Em *Capitães da areia* (2011), as relações cronotópicas se dão desde a demarcação de início e fim do filme – a Festa de Iemanjá –, como para situar o espectador do local onde a narrativa ocorre – Bahia, 1930. Algumas situações vividas pelos capitães da areia parecem ser compostas de certa atemporalidade visível, pois se associadas a diferentes tempos e espaços elas não se apresentam dissonantes. Referimo-nos à experiência com a morte, vivências afetivas, tomada de decisões, sendo todas estas ações relevantes para a transformação de nossos protagonistas, bem como para a evolução da narrativa.

As concepções de infância presentes, dentro das relações cronotópicas no filme, perpassam pela ideia similar à vivida pelo protagonista de *Menino de engenho* (1966), uma visão de infância de antecipação da fase adulta, por isso deveriam ser moldados, disciplinados, bem como a de adultilização, pois os capitães viviam em meio a acontecimentos que não os diferenciavam de adultos, fazendo que os vissem como “não crianças”, por viverem na rua e praticarem infrações. Pelos olhos dos outros na narrativa, pelos adultos, os capitães eram vistos com desprezo, preconceito e exclusão.

Cabe lembrar que “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. [...] O tempo, [...], é a dimensão do movimento, da transformação...” (AMORIM, 2012, p. 103). Assim, o tempo presente nas produções cinematográficas delimita espaços, conceitos, concepções, e ainda, é capaz de nos projetar a uma visão cronotópica futura: em *Menino de engenho* (1966), quando Carlinhos vai para o colégio interno e nos faz imaginar como será sua vida a partir de então; em *O meu pé de laranja lima* (1970), essa visão é projetada em Luís, que sendo “educado” por Zezé, faz-nos imaginar um menino com uma infância bem diferente do que a vivida por Zezé, e ainda, a vida de Zezé depois de lidar com a morte de Portuga, quando o percebemos uma outra pessoa, distanciando-se daquele mundo imaginário e adentrando cada vez mais na nova realidade que o espera; e, em *Capitães da areia* (2011), essa projeção se dá quando Professor, ao ser indagado por Fuinha sobre o futuro dos capitães da areia, ele “profetiza” o futuro de cada um levando em consideração características que demarcam suas personalidades.

A partir dos estudos sobre os cronotopos possíveis e presentes nas narrativas cinematográficas, é possível relacionarmos os diálogos existentes entre os diversos cronotopos que se instalam dentro das mesmas e os que são construídos fora dela. Há um tempo vivido na perspectiva de quem produz a obra, dos personagens criados na obra, dos que assistem à obra, daqueles que vão ouvir sobre ela... O tempo, nesse sentido, é infinito, bem como o número de cronotopos existentes e possíveis de existir. Com esses tempos dialogam outros tempos: o vivido, o que não foi vivido ainda, o imaginável e o inimaginável, o que ainda não se atingiu (e talvez não se atinja), o incerto, o captado... Isto é, uma infinidade de mundos cronotópicos a explorar e, certamente, capazes de nos auxiliar quando da análise de textos audiovisuais.

Assim, podemos inferir que a infância, nas películas selecionadas, se constitui a partir desses diferentes mundos cronotópicos, já que a mesma estabelece essa relação dialógica com esses mundos. E o cinema, por sua vez, se o constituirmos como um texto advindo da criação artística, este é composto por uma pluralidade de vozes presentes nas consciências dos interlocutores, sobretudo as que se encontram no interior do texto, onde nele residem diferentes relações espaço-temporais o que o caracteriza também um cronotopo. Cinema e infância estão na perspectiva de cronotopo mais amplo pois neles residem outros cronotopos menores. E, um vez que “o ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial como o temporal” (BAKHTIN, 2011, p. 369), este estudo também é um cronotopo, pois nele incidem uma variedade de relações espaço-temporais.

### 5.2.2 O cronotopo [auto]biográfico da infância

Se compreendermos a concepção de texto na perspectiva bakhtiniana como um mosaico de vozes, de discursos, há que se considerar que todo texto é caracterizado por uma construção de uma diversidade de cronotopos, uma vez que cada discurso tem sobre si uma relação de tempo e espaço. E se nesses textos os eventos narrados seguem a lógica da vida do narrador e assinalam uma autoconsciência estes se inserem dentro do cronotopo autobiográfico. “O tempo biográfico não é reversível em relação aos próprios acontecimentos da vida que são inseparáveis dos acontecimentos históricos” (BAKHTIN, 1993, p.255).

Bakhtin (1993) compreende que a toda concepção de homem está vinculada uma concepção de tempo, um tempo sobre o qual se inscrevem todas as vivências do homem e que se dão em um processo contínuo de transformação. E são sobre essas transformações humanas que se ocupam os estudos bakhtinianos a fim de encontrar as estratégias de representação do cronotopo biográfico e autobiográfico, diante da criação e transformação do espaço – público e privado.

Assim, a compreensão bakhtiniana a respeito de biografia ou autobiografia é “a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida” (BAKHTIN, 2011, p. 139). Segundo Bakhtin (2011), “não existe um limite de princípio acentuado entre a autobiografia e a biografia” (BAKHTIN, 2011, p.138), devido a justaposição do universo de valores dispostos na biografia e na autobiografia. Assim, não atribui “[...] nenhuma diferença radical entre a abordagem da vida alheia e a abordagem da própria vida, ou seja, entre os pontos de vista biográfico e autobiográfico” (BAKHTIN, 1993, p.252). A partir deste ponto de vista, consideraremos, neste estudo a expressão [auto]biográfica para se referir a esta forma da autoconsciência do autor escritor.

Nessa concepção da construção textual a partir de uma consciência do autor, há que se compreender que em toda [auto]biografia sempre haverá um recorte temporal ligado à memória de quem a produziu. Assim, o autor sempre irá se ver como um outro possível, ainda que em sua obra ele deseje tratar de uma experiência que viveu, pois dentro da concepção da criação estética, haverá continuamente a impossibilidade em representar o real, nesse caso o autor sempre verá a si mesmo como um objeto suscetível à criação estética. “Está claro que a biografia não pode oferecer o todo da personagem, esta é inacabável no âmbito dos valores biográficos” (BAKHTIN, 2011, p.153).

Com exceção do nome, a configuração do autor nunca terá a mesma forma ou dimensão que a da personagem ou a do narrador. E, “[...] apesar de toda inseparabilidade dos mundos representado e representante, apesar da irrevogável presença da fronteira rigorosa que os separa, eles estão indissolúvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação” (BAKHTIN, 1993, p. 358).

Para compreender o cronotopo [auto]biográfico é preciso fazer a distinção entre os conceitos de “autor-criador” e “autor-indivíduo”. Para isso, Bakhtin (1993) os relaciona da seguinte maneira: o primeiro ligado ao mundo representado e o segundo ao mundo representante, isto é, o autor-criador é o indivíduo que vive na

obra, enquanto autor-indivíduo é aquele que produziu a obra. Assim “encontramos o autor fora de sua obra como um homem que vive sua vida biográfica, mas dentro dela o encontramos como criador” (BAKHTIN, 1993, p. 359).

No cinema, como sabemos, não há um único autor da obra produzida, há uma grande equipe de produção. O roteirista, o diretor, o cinegrafista, os atores, cada um tem uma forma de narrar a história à sua maneira e a partir da sua função dentro da produção fílmica. Cada um realiza um cronotopo dentro de um cronotopo maior. Cada um tem um ponto de vista da história narrada, pois “[...] toda a linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva sócio-ideológica dos grupos sociais reais e dos seus representantes personificados” (BAKHTIN, 1993, p. 201). Nesse sentido, quando nos referimos em cronotopo [auto]biográfico na perspectiva cinematográfica, está sendo levado em consideração todo esse conjunto que constitui a criação da obra.

Amorim (2012) ressalta que,

O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (AMORIM, 2012, p. 97).

A partir dessa perspectiva, cada um que faz parte da produção de um filme, contribui para esse acabamento, no sentido bakhtiniano. Cada um dá um pouco de si a partir de sua posição. Nesse caso, podemos inferir que nesse processo de criação a relação tempo-espço está diretamente ligada a esse processo de representante e representado. Embora haja um roteiro a seguir, durante a produção de um filme muitos outros textos são construídos e que ajudam a constituir a obra como um todo. E quando o filme é exibido, mais textos se inscrevem sobre ele a partir do olhar de quem o assiste e até mesmo de quem o produziu – e que pode ter um novo olhar sobre sua própria produção. E nesse processo, esses textos poderão estar relacionados com o que os produtores desses textos viveram, mas já estarão em um tempo diferente do tempo em que as vivências se constituíram. Com isso, o texto narrado, o filme no caso, sai da esfera privada e passa para a esfera pública, seu “autor” agora é coletivo e não mais individualizado. A esse respeito,

Bakhtin mostra que à visão do sujeito individual e privado corresponde um tempo individualizado e desdobrado em múltiplas esferas: o tempo de cada um dos sujeitos, em função das múltiplas vivências. Já numa visão do homem como sujeito público, que se define inteiramente pela esfera social, corresponde um tempo coletivo e único: tempo partilhado por todos em esferas comuns de atividade (AMORIM, 2012, p. 106).

Neste sentido, a partir do momento em que há a metamorfose do autor-indivíduo para o autor-criador, este torna-se um *outro* e aquele passa da esfera privada para a esfera pública. E neste espaço público, certamente, as questões relacionadas com a vida pessoal de quem inspirou determinado personagem não importará. “[...] Nesse ambiente, a conscientização não se torna privada, íntima ou pessoal. Ela mantém um caráter profundamente público” (BAKHTIN, 1993, 256), o que ratifica a ideia, a partir da visão bakhtiniana, de que não teremos obras genuinamente biográficas, autobiográficas, reais, haja vista esse processo de transformação espaço-temporal do homem. Como também, não podemos afirmar que toda obra é totalmente ficcional, por considerar que “o homem, na arte, é o homem considerado integral” (BAKHTIN, 2011, p. 91), isto é, ele não há de se desvencilhar das coisas que pertencem ao ambiente de seu corpo exterior assim como “[...] o mundo que a ele se correlaciona e com ele se combina esteticamente são transgredientes à autoconsciência possível e real desse homem, ao seu *eu-para-sí*, à sua consciência vivente e vivenciadora de sua vida...” (BAKHTIN, 2011, p. 91).

No capítulo no qual tratamos da descrição do *corpus* deste estudo, ressaltamos o caráter autobiográfico e memorialístico, ligado aos filmes em tela, apontados pelas críticas realizadas às obras literárias que os originaram. Nas produções cinematográficas das quais tratamos aqui, há indícios que nos parecem uma tentativa em manter essa relação com as obras literárias que as originaram, bem como em permitir que se conserve esse olhar citado pelas críticas às referidas obras nos novos textos produzidos – os textos cinematográficos.

Em *Menino de engenho* (1966), por exemplo, o recorte temporal que demarca o ciclo da cana-de-açúcar, na Paraíba, em 1920, é evidente. É perceptível a preocupação, no filme, em destacar as transformações sociais e econômicas da produção canavieira que vai desde o processo de decadência do engenho até o



advento das usinas. As disputas de terra e políticas que situam o período histórico do filme também é evidente.

Em *O meu pé de laranja lima* (1970), as demarcações da historicidade da obra dá-se, principalmente, pela materialidade desse tempo – o figurino, o cenário, a fotografia etc. A criança que protagoniza a narrativa, apesar de não ter sido situada em um espaço geográfico real claramente demarcado na narrativa, pertence a um tempo histórico em que a Revolução industrial delinea os acontecimentos locais, ainda que nosso protagonista não se envolva diretamente nesses assuntos, dentro da narrativa, como o protagonista de *Menino de Engenho* (1966). Um traço que remete a obra a esse tom [auto]biográfico, é o fato de Zezé, o protagonista da história, em uma das cenas, apresentar-se com o mesmo nome do autor da obra literária que inspirou o filme.

Em *Capitães da areia* (2011) o recorte temporal está relacionado ao período de 1930, na Bahia. Tal como em *O meu pé de laranja lima* (1970), a demarcação com o recorte histórico dá-se por elementos de ordem material na narrativa fílmica e, também, pelos discursos excludentes em relação aos meninos de rua que demarcam o referido período.

Bakhtin (1993) ressalta que

Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como *narrador* (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” como o “eu” de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem. Eis porque o termo “imagem do autor” me parece infeliz: tudo o que se tornou imagem numa obra e, conseqüentemente, ingressou nos seus cronotopos, é criado e não criador (BAKHTIN, 1993, p. 360-361).

Assim, cronotopicamente falando, todo leitor, e neste caso, todo espectador desenvolve para si as imagens artístico-históricas o mais próximo da realidade possível, no entanto, não há possibilidade, nunca haverá, de o mesmo penetrar, no sentido real, na narrativa tecida. No entanto, “[...] se essa imagem for verdadeira e profunda, ela ajudará [...] a compreender com mais exatidão e profundidade a obra do autor em questão” (BAKHTIN, 1993, p. 361).

Contudo, não temos a intenção aqui em mensurar o valor existencial e realístico das obras selecionadas para este estudo, mas apontar que, mesmo a obra cinematográfica é produzida visando o *outro*, para o que está para fora de quem a produziu, o que contribui para as diferentes reações de quem as recebe. E ainda, para dar sentido a uma obra faz-se necessário a relação com elementos semânticos tanto quanto a relação cronotópica, isto é, há a necessidade de um olhar abstrato para a compreensão do que há de concreto, uma vez que “[...] qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 1993, p. 362). E, para compreender a[s] infância[s] apresentadas nos filmes em tela, a interpretação das relações espaço-temporais coexistentes na obra é imprescindível tanto quanto a dos elementos semânticos que neles se constituem.

### 5.3 Os modos de ser criança nas produções cinematográficas

Como já destacado neste estudo, a preocupação com a infância e ocupação de estudos **sobre** e **com** crianças obteve certa densidade a partir do início do século XX. Foi a partir desse novo olhar que veio à tona, discussões sobre meios legais, capazes de amparar crianças, no que diz respeito à luta contra o trabalho infantil, à revogação da violência contra crianças, castigos corporais, abandono, dentre outros. Além disso, a criação de políticas públicas que visavam proteção e cuidado com a criança indicava medidas assistencialistas com a implantação de orfanatos e reformatórios que objetivavam o bem-estar do menor. Assim, em meados do referido século, o termo infância passou a ser sinônimo de escuta. As pesquisas e estudos **com** crianças passaram a substituir os estudos **sobre** crianças. As crianças passam a ser vistas como sujeitos, não só no campo acadêmico, como nas relações sociais. Infância, a partir de então, é fase de vida.

Nesse sentido, para entender e compreender a[s] infância[s], faz-se necessário adentrar no mundo em que as crianças constroem seus espaços sociais e olhar para o – e do – lugar que ocupam, não o lugar instituído pelos adultos, mas o “[...] lugar que a criança, todas as crianças, constrói(em) na sua interação mútua, na edificação de seus mundos de vida e de suas culturas” (SARMENTO, 2004, p. 10). Para isso, é preciso conhecer as culturas infantis. E disto se ocupará este tópico, discutir sobre as culturas infantis, sobre os modos de ser criança, sobre “[...] a capacidade das crianças em construir de formas sistematizadas modos de

significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos de adultos de significação e acção” (SARMENTO, 2002, p. 4).

E nesses modos de significação e acção, a criança transita entre o real e o imaginário, pois é nesse processo que ela consegue reimaginar seu tempo e espaço na tentativa de reafirmar seu lugar em grupos de pares, na sociedade, na história. Maffesoli (2001) afirma que “o imaginário, certamente, funciona pela interação” (MANFFESOLI, 2011, p. 77), além de ter proximidade com a cultura. Assim, podemos inferir que a interação também se dê pelo imaginário, pelo fato de o imaginário estar para além da cultura. Não pode haver compreensão da cultura sem que se reconheça algo que vai além desta. E só se pode considerar esse algo que excede, que ultrapassa, por meio da compreensão do imaginário. Portanto, para compreender as culturas infantis é imprescindível que se disponha a compreender o imaginário infantil.

Fantin (2009) destaca que “o cinema atua no imaginário infantil distinguindo-o de outras mídias a partir de seus meios de expressão” (FANTIN, 2009, p. 210). Nesse caso, cinema e infância estão ligados estreitamente, num processo dialógico. Ao narrar uma história, o cinema não só transpõe as formas do mundo exterior – o tempo e o espaço, por exemplo – como também procura adaptar os acontecimentos às formas do mundo interior, que neste caso podemos entender como a memória, a imaginação e a emoção. Assim, o imaginário está tanto para a infância como para o cinema, pois

[...] talvez a técnica de fazer cinema seja uma arte de imitar a infância, como algo de infantil que nunca se apagou no homem e, neste plano, a arte de fazer cinema é a arte de brincar, de projetar ou de (re)apresentar o mundo infantil ainda contido no homem adulto (LOPES, 2012, p. 13).

No processo de reimaginação e de inovação de tempo e espaço, Zezé, no filme *O Meu pé de Laranja Lima* (1970), dentro do enfoque dialógico, se traduz em múltiplas vozes, de caráter social, cultural e ideológico. Assim, podemos considerar a narrativa fílmica como um texto polifônico, uma vez que no filme em destaque, nosso protagonista, exercita essa convivência interativa, e nesse processo, reconhece-se a partir do olhar do “outro”.

Nos momentos em que conversa com seu pé de Laranja Lima, ou brinca com seu irmão mais novo, Luís, Zezé se projeta a ser um outro “eu” que contradiz com

aquela realidade não desejada. E esse outro “eu” era um “eu” que Zezé achava que seria melhor aceito pelos adultos. Na imaginação, Zezé se projetava a viver uma multiplicidade de “eu” de forma crítica e consciente, mas que o fazia esquecer, ainda que por pouco tempo, daquele “eu” hostil visto pelos olhos do “outro”. Assim, Zezé inicia todo um rito de passagem entre estar “no mundo” para o estar “com o mundo”, constituindo-se como ser social.

Segundo Miotello (2012),

O meio social envolve, então, por completo o indivíduo. O sujeito é uma função das forças sociais. O eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do *outro social*. Os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociado nas relações interpessoais, preenchem por completo as relações Homem x Mundo e as relações Eu x Outro (MIOTELLO, 2012, p. 175).

Para ilustrar, destacamos um trecho de uma das sequências do filme. A sequência inicia com Zezé vestindo e penteando Luís. O objetivo da ação era levá-lo até o Cassino onde haveria distribuição de brinquedos. No entanto, toda a expectativa daquele dia transformou-se em frustração, pois ao chegarem lá o local já havia sido fechado e não havia restado um brinquedo sequer. Triste e decepcionado, Zezé tenta conformar o irmão:

**SEQ. – NA RUA – Ext. – Dia**

Sentados, em uma calçada, os dois irmão se recuperam da ação frustrada em conseguir um presente de natal. Zezé tenta consolar o irmão.

**ZEZÉ**

- Não faz mal, Luís. Você sabe o meu cavalinho Raio de Luar? Eu pinto ele de novo e dou de Papai Noel para você.

(Luís começa a chorar)

**ZEZÉ** (com voz chorosa)

- Não, não faça isso. Você é um rei. Papai disse que batizou você de Luís, porque era o nome de rei. E um rei não pode chorar na rua, defronte dos outros, viu?

**LUÍS**

- Zezé, você está chorando???

**ZEZÉ** (não conseguindo segurar o choro)

- Eu não sou um rei, como você. Só sou uma coisa que não presta pra nada. Um menino muito malvado, bem malvado mesmo... Só isso... só isso...

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).

A cena fecha com Luís consolando Zezé com um abraço carinhoso. Na sequência seguinte, temos a cena de uma mesa, com pessoas sentadas a ela. Nada de fartura, somente um profundo e triste silêncio. No final da cena, o pai de Zezé levanta e se despede desejando um bom natal pra todos. Em seguida, Tio Edmundo também se despede e deseja felicidades pra todos. A câmera vai subindo e ampliando novamente a imagem da mesa. Aos poucos os demais se levantam e começam a afastar-se da mesa, e ao fundo, a voz de Zezé narra:

**ZEZÉ (OFF)**

*Nessa noite não houve abraços, nem sorrisos. Foi uma ceia de silêncio e tristezas. Logo depois Mamãe foi para o quarto. Garanto que ela estava chorando escondido. Enquanto lá fora os foguetes clareavam o céu pra Deus espiar a alegria dos outros (O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).*

Em outra sequência, já na nova casa, Zezé aparece produzindo um cobra com uma meia feminina. O objetivo era assustar as pessoas que passavam na rua. E nessa noite a vítima foi uma senhora grávida que, após o susto, passou mal. Enquanto a cena passa temos, ao fundo, a narração:

**ZEZÉ (OFF)**

*Casa nova. Vida nova. Esperanças simples. Simples esperanças. Agora todo mundo tratava de sua vida. Eu, por ser imune, ou porque queria impressionar os vizinhos, me comportava bem. Mas, uma noite... (O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).*

Note-se, que à medida em que Zezé interage com os demais personagens ele se desenvolve, começa a constituir-se enquanto sujeito, sua consciência vai, cada vez mais, se estruturando. E nosso protagonista começa a se ver com o olhar do “outro”: pestinha, mal comportado, malvado, coisa que não presta pra nada, filho do diabo, aquele de quem Deus não gosta.... Tal olhar constituído a partir de concepções pautadas numa visão teocêntrica de mundo e de infância que acreditava que as crianças, pelo fato de nascerem de um ato pecaminoso, simbolizavam a força do mal. De acordo com o que pregavam, as crianças deveriam sempre ser imagem e semelhança do menino Jesus, com exemplos de bondade e de suas virtudes, um modelo de infância às bases da perfeição.

Segundo Sarmiento (2002), “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e

das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (SARMENTO, 2002, p. 7-8). E esse “outro” que Zezé se constituiu nasceu pelo olhar do adulto, da interação com os adultos que não sabiam – talvez muitos ainda não saibam, devido concepções orientadas por visões que há muito tempo resistem, como a visão teocêntrica, por exemplo – diferenciar as travessuras infantis de ações cruéis, sem piedade, vinculadas às forças do mal. Muitas dessas concepções ainda persistem devido ao fato de o processo de interação inter e intrageracional, ser, ao mesmo tempo, criativo e reprodutivo e estar vinculado também às relações sociais. É preciso compreender que

[...] a inocência, a perversidade, as traquinagens e as brincadeiras são aspectos próprios da infância. Porém, é quase impossível determinar que um filme represente apenas um destes aspectos, pois a infância é uma fase complexa e o exercício de representação requer uma aproximação sempre maior do objeto representado (LOPES, 2012, p. 191-192).

Em *Capitães da areia* (2011), podemos também perceber a constituição do “eu” pelo olhar do “outro” em algumas sequências.

**SEQ. – NA RUA – Ext. – Dia**

Nos fundos de um restaurante, Pedro Bala e Professor pegam um pouco de comida com a pessoa do restaurante. Depois sentam-se e comem.

**PEDRO BALA** (indignado, se referindo à comida)

- Só osso!!!

Depois devolvem os pratos. Professor tira o cartão do Senhor que lhe dera na praça do bolso e olhando para um cartaz afixado na parede, sobre vacinação contra a varíola, ele pergunta

**PROFESSOR**

- Quer um cigarro aí, Bala?

Professor limpa a piteira que o senhor bem afeiçoado lhe dera com o cartão e depois joga o cartão no chão.

**PEDRO BALA**

- Oxi! Não vai guardar o cartão do homem não, Professor? Ele gostou de tu. Podia até ajudar pra tu ser um pintor assim famoso.

**PROFESSOR**

- Deixa de ser besta, Bala. Sabe que nós só pode sair ladrão. Quem é que vai ligar pra gente, hein? Ezequiel é que tava certo, nós é tudo ladrão. Só ladrão.

(CAPITÃES DA AREIA, 2011)

Nesta sequência, o Professor se coloca na condição que o olhar do “outro” lhe impôs. Aqui, é possível perceber que, embora ele se veja talentoso para o desenho, seja o único do bando que sabe ler, que tem perspicácia, inteligência, ainda assim, se constitui como o “outro” lhe vê, toma consciência disso e desenvolve sua alteridade. Fato semelhante ocorre com Sem Pernas, primeiro no episódio em que Briga foi acometido por varíola e Sem Pernas se vê impotente para ajudar o amigo e fica se maldizendo pelo fato de saber “bolar plano” e arrumar lugar pro povo roubar, “prestava” pra enganar meio mundo, mas pra ajudar o amigo ele não “servia”. E, depois, quando está no casarão e se permite receber os cuidados de Dora por conta de uma coceira incontrolável na cabeça.

**SEQ. – NO CASARÃO – Int. – Noite**

Dora se preocupa com a coceira na cabeça de Sem Pernas e pede que ele deite a cabeça sobre suas pernas para catá-lo. Enquanto isso, Sem Pernas pergunta.

**SEM PERNAS**

- Dora! Sente saudade da sua família?

Dora faz expressão de forma afirmativa.

**SEM PERNAS**

- Eu não. Não sinto saudades de apanhar não.

**DORA**

- Sem Pernas, qual teu nome de verdade?

**SEM PERNAS**

- Tenho nome mais não. Às vezes é Ângelo... O último foi Augusto.

A câmera aproxima do rosto de Sem Pernas que apresenta ar triste, desolado e como se lembrasse os momentos vividos como Augusto.  
(CAPITÃES DA AREIA, 2011)

Nesta sequência, note-se que Sem Pernas já se constituiu um “outro”, ou melhor, tornou-se um “não eu”, um “não outro”, anulando-se enquanto sujeito. Talvez pelo fato de não produzir mais refração. Segundo Bakhtin (apud, MIOTELLO, 2012, p. 171), “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as medidas pelo discurso, oferecem espaços de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”. Se esse processo de constituição se dá de maneira subalternizada há a possibilidade de haver exclusão, neste caso Sem Pernas se autoexcluiu, pois ao tentar ser Ângelo ou

Augusto, ele se deparou com ações contraditórias, com sinais contraditórios ocultos, uma contradição entre o produzir e usufruir de algo.

Em um texto polifônico as personagens não são definidas, nem suas consciências, à sua revelia, mas de tal maneira que elas próprias, as personagens, se definam no diálogo com outros sujeitos-consciências. Zezé se percebe aos olhos dos outros, a partir da percepção desse outro, de acordo como essa interação é dada. Por exemplo, quando ele interage com sua professora e com o Portuga, os quais o consideram como um menino bom, inteligente, esperto, ele assim se comporta.

Do mesmo modo, Dora e gato, em *Capitães da areia* (2011), e Carlinhos, em *Menino de engenho* (1966), se constituem conforme vistos pelos olhos dos outros. Dora, ao juntar-se ao bando, percebeu que teria que “sobreviver” naquele meio em que ela era a única menina. Teria que ganhar respeito e confiança dos demais. Ao perceber a falta de afeto, carinho, atenção e cuidado que os garotos apresentavam, Dora começou a demonstrar atitudes de cuidado maternal para com eles: consertava roupas, mantinha o espaço arrumado, fazia curativos. Com isso, foi considerada a mãe do bando, a pessoa de quem todos sentiam falta.

Gato, por ser visto pelos outros como o mais bonito do bando se assume como tal e investe na forma de vestir, andar, olhar, sentindo-se irresistível e aguçando a sexualidade. Carlinhos, por ser visto como um adulto em tamanho menor, também assim se comporta. Carlinhos quer estar sempre informado sobre as questões do engenho e, ao experimentar algumas práticas sexuais desejou ir mais além até praticar o ato sexual com uma mulher, a Zefa Cajá. Essa atitude, de certa forma, foi para autenticar seu estado de adulto, uma vez que, o ato sexual constitui um dos ritos de passagem historicamente instituído.

Nesse caso, vale lembrar que para a formação do sujeito há que se levar em consideração as intervenções sociais e culturais, pois por muito tempo acreditou-se que as crianças eram constituídas e se desenvolviam unicamente pelo viés da biologia – visão deveras ultrapassada. Sarmiento (2002) afirma que

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interação das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas



contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2002, p. 4).

Bakhtin (2009) assevera que “o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”, e essa refração é determinada pelo “confronto de interesses sociais nos limites de uma mesma comunidade semiótica” (BAKHTIN, 2009, p. 47). E, “aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e deformação do ser” (BAKHTIN, 2009, p. 48).

A posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve nortear-se em face de um universo de sujeitos isônomos, investidos de plenos direitos, um mundo de consciências individuais caracterizadas por forte grau de autonomia e vida própria, pois a consciência do autor não transforma a consciência dos outros – das personagens – em objetos de sua própria consciência e de seu próprio discurso, não conclui essas consciências porque não as concebe como entidades estáticas e sim como marca identitária do indivíduo; [...], pois se assim procedêssemos estaríamos cometendo uma violência contra as personagens e violando o estatuto de independência no convívio polifônico (BEZERRA, 2012, p. 195).

Em um texto polifônico, a criação de personagens se dá dentro de uma permanente evolução. A personagem é capaz de evoluir de um acabamento, de um estado de sujeição ao horizonte do autor, para uma “posição radicalmente nova que transforma o objeto, ou melhor, o homem reificado, em outro sujeito, em outro “eu” que se autorrevela livremente” (BEZERRA, 2012, p. 194).

Bakhtin (2011) infere que nossa identidade se dá a partir da consciência de quem somos, a partir de nossas relações. Assim, “é no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2002, p. 5). Nesse caso, quando Zezé fica doente por vários dias e ganha a atenção e o carinho da família, até mesmo do próprio pai, ele começa a se distanciar daquela criança criativa e traquina do início do filme e se põe a agir de maneira mais serena e comportada. E, livremente, ele decide agir como uma criança tal qual desejavam que ele fosse, mas para isso precisou romper com seu mundo imaginário, já que “o devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente” (BACHELARD, 1988, p. 5).

Como ilustração, segue a cena abaixo:

**ZEZÉ (OFF)**

*Poucos dias depois acabou. Estava condenado a viver. Era difícil começar tudo sem acreditar nas coisas. Eu tinha que mentir pra Luís. Não queria dizer a ele que nunca existiu a pantera negra. E ela era apenas uma galinha preta e velha. E quando ele ficou com medo da selva eu sorri com amargura. A selva do Amazonas era apenas meia dúzia de laranjeiras espinhudas e hostis. Então eu não quis mais continuar. Menti a Luís que estava muito fraco. Quando na verdade, eu não queria chegar perto do valão ou do rio Amazonas (O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).*

Dá-se, portanto, um nova evidência do homem, o homem no homem, que se caracteriza não de forma silenciosa, coisificada, mas um outro “eu” compreendido de igual pra igual dentro do diálogo interativo com os demais falantes. Nesse sentido, “no enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem” (BEZERRA, 2012, p. 193).

Segundo Fantin (2009), “no cinema, além de testemunhar o que a imaginação dos personagens revela, temos a possibilidade de ir além, pois os filmes oferecem panoramas deslumbrantes aos nossos olhos e mostram-nos milhares de fantasias possíveis” (FANTIN, 2009, p. 211). Além disso, no processo de imaginar o passado e projetar o futuro é possível compartilhar os impulsos e desejos da imaginação dos sujeitos envolvidos no processo de uma produção cinematográfica - personagens, autores, diretores, espectadores. Nesse sentido, nesse ato de desvelamento da imaginação do personagem em um número infinito de fantasias possíveis é admissível uma inversão de olhar conduzindo o espectador a se ver com o olhar do outro.

### 5.3.1 As brincadeiras

Dentro da cultura infantil a brincadeira se caracteriza como uma prática que estabelece estreita relação dentro do contexto sociocultural. Inserida no repertório das atividades que compõem essa fase de desenvolvimento, chamada infância, a brincadeira age como protagonista.

Tal como a infância, a brincadeira, sobretudo no início do século XXI, passou a ter destaque no cenário científico, pois muitos estudos e pesquisas apontam que o ato de brincar no cotidiano infantil seja a sinonímia de um portal, rico e dinâmico,

para o desvelamento dos “mistérios” que envolvem o mundo da criança. “É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos” (BOMTEMPO, 2011, p. 76-77) e destes para com o mundo das crianças. Pois, ao observar as crianças brincando é possível perceber a forma como se organizam e constroem regras, as especificidades da comunicação e linguagem, a transmissão de elementos culturais, expressa medos, preocupações, emoções isto é, é possível compreender as culturas infantis. E, por acontecer dentro do contexto das relações sociais é possível captar a aproximação, a conexão existente entre brincadeira e cultura. Segundo Sarmiento (2002), entre as formas culturais produzidas criadas e desfrutadas pelas crianças, os jogos infantis

[...] são hoje um patrimônio reservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta. [...] Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos (SARMENTO, 2002, p. 7).

Ao compreender as brincadeiras como uma prática dentro do processo de comunicação intrageracional (e intergeracional), dentro da cultura de pares, há que se considerar a brincadeira também como um produto cultural, pois na relação com seus pares a criança tem a possibilidade de produzir culturas e assimilar para si informações do contexto cultural no qual está inserida. Nesse sentido,

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários (BROUGÈRE, 2010, p. 3).

E ainda nessa relação brincadeira e cultura, Brougère (2010) destaca que

A brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura. [...] A brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico (BROUGÈRE, 2010, p. 79).

Nos filmes dos quais se ocupam este estudo, as brincadeiras entre pares pouco se destacam e quando aparecem há forte relação com o *faz de conta* – isto é, quando a criança dá ênfase à simulação de fatos da realidade, de seu cotidiano. “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura” (BOMTEMPO, 2011, p. 73).

Em *Menino de Engenho* (1966) as brincadeiras aparecem em segundo plano, ao fundo de uma cena ou outra que se destaca, geralmente com outros meninos reunidos jogando entre si algum objeto que não pode ser identificado nas imagens. Quando não, aparecem banhando-se no rio ou correndo pelos quintais entre as árvores. Não temos, nesta película, a presença de alguns objetos comuns da cultura material da infância – bola, pipa, peteca, carro, boneca etc. –, talvez pelo fato de se tratar de crianças pobres às quais é negado o acesso a esses brinquedos. Aqui, as brincadeiras parecem estar sempre relacionadas a acontecimentos do cotidiano, uma vez que as crianças nos são apresentadas sempre envolvidas com os problemas vividos pelos adultos, e a elas nada era omitido. “No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade” (BOMTEMPO, 2011, p. 74). A seguir, uma das sequências em que a brincadeira surge com maior evidência no referido filme:

#### **SEQ. – NA IGREJA – Int. – Dia**

Na igreja, os meninos aparecem fazendo a descoberta de cada espaço do lugar. Primeiro examinando os quadros da via sacra e depois, a sacristia, o confessionário. As crianças tocam artefatos religiosos, experimentam vestes, imitam padres e conversam sobre tudo o que veem e ouvem sobre aquele lugar sagrado.

**MENINO 1** (apontando para um dos quadros)

- só queria ter uma espada que nem do anjo Gabriel, dava uma lição em muita gente! – (vira-se para o menino ao lado imitando o ato de enfiar a faca em alguém, fazendo som com a boca da luta e depois rindo da cena que criara)

**MENINO 2** (sentado e observando tudo)

- São Pedro é maior que o anjo Gabriel!

**MENINO 3** (responde de longe sem o vermos)

- Que nada! São Pedro é um covarde! Vivia mentindo.

**MENINO 2**

- Quem disse?

**MENINO 3** (responde de longe sem o vermos)

- Eu não sei!

Um dos meninos com um galho de árvore na mão, como se imitasse uma espada, pula e sorri bem alto, às gargalhadas, como se desejasse, naquele momento, aterrorizar os demais. (MENINO DE ENGENHO, 1966)

Na cena seguinte, os meninos aparecem tocando em vários artefatos da igreja: imagens, castiçais, vestimentas do padre. Carlinhos aparece experimentando uma estola, um dos paramentos sacerdotais, depois dentro do confessionário imita o padre no ato da confissão como se estivesse dando conselhos e a bênção final. Depois as crianças correm pela igreja, sobem no altar, e levantam as vestes de um dos bonecos vestido de santo e descobrem a genitália do referido boneco. Alguém grita: “os meninos estão bulindo no santuário!” Todos saem correndo!

Os conteúdos culturais e do cotidiano são os que são ressaltados nesta cena que ilustra, com maior destaque, este momento de brincadeira das crianças de *Menino de Engenho* (1966). As crianças utilizam-se de elementos reais, vivenciados, durante este instante. Note-se que há diversão, despreendimento, pois nada está sendo colocado dentro de uma determinada regra a seguir, o que faz com que um momento trivial, como esse, passe a ser visto como uma brincadeira. Brougère (2010) ressalta que,

Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração (BROUGÈRE, 2010, p. 83).

Em *Capitães da areia* (2011), as cenas de brincadeiras das crianças estão na mesma proporção de *Menino de Engenho* (1966), em segundo plano, ao fundo de uma cena principal, ou para nos situar da mudança de espaço. As crianças, nessas cenas, aparecem empinando pipa, tomando banho ou correndo na praia, jogando dados na praça – geralmente apostando dinheiro – e jogando capoeira, que apesar de utilizarem-na para a defesa pessoal no momento em que estavam “treinando” eles se divertiam. Outro momento em que parece uma brincadeira é quando colocam em prática um dos planos para seus furtos e roubos, pois quando tudo ocorre conforme o planejado eles comentam cada momento aos risos, se divertindo.

Há um momento no filme em que podemos perceber a brincadeira em foco. No parque, depois de ganharem um lanche do padre, os meninos aproveitam que Volta Seca está, naquela noite, trabalhando no carrossel, e brincam, cada um no seu cavalo, já que o carrossel era formado por vários cavalos.

A cena, que se constitui em uma atmosfera onírica, nos apresenta uma dicotomia, pois naquele brinquedo passeavam os capitães da areia marginais e os capitães da areia crianças. E, as crianças que fazem uso daquele momento para descontração, são as mesmas que utilizam armas imaginárias a dançar no ritmo do carrossel, em câmera lenta. “Sendo uma confrontação com a cultura, a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico” (BROUGÈRE, 2010, p. 83).

Durante essa brincadeira, Sem Pernas – vestido com roupa de marinheiro, na casa da Dona Ester, a senhora rica que o trata como um filho a substituir o que perdera – ouve as histórias lidas por ela que e se transporta a um mundo imaginário vendo-se como filho da Dona Ester no futuro e usufruindo das regalias que poderia vir a ter.

Todo esse cenário, como se assistíssemos a uma grande caixinha de música em ação, as luzes do carrossel, os risos, o sonho de Sem Pernas, dá ênfase a esse mundo da criança, de fantasia, onde tudo é possível, tal como a história ouvida por Sem Pernas em que “os meninos, todos eles deram as mãos e começaram a voar num balão todo colorido que os levou até o fim do mundo” (CAPITÃES DA AREIA, 2011). Ao fundo, a música “Contato Imediato”<sup>18</sup>, de Arnaldo Antunes, ressalta a dicotomia (marginais/crianças) e, ao mesmo tempo, faz predominar no filme, naquele momento, não as crianças, mas os marginais, já que, metaforicamente ela nos sugere que o imaginário só se faz possível no mundo extraterrestre.

---

<sup>18</sup> Letra da música “Contato Imediato”: *Peço por favor/Se alguém de longe me escutar/Que venha aqui pra me buscar/Me leve para passear/No seu disco voador/Como um enorme carrossel/Atravessando o azul do céu/Até pousar no meu quintal/Se o pensamento duvidar/Todos os meus poros vão dizer/Estou pronto para embarcar/Sem me preocupar e sem temer/Vem me levar/Para um lugar/Longe daqui/Livre para navegar/No espaço sideral/Porque sei que sou/Semelhante de você/Diferente de você/Passageiro de você/À espera de você/No seu balão de São João/Que caia bem na minha mão/Ou numa pipa de papel/Me leve para além do céu/Se o coração disparar/Quando eu levantar os pés do chão/A imensidão vai me abraçar/E acalmar a minha pulsação/Longe de mim/Solto no ar/Dentro do amor/Livre para navegar/Indo para onde for/O seu disco voador.*

Das três películas, *corpus* deste estudo, é em *O meu pé de laranja lima* (1970) que a brincadeira mais se destaca. Algumas vezes ela aparece em segundo plano, tal como nos dois filmes citados anteriormente. Nessa condição, aparecem as brincadeiras de bola de gude e figurinha. Outras aparecem com maior destaque e com forte relação com o imaginário, utilizada como uma espécie de fuga da realidade vivida por Zezé, o nosso protagonista da história. Em relação a esta forma de brincar, pode-se afirmar que

O brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente (BROUGÈRE, 1990, apud, BOMTEMPO, 2011, p. 75-76).

São muitos os momentos em que Zezé reporta-se ao imaginário, como se esse fosse seu brinquedo preferido. Nestes momentos, Zezé pode estar em lugares e tempos diferentes e pode assumir diferentes personagens. Ele pode ser alguém do mundo real, ou mesmo alguém da ficção que conheceu por meio das figurinhas com as quais brinca e coleciona – como Fred Thompson, o dono do cavalo ensinado que ele viu no cinema. Ele conhece também vários estados e países diferentes a partir de recortes, figurinhas e das conversas que ele realiza com adultos sobre esses cenários. A esse respeito, Sarmiento (2002) afirma que

Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, [...] o objeto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas *passerelles*, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção de identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos (SARMENTO, 2002, p. 10).

Na sequência, a seguir, uma ilustração dos momentos vividos por Zezé no filme citado:

**SEQ. – NO QUINTAL DA CASA DE ZEZÉ – Ext. – Dia**

Zezé aparece nos fundos da casa, vindo do quintal ao lado depois de ter derrubado as roupas do varal da vizinha e se depara com Luís na escada

**LUÍS**

- Zezé, você vai me levar no Jardim Zoológico? Hoje não tá ameaçando chuva, não é?

**ZEZÉ**

- Vou sim. Hoje é domingo e deve ter muita gente.

(Zezé pega na mão de Luís e desce com ele as escadas em direção ao quintal)

- Antes vamos à Europa, tem muita gente pra descer do pão de açúcar.

**LUÍS**

- Você trouxe o bondinho?

**ZEZÉ**

- Tá doido Luís! O bondinho tá sempre lá, tem trabalho dia e noite.

**LUÍS**

- Eu quero ir no jardim zoológico!

**ZEZÉ**

- Então vamos logo senão acaba as entradas!

(Zezé apanha duas folhinhas de laranjeira. Imagina como se estivesse na bilheteria e modulando a voz para diferenciar a sua e a da pessoa da bilheteria trava o seguinte diálogo)

- Até que idade criança não paga?

- Até cinco anos.

- Então uma de adulto, faz favor.

(Zezé pega as duas folhinhas de laranjeira de bilhete, pega na mão de Luís e entra no zoológico)

**ZEZÉ**

- Primeiro vamos ver as cobras e os jacarés. Cuidado, não chegue muito perto! (Apontando para as raízes grandes e grossas da enorme árvore no quintal) Aqui são as cobras e os jacarés! Olha! Olha, Luís, a jiboia!

**LUÍS**

- Hiii!

**ZEZÉ**

- Agora vamos passar nas jaulas dos macacos. Tio Edmundo diz sempre, os símios.

**LUÍS**

- E os leões?

**ZEZÉ**

- Depois. Antes vamos comprar bananas pros macacos. Tem muita gente e os guardas não dão conta porque é proibido dar comida pros animais, mas já tem três macacas chupando laranja.

(parando e imaginando como se estivesse em uma venda)

- Meia dúzia de bananas!

(caminham em direção às estruturas em forma de arco que tem no quintal)

- Não chega muito perto porque eles atiram casca em você. Cuidado! (fazendo movimento como se estivessem jogando as bananas aos macacos, aos risos, se divertindo com a situação)

**LUÍS**

- Eu pensei chegar logo nos leões!



**ZEZÉ**

- Então vamos lá! (Zezé segura na mão de Luís e os dois saem correndo em direção ao galinheiro)

**ZEZÉ** (parando em frente ao galinheiro)

- Cuidado com as leoas! Olha, Luís, as leoas!!!

**LUÍS**

- Eu quero brincar com a Pantera Negra!

**ZEZÉ** (com ar de muito medo)

- Que ideia Luis? Essa Pantera Negra é o terror dos jardins! Ela veio pra cá porque arrancou dezoito braços de domadores e comeu, aí...

**LUÍS** (interrompendo Zezé)

- Ela veio do circo?

**ZEZÉ**

- Veio!

**LUÍS**

- De que circo, Zezé?

**ZEZÉ**

- Do circo Rozemberg

**LUÍS**

- Mas lá não é padaria?

**ZEZÉ** (meio sem jeito por Luís perceber que o nome do circo era o mesmo nome da padaria da esquina)

- Ah! É outro! (Zezé levanta e pega na mão de Luís)

- É melhor sentarmos um pouco. Andamos muito.

(dirigindo-se a uma das grandes raízes do quintal)

- Vamos sentar nessa cobra que ela é nossa amiga.

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970)

Na cena escolhida, é perceptível as relações que Zezé estabelece entre a realidade criada e as realidades vivenciadas, no mundo real ou em seu imaginário, como uma espécie de palimpsesto que ele mesmo produz e sobre o qual imprime suas histórias. Esse processo é tão intenso não permitindo a Zezé que possa identificar o que foi “raspado” e o que foi sobreposto. Nas cenas em que realiza o ato de brincar com seu pé de laranja lima, Zezé se transporta para um mundo que, mesmo para nós, telespectadores, parece se tratar de uma situação real – na verdade há um tanto de realidade, dentro de uma relação dialética e, ao mesmo tempo, dicotômica. Nesse jogo simbólico realizado pela criança há um estado de consciência, mesmo que, inconscientemente, até por volta dos três anos de idade ela não consiga separar a situação real da imaginária. Para Brougère (2010),

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (BROUGÈRE, 2010, p. 83).

Nesse sentido, a apropriação que a criança faz do mundo exterior sofre modificações e adaptações até chegar a se transmutar em brincadeira. Nesse processo em que “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (BACHELARD, 1988, p. 13), é possível perceber a criança em diferentes aspectos que integram seu desenvolvimento, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência” (CHATEAU, 1987, p. 14). Zezé, é a representativa dessa assertiva, pois foi nessa relação com a brincadeira, com o imaginário, que nosso protagonista se constituiu, com autonomia e certa maturidade, uma vez que “através do jogo, a criança conquista essa autonomia, essa personalidade, e mesmo aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta. Ela não as conquista em coisas concretas e pesadas para manipular, mas através de substitutos imaginários” (CHATEAU, 1987, p. 23).

Por esse motivo que, ao adentrarmos nesse mundo imaginário e das culturas infantis é possível conhecer sobre as crianças e suas infâncias. E o cinema nos possibilita esse conhecimento. Nos possibilita, inclusive, o [re]conhecimento da infância que vivemos e que nos constituiu a partir das infâncias [re]produzidas na tela. Por isso a afirmação de que

As brincadeiras das crianças são a representação fantasiosa de seus desejos mais verdadeiros que só podem ser entendidos por um outro, se brincar com ela ou como ela. Neste caso, o cinema que, muito provavelmente, tenha sido inspirado pelo objetivo do entretenimento, é um lugar onde a fantasia do adulto pode brincar e encontrar fruição (LOPES, 2012, p. 13).

E foi nesse diálogo com as crianças que protagonizam as narrativas fílmicas selecionadas para este estudo, “brincando” com elas, “brincando” como elas que foi possível conhecer mais sobre as infâncias que constituem tantas outras crianças. “Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 1988, p. 95). E, foi revivendo essa[s] infância[s] que, enquanto adulto, foi possível acender o desejo de conhecer mais e mais esse imaginário que completa a criança. E disso, nos ocuparemos agora, no tópico seguinte.

### 5.3.2 O imaginário infantil

Nas narrativas fílmicas em destaque, as crianças vivenciam várias situações de convivência e muitas delas, como já mencionado, está voltada ao imaginário. A esse respeito, Sarmiento (2002) afirma que

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo (SARMENTO, 2002, p. 3).

E ressalta que,

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2002, p. 11).

Com isso, “O imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo” (SARMENTO, 2002, p. 2).

Em *O meu pé de laranja lima* (1970), na tentativa de refugiar-se daquela dura realidade, permeada pela ausência de compreensão e afeto, Zezé mergulhava em um universo bem peculiar, onde a imaginação e a criatividade lhe proporcionavam as maiores aventuras. E, nesse mundo imaginário, o menino dividia suas inquietações, segredos e angústias com Minguinho, o maior amigo até então encontrado, seu pé de Laranja Lima. A imaginação era então, para o nosso protagonista, o espaço de ser feliz, pois parece compreender que “pela imaginação, graças às sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio” (BACHELARD, 1996, p. 14). Muitas vezes, esse reingressar no mundo, para Zezé, era um tanto solitário, do ponto de vista real, pois ele se via incompreendido naquele mundo de adultos e se isolava em outro mundo onde encontrava companhia em seu próprio devaneio. Era sonhando em sua solidão, que Zezé “[...] conhecia uma existência sem limites. Seu

devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar vôo” (BACHELARD, 1988, p. 94).

A solidão da criança é mais secreta que a solidão do adulto. [...] A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não se deve confundir com o da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo. A nosso ver, é nas lembranças dessa solidão cósmica que devemos encontrar o núcleo de infância que permanece no centro da psiquê humana. É aí que se unem mais intimamente a imaginação e a memória. E aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade. E todas essas imagens de sua solidão cósmica reagem em profundidade no ser da criança; apartado de seu ser para os homens, cria-se, sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. Eis o ser da infância cósmica (BACHELARD, 1988, p. 102-103).

Durante toda a narrativa, Zezé vive momentos de dualidade, que vão de um extremo ao outro dentro de seu mundo (real e imaginário). Vive momentos extremamente felizes que se encerram em dor, consequência de uma surra ou punição, ou das próprias agruras da vida. Quando não, escapa de um grande conflito, muitas vezes por ele mesmo provocado, e se vê abrigado por situações de aconchego e carinho. E essa dualidade se concentra em grande parte quando nosso menino se desloca do mundo real para o imaginário e vice-versa. Acompanhamos então, durante o filme, uma disputa, amena mas perceptível, entre dois dos maiores polos vividos pelo homem: a emoção e a razão. A emoção aqui simbolizada também pela imaginação.

Assim, pois, imagens e conceitos se formam nesses dois pólos opostos da atividade física que são a imaginação e a razão. Há entre ambas uma polaridade de exclusão. Nada de comum com os pólos do magnetismo. Aqui os pólos opostos não se atraem – repelem-se (BACHELARD, 1996, p. 52).

A sequência a seguir, ilustra a dualidade vivida por Zezé, entre o real e o imaginário, e a utilização do devaneio para escapar dos conflitos que têm que conviver dentro da sua realidade. Ao tomar conhecimento sobre os problemas que sua família atravessa Zezé evita qualquer tipo de prolongamento do fato que acabara de ouvir. Imediatamente, pergunta ao irmão se “a pantera negra e as duas leas” – as personagens de suas próprias histórias – também viriam para a casa nova. Neste caso, “a pantera negra e as duas leas”, funcionaram como um enigma

para adentrar o portal imaginário para aquele mundo de devaneios onde Zezé se refugiava. Um mundo no qual sentia segurança, confiança e onde ele podia lidar com seus conflitos. Segue a sequência:

**SEQ. – EM FRENTE À CASA ONDE VÃO MORAR – Ext. – Dia**

Totoca e Zezé chegam em frente à casa onde vão morar. Era uma casa comum. Branca de janelas azuis. A casa estava toda fechada.

**TOTOCA**

- É essa. Você gosta?

**ZEZÉ**

- Gosto. Mas por que a gente tem que mudar para cá?

**TOTOCA**

- É bom a gente sempre mudar.

(A câmera foca em Totoca e no meio da fala de Totoca a câmera foca em Zezé que aparece com ar tristonho)

- Você que quer saber tudo não desconfiou o drama que vai lá em casa. Papai está devendo tanto que não pode pagar o aluguel atrasado. Por isso que tá todo mundo trabalhando para pagar o aluguel dessa aqui. Você é muito criança para saber dessas coisas tristes. Mas eu vou ter que acabar ajudando missa para ajudar em casa.

**ZEZÉ**

- Totoca, vão trazer a pantera negra e as duas leoas pra cá?

**TOTOCA**

- Claro que vão. E o escravo aqui é que vai ter de desmontar o galinheiro. Eu é que vou desmontar o jardim zoológico e armar ele aqui.

(Zezé sorri com ar meigo)

- Viu como sou seu amigo, Zezé. Agora vamos voltar e treinar mais na Rio-São Paulo.

Note-se a necessidade de entrecruzamento desses polos opostos pelos quais Zezé transitava. Embora sejam antitéticos, há que se entender que são medidas contrárias que ajudam a constituir o equilíbrio, a harmonia. Não nos referimos aqui em harmonia textual, mas na harmonia do próprio personagem, uma vez que “o devaneio é um fenômeno espiritual demasiado natural – demasiado útil também para o equilíbrio psíquico” (BACHELARD, 1996 p. 11). Nesse caso, Zezé, por vezes se apresenta como uma criança reprimida, pois não se vê compreendido, ouvido, pelo próprio pai e outros adultos, e busca sua liberdade de expressão e de vida nos roteiros inventivos com os quais ele desenha sua própria narrativa, sua própria história, pois “é no seu próprio devaneio que a criança encontra as suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém. Então, a fábula é a própria vida” (BACHELARD, 1996, p. 113); outras vezes, Zezé se desprende de todas as amarras

que o prendem àquele mundo instituído pelos adultos e age com autonomia, tomando suas próprias decisões e agindo, algumas vezes, na subversão, transgredindo normas e regras que lhes foram impostas. Bachelard (1988) ressalta que

Assim que a criança atinge a "idade da razão", assim que pede seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva — objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser "objetivos". Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância — essa massa! — é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros. A criança se vê, assim, na zona dos conflitos familiares, sociais e psicológicos. Torna-se um homem prematuro, vale dizer, esse homem prematuro encontra-se em estado de infância recalcada (BACHELARD, 1988, p. 101-102).

E, quando está imersa no imaginário a criança consegue lidar, de maneira menos drástica, com esses conflitos com os quais convive. Ela é capaz de superar experiências difíceis envolvendo dor, medo, perda, além de formular e esclarecer conceitos como os de bom e mau. E geralmente esses conflitos se constituem dentro dessas relações díspares, talvez necessárias para a busca do equilíbrio, e da harmonia do qual falamos anteriormente, imprescindível para a constituição dos sujeitos.

Outros duelos fazem-se presentes nas películas das quais se ocupam este estudo. Em *O meu pé de laranja lima* (1970), há a tendência em retratar a possibilidade de ruptura da dualidade presente entre o real e imaginário, entre o afeto e desafeto – perceptível nas cenas em que Zezé conversa com seu pé de Laranja Lima e nos diálogos com o Portuga – como se esses polos díspares se encontrassem e desencontrassem constantemente, na narrativa fílmica, mediante os universos sociais e afetivos do nosso protagonista.

Isso nos incita a inferir que a narrativa fílmica – envolvida com uma porção generosa, e ao mesmo tempo moderada, de lirismo e drama – transita também entre polos contrapostos, entre a imaginação e a razão, entre a criança sujeita a uma realidade imposta, e a criança como sujeito de sua própria história, como um ator social que carrega consigo a inovação peculiar a esse tempo e espaço do qual faz

parte. “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p. 9). E, o protagonista de *O meu pé de laranja lima* (1970), torna possível a renovação da dura realidade que o cerca nos levando a refletir que “toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la, temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança solitária” (BACHELARD, 1996. p. 94).

Em *Capitães da areia* (2011), Sem-Pernas mergulha em sua solidão e também luta entre dois polos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis, quando sonha imaginando como seria sua vida se decidisse “mudar de vida” e continuasse como “filho” da mulher rica, Dona Ester – a dona da mansão que fora roubada pelo grupo liderado por Pedro Bala, onde Sem-Pernas passou um tempo como filho adotivo para estudar todo o ambiente para o plano de roubo. Enquanto os capitães da areia comemoram no Porta do Mar com Querido-de-Deus e o mestre Aurélio dos Santos, cantor e poeta, Sem-Pernas, sentado à janela, tomando cachaça e com olhar saudosista, transporta-se para o mundo imaginário. “Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel” (BACHELARD, 1988, p. 99). Na cena, há uma subjetividade de isso não se tornar possível quando, ao fundo, a música “É proibido sonhar”<sup>19</sup>, cantada por Aurélio dos Santos, embala toda a cena. Sem Pernas mergulha em suas memórias, em seus conflitos, em suas solidões.

Essas solidões primeiras, essas solidões de criança, deixam em certas almas marcas indeléveis. Toda a vida é sensibilizada para o devaneio poético, para um devaneio que sabe o preço da solidão. A infância conhece a infelicidade pelos homens. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas (BACHELARD, 1988, p. 94).

Segundo Bachelard (1988), o devaneio ocorre quando “[..] a consciência se distende, se dispersa e, por conseguinte, se obscurece [...]” (BACHELARD, 1988, p.

<sup>19</sup> A música, *É proibido sonhar*, é de autoria do cantor baiano Batatinha. A letra aqui transcrita não está completa, optou-se em trazer o registro somente da parte cantada na cena: “É proibido sonhar/ Então me deixe o direito de sambar/ É proibido sonhar/ Então me deixe o direito de sambar/ O destino não quer mais nada comigo/ É meu nobre inimigo/ E castiga de mansinho/ Para ele não dou bola/ Se não saio na escola/ Sambo ao lado sozinho/ É proibido sonhar/ Então me deixe o direito de sambar/ É proibido sonhar/ Então me deixe o direito de sambar[...]”.

5). Pois “[...] há devaneios tão profundos, devaneios que nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história. (BACHELARD, p. 1988, 93).

Conforme afirma Sarmiento (2002),

O imaginário infantil é concebido como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um mundo objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços relacionais com a realidade. Essa ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade (SARMENTO, 2002, p. 2).

Sem-Pernas, era essa criança, “imperfeitamente formada”, tanto no sentido biológico, devido sua deficiência física, como afetivamente. Havia uma inconstância que o acompanhava sempre e o tornava amargo, revoltado, enjeitado por si mesmo, numa busca constante por tentar estar em um modo ou outro aceitável socialmente. Sentimento este de muitas crianças que buscam um espaço, para ser e estar, no mundo de forma que haja coerência com a visão construída socialmente pelo mundo adulto. E essa inconstância se constituía, sobretudo, a partir do momento em que Sem Pernas mergulhava em suas memórias, metáforas de todas as cicatrizes e imperfeições que carregava, pois, “a memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações” (BACHELARD, 1988, p. 94).

Uma outra forma encontrada nos filmes em relação a essa reinvenção e apropriação de mundos, se dá a partir dos momentos em que nossas crianças ouvem histórias. As histórias ouvidas por Carlinhos pelos negros, empregados de seu avô; pelos capitães da areia, as narradas pelo Professor dos livros que roubara; e, por Zezé que, diferente dos outros protagonistas, narra suas próprias histórias e as conta para seu irmão caçula. São pelas histórias que eles reinventam mundos e desenvolvem suas individualidades, vencendo medos, enfrentando desafios, reaprendendo a viver.

“O *imaginário* não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas *imagens*; a princípio ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material” (BACHELARD, 1997, p. 126). E o ato de ouvir histórias nos aproximam dessa materialidade. O ambiente, o cenário, o tom de voz, a



gestualidade, todos esses elementos ajudam a compor o universo dessa presença mais material que nos remete ao imaginário na hora de ouvir histórias.

Em *O meu pé de laranja lima* (1970), Zezé conta histórias em diferentes momentos e espaços. Suas histórias nascem da necessidade em imergir no mundo imaginário como uma espécie de subterfúgio para afastar-se da realidade em que vivia. “Na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade” (BACHELARD, 1988, p. 95). E era essa a liberdade encontrada por Zezé. Ainda que fosse de forma repentina, em um ou outro comentário que servia como resposta a uma indagação de Luís sobre a vida. Ou ainda, nos momentos em que conversava com seu pé de Laranja Lima. Suas histórias nasciam assim, repentinamente, tal qual o desejo em pertencer a outros mundos, outros sonhos.

Em *Menino de Engenho* (1966) e *Capitães da areia* (2011), as histórias são sempre contadas à noite. E nas duas películas, a materialidade que envolve esse momento é bem semelhante. As cenas mostram as pessoas em círculo, sentadas, atentas, iluminadas pelo fogo – pois, “há devaneios de infância que surgem com o brilho de um fogo” (1988, p.94) – e, ao centro o narrador das histórias em destaque. A gestualidade e a entonação da voz acentuam todo o mundo imaginário que se faz presente por entre os ouvintes. E a noite, essa “deusa a quem nada resiste, que envolve tudo, que oculta tudo; é a deusa do Véu” (BACHELARD, 1997, p. 105), iluminada pela lua, pela fogueira ou pelas velas, é forte aliada a desvelar imaginários possíveis. Uma vez que,

A noite é apreendida pela imaginação material. E, como a água é a substância que melhor se oferece às misturas, a noite vai penetrar as águas, vai turvar o lago em suas profundezas, vai impregná-lo. Às vezes a penetração é tão profunda, tão íntima que, para a imaginação, o lago conserva em plena luz do dia um pouco dessa matéria noturna, um pouco dessas trevas substanciais. Ele se “estinfaliza”. Torna-se o negro pântano onde vivem os pássaros monstruosos [...] (BACHELARD, 1997, p. 105-106).

Em *Menino de Engenho* (1966), quem narra as histórias é um dos escravos da fazenda do tio de Carlinhos. A roda é disposta à luz da fogueira que ajuda a aquecer e iluminar aquele momento em que todos, atentos, se dispõem a ouvir as histórias que fazem parte daquele contexto cercado por rios e matas: histórias que envolvem a mitopoética local e universal – como as histórias que falam de metamorfose. Depois da história, Carlinhos sente muito medo e tem dificuldade em

dormir. O imaginário infantil é bastante estimulado no ato de contar histórias, bem mais que o imaginário dos adultos, pois “o mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio de hoje” (BACHELARD, 1988, 96).

Em *Capitães da areia* (2011) as histórias são narradas pelo Professor, o único do bando de Pedro Bala que sabe ler. Ele lê as histórias nos livros que consegue com seus furtos e roubos e depois as reconta aos demais. O ritual que delineia o momento da narrativa oral é similar ao citado em *Menino de Engenho* (1966). Todos sentados em círculo, iluminados pela luz de velas, se deixam envolver pelo clima da narrativa que exalta a ação de grandes piratas. Ao centro, Professor se apodera da história como se fosse o capitão dos piratas pertencentes à narrativa. Os demais do bando, interagem e vibram por conta dos grandes atos dos piratas que enovelam a história daquela noite. Parecem se identificar com a história.

Segundo Reis (2015),

Nos diferentes sentidos que o conceito de infância tem tomado e nas manifestações de sentido contrário que há entre as crianças, é possível encontrar os paradoxos das infâncias nos seus comportamentos cotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro... (REIS, 2015, p. 172).

E, em se tratando de perspectivas futuras, na sequência a seguir o imaginário é elemento essencial para o desenho traçado por Professor no que se refere ao rumo a ser tomado pelos capitães da areia. Aqui, o imaginário se atém a elementos da realidade. Contudo, na projeção engendrada por Professor, é notório o desejo latente de cada um dos capitães da areia: a liberdade. Até então, para aqueles que eram “as almas da Bahia, as almas vagabundas da Bahia”, a liberdade só estava no plano do devaneio.

**SEQ. – EM CIMA DO CASARÃO – Ext. – Dia**

Professor com Zé Fuinha apreciam o mar.

**ZÉ FUINHA**

- Professor, o que vai ser da gente agora?

**PROFESSOR**

- Vai ser como as coisas são. Vão seguir seu rumo.

**ZÉ FUINHA**

- E eu?

**PROFESSOR**

- Tu? Tu vai aprender a pescar com Querido de Deus. Vai crescer, ficar forte e conhecer o mar, da palma de tua mão... e ainda vai ter filhos que vão ser do mar feito tu...

**ZÉ FUINHA** (rindo encabulado)

- Eu não quero ter filho, não!!!

**PROFESSOR**

- a gente tira a parte do filho se tu quiser...

**ZÉ FUINHA** (na tentativa de reafirmar)

- Eu não quero ter filho, não!!!

Silêncio por alguns segundos

**ZÉ FUINHA**

- A Dora não pode ser mais nada, né professor?

**PROFESSOR**

- A Dora já é. Quando morre gente valente que nem ela vira estrela, daquela bem grande que se movimenta de um lado pro outro, não tem tempo, nem nada... só você olhar que você vê.

**ZÉ FUINHA**

- Mas, de manhã a gente não vê estrela nem uma...

**PROFESSOR**

-Ah! Um dia tu aprende a ver.

**ZÉ FUINHA**

- A gente aprende a ver?

**PROFESSOR**

-É. A gente tem que aprender tudo.

**ZÉ FUINHA**

- E os outros?

**PROFESSOR**

-Como assim?

**ZÉ FUINHA**

- Tu não disse como vou ser? Tu deve saber como os outros vão ser...

Professor pensa, como se estivesse imaginando... a cena muda... aparece a festa de Iemanjá e, conforme Professor narra (a princípio em *off*), aparece, na festividade, cada um dos Capitães da areia...

**PROFESSOR**

-Volta-Seca vai pro sertão, virar cangaceiro valente, e vai fazer parte de um monte de história que a gente vai ler pelo jornal toda noite. Pirulito vai ser padre... e Papa... primeiro Papa pobre! Vai ajudar os meninos de rua e vai parar de roubar..., sendo Papa, né?! Já pensou Papa roubando... não dá, nem na Bahia pode uma coisa dessa. Boa-Vida vai continuar fazendo as músicas dele, não vai ter festa de lago de rua que ele não cante... Porreta, viu!!! João Grande vai abrir um bar maior do que o "Porta do mar", todo mundo vai lá... Boa Vida mesmo vai tocar nas festas de lá...

**ZÉ FUINHA**

- E o Gato?

**PROFESSOR**

- Gato? Gato vai bater em Ilhéus com a namorada dele. Dalva vai virá rainha de cabaré a vai roubar o último dinheiro daquela gente do cacau e Gato só no bem bom... Só não sei do Sem-Pernas, mas acho que ele ainda vai acabar sendo equilibrista...

**ZÉ FUINHA**

- Sem Pernas? Equilibrista? Isso pode?

**PROFESSOR**

- Pode. Pode tudo!!!

**ZÉ FUINHA**

- E tu?

**PROFESSOR**

- Eu? Eu vou pro Rio de Janeiro, ser artista... vou levar o retrato de vocês pra todo mundo ver... Todo mundo vai conhecer os Capitães da areia...

**ZÉ FUINHA**

- E o Bala?

**PROFESSOR**

- Pedro Bala vai seguir o destino dele, não vai ter gente que ele não ajude...Vai ser feito o pai, vai organizar todos os meninos da Bahia... Todo mundo vai ouvir ele... Vai lutar pelo que tem de mais importante na vida, Zé: a liberdade.

(CAPITÃES DA AREIA, 2011)

Na modernidade, devido toda a evolução tecnológica e o desenvolvimento da era da imagem, há certa sensação de termos perdido a capacidade de imaginar a partir das palavras. Isso se dá ao fato de, nesse período, recebermos uma enxurrada de imagens prontas a cada segundo. Porém, é necessário entender que houve um desenvolvimento significativo no campo das linguagens que nos impele a refletir sobre o processo de recepção que, devido a essa variedade de linguagens, cada uma com suas especificidades, as formas de recepção também sofreram modificações.

Nesse sentido, pode-se afirmar que é possível sim apreender força emocional ainda que, o cinema por exemplo, não estimule nossas forças imaginativas na mesma proporção que na literatura, mesmo que se trate de produções fílmicas advindas de textos literários – pelo fato de pertencerem a campos de linguagem diferentes. Contudo, a imaginação no cinema também está ligada à capacidade de persuasão, do dispositivo cinematográfico, que envolve um conjunto de fatores, desde a situação cinematográfica – imobilidade, escuridão – até os mecanismos enunciativos da imagem – câmera, projeções ópticas etc. – capazes de induzir o sujeito a projetar-se na representação.

Maffesoli (2001) afirma que “as tecnologias do imaginário bebem em fontes imaginárias para alimentar imaginários” (MAFFESOLI, 2001. p. 81). E, “o imaginário é alimentado por tecnologias” (MAFFESOLI, 2001. p. 81). Nesse caso, o cinema ajuda a alimentar imaginários, ao mesmo tempo em que é alimentado por eles. Logo, “cinema e infância estão imbricados através do sonho e do devaneio”

(LOPES, 2012, p. 14). Portanto, o imaginário é o ponto de intersecção entre esses dois polos, distintos e, ao mesmo tempo, similares. Não há infância sem imaginário. Não há cinema sem imaginário. Pois, ao contrário do que se pensa o imaginário não advém de imagens, as imagens que nascem pela existência de um imaginário, mesmo as imagens cinematográficas. Logo, cinema e infância têm muito mais em comum do que se pode imaginar.

#### **5.4 Os aspectos voltados às práticas educativas das crianças protagonistas nos filmes**

Há que se entender que o processo de escolarização da educação surgiu no intuito de “contribuir para a viabilização do projeto econômico, político, social e cultural da modernidade. A escola esteve mais a serviço dos grupos dominantes do que das classes populares” (TORZONI-REIS, 2002, p. 55). Contudo, a escola tornou-se um espaço de transformação, pois caracteriza-se como um local onde as relações sociais são construídas. Com o processo de industrialização no Brasil, a organização do ensino também sofre consequências e passa a ser vista como instrumento de ascensão social.

Segundo Heywood (2004), “o final adequado a uma história da infância deve certamente ser uma descrição do processo em que a escola substitui o trabalho como principal ocupação para pessoas de pouca idade” (HEYWOOD, 2004, p. 203). O autor ainda ressalta a respeito de uma concepção de infância que é coerente com a idade para o brincar, em que haja educação e uma preparação gradativa para a vida adulta, que, segundo ele, é indiscutível nos tempos atuais. No entanto, ressalta que na sociedade ocidental muitas famílias não tiveram oportunidade em pensar por esse viés até o início do século XX.

Heywood (2004) reflete, ainda, acerca da história longa, cheia de obstáculos, materiais e culturais, que permeiam a forma impositiva e obrigatória que as forças governamentais usavam para o ingresso das crianças na escola. E, destaca, dentro dessa história, todo o processo em que países, como os do norte da Europa, do leste europeu e Europa Continental, durante o século XVIII, viveram desde a inserção da escola em seus países até a chegada do pensamento que defendia um sistema nacional de educação, bem como o momento em que, paulatinamente, retiravam “[...] as escolas das mãos das igrejas e tornando a educação primária

gratuita e compulsória” (HEYWOOD, 2004, p. 204). Segundo o autor, muitos países optaram pelo sistema de escolas elementares, do final do século XIX e início do século XX, e visavam a ampliação para o ensino das massas.

Em estudo realizado, Prado (2015) discute sobre o processo de criação das escolas elementares paulistas, na passagem do século XIX para o XX, bem como as inúmeras dificuldades enfrentadas nesse processo, desde a precariedade das escolas isoladas e os problemas na aprendizagem dos alunos. A autora ressalta que

As escolas elementares eram estabelecidas, a princípio, pelos próprios colonos para o ensino dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética. Esses colonos entendiam a necessidade da escolarização para facilitar as relações comerciais entre eles e os brasileiros. O governo brasileiro nem sempre construía edifícios para as escolas ou proporcionava condições básicas para o seu funcionamento. Essa ação do governo brasileiro foi suprida aos poucos pelas escolas elementares privadas subsidiadas pelo governo italiano, que criou escolas desta modalidade em todos os países em que existiam emigrados peninsulares.

Muitas das escolas elementares existentes nos núcleos coloniais funcionaram nas dependências da igreja ou das casas dos moradores, durante vários anos, até que os próprios colonos construíssem um edifício adequado. Como sucedeu em algumas das antigas colônias rurais (PRADO, 2015, p. 262).

A autora ainda destaca que as escolas elementares foram muito difundidas nas regiões peninsulares e que os religiosos sempre se mantiveram favoráveis à abertura e manutenção de novas escolas em suas comunidades, pois além de alfabetizar e catequizar as crianças, havia a preocupação que, principalmente nas regiões limítrofes, outras crenças interferissem na opção das pessoas. Assim, a escola era utilizada para outro fim além o de alfabetizar, estando mais a serviço dos grupos dominantes do que das classes populares.

Ariès (2011) afirma que na Idade Média a escola não era destinada às crianças, mas à instrução dos clérigos, atendendo a todos, sem qualquer especificidade de atendimento, crianças, jovens e velhos, ao pé das cátedras magistrais. A inovação da escola se deu pelos reformadores escolásticos do século XV e com os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII, os quais tinham uma visão diferente dos escolásticos tradicionais que “assim como os pedagogos da Idade Média, eles confundiram educação com cultura, e estenderam a educação a toda a duração da vida humana, sem dar um valor privilegiado à

infância ou à juventude [...]” (ARIÈS, 2011, p. 124). Mesmo havendo uma insistência da atitude medieval em relação à indiferença de idade, a partir do século XV e especialmente os séculos XVI e XVII, o colégio se ocuparia em atender à juventude, à sua educação e formação. Inspirados nos elementos da psicologia e da rica literatura pedagógica de Port-Royal<sup>20</sup>, descobriu-se a necessidade da disciplina.

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese.

[...]

A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar (ARIÈS, 2011, p. 126-127).

Entretanto, nem sempre o processo de aprendizado das crianças foi atribuído às escolas. Antes das escolas isolarem as crianças do mundo dos adultos por volta dos séculos XVI e XVII, estas adquiriam uma bagagem de conhecimentos com suas famílias ou prestando serviços a outras famílias por intermédio da aprendizagem de um ofício. “Assim o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação” (ARIÈS, 2011, p. 156). Essa prática, em que as crianças aprendiam circulando entre os adultos ou até mesmo servindo-os como serviçais, foi muito difundida e foi evoluindo com o tempo, e perdurou até o século XIX. Heywood (2004) nos aponta que

As crianças nos períodos medieval e moderno tinham muitas outras oportunidades de absorver as habilidades, os conhecimentos e os valores que os levariam pela vida adulta. [...] Sua educação

---

<sup>20</sup> “O cartesianismo e o jansenismo, as duas grandes linhas que dominam a cena cultural francesa no século XII, dão lugar a outras experiências pedagógicas que da França se irradiam para toda a Europa embora com êxitos diversos: a dos oratorianos e a das ‘Pequenas Escolas’ de Port-Royal. O objetivo de ambas é opor-se à Pedagogia jesuítica e ao seu modelo formal de educação e afirmar um programa de instrução mais aderente à experiência histórico-cultural da época e à Psicologia da criança. [...] As ‘Pequenas Escolas’ fornecem um ensino preparatório a grupos muito restritos de alunos (cinco ou seis no máximo), cada um confiado aos cuidados de um mestre. Trata-se de escolas para poucos, cujo objetivo principal é intervir sobre crianças para prevenir e corrigir sua inclinação para o mal. [...]. A criança é realmente ‘possuída pelo diabo antes mesmo de nascer’, mas justamente por isso é necessário ajuda-la e guiá-la no seu crescimento” (CAMBI, 1999, p. 293-294). A respeito, ver: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo. Editora Unesp. 1999.

começava na família, com a instrução religiosa e moral básica, e a transmissão de conhecimentos relacionados a, por exemplo, remédios de ervas, equitação, caça ou previsão do tempo. Isso poderia acontecer de várias formas: algumas crianças eram ensinadas a ler e escrever por seus pais (HEYWOOD, 2004, p. 207-208).

Assim, o sistema de educação por meio do aprendizado na família e na comunidade local, como mencionado por Ariès (2011), não se resumia à liberdade das crianças no meio dos adultos, havia muitas outras vantagens. Muitas vezes essa mistura de crianças no meio dos adultos era a garantia da participação familiar da criança na vida dos adultos, assegurando a transmissão de conhecimentos de uma geração à outra. “Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ARIÈS, 2011, p. 157).

Segundo Heywood (2004), “os reformadores educacionais, estimulados pelos ideais do Iluminismo, faziam apostas altas em sua política de investimento nas escolas. Eles acreditavam que ela reduziria a criminalidade e a desordem [...]” (HEYWOOD, 2004, p. 204), pensamento este que se manteve/mantém por muitos anos.

Nos filmes selecionados para compor o *corpus* deste estudo, a escola, enquanto instituição, pouco se destaca. Talvez pelo fato de se tratar de crianças pobres, como é o caso de nossos protagonistas – em especial Zezé e os Capitães da areia –, e nossas narrativas fílmicas se referirem a um período histórico – as duas primeiras do século XX – em que a estas crianças era negligenciado o acesso à escolarização. Vale ressaltar que as práticas educativas não se dão apenas nas instituições escolares, como já mencionado, mas sobretudo nas relações entre os pares, na interação social, no processo dialógico entre realidades.

Em algumas sequências dos referidos filmes não deixamos de perceber o processo de educação, sobretudo o não escolar, fazendo-se presente. Quando não, uma compreensão equivocada entre educar e disciplinar, seguindo práticas disciplinares e fazendo uso da violência física para com a criança compreendida como uma forma de educar.

Segundo Passetti (2013), nos primeiros trinta anos da República, houve forte investimento na criança pobre pelo Estado. À criança pobre eram empregados adjetivos que a tornava potencialmente abandonada e perigosa. Assim, deveria ser atendida pelo Estado para que fosse educada, moralizada para que exercesse a



obediência. E, a escola e os internatos foram fundamentais para atender essa demanda. “Os anos 20 são de aplacação das iniciativas autônomas e de preparação para a grande conformação das massas como rebanhos dos anos 30” (PASSETTI, 2013, p. 355). E esses acontecimentos, conforme nos esclarece Passetti (2013), não se desenvolveram apenas no Brasil, mas advindos das ações ditatoriais e autoritárias do nazismo alemão, do fascismo italiano, bem como dos governos da união soviética e norte-americano.

Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinamento segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, escola e internato passam a ser fundamentais (PASSETTI, 2013, p. 355).

De acordo com Fernandes (1997), em meados do século XIX, educação está diretamente relacionada ao ato de disciplinar, moralizar, portanto

Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o *espírito da disciplina* (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o *espírito da abnegação* (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a *autonomia da vontade* (sinônimo de submissão esclarecida) (FERNANDES, 1997, p. 65).

E ainda, abre-se espaço para a constituição de uma variedade de saberes sobre criança, tida como objeto e centro de referência para a convenção de regras e normas, aceitáveis, dentro de um padrão de desenvolvimento. Esses saberes inspiraram disciplinas e técnicas adotadas tanto pela família quanto pelas instituições e organizações responsáveis pelo cuidado e proteção à criança. Sarmiento (2004) afirma que

Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas ideias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da

criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia, que atualiza as duas ideias de infância identificadas por Ariès (1973 e 1986) no dealbar da modernidade (a criança-*bibelot* e a criança-irracional) vem sendo, como atualizações sucessivas, incorporada no imaginário coletivo e é a fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças (SARMENTO, 2004, p. 19).

Nas três películas o processo de aprendizado dos nossos protagonistas se dá de maneira rica e, ao mesmo tempo, reflexiva, e nem sempre na escola. As relações que nossos protagonistas criam entre si e com os adultos é de uma riqueza singular. A forma como lidam com as perdas, a forma que enfrentam as dificuldades, os desafios a serem ultrapassados, bem como a relação que estabelecem com o imaginário, são momentos de constituição de saberes. De certa forma, isso não se distancia da educação escolar, uma vez que a educação escolar se desenvolve em coerência com as práticas sociais e para a formação do sujeito deve sempre ser levada em consideração a vida coletiva, as práticas de respeito mútuo na tentativa de minimizar as desigualdades sociais, isto é, visando a equidade.

Esses momentos vividos pelos nossos protagonistas em tela, contribuem para que as crianças retratadas nos filmes estabeleçam diálogos com diferentes realidades e, também, possam compreender a[s] realidade[s] em que vivem.

#### 5.4.1 As práticas educativas

Zezé, o personagem de *O meu pé de Laranja Lima* (1970), foi incitado a ingressar na escola um pouco antes do que a idade permitida, um ano a menos. Ele foi “orientado” a mentir sua idade para que pudesse ser aceito na escola<sup>21</sup>. Na cena abaixo, isso é destacado quando Glória, a irmã de Zezé, o recomenda que não esqueça nada. Mas, Zezé já lia, aprendera sozinho, e isso já seria um bom motivo para a escola aceitá-lo.

---

<sup>21</sup> Em outro momento do filme, nos é passada essa informação. Na sequência, por exemplo, em que conversa com seu Ariovaldo, o vendedor de folhetos, Zezé afirma que tem cinco anos e ainda fará seis. E essa conversa ocorre depois de Zezé ter ingressado na escola. Em outra sequência, em conversa com o Portuga, há novamente a referência à sua idade, quando Portuga menciona que ele não pode levar tantas surras pois ainda não completou seis anos.

**SEQ. – NA ESCOLA – Int. – Dia**

Glória e Zezé aguardam na fila para serem chamados pela diretora da escola. A intenção era uma vaga para Zezé estudar, mesmo ele ainda não tendo a idade adequada para ingressar na escola naquela época

**GLÓRIA** (aguardando na fila e dirigindo-se a Zezé recomenda)

- Não vá fazer papel triste e nem esquecer de nada, Zezé

**DIRETORA** (entrando na sala e se posicionando sobre a mesa, arruma alguns papéis e depois olhando em direção à porta da sala solicita que entre o próximo da fila)

- Pode entrar!

(examina Zezé e depois se dirige à Glória)

- É seu irmãozinho?

**GLÓRIA**

- Sim, senhora. Mamãe não pode vir porque trabalha na cidade.

**DIRETORA** (examinando Zezé novamente)

- Ele não é muito pequenininho?

**GLÓRIA**

- É franzino pra idade. Mas já sabe ler.

**DIRETORA** (dirigindo-se a Zezé)

- Que idade você tem, menino?

**ZEZÉ** (meio receoso)

- Dia vinte e seis de fevereiro fiz seis anos, sim, senhora.

**DIRETORA** (colocando os óculos no rosto e pegando uns papéis)

- Muito bem. Vamos fazer a ficha. Primeiro a filiação. Primeiro o nome do pai.

**GLÓRIA**

- Paulo de Vasconcelos

**DIRETORA**

- Nome da mãe.

**GLÓRIA**

- Estefânia de Vasconcelos

Zezé interrompe e corrige

**ZEZÉ**

- Estefânia Pinagé de Vasconcelos.

Glória ficou meio sem jeito e com as mãos nos ombros de Zezé tenta repreendê-lo.

**DIRETORA**

- Como é?

**ZEZÉ**

- É Pinagé. Mamãe é filha de índios.

**DIRETORA**

- Qual o seu nome?

**ZEZÉ**

- José Mauro de Vasconcelos<sup>22</sup>.

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).

<sup>22</sup> Neste trecho do filme, quando se pede a filiação e o nome do nosso protagonista, vê-se a relação destes nomes com dados da vida do autor da obra literária (José Mauro de Vasconcelos), a qual serviu de inspiração para a narrativa filmica. Isto, talvez explique o fato de muitos críticos considerarem a obra autobiográfica e ter sido uma opção do diretor em assim fazer a cena, com dados mais específicos, já que no texto escrito o único nome que aparece de forma explícita, nesta cena, é o nome da mãe, enquanto que o nome do pai só vai aparecer em outro trecho do livro.

Tal representativa nos faz levantar a hipótese de que, embora Zezé demonstrasse curiosidade e interesse em aprender a ler mais, em ir à escola e usar uniforme e, quem sabe, um dia uma gravata igual a de poeta como sonhara, aquela seria uma boa oportunidade para moldar e colocar disciplina naquele menino considerado travesso, danado, imprestável.

E, embora a escola simbolizasse para Zezé um espaço de fuga dessa realidade dura em que vivia, bem como um espaço onde recebia o afeto e atenção de sua professora, ela não deixava de demarcar, em suas ações e rotinas, rastros do modelo preestabelecido na modernidade. As crianças sempre entravam em fila, usavam roupas padronizadas, as carteiras sempre bem alinhadas e prezava pela pontualidade dos alunos. Isto é, um espaço em que a ordem era instituída.

Em *Capitães da areia* (2011), a instituição escola se apresenta com a função disciplinar, no formato de projeto social. A escola possível para aquelas crianças era o reformatório.

Depois de retido, Pedro Bala aparece no reformatório, preso e todo espancado em uma cela que lembra mais uma solitária. Na cena seguinte, ele aparece em um corredor, com um agente prisional, sendo encaminhado à sala do diretor.

#### **SEQ. – NO REFORMATÓRIO – Int. – Dia**

Na sala do diretor Pedro Bala senta à sua frente, sempre cabisbaixo. Depois a câmera, que até então em *closed up* em Pedro Bala, mostra o diretor do reformatório que a princípio, em *off*, começa a discursar diante de Pedro Bala.

**DIRETOR** (com voz firme e tom sereno).

- Pois bem seu Pedro. Espero que saiba que o tratamento aqui é pra deixar de perna bamba quem não obedece. Olhe pra mim, olhe!

Pedro Bala o olha com ar de revolta.

**DIRETOR** (aproximando-se mais de Pedro Bala).

- Eu que gosto assim, de falar olho no olho, para ver como você se ajeita! Pois o negócio aqui é assim. Se bem que não adianta ficar de preocupação, porque gente ruim como você, nasce ruim e morre ruim. (Com ar sarcástico) Às vezes é melhor ter morrido.

Pedro Bala o encara e cospe para o lado, como se vomitasse

**DIRETOR** (indignado).

- vai aprender a ler na minha cartilha!

(Dirigindo-se ao guarda)  
- Pode levar de volta pra cafua! Fica lá até amaciar o lobo!  
(CAPITÃES DA AREIA, 2011).

Na cena fica evidente a visão determinista que a instituição, na voz do diretor, tem em relação a crianças marginalizadas quando afirma que “gente ruim, nasce ruim e morre ruim”. A cartilha à qual se refere o diretor são as surras, a cela escura e apertada, e até a suspensão das refeições que a instituição segue à risca. Isto é, o internamento funcionava, naquele período histórico, como solução para a marginalidade das crianças e era oferecido pelo próprio governo e pela sociedade que se via ameaçada pelos capitães da areia. Na verdade, havia um confronto de concepções a respeito da criança, sendo que muitos a viam como um modelo preestabelecido pela sociedade.

No filme, não há nem uma cena em que descreva a ação educativa do reformatório. E, o que dá pra deduzir é que, na mesma cartilha rezavam os orfanatos, pois Dora fora detida juntamente com Pedro Bala e foi encaminhada para um orfanato só de meninas. O tempo que passou lá, mesmo tendo comida, roupa limpa, uma cama, foi o suficiente para Dora adoecer e fragilizar sua saúde, pois a liberdade e as aventuras vividas com os capitães da areia tinham mais significado para ela. Quando Pedro Bala e o bando invadem o reformatório para resgatar Dora, uma das freiras pede piedade e diz a Pedro Bala que não a leve pois ela está muito doente, e ele imediatamente ressalta: “ela tá doente de vocês”. Para Passetti (2013) “o orfanato e a prisão para crianças e jovens são imagens que assustam quem está fora deles e apavoram quem está dentro” (PASSETTI, 2013, p. 356).

Torzonni-Reis (2002) afirma que

[...] a escola, na perspectiva da ideologia dominante, tinha também função punitivo-corretiva, já que aparece como solução para as crianças infratoras. Essa ideia não leva em conta os condicionantes da marginalidade dessas crianças. Nessas instituições, assistencialistas e repressoras, a disciplina é a maior preocupação do atendimento. Elas caracterizam-se por um rígido controle disciplinador no qual o aviltamento da identidade das crianças e a falta de atividades estão presentes. (TORZONNI-REIS, 2002, p. 77)

Na história da infância, a criança é vista em diferentes perspectivas. E a relação que esta estabelece com a família, instituições religiosas, com as formas de governo, regimes políticos e demais grupos sociais, traz, ao longo da história,

valores morais e religiosos, concepções e práticas culturais, passíveis de serem reproduzidos e determinando os que dominam e oprimem.

[...] a educação diz respeito a um conjunto de ideias, conhecimentos, valores e atitudes que podem transformar ou conservar a realidade. A educação escolarizada vem sendo organizada de tal forma, nas sociedades modernas, que tem se tornado mais um instrumento de reprodução de ideologia dominante (TORZONNI-REIS, 2002, p. 82).

Nesse cenário, a criança pobre é a que atua como protagonista e, por não se encaixar no enquadramento predeterminado, mantém-se à margem da sociedade. Para uns, este é motivo de compaixão e solidariedade, para outros, alvo de impiedade e indiferença. Assim, se sustentam os tantos conflitos que envolvem a infância, relacionados quase sempre à pobreza e dificilmente vistos como passíveis de serem dissipados.

Em se tratando de Brasil, das políticas direcionadas à infância, prevaleceram as que visavam o controle da população pobre, uma vez que, segundo concepções vigentes, era a que ameaçava perigo. Pois, de acordo com Passetti (2013), “no início do século, o importante era garantir, pouco a pouco, o acesso de pobres nas escolas” (PASSETTI, 2013, p. 359). E para compensar essa carência de políticas sociais eficazes e capazes de garantir o respeito à igualdade de direitos, foram instituídas e imputadas propostas assistenciais. Segundo Faleiros (2011),

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos, e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas (FALEIROS, 2011. p. 35).

Muitas foram as formas e “modelos” de assistência à infância no Brasil. No período colonial, os representantes da Corte e da Igreja Católica andavam juntos, e seguindo os preceitos de Portugal, a catequização de crianças índias pelos jesuítas

propunha o cuidado e o disciplinamento por meio dos preceitos religiosos, a fim de moldá-los segundo os padrões de seus tutores.

A pobreza ou a ocorrência de frutos advindos das relações adúlteras conduzia muitas famílias a abandonarem seus filhos em locais públicos, nos pátios internos das igrejas ou nas portas das casas. As crianças morriam de frio, fome ou eram devoradas por animais. Tal situação provocou as autoridades, em 1750, a propor esmolas e o recolhimento dos enjeitados em asilos. Assim nasceu o Sistema de Roda no Brasil, instituído pela Santa Casa de misericórdia. As Rodas foram mantidas até o final do século XIX, na Europa. No Brasil, foram criadas a partir do século XVIII e se mantiveram até 1950.

Com o fim das Rodas dos expostos no Brasil, em 1950, novos olhares voltaram-se para a infância. Em 1941 é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e, em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) – Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, que visava formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) em todo o território nacional. Criança abandonada passa a ser, a partir de agora, um problema de ordem da segurança nacional, com isso, amplia-se o quadro de instituições correccionais de menores. Para Passeti (2013),

Ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo. Absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso. Mas neste elogio à disciplina nada funciona primorosamente (PASSETTI, 2013, p. 356).

Posteriormente, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, com responsabilidade de observarem a política estabelecida e de executarem, nos Estados, as ações pertinentes a essa política. Assim, a Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967 autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, vinculada à Secretaria de Estado e Serviço Social, cuja função seria prestar assistência ao menor, na faixa etária entre zero e dezoito anos de idade, no Estado da Guanabara, com programas de atendimento a menores em situação irregular, na tentativa de prevenção contra a marginalização e possibilidades de promoção social. Nesse mesmo período foi criada, também, a

Fundação Fluminense do Bem-Estar do Menor – FLUBEM, responsável em atender o antigo Estado do Rio de Janeiro. No entanto, “as unidades da Febem em cada estado se mostraram lúgubres lugares de tortura e espancamentos [...]” (PASSETTI, 2013, p. 358).

Em 1979, depois de muitas décadas de debate, e com uma movimentação no meio jurídico, foi aprovada a revisão do Código de Menores de 1927. Tal revisão proporcionou a substituição do antigo código.

Foi com o Código de Menores (decreto nº 17.343/A, de 12 de outubro de 1927), que o Estado respondeu pela primeira vez com internação, responsabilizando-se pela situação de abandono e se propondo a aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinquencial. Os abandonados agora estavam na mira do estado. (PASSETTI, 2013, p. 354).

Com o Novo Código, a noção de “menor em situação irregular” foi sancionada. “Caberia ao Juiz de Menores intervir na suposta irregularidade, que englobava desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal” (RIZZINI; PILOTTI, 2011. p. 28).

Vinculado à luta pela ampliação da cidadania e dos direitos humanos, é criado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele revoga o código de menores de 79 e a lei de criação da FUNABEM, delineando os direitos da criança e do adolescente como diretrizes gerais nessa área, reconhecendo a criança e o adolescente como cidadãos.

Em relação a esse processo de sistemas de assistência no Brasil, Marchi (2015) nos impele à seguinte reflexão:

A história dos sistemas de assistência à infância na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, está relacionada às transformações da concepção de infância na sociedade. Há uma relação entre essas mudanças (particularmente agudas a partir dos fins dos anos 70) e o “vasto processo cultural de modernização do Ocidente” no qual vem se consolidando progressivamente e, de acordo com as especificidades de cada nação, “o ideal burguês do individualismo igualitário” (MARCHI, 2015, p. 264-265)

Em todo caso, crianças e adolescentes passam a ser considerados como integrantes das políticas sociais. Criam-se os Conselhos Municipais de direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, a fim de descentralizar a



responsabilidade pela questão da infância e adolescência transferindo-a para a sociedade civil. No entanto, não há como negar as dificuldades enfrentadas por estes órgãos principalmente no que se refere à capacitação de fundos. Ainda assim, são eles que ainda persistem na proteção integral à infância e juventude.

No entanto, vale ressaltar que

[...] as grandes ambições dos reformadores para a “ressocialização” de uma nova geração ficaram longe de ser concretizadas, principalmente porque nunca houve recursos suficientes para programas públicos de saúde e educação. O que surgiu foi uma gama de instituições dedicadas ao bem estar infantil, entre elas, hospitais, escolas, creches, orfanatos, reformatórios e escolas industriais. Não se deve deixar de enfatizar que seus fundadores eram motivados, em parte, pela filantropia genuína, mas havia sem dúvida esforços para criar o que Michel Foucault chamou de “sociedade disciplinar” (HEYWOOD, 2004, p. 218).

Torzonni-Reis (2002) destaca que

Os fatores de ordem interna são marcados pela dimensão ideológica da organização escolar. A proposta de renovação escolar que caracterizou a educação escolarizada, no período, tinha uma concepção generalizada e abstrata das questões educacionais. Sob esta orientação, as diferenças do desempenho escolar dos alunos eram tratadas em sua dimensão individual (TORZONNI-REIS, 2002, p. 70-71).

Em uma das sequências de *Menino de engenho* (1966), Carlinhos se retira da sala de aula com Salomé quando é chamado pelo empregado de seu avô, e não no horário em que todos deveriam sair. Salomé era a filha da empregada negra do engenho e a criança era tratada com a mesma sina da mãe, de forma diferenciada, tanto que quando sai ela não pode subir no cavalo como Carlinhos e segue todo o percurso de volta pro engenho a pé. Freyre (2013) ressalta que “o negro nos aparece no Brasil, através de toda nossa vida colonial e da nossa primeira fase de vida independente, deformado pela escravidão” (FREYRE, 2013, p. 397). Para Torzonni-Reis (2002), “a exclusão é resultado da estrutura da sociedade de classes e de problemas estruturais do sistema de ensino” (TORZONNI-REIS, 2002, p. 74).

Depois dessa sequência, a escola, enquanto instituição, se faz presente, na narrativa fílmica, nas vozes das personagens. A princípio, citada pela Velha Sinhazinha quando se mostra desfavorável à ida de Carlinhos para a fazenda para

morar com Tia Maria, depois do casamento, pois defende a ideia que ele fique no Engenho até ir para o colégio. Depois, em outra sequência, Coronel Paulino anuncia, de maneira determinante, a ida de Carlinhos para o colégio. Seguem as cenas citadas:

**SEQ. – NA CASA, NO ENGENHO – Int. – Dia**

A família reunida à mesa na hora do almoço.

**CEL JOSÉ PAULINO** (dirigindo-se a Carlinhos)

- Me disseram que o senhor quer abandonar o Santa Rosa, quer ir pro Itapuá, morar com sua tia Maria depois do casamento!

Carlinhos sorri com ar satisfeito.

**VELHA SINHAZINHA** (dirigindo-se ao coronel)

- Não tem nada disso, ele continua aqui até ir pro colégio!

**TIA MARIA**

- É sim!

Carlinhos olha sua tia com ar indignado.

(MENINO DE ENGENHO, 1966)

**SEQ. – NA CASA, NO ENGENHO – Int. – Noite**

A família reunida à mesa na hora do jantar.

**CEL JOSÉ PAULINO** (dirigindo-se a Carlinhos)

- Seu Carlos, na próxima semana o senhor vai pro colégio de Itabaiana!

Carlinhos apresenta uma expressão um tanto desolada.

(MENINO DE ENGENHO, 1966)

Vale ressaltar que, no início do século XX, no Brasil, a educação escolar tinha um caráter específico para a elite e outro para os trabalhadores.

Cabe lembrar que “o crescimento demográfico da população e o intenso processo de urbanização no país no início do século XX determinaram um significativo crescimento da demanda pela educação escolarizada” (TORZONI-REIS, 2002, p. 69). O papel da escola, então, era o de transpor as barreiras culturais e transformando-se em principal instrumento para a garantia de uma população “formada” aos moldes do então modelo de projeto político e econômico. Isto é, se ocupava da “[...] formação dos filhos dos dirigentes, para dirigir, e dos filhos dos dirigidos, para se deixarem dirigir” (TORZONI-REIS, 2002, p. 74).

Assim, se olhada pelos olhos das crianças pobres do filme em tela, podemos inferir que em alguns momentos a escola era vista como sinônimo de ascensão social.

A ideia de ascensão social já se fazia presente na educação escolarizada desde o Brasil Colônia, quando, apesar de estar a serviço do ideal de formação humanista e erudita, a educação academicista garantia também à incipiente classe intermediária a ascensão a estratos sociais mais elevados [...] (TORZONNI-REIS, 2002, p. 71).

Nas cenas acima, é possível perceber a preocupação da família para que Carlinhos fosse para o colégio, pois havia a intenção de que fosse mantido o mesmo “nível” social, intelectual para os que eram da família do dono do engenho. Já que Carlinhos, um dia, poderia vir a tomar conta do engenho. A prática de “adiantar” o máximo possível a ida da criança para a escola data desde os meados do século XIX e que, segundo Freyre (2008),

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adulto ou homenzinho. Aos dez anos era uma caricatura de homem. [...] A prematuridade de Dom Pedro II pode ser tomada como exemplo. Fez-se imperador aos quinze anos e logo tornou-se pensativo e grave. [...] Muito cedo era o menino de família patriarcal, abastada, rica ou simplesmente remediada, enviado para o colégio, onde ficava em regime de internato.

[...]

Aos quinze ou dezesseis anos, o menino terminava os estudos no colégio. Estava em tempo de ir para a escola superior. Para a Academia, como então se dizia: Academia de Direito, Academia de Medicina. O estudante de uma dessas academias não era um estudante qualquer: era um senhor acadêmico. [...] O jovem que fosse a flor da família, como inteligência, era escolhido, quase sempre, no Brasil em meados do século XIX, para a Academia de Direito – a Academia chamada de Direito servindo para a formação não só jurídica, de advogados e de magistrados, como política, preparando jovens para o Parlamento, para os ministérios, para a administração pública e para a diplomacia do Império (FREYRE, 2008, p. 98;100).

Uma outra questão a se considerar, principalmente relacionada à segunda sequência acima destacada, dá-se ao fato de a família de Carlinhos demonstrar certa preocupação com o menino que, aos poucos, descobrira os prazeres do corpo e dá início à sua vida amorosa se apaixonando pela prima da cidade, Maria Clara, com quem experiencia o primeiro beijo. Com a partida da menina, Carlos encontra

outras formas de satisfazer seus desejos até se deitar, por volta dos doze anos, com Zefa Cajá, uma mulher que tinha o hábito de satisfazer os desejos libidinosos dos homens da plantação. Entre a liberdade e a perdição, Carlinhos aflora para a vida sexual e isso preocupa seu avô, que não vê outro caminho a não ser encaminhá-lo para um colégio, onde poderia vencer os impulsos viciosos do prazer do sexo, pois à escola cabia esse papel de, também, corrigir determinados “vícios”. Ainda assim, é possível perceber a importância dada à educação pela família que, volta e outra anunciava a necessidade de Carlinhos ir para o colégio.

Nas cenas seguintes, uma sequência de imagens do engenho demarca todo o percurso vivido por Carlinhos naquele local. Como se em sua mente, entristecida por ter que deixar o engenho, ele fizesse questão de registrar algumas imagens para levá-las consigo e poder revê-las quando desejasse.

Posteriormente, a sequência em que Carlinhos se despede de todos. Todos os que pertenciam àquela casa aparecem acenando para Carlinhos, enquanto o cavalo que carrega nosso protagonista, vai se distanciando da casa. Depois a cena mostra Carlinho, desolado, aguardando o trem na estação, o mesmo trem que, no início da narrativa, entrecorta a cidade. Desta vez, o trem cruza as memórias, as inquietações de Carlinhos, que a partir das lembranças refaz todo seu processo de vivências naquele local, conforme o trem vai seguindo seus trilhos, conduzindo Carlinhos a um novo recomeço.

Na cena a seguir, de *O meu pé de Laranja Lima* (1970), no diálogo entre a professora e Zezé, a compreensão da realidade do ponto de vista de Zezé comove a professora que também passa a ter outra compreensão da realidade. Isso nos faz refletir sobre o papel da escola como um espaço de troca de saberes, espaço este em que ao professor cabe o papel também de aprender. E ainda, que os espaços de aprendizado estão dispostos nas relações entre os sujeitos e destes com o mundo, no encontro de realidades. E a forma como Zezé lia a realidade, com tanto despreendimento e desenvoltura, o permitia ensinar a ler não só além das palavras ditas ou impressas, mas ler a partir da ação dialógica com o meio em que vive.

#### **SEQ. – ESCOLA – Int. – Dia**

Os alunos sentados, de forma alinhada, enquanto um deles apaga o quadro. Em seguida, a professora agradece e diz a Zezé que precisa falar com ele.

**PROFª CECÍLIA**

- Zezé, eu preciso falar com você! Os outros podem sair!

As crianças saem e se despedem. Depois que todos saem a professora olha Zezé sério e fala:

**PROFª CECÍLIA**

- Godofredo me contou uma coisa muito feia de você, Zezé. É verdade?

**ZEZÉ** (cabisbaixo)

- Da flor? É, sim, senhora.

**PROFª CECÍLIA**

- Como é que você faz?

**ZEZÉ**

- Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

**PROFª CECÍLIA**

- Mas isso não é direito. Isso não é um roubo, mas já é um “furtinho”, não é?

**ZEZÉ**

- Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também... Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro... E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio. De vez em quando a senhora não me dá dinheiro para comprar um sonho recheado, não dá?

**PROFª CECÍLIA**

- Poderia lhe dar todos os dias. Mas você some...

**ZEZÉ**

- Eu não podia aceitar todos os dias...

**PROFª CECÍLIA**

- Por que?

**ZEZÉ**

-Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda. A senhora não vê a Corujinha?

**PROFª CECÍLIA**

Que Corujinha?

**ZEZÉ**

- Aquela pretinha do meu tamanho que a mãe enrola os cabelos dela em coquinhos e amarra com cordão.

**PROFª CECÍLIA**

- Sei. A Dorotília.

**ZEZÉ**

- É, sim, senhora. A Dorotília é mais pobre do que eu. As outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais. Então ela fica no canto sempre. Eu divido o sonho que a senhora me dá, com ela. A senhora de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda. Dindinha, minha avó, todo sábado dá um pouco de feijão e de arroz para ajudar eles. E eu divido o meu sonho porque Mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre.

(Enquanto Zezé expõe seu ponto de vista, a professora chora)

- Eu não queria fazer a senhora chorar. Eu prometo que não roubo mais flor e vou ser cada vez mais um aluno aplicado.  
(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970)

Em outro momento do mesmo filme, Zezé novamente busca compreender algumas questões que lhe inquietam. Desta vez, o diálogo se dá com seu tio Edmundo.

**SEQ. – CASA DO TIO EDMUNDO – Int. – Dia**

Na sala da casa, Tio Edmundo sentado na cadeira de balanço com um livro na mão

**ZEZÉ**

- Titio!

**TIO EDMUNDO**

- O que é, meu filho?

**ZEZÉ**

- Quando é que o senhor aprendeu a ler?

**TIO EDMUNDO**

- Mais ou menos com seis ou sete não de idade.

**ZEZÉ**

- E como é que o senhor aprendeu a ler?

**TIO EDMUNDO**

- Como todo mundo, na cartilha. Fazendo o B mais A, BA.

**ZEZÉ** (se aproximando do tio)

- Todo mundo tem que fazer assim?

**TIO EDMUNDO**

- Que eu saiba, sim

**ZEZÉ**

- Mas todo mundo mesmo?

**TIO EDMUNDO** (Fechando o livro e com ar impaciente)

- Olha, Zezé, todo mundo precisa fazer assim. Agora me deixe terminar a minha leitura. Veja se tem goiaba no fundo do quintal.

**ZEZÉ** (segue cabisbaixo para trás da cadeira do tio, olhando por sobre os ombros do tio para o livro que ele lia e diz lamentando)

- Que pena!

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970)

Zezé não compreendia, pois se o processo de aprendizado da leitura se dava somente daquela forma, como afirmara seu tio Edmundo, então como ele, que ainda não conhecera a escola, poderia ter aprendido a ler? No entanto, “a curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida [...]”, pois a “leitura” do mundo de Zezé, não fez dele “[...] um menino antecipado em homem [...]” (FREIRE, 2008, p. 15).

Muitas compreensões do seu mundo e da realidade que o cercava, Zezé adquiria nas relações com alguns adultos com os quais estabelecia uma relação de

afeto e segurança, seu tio Edmundo, o Portuga, o seu Ladislau da confeitaria, seu Ariovaldo, a professora... e, certamente, a partir dessas relações que ele descobriu a decifração da palavra escrita, das palavras que descreviam e inscreviam seu mundo. Era como se

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...], no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; [...] Daquele contexto faziam parte igualmente os animais [...], o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos... (FREIRE, 2008, p. 13-14).

Assim, desmistifica-se a concepção recorrente, e errônea, que somente a instituição escola é capacitada a desenvolver na criança a descoberta pela decodificação. Para Zezé, “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular” (FREIRE, 2008, p. 15), da sua relação com seu quintal, com seu pé de Laranja lima e até mesmo com o jardim zoológico que criara em seu quintal.

#### **SEQ. – CASA DO TIO EDMUNDO – Int. – Dia**

Na sala da casa, Tio Edmundo entra segurando Zezé pela mão e lhe mostrando o cavalinho que pedira e que estava ao lado de uma prateleira.

#### **ZEZÉ**

- Que lindo!

#### **TIO EDMUNDO**

- Olhe! Taqui o cavalinho.

- Me dá!

#### **TIO EDMUNDO**

- Não. Agora eu quero ver.

Tio Edmundo pega Zezé pela mão e leva-o até a mesa. Põe os óculos, pega o jornal e procura algo para que Zezé leia. Enquanto isso, Zezé fica admirando o cavalinho, todo sorridente. Ao fundo, Dindinha aparece no quarto dobrando roupas sobre a cama.

**TIO EDMUNDO** (procurando algo no jornal e ao encontrar coloca o jornal em frente ao Zezé, sobre a mesa, para que leia)

- Ah! Agora lê!

#### **ZEZÉ**

- “Esse producto se encontra em todas as pharmacias do ramo”

**TIO EDMUNDO** (surpreso chama pela sua mãe)

- Mamãe! Vem cá vê! Zezé sabe ler!

Didinha aproxima-se e tio Edmundo pede que Zezé leia novamente

**TIO EDMUNDO** (apontando para o jornal)

- Lê para a Dindinha ver!

**ZEZÉ**

- “Esse producto se encontra em todas as pharmacias do ramo”

Enquanto Zezé lê, tio Edmundo mostra satisfação e orgulho ao que vê. Dindinha ao ouvir Zezé, faz um carinho em sua cabeça e resmunga

**DINDINHA**

- Esse mundo está perdido!!!

Dindinha sai de cena, volta ao quarto. Tio Edmundo se abaixa ao lado de Zezé pondo-se à sua altura de Zezé

**TIO EDMUNDO** (abaixando-se e fazendo carinho em Zezé. Enquanto isso, José avalia o cavalinho detalhadamente)

- Você vai longe, peralta. Não é à toa que você se chama José. Você será o sol, e as estrelas vão brilhar ao seu redor. Isso você não entende. É a história de José do Egito. Quando você crescer mais eu conto essa história.

**ZEZÉ** (tirando o olhar do cavalinho e voltando-se para o tio)

- Titio! A semana que vem, o senhor acha que eu já cresci?...

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970)

O questionamento de Zezé, na sequência acima, sobre já ter crescido, constata uma visão de educação escolar como preparação para a fase adulta, concepção esta advinda desde o século XVIII que defendia que a criança, antes de “ir para o mundo”, devesse passar pela escola, lugar este compreendido pela família, à época, como necessária, importante e responsável para o controle das crianças. “Na escola, trata-se agora de preparar a criança para a vida de adulto, capacitá-la para a função que vai exercer, desenvolver nela o sentido da responsabilidade e dignidade para com seu futuro, com o da família e o da sociedade” (MÜLLER, 2007, p. 83).

E, se a escola carrega em si, por toda sua trajetória histórica, a concepção de preparação para o mundo do trabalho, ela também estaria relacionada à preparação para a fase adulta. E, se a escola era o local “oficialmente determinado” para o aprendizado da leitura, Zezé deduzia que já era adulto pois já havia aprendido a ler sem mesmo passar por ela.

Esta concepção de escola responsável em capacitar e controlar as crianças é compreendida também em *Menino de Engenho* (1966), quando a ida de Carlinhos para o colégio interno é determinada pelos adultos da família, até mesmo para o “curar dos desejos sexuais” que, como todo garoto de sua idade, descobrira.



#### 5.4.2 As Práticas disciplinares

A visão de controlar e disciplinar crianças, quer seja na escola ou em casa, quase sempre vem somada a uma ação punitiva ou corretiva. E muitas dessas ações se dão por meio de castigos corporais. O castigo corporal é uma prática usada em diferentes culturas – em tempos e contextos históricos variados – com o objetivo de punir, corrigir, disciplinar crianças e, muitas vezes, utilizado no processo educacional. Geralmente quem aplica o castigo é uma pessoa responsável pela criança – o pai, a mãe, o professor – com o propósito de disciplinar a criança para corrigi-la de algum comportamento ou ação que fuja do que lhe foi imposto por meio de normas e regras.

Às vezes, os castigos são aplicados diretamente ao corpo da criança – puxão de orelha, soco, tapa, beliscão etc. –, outras vezes é solicitado à criança que fique em pé por horas de rosto para a parede ou que se coloque de joelhos diretamente ao chão ou sobre alguns grãos, ou pedras pequenas, capazes de fazer com que o castigo seja mais doloroso. Quando não, quem aplica o castigo faz uso de instrumentos que possam machucar ainda mais a criança como réguas, palmatórias, cintos, galhos de árvores, fios elétricos, cabo de vassoura, cipó, dentre outros. Esses instrumentos variam de acordo com os locais onde acontecem os castigos, se em casa ou na escola por exemplo, e de acordo com a cultura a quem pertencem os sujeitos envolvidos no castigo.

Segundo Del Priori (2013), esse modelo disciplinador, praticado pela escola e pela família, foi trazido para o Brasil pelas mãos dos padres jesuítas, métodos de ensino pautados na ideia da correção física, e que, até então não era conhecido pelos indígenas.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. [...] O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açoites e castigos”. A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência (DEL PRIORE, 2013, p. 97).

Já na segunda metade do século XIX, a Medicina Social, vinculada à ideologia do higienismo, defende a educação higienista moralista que visa a suspensão dos castigos físicos, no entanto, defendia a ideia de uma criança bem educada, polida, contida, disciplinada, seguindo os moldes das crianças europeias burguesas. Isto é, mesmo contrária à prática dos castigos físicos, a moral higienista, de certa forma, sustentava uma visão de exclusão principalmente das crianças que eram oriundas de famílias que passaram por alguma moléstia. A ideologia higienista tinha a concepção de que a rua era o lugar onde poderiam surgir novos delinquentes e criminosos, assim, era a favor de manter as crianças, em especial as pobres, afastadas do convívio social, isoladas em espaços disciplinares para que a elas fossem impostas regras de conduta. Segundo Ribeiro, Malta e Magalhães (2011), quer seja no âmbito legal, institucional ou familiar,

O castigo corresponde a uma prática (por ação ou omissão), que tem usualmente como objetivo promover a correção, punindo ou reprimindo a indisciplina ou uma conduta que se considera incorreta, no sentido de induzir uma mudança de atitude ou comportamento (RIBEIRO; MALTA; MAGALHÃES, 2011, p. 57).

Assim, essa postura baseada na ideologia higienista também pode ser considerada uma prática violenta à criança, pode ser considerada castigo.

No contexto da história da infância, a família, a princípio, determinava as regras e todas as normas reguladoras de conduta e comportamento das crianças, posteriormente a própria família repassava à escola esta função.

Os pais utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa, e desejavam que os professores continuassem castigando os alunos. Alguns descontentes com a intromissão do Estado em proibir os castigos nas escolas chegaram a autorizar por escrito a escola e o professor a continuar fazendo uso dos castigos corporais, entendendo que o direito dos pais em decidir a maneira como educar se sobrepõe a vontade do Estado. [...] Já parte dos professores via a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos (LEMOS, 2012, p. 633).

Na película *O meu pé de Laranja Lima* (1970), havia uma intenção da família de Zezé para que ele já ingressasse na escola e não era pelo fato de ele já saber

ler, mas pelo fato de compreenderem que a escola era uma instituição capaz de moldar e disciplinar mesmo os meninos travessos que nem ele, uma vez que “o poder disciplinar constitui uma tecnologia política, uma maneira de conformar o corpo, o espaço, o tempo, e as informações” (LEMOS, 2012, p. 636). Mas ainda assim, Zezé não deixou de ser vítima de tantas surras e espancamentos em casa.

### **ZEZÉ (OFF)**

*Durante cinco dias, apesar da minha saudade, não fui ver o Português. Nem deixavam que eu fosse à Escola. Ninguém queria testemunho de tanta brutalidade. Eu ficava então brincando com Minguinho, e sempre com medo, porque papai havia me jurado que me matava de pancada se eu dissesse outra vez o que havia falado à Jandira. De modo que eu respirava até com medo...* (O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 1970).

Constantemente, a ausência de compreensão das especificidades do pensamento e da sensibilidade da criança levou a família de Zezé a exercer a violência como forma de correção e punição, geralmente realizada pelo seu pai e pela irmã mais velha, Jandira, raramente pela sua mãe. Neste caso, ao invés da família ser o espaço de proteção e atenção às necessidades da criança é o espaço onde ela vivencia maior violência. E o pai, para Zezé, era sinônimo de força e autoridade maior – muitas vezes substituído por Jandira, a irmã mais velha.

Segundo Alves e Araújo (2011),

No contexto familiar, o castigo corporal é um ato realizado pela mãe, pelo pai ou responsável com a intenção de causar dor, desconforto físico e constrangimento em uma criança e assim corrigir o comportamento considerado inadequado e impedir que ele se repita (ALVES; ARAÚJO, 2011, p. 67).

E, na história da infância e estudos sobre métodos educativos, ainda que não fosse permitida ou que se proibisse a aplicação de castigos nos espaços escolares, isso não garantiria que o castigo também fosse extinto do meio familiar, uma vez que se tratava de um espaço privado e de difícil controle pelo estado.

A família de Zezé tinha seus próprios métodos educativos e que estão relacionados a muitos modelos educativos de família daquele período histórico. Nas sequências, transcritas abaixo, da segunda versão do filme, a aplicação de métodos educativos pela família como justificativa de correção fica evidente.

**SEQ. – CASA DE ZEZÉ À MESA DE JANTAR – Int. – noite**

Todos à mesa, jantando, e a mãe sente a falta de Zezé

**MÃE** (depois de conferir todos da mesa)

- Cadê o Zezé?

**JANDIRA**

- Tá no quarto ele já comeu.

(olha para Godóia, como se pedindo para que não a desmentisse, e continua)

- Tá com dor de cabeça.

**GLÓRIA**

- tão batendo demais nele

**MÃE** (Olha para as duas, baixa o olhar como que envergonhada)

- É seu pai que fica em casa dia de semana, é ele que manda.

**GLÓRIA** (com ar de revolta)

- Até parece que ele fica em casa...

**MÃE** (bem mais envergonhada e com ar de impotência diante da situação)

- Você entendeu o que eu quis dizer

**JANDIRA**

- E o Zezé só sossega quando apanha

**GLÓRIA**

- Ele é levado, sim, mas é só uma criança...

A câmera dá um *closed* no rosto da mãe que parece se envergonhar mais ainda diante de sua impotência diante da situação...

(O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 2012)

**SEQ. –CASA DE ZEZÉ – Int. – Dia**

Depois de saber da morte de Portuga, Zezé adocece e passa dias em febre alta. As cenas, em *plongée*<sup>23</sup>, são silenciosas, resumem-se em imagens sequenciais de Zezé rolando na cama, em diferentes momentos do dia, Glória fazendo as compressas com água fria, a mãe conferindo se está com febre ou bem aquecido... A ideia que a sequência passa é de que depois de tantas tentativas Zezé não melhora e resolvem chamar o médico. Quando chega, examina Zezé, abre a camisa e vê o número de várias lesões em seu corpo e indaga:

**Médico**

- E o que são essa lesões?

Os pais de Zezé se olham com cumplicidade e com ar envergonhado. A mãe responde.

**MÃE** (envergonhada)

- É que ele é muito levado, doutor, cai muito.

**PAI**

- É.

**Médico**

<sup>23</sup> *Plongée*: do francês, “mergulho”. Quando o espectador vê a cena de cima para baixo.

- E por conta disso, apanha muito, né?

**PAI** (tentando desviar o assunto e, ao mesmo tempo aflito para entender o que se passa com o filho)

- O que é que ele tem, doutor?

**MÉDICO**

- Ele está em estado de choque, a gente chama isso de “trauma profundo”. Alguma coisa muito séria deve ter acontecido com ele.

A câmera então dá *closed* nos pais de Zezé. O pai com ar aflito, meio desesperado. A mãe com ar de culpa e, ao mesmo tempo, piedade. (O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, 2012)

De certa forma, todos se sentem culpados pelo estado do menino: o irmão Totoca, por ter mentido a Zezé de que iam fazer uma rua e derrubar seu pé de Laranja Lima, o pai por surrar muito Zezé, a mãe por não poder estar mais presente.

A família deveria ser sempre o espaço de proteção às crianças, espaço de disputa com tantas violências expostas fora dela e que muitas vezes as crianças são/serão expostas às mesmas. Esse espaço familiar precisa ser convertido em um espaço que luta contra a violência e não espaço que incita a violência.

Em *Capitães da areia* (2011), *Sem Pernas*, na sequência em que Dora pede para verificar o motivo de tanta coceira em sua cabeça e o mesmo deita sobre suas pernas e se deixa cuidar por ela, o menino revela à Dora que não sente saudade de sua família e ressalta que não sente saudade de apanhar. Ou seja, para *Sem Pernas*, a família simbolizada o “espaço de não ser feliz”, o espaço em que a dor, a revolta, estavam presentes e onde a violência era o meio comum de resolver problemas e expressar sentimentos. E a violência dos pais para com as crianças é um dos motivos pelo qual muitos meninos “de rua” não desejam voltar para casa. Essas relações de amor e ódio vivenciadas pelas crianças com seus pais fazem com que cedo elas percebam que a figura paterna – e/ou materna – nem sempre será a personificação da bondade e do afeto, mas também a da força e da dor, e muitas vezes uma figura que aterroriza.

Na narrativa fílmica *Menino de Engenho* (1966), em um dos momentos em que a escola aparece, ela vem associada a castigos corporais realizado pela figura do professor. Os alunos aparecem sentados, de forma alinhada, todos uniformizados, cantando a tabuada. Ao centro, o professor, em pé, cantando com os alunos e com uma palmatória à mão. Em um espaço reservado da sala está a professora Judite ensinando a cartilha do ABC para Carlinhos, o nosso protagonista.

**SEQ. – NA ESCOLA – Int. – Dia****PROFESSOR** (ao fundo, pergunta à Salomé)

- quanto é 1 e 4?

Depois de um silêncio o professor retruca

- Como não sabe? Não disseram agora mesmo?

E dirigindo-se a Carlinhos, o professor pergunta

- Seu Carlos, quanto é 1 e 4?

Carlinhos olha meio retraído ao professor e em seguida canta a tabuada.

**CARLINHOS**

- 1 e 1, 2; 1 e 2, 3; 1 e 3, 4; 1 e 4, 5.

O professor retorna em direção à Salomé e lhe dá uma palmada na mão com a palmatória e a mesma chora dirigindo-se à parede em posição de castigo – em pé, com o rosto virado para a parede e mãos e braços acima da cabeça. Logo em seguida ouve-se lá fora o empregado do engenho chamando por Carlinhos.

**PROFESSOR** (dirigindo-se a Carlinhos)

- Dê lembranças ao coronel José Paulino!

**CARLINHOS** (dirigindo-se à Salomé)

- Vamos Salomé!

Os dois saem e pela janela o professor observa Carlinhos indo na garupa do cavalo e Salomé, atrás, o segue a pé.  
(MENINO DE ENGENHO, 1966)

Nesta cena podemos destacar duas situações. A primeira diz respeito aos castigos físicos sofridos pelas crianças na escola, que há muito vem sendo praticado, pois se constitui em “[...] uma prática culturalmente usada para punir, corrigir e ‘educar’ a criança” (ALVES; ARAÚJO, 2011, p. 68). Geralmente essas práticas punitivas são aplicadas de diferentes formas e muitas vezes utilizando instrumentos, como na cena que destacamos em que o professor faz uso da palmatória – esta que fora interdita, no século XIX, quando houve a criação da lei<sup>24</sup>, a qual tratava da proibição de castigos físicos, e que perdura no século XX como um instrumento ainda muito presente na cultura material escolar –, além disso há o sentimento vexatório e de incapacidade que Salomé é submetida. Conforme ressalta Freyre (2013),

E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: ao alunos de padres, frades, “professores-pecuniários”,

---

<sup>24</sup> Referimo-nos à Lei Imperial que foi promulgada em 15 de outubro de 1827, que dentre diversas prescrições, determinava a proibição de castigos físicos nas escolas.

mestres-régios – estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que “os antigos”, nosso avós e bisavós, aprenderam latim e gramática; doutrina e história sagrada (FREYRE, 2013, p. 505).

A segunda situação se refere à educação escolar de forma excludente, pois Carlinhos assistia às aulas junto com “os filhos dos pobres”, ele que era o neto do senhor do engenho, e a ele era dada a atenção necessária, bem como um lugar privilegiado para sentar-se separadamente dos demais. “A discriminação social marcou a expansão do ensino” (TORZONNI-REIS, 2002, p. 71).

Em outro momento, na mesma sequência, temos a cena citada anteriormente em que Salomé, a pé, segue o cavalo que carrega Carlinhos, ressaltando sua subalternidade, o que representa o caráter excludente e discriminatório das crianças pobres do sistema de ensino brasileiro, no início da industrialização. Não só a discriminação e exclusão social fizeram-se presentes nesse período histórico, mas a disciplina e a competição também demarcaram espaço, haja vista as consequências da ascensão das sociedades industrializadas, conforme destacam Alves e Araújo (2011):

A disciplina e a competição impostas às crianças na virada do século XIX para o XX decorrem do avanço das sociedades industrializadas, em que é elevado o grau de interesse sobre essa população na busca de formar maiores mercados consumidores assim como forjar o espírito competitivo entre as crianças. [...] O castigo físico noutras vezes dava-se pela prática de colocar o aluno de joelhos sobre os grãos de milho ou feijão, ou ainda de mandá-lo para frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos (ALVES; ARAÚJO, 2011, p. 94-95).

Em *Capitães da Areia* (2011), os castigos aparecem como forma de correção aos meninos do bando de Pedro Bala. Ora pela polícia, ora pela direção do reformatório. Por serem considerados meninos de rua, delinquentes, o lugar pra onde sempre eram encaminhados era o reformatório – ou orfanato, no caso das meninas – pois, a esta instituição era dada a autoridade para corrigir crianças infratoras. No entanto, o local que fora criado com a intenção de proteger as crianças, de oferecer a elas as condições básicas para a vida, era o lugar onde tinham que aprender a sobreviver da violência e tantas torturas vivenciadas. Nesse sentido,

Eis porque acabaram criando, a fim de transformá-la, instituições de confinamento, onde, em vez de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal” achou os estigmas definitivos de sua exclusão. Ela passou de “menor da rua” para “menor de rua” com todas as consequências nefastas que esse rótulo poderia implicar (DEL PRIORE, 2013, p. 15)

Além disso, há o fato de a instituição, no filme, apresentar um discurso que se encarrega em disseminar a visão determinista, eurocêntrica, de que gente ruim “nasce ruim, e morre ruim”, e que “às vezes é melhor ter morrido”, como se referia o diretor do reformatório a Pedro Bala. E até que Pedro Bala cedesse às normas rígidas e violentas daquela instituição, foi mantido em cela isolada e apertada sendo a ele negado o direito até mesmo de comer e ter espaço adequado para suas necessidades fisiológicas.

Por um bom tempo, ainda que muitos documentos legais tenham sido instituídos para a interdição do castigo, vale lembrar que

O castigo físico (CF) de crianças, tendo em vista a sua educação e correção, constitui um comportamento que tem sido socialmente legitimado ao longo da História da humanidade [...]. Este comportamento, que num grande número de casos persiste, é pois estimulado por fatores cognitivos presentes nas crianças e seus cuidadores, e por crenças, muitas delas perpetuadas em dizeres populares, como: “*De pequenino se torce o pepino*”, “*Se não vais ao bem vais ao mal*”, “*Quem bem ama bem castiga*” (RIBEIRO; MALTA; MAGALHÃES, 2011, p. 55).

Aragão e Freitas (2012) assinalam que:

Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas. Em 1827, foi redigida uma Lei Imperial que – entre outras prescrições – tornava proibido o castigo corporal, sendo substituído pelos de cunho moral, baseado no método lancasteriano. Todavia, a existência de uma legislação que regule práticas cotidianas não ocorre sem uma tensão entre os favoráveis e desfavoráveis a ela. Textos apontam relatos de pais e docentes contrários à proibição dos castigos físicos nas escolas em 1800, bem como assinalam a existência de pais



indignados com as palmatoadas aplicadas por professores em seus filhos. (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 18).

Assim, podemos inferir que o castigo corporal está associado, ao longo de sua história, como método para educar e sempre terá opiniões favoráveis ou não a essa prática, considerando-o, talvez, como ainda necessária para o ajustamento social. Ribeiro, Malta e Magalhães (2011) asseguram que foi no início do século XX que o castigo passou a ser objeto de investigação por muitos pesquisadores, inclusive os da área médica:

Estes gestos, perpetrados ao longo da História, apenas começaram a ser objeto de interesse por parte dos cientistas a partir da primeira década do século XX, talvez por falta de uniformidade de opiniões, considerando-se o CF como aceitável e da responsabilidade dos progenitores (especificamente os do sexo masculino), os quais detinham o direito, e até dever, de punir fisicamente as crianças nas situações de “transgressão”. [...] Na década de 40-50, as teorias psicanalíticas de *Freud* (já afloradas nos anos 1910 e 1920), foram retomadas, considerando-se que o CF no contexto educacional podia provocar dano psíquico a longo prazo, passando a ser abordada a motivação dos progenitores para a aplicação de castigos corporais nas crianças, tendo sido identificados os riscos relacionados com a utilização do CF (RIBEIRO; MALTA; MAGALHÃES, 2011, p. 61).

O Brasil, foi um dos mais recentes países que promulgou lei defendendo a educação de crianças sem o uso de castigos corporais. A LEI Nº 13.010, de 26 de junho de 2014 – Brasília-DF<sup>25</sup>, estava em discussão desde 2010 (projeto de Lei 7672/2010 - artigo 18º) e em 2014 foi votada e aprovada. De acordo com a referida lei – no artigo 18-A – toda ação disciplinar que possa causar sofrimento físico, dor ou humilhação à criança, por meio de força física sobre ela, pode ser considerado castigo:

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

---

<sup>25</sup> A referida lei determina alteração na LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – “para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante”. Assim, a partir de então serão acrescidos no Estatuto da Criança e do Adolescente os artigos 18-A, 18-B e 70-A. Tais acréscimos vêm complementar o Art. 18 do referido Estatuto, o qual reza que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Para saber mais, favor consultar o site: <[https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72283115/dou-secao-1-27-06-2014-pg-2?ref=next\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72283115/dou-secao-1-27-06-2014-pg-2?ref=next_button)>, onde os artigos acrescidos estão dispostos na íntegra.

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.

O próprio Código Civil Brasileiro já instituía, em seu Artigo 1.638 – do Livro Livro IV – do Direito de Família; subtítulo II – Seção III, cap. V, o qual se refere ao poder familiar, que “perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que: I – castigar imoderadamente o filho [...]” (BRASIL, 2008, p. 352). Contudo, embora, hoje, haja leis que determinem a abolição dos castigos para a educação de crianças, há concepções muito fortes estabelecidas nas práticas educativas que ainda não condenam esse tipo de ação, gerando certa tensão entre a legislação e as práticas comuns inspiradas naquelas do século XIX. Pois,

[...] apesar das leis, convenções e tratados, estes comportamentos continuam a ser socialmente tolerados. Tal facto resulta de circunstâncias socioculturais (sobretudo a tradição e a transmissão geracional desses comportamentos), o que legitima e incentiva os castigos à luz daquilo que é ainda considerado como sendo o “*poder de correção*” ou o “*poder-dever de educar*” (RIBEIRO; MALTA; MAGALHÃES, 2011, p. 67).

Certamente, tais concepções são rastros herdados desde o período colonial, quando, no Brasil, o castigo físico passou a ser instituído, já que nossos primeiros habitantes brasileiros, os índios, desconheciam tais práticas. Os jesuítas acreditavam, inclusive, que castigar era sinônimo ao ato de dar amor, visando a boa educação das crianças. Sabe-se, portanto, que

[...] extinguir uma prática cultural que por séculos foi utilizada como caminho eficaz tanto para ensinar quanto para disciplinar não era tarefa simples. A lei foi criada para regular, porém outros meios são necessários para promover a mudança cultural. Meios e pessoas dispostas a lutarem contra castigos corporais (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 25).

O que percebemos, desde os meados do século XX, é que “os castigos de ontem e de hoje mudaram, travestiram-se de um caráter menos físico e mais

psicológico, mas ainda providos de violência” (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 32). Passaram a existir simultaneamente com os castigos de cunho moral, estes capazes de gerar sentimento de vergonha e humilhação. O que nos leva a refletir que

Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 29).

Note-se, que nas três películas analisadas, os castigos sempre partem dos que estão em posição de superioridade, de poder, quer seja na hierarquia genética, quer seja no topo da escala de valor. Pais, irmãos mais velhos, professores, diretores de instituição, todos seguindo uma herança do autoritarismo instituído desde o período colonial em nosso país. A supremacia eurocêntrica deixou fortes indícios de seu domínio. Permitir que a violência contra as crianças se ramifique por mais um século é subalternizar a infância de muitas crianças.

Neste estudo, objetivamos analisar os discursos sobre a infância e as crianças protagonistas em três produções cinematográficas brasileiras. A partir de então, tivemos a intenção de desvelar os discursos presentes e/ou ausentes que pudessem apontar para os possíveis sentidos e significados de infância [re]produzidos nos filmes selecionados; problematizar acerca das concepções de infância presentes em nossa sociedade e que são [re]tratadas nos filmes investigados; e, refletir acerca dos aspectos voltados à educação e aos modos de ser criança presentes nos referidos filmes.

A partir destes objetivos, nossas análises apontaram alguns pontos significativos em relação aos discursos identificados para investigação dentro deste estudo. Vale ressaltar que, tais análises foram de grande valia para o alcance dos objetivos propostos, haja vista que, a partir delas, foi possível perceber a forte influência das concepções, práticas sociais e aspectos educacionais, que acompanham a trajetória histórica da infância, e as diversas formas que se reproduzem nas práticas e relações sociais. E o cinema, a literatura, são capazes de apontar esses indícios, fortes, que nos permitem perceber de maneira mais incisiva a presença desses rastros históricos.

Além disso, ao trazer o cinema como documento, foi possível observar a importância de se investigar diferentes fontes e documentos, inclusive as fontes audiovisuais, para perceber o processo de desenvolvimento da história da infância. Cabe lembrar que, em se tratando de fontes audiovisuais, o reconhecimento destas fontes tiveram um processo lento e compassado o que não desmerece seu valor e importância.

Em se tratando de cinema, é possível afirmar que este está sujeito a ser influenciado pelas concepções e construções socioculturais sobre a infância que circulam na cultura ocidental, pelo fato de se constituir como um instrumento social e educacional. Assim, a [re]produção de concepções no entrelaçamento entre as produções fílmicas e a história da infância vive um processo contínuo, já que pelo cinema há a possibilidade de repasse de saberes, informações, discursos ideológicos, pela interação e relação dialógica. E, ainda, pelo cinema podemos despertar nosso senso crítico sobre as diferentes realidades transpostas em tela e as que nos cercam, pois ao [re]construir realidade[s], o cinema nos incita a refletir sobre nossas vivência e experiências, bem como sobre as concepções constituídas em nós.

Ao dialogar com a Sociologia da Infância, foi possível apreender a relação estabelecida entre cinema e sociologia, uma vez que ambos seguem um processo evolutivo em se tratando da história da Infância. Nesse processo, a criança passa a ser vista como um sujeito sociohistórico e não mais apenas do ponto de vista biologizante. O cinema, tal como a Sociologia da Infância, apresenta a criança não mais como pano de fundo, mas traz para a tela as culturas infantis, o olhar infantil, permitindo-nos desvelar seus mundos.

No cinema, o lugar da infância é o lugar onde se pode reconhecer a criança como ser em processo de constituição constante como sujeito. Criança e infância estão no entre-lugar, entre o ser e o devir, nos interstícios do que separam e aproximam presente e passado dentro da constituição da história da infância. Mesmo sendo influenciado pelo olhar do adulto, esse lugar em que a criança e a infância se estabelecem, é [re]planejado pelas crianças nas relações que vivenciam com seus pares.

Por fim, no cinema é possível a [re]apresentação de processos históricos e as relações de tempo e espaço na *diegesis* do texto fílmico. Essa dimensão ficcional, transposta na tela dialoga com a relação cronotópica espaço-temporal, bem como

da relação entre representante e representado. O tempo que inscreve o homem é transposto para o que ele produz, para o que ele cria. No cinema esse tempo se inscreve na tela e difere-se de outros tempos dos outros sujeitos envolvidos nesse processo criativo, pois só assim se dá o processo de movimento, de transformação, de acabamento. Nesse processo criativo o homem é considerado integral, portanto não pode se desprender do indivíduo, enquanto cria. Autor-criador e autor-indivíduo são indissociáveis, conforme conceito de cronotopia [auto]biográfica.

Assim, quando o cinema [re]apresenta uma infância na tela conseguimos desenvolver um tempo diferente da realidade própria da narrativa. Tempo este que nos remete a outra[s] realidade[s] fora da realidade do tempo presente, uma realidade que pode ser relacionada a um tempo passado, por exemplo, ativado pelas lembranças guardadas na memória. Dá-se, portanto, o diálogo entre o que está na tela e com o que nela não se encontra.

Por esse fato é que estudar a infância pelo cinema nos instiga a sermos “outros”, uma vez que nos permite transformarmo-nos em novos homens, já que a concepção de tempo está vinculada à concepção de homem, num processo contínuo de ressignificar-se, num ato de dar de si. E este ato, neste estudo, foi perceber que embora muitos compreendam que toda criação artística está impregnada de ficcionalidade, ela não deixa de dialogar com as realidades traçadas em nós, capazes de nos projetar a outras realidades já existentes e outras que ainda estão por vir.

A golden film strip curves from the top right towards the bottom right, ending in a film reel with several circular frames. The background is a light beige color with faint, repeating watermarks of the text 'depositphotos'.

Algumas considerações:  
No acender das luzes...

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NO ACENDER DAS LUZES...

*Minha canoa é leve como um selo.  
Estas águas não têm lado de lá.  
Daqui só enxergo a fronteira do céu.*  
(BARROS, 2013, p. 282)

Estudos sobre a infância, em diferentes contextos, tendem a contribuir para uma compreensão de maior profundidade a respeito do lugar que a infância tem ocupado, por entre séculos, nas pesquisas, políticas e espaços de organização social.

Este estudo, trouxe o cinema como fonte de pesquisa, uma vez que as fontes audiovisuais vêm tomando espaço significativo na pesquisa histórica, e traz em si um conceito moderno de documento. Pelo cinema é possível encontrar novas formas de olhar a criança, a infância, conhecê-la, perceber como ela sente o mundo, como o compreende e que formas ela busca para subvertê-lo. Como uma nova “Pedagogia Cultural”, o cinema se institui como um espaço pedagógico, um espaço onde a educação pode ocorrer, por se constituir em um espaço social, um espaço de interação. Pelo cinema é possível, pelas realidades apresentadas, refletir acerca da nossa própria realidade.

Pelo cinema, foi possível perceber a multiplicidade de concepções, conceitos e ideias de criança e infância que já avançaram na evolução da trajetória da infância, bem como as que se mantêm firmes, mesmo tendo se passado séculos, nas práticas e discursos que se apresentam nos grupos sociais. Algumas concepções ainda pautadas nos dois sentimentos de infância, apontados por Ariès (2011), o da “paparicação” e o da “moralização”, também são refletidas nas telas do cinema, como um representativa das concepções que permeiam a realidade fora da tela. As histórias filmadas são capazes de nos revelar outras histórias, de crianças e infâncias, e a partir dessas outras histórias perceber o desvelamento de diferentes contextos em que se encontra a criança – social, político, étnico, ideológico, religioso, educacional, cultural – e como ela interage com seus pares dentro desses contextos.

Nesse processo de estudar a infância pelo cinema, os olhares das crianças também me interrogaram, me pediram respostas, me permitiram elaborar muitos questionamentos. Em alguns momentos me vi enquanto criança que fui para

entender a criança que se exibia na tela. No entanto, parece um tanto pretencioso tentar compreender a criança a partir da criança que fomos, colocar-se em seu lugar, tentar dizer, enquanto adulto, o que ela pensa, o que deseja, o que sonha. Parece pretencioso até mesmo olhar essa criança, tentar ter olhos infantis e acompanhar seu olhar a partir do mesmo ângulo que olha, tentar encará-la. As crianças, quase sempre, nos inibem.

Numa perspectiva intertextual, o cinema se estabelece como um conjunto de textos a dialogar com outros textos, capaz de refletir e refratar realidades, como um reflexo subjetivado do mundo apresentado objetivamente. E, ao dialogar com seus receptores, o cinema, por meio de seus protagonistas e enunciados, deixa visíveis rastros éticos (e estéticos), caracterizando-se como um poderoso mecanismo de transformação social, devido aos diferentes significados gerados por ele por meio dos sistemas de linguagens. Nesse caso, podemos destacar o papel social e educativo do cinema, não pelo fato de [re]construir realidade[s], mas pelo fato de nos fazer refletir sobre nossa[s] realidade[s], vivências e experiências, a partir do que vimos na tela.

É fato que este estudo é apenas um recorte dos infinitos diálogos que podem ocorrer entre pesquisador e cinema. No nosso caso, o[s] diálogo[s] realizado[s] com *Menino de Engenho* (1966), *O meu pé de Laranja Lima* (1970) e *Capitães da areia* (2011), e com as crianças neles apresentadas, nos oportunizou conhecer ainda mais a respeito da história da infância e de tantas crianças que, assim como Carlinhos, Zezé, Pedro Bala e demais capitães da areia, são [re]construídas no cinema em diferentes tempos e realidades diversas. Nesse sentido, o cinema se [re]vela como instrumento social e educativo, pois a partir dele somos capazes de compreender a realidade em que vivemos e outras realidades que ajudaram a construí-la. Com o cinema essas realidades dialogam, como se mundos cronotópicos, até então distantes, se encontrassem e se confrontassem a refletir e refratar realidades, novos textos.

Para este estudo, estabelecemos diálogo com os referenciais teóricos da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, e com as teorizações de Mikhail Bakhtin sobre análise do discurso, além dos referenciais sobre cinema. Neste caso, o cinema nos permitiu identificar diferentes formas de conhecer crianças e infâncias, pelos olhos, escuta, suas histórias narradas em sua películas. As narrativas fílmicas nos permitiram o



desvelamento das percepções políticas, ideológicas, a partir dos contextos sociais e culturais em que as crianças estão inseridas, suas etnias, crenças, a forma com que brincam e interagem com seus pares, a maneira como são educadas e/ou disciplinadas. Com o cinema/pelo cinema foi possível conhecer crianças e infâncias a partir de diferentes ângulos.

Assim, em seu processo de construção, este estudo se delineou a partir de três hipóteses. A primeira delas diz respeito ao fato de que, ao apresentar a criança como protagonista e a vida infantil, o cinema é influenciado pelas concepções e construções culturais sobre a infância que circulam na cultura ocidental, ou seja, há um processo contínuo de produção e reprodução de concepções no entrelaçamento entre as produções fílmicas e a história da infância. Tal hipótese foi confirmada uma vez que, por se constituir como um instrumento social, o cinema não deixa de se permitir influenciar por tais concepções e construções socioculturais. Portanto, as concepções [re]produzidas ao longo da história, mantêm-se em processo contínuo e capazes de permearem as produções cinematográficas e a história da infância.

Além disso, o cinema é capaz de apreender e [re]construir tempos e espaços. Nesse sentido, ele traz para a tela os tempos da infância, tempos estes entrelaçados por polos opostos que se entrecruzam, complementam-se, repelem-se. Tempos e espaços formados por um mosaico discursivo, constituído não apenas por palavras, mas por gestos, movimentos, emoções e que se revelam, muitas vezes, pelo silêncio. É natural do cinema quase sempre dizer sem dizer nada.

E, olhando o cinema na perspectiva de seu papel social e educativo, ele permite, através do processo de interação e de sociabilidade, o repasse de saberes, informações, pautados em discursos ideológicos e em concepções por ele [re]produzidas. Neste caso, faz-se necessário não considerar o cinema meramente como um recurso pedagógico, pois assim é desmerecer toda sua relação como formador de opiniões, como instrumento a despertar reflexão e [re]construção de concepções, discursos, papel este de um instrumento educacional. E ainda, por meio do cinema é possível [re]conhecer a realidade, não pelo simples fato de [re]construir realidade[s], mas pelo fato de nos levar à reflexão da realidade, vivências e experiências, a partir do que ele apresenta na tela.

E, também, o cinema, bem como todos os meios de interação social, tende a acompanhar o processo evolutivo da história da infância, apontados pelos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, que vê a criança como

sujeito sóciohistórico e não mais apenas como objeto, o que valida nossa segunda hipótese. Pois, levando em consideração a história da infância e o advento do cinema, em dado momento histórico cinema e infância tendem a caminhar para uma mesma direção, haja vista a trajetória que traçam, dentro de suas especificidades, no processo de descoberta da criança e da infância. Ocorre assim, a ressignificação de conceitos e concepções de infância pelo cinema e pelos estudos sociológicos da infância, os quais permitem apontar o [des]velar de mundos e culturas infantis.

E, por fim, a comprovação da terceira hipótese. Os sentidos e significados de infância [re]produzidos pelos filmes analisados apontam que a infância apresentada na tela, tal como a infância contemporânea, está no entre-lugar, isto é, nos interstícios de polos opostos que ao mesmo tempo convergem. Um lugar construído socialmente pelo olhar do adulto e [re]planejado pelas crianças a partir de suas ações, relações e interações sociais. O lugar da infância é o lugar onde se pode reconhecer a criança como ser em processo de constituição constante como sujeito.

Isto porque as concepções, ideias e pensamentos sobre infância e criança circulam infinitamente em nossa sociedade contribuindo para a constituição da história de infância. Nesse processo, tais concepções podem permanecer ou se ressignificar a partir das relações estabelecidas pelas crianças em seus grupos sociais e dos olhares atribuídos pelos adultos. Ainda que sejam reedificadas, muitas dessas concepções trazem consigo rastros históricos a contribuir para a permanência de práticas pautadas em visões um tanto deturpadas de infância, capazes de desconsiderá-la como sujeito – apesar de sabermos do tanto de avanço intelectual havido nessa área.

Portanto, há um grau significativo de influência das concepções, práticas sociais e aspectos educacionais, marcadas na trajetória histórica da infância, e de suas reproduções em nossa sociedade, quer seja no cinema, na literatura ou nas próprias relações sociais.

Após essas colocações, tomo a liberdade de levantar alguns questionamentos. É possível que haja crianças em nossa sociedade sem infância? Crianças estas que alternam entre o ser e o devir mas que não conseguem se colocar no entre-lugar? Crianças às quais é negado o direito à infância pelo fato de não serem reconhecidas como crianças pelo mundo adulto?

Enquanto houver questionamentos há a necessidade de busca por respostas.

Que esta necessidade seja para que haja mais espaços de discussão,

estudos e pesquisas para a constituição de uma diversidade de saberes sobre crianças e infâncias. Seja ainda, para inspirar outras tantas investigações, a enriquecer o repertório de conhecimentos e estudos sobre a história da infância, a partir de diferentes olhares, análises e documentos que se instituem em nossa sociedade.

Faz-se necessário uma outra forma de olhar, de ver a criança não mais como ser subjugado diante de sua forma de vida. É preciso respeitar sua identidade, sua autonomia, suas particularidades e seu processo constante de mudança e desenvolvimento. Embora saibamos que muitos conceitos formulados resistirão ao tempo e espaço, conceitos estes em número tão variado quanto a existência de infâncias e dos discursos [pre]estabelecidos sobre as mesmas – muitas vezes de forma contraditória.

No entanto, o silêncio, que antes ecoava nesse mundo de crianças e infâncias, já não se mantém imaculado de suas vozes, pois nele ressoam experiências, práticas, histórias, relações dialógicas de crianças em diferentes culturas infantis. Vozes que gritam por respeito, escuta, diálogo. Vozes que desejam ser sempre protagonistas dentro dos roteiros que se desenharem dentro da história da infância.

E ainda, ao roteirizarmos e/ou dirigirmos as novas histórias de crianças e infâncias, precisamos dar *close up* para as relações estabelecidas pelas crianças e seus pares. Precisamos alinhar o foco de nossas lentes para que não haja qualquer olhar obscurecido ou de penumbra que nos impossibilite revelar os olhares que se mostram pelas crianças e que nos direcionam e conduzem a conhecê-las, perscrutá-las.

Ainda assim, ressalto que o processo vivenciado neste estudo não foi apenas de respostas, mas também de muitas lacunas, tensões, silenciamentos que desviaram o olhar para merecerem maior atenção, para também serem observados. Vez ou outra foi preciso desconstruir os textos circunscritos em nós para que fosse possível perceber o desejo social e ideológico, e toda a experiência cinematográfica, que estão inseridos dentro do processo dialógico, que é infinito. Infinito tal qual o desejo de ir além neste estudo, de buscar outros caminhos, de encontrar outras crianças, outras infâncias, de poder ver outros cenários (ausentes de barbárie) e poder roteirizar outras histórias de infâncias e de crianças sem permitir que a

violência, o descaso, as punições, os castigos, o abandono, a exclusão não entrem nem como pano de fundo.

Segundo Barros (2013), “Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau, folhas secas, pernas de urubu e demais trambolhos. Seria como o percurso de uma palavra antes de chegar ao poema” (BARROS, 2013, p. 354). E o meu rio foi um tanto assim, palavras sobre palavras tentando chegar a um porto, a uma resposta, a um lugar onde as crianças possam ser sempre protagonistas de suas histórias.

Esta trajetória se completa, no entanto, ainda com muitas inquietações, sentimento de incompletude, desejo enorme de mais respostas... Por isso “estas águas não têm lado de lá”. Por isso essa sensação de que não se vê margem, nem ancoradouro de um único destino. Ainda assim, sinto que seguro o remo com mais força, traduzo os caminhos com mais segurança conhecendo o momento de levantar e baixar as velas... Contudo, entendo que o processo de tornar-se pesquisador é constante, como se houvesse apenas a fronteira do céu.

Em cada rota um novo aprendizado, um novo conhecimento, um novo saber.

Em cada porto, a sensação e o desejo de não ancorar, mas de desenhar novo curso a ser seguido.

Que esse desejo não seja só meu, mas de quem conhecer este estudo. Que ele possa incentivar outros estudos, outras pesquisas a reafirmar a importância de se perceber outras crianças e infâncias, de ontem e de hoje, de tempos e espaços diferentes, que se entrecruzam ou distanciam, a fim de que se possa refletir sobre o papel que as crianças ocupam em nossa sociedade e a forma como alcançaram visibilidade e se delinearam como autônomas a partir das relações que [re]estabelecem com seus pares.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 32)
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Castigos corporais e disciplinamento na escola: um estudo a partir da literatura brasileira. In: CASTRO, César Augusto; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). *Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste*. São Luís: EDUFMA: UFPA: Café & Lápis, 2011. p. 67-100. (Coleção tempos, memórias e história da educação; v. 2).
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- ANDREW, J. DUDLEY. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Revista Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio-ago/2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Campo Imagético)
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em <[http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2016.
- BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

- BARROS, Diana L. P. de. *Teoria Semiótica do texto*. 4ª ed. São Paulo: Ed Ática, 2005. (Série fundamentos, 72)
- BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José Luiz (Orgs). *Teoria Semiótica do texto*. 4ª ed. São Paulo: Ed Ática, 2005. (Série fundamentos, 72)
- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.
- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein. 15ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas 1962-1980*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAZIN, André. *O cinema: ensaios*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BAZIN, André. *O que é o cinema?* Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BERGAN, Ronald. *Guia ilustrado Zahar: cinema*. Trad. Carolina Alfaro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2009.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros passos; 9)
- BHABHA, Romi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação; 12)
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-79.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 241 p. – (Série legislação; n. 122). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Código Civil (2002). Código Civil Brasileiro e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%20%20ed.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALEFFI, Paula. Educação Autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Vol 1: Séculos XVI – XVIII. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo. Editora Unesp. 1999.

CARDOSO, Joel. Introdução à Semiótica. In: PACHECO, Terezinha de Jesus Dias; PAIVA, Roberto do Nascimento (Orgs.). *Lógica, Linguagens e Comunicação – LLC*. São Paulo: Acquerello, 2012. p. 15-38. (Coleção Diálogos Interdisciplinares; 1). Ciclo de formação geral da UFOPA.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 3ª edição. São Paulo. Summus. 1987.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. s/l: Editora Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros passos; 8)

CORSARO, William A.. *Sociologia da Infância*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Evaldo. *A imagem autônoma: ensaio de teoria do cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva: 1996.

DEELY, John. *Semiótica Básica*. Trad. Julio C. M. Pinto. São Paulo: Ática, 1990. (Série Fundamentos; 80).

DELGADO. Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Sociologia da infância: pesquisa com crianças*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2015.



DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do Filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

EISENSTEIN, Sergei. *O Sentido do Filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. Moreira. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FANTIN, Monica. Cinema e Imaginário Infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, V. 34, n. 2, p. 205-223, maio/2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9357>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Linguagem e Diálogo: as ideias de linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença no olhar. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 61-82.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Carla B; LUCA, Tania R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-91.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época, 13).

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2013.

FREYRE, Gilberto. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. São Paulo: Global, 2008.

GALVÃO NETO, Américo. *Educação e Cinema: uma aprendizagem em movimento*. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Programa de Pós Graduação em Educação, Juiz de Fora- MG, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan-jun/2000. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/47411/29554>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg. (Orgs.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana, 2015. p. 123-144.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-37.

GRAÇA, Marcos da S.; AMARAL, Sergio B. do; GOULART, Sônia. *Cinema brasileiro: três olhares*. Niterói: EDUFF, 1997.

GUILHEM, Dirce. *Pelas lentes do cinema: bioética e ética em pesquisa*. Brasília: Ed UnB, 2007.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História e audiovisual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (História &... Reflexões, 15).

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Trad. Paulo Vidal e Julieta Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Cinema; v. 6).

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2ª edição. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JAKOBSON, Roman. Decadência do cinema? In: JAKOBSON, Roman *Linguística Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970. P. 153-161.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla B; LUCA, Tania R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 93-118.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaleri; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-27.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. Série Prática Pedagógica. p. 13-38.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 229-250.

LAGNY, Mivhèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 99-131.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE, Sidney F. *Cinema Brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. (Coleção História do Povo Brasileiro).

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 19-52.

LEMOS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio-ago/2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/16.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 127-176.

LOPES, Francisca Rodrigues. *Representações da infância no cinema: ficção e realidade*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2012.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Garcia Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cyntia G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 423-446.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade (Entrevista). Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 15, p. 74-82, ago/2001. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>> Acesso em: 14.01.2017.

MARCHI, Rita de Cássia. As crianças “de rua” como problema hermenêutico: a infância não reconhecida. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg. (Orgs.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana, 2015. p. 259-280.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-176.

METZ, Christian. *A significação do cinema*. Trad. Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Editora Perspectiva: 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MONTÓN, Angel Luis H. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. P. 29-40.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: Ensaio de Antropologia Sociológica*. São Paulo: É Realizações Editora: 2014.

MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, Verônica Regina. *Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Infância e Educação)

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235-289.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 345-375.

PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKY, Carla B; LUCA, Tania R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréa. *Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia*. Estudos Semióticos. São Paulo, v. 6, nº 2, p. 66-76, nov/2010. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PRADO, Eliane Mimesse. As escolas elementares paulistas e seus alunos estrangeiros na passagem do século XIX para o XX. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 63, p. 259-269, jun/2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641182/8689>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PROUT. Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em discussão. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção Educação contemporânea). p. 19-47.

QUINTEIRO, Jucirema. *Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate*. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg. (Orgs.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana, 2015.

REIS, Magali. A construção sociológica da infância. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg. (Orgs.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana, 2015. p. 167-190.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RIBEIRO, Cristina Silveira; MALTA, Wilson; MAGALHÃES, Teresa. O castigo físico de crianças. Estudo de revisão. *Revista Portuguesa do Dano Corporal* (22), 2011. p. 55-73. Disponível em: <[https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33216/1/RPDC22\\_artigo4.pdf?ln=pt-pt](https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33216/1/RPDC22_artigo4.pdf?ln=pt-pt)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSENFELD, Anatol. *Cinema: Arte & Indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Debates)

SAMARA, Eni de M.; TUPY, Ismênia S. Silveira. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(Orgs.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA; Ana Beatriz (Orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho/Portugal. Projeto "As marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância". Projeto POCTI/CED/49186/2002. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEIXAS, A.A.C; BECKER, B.; BICHARA, I.D. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Revista Psico*. V. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/2001. p. 7-31. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25374-25376-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Campo Imagético)

STEARNS, N. Peter; *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

STEARNS, N. Peter; *História das relações de gênero*. São Paulo: Contexto, 2013.

STEINBERG, Shirley; *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos: escritos sobre cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. 7ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

XAVIER, Ismail. *Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

## REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

CAPITÃES DA AREIA. Direção de Cecília Amado. Baseado no livro homônimo de Jorge Amado. Produções Lagoa Cultural e Esportiva Ltda.: Brasil, 2011: (96 minutos), colorido.

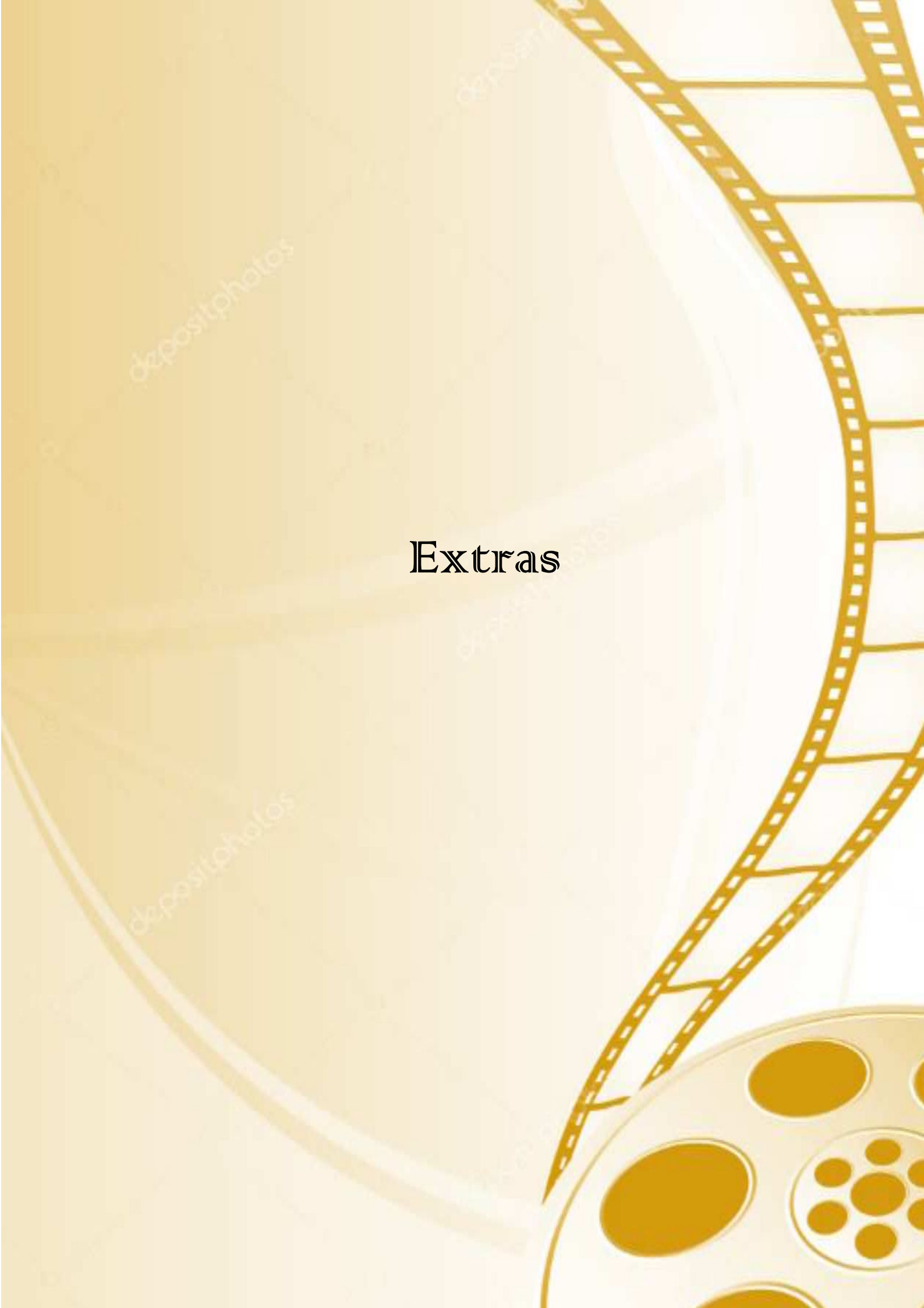
MENINO DE ENGENHO. Direção de Walter Lima Júnior. Baseado no livro homônimo de José Lins do Rego. Produções P&B: Brasil, 1965: (110 minutos), preto e branco.

O MEU PÉ DE LARANJA LIMA. Direção de Aurélio Teixeira. Baseado no livro homônimo de José Mauro de Vasconcelos. Produções Cinematográficas Herbert Richers S.A.: Brasil, 1970: (95 minutos), colorido.

O MEU PÉ DE LARANJA LIMA. Direção de Marcos Bernstein. Baseado no livro homônimo de José Mauro de Vasconcelos. Companhia Produtora Pássaro Films: Brasil, 2012: (97 minutos), colorido.



# Extras



## **APÊNDICES**

**QUADRO 3: LEVANTAMENTO DE FILMES SOBRE INFÂNCIA**

Nº	FILME	ANO	SINOPSE	ORIGEM	DIREÇÃO	CATEGORIA GÊNERO	PISTAS DE ANÁLISE
01	A canção da estrada	1955	Em um pequeno vilarejo em Bengala, Apu (Subir Bannerjee) é um menino que vive em uma família bem pobre, junto com a irmã Durga, os pais, e a velha tia. A vida da família é permeada de sofrimentos, eles mal têm dinheiro para comer e Durga (Uma Das Gupta) costuma roubar algumas coisas do vizinho rico. O pai viaja para um novo emprego, o que traz esperança à família, mas quando ele volta cheio de presentes Durga morreu de pneumonia, pouco depois da tia também ter morrido.	Índia	Satyajit Ray	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacionamento entre pais e filhos</li> <li>✓ Amor incondicional dos pais para com os filhos</li> <li>✓ A constituição da infância em diferentes culturas – meios de sobrevivência</li> </ul>
02	A cor do Paraíso	1999	Este filme é uma produção iraniana que recebeu muitos prêmios mundo afora. A Cor do Paraíso narra a comovente história de Mohammad, um menino de oito anos cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, se prepara para casar novamente. Mohammad é um garoto que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de "ver o mundo" é uma lição de vida.	Irã	Majid Majidi	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concepção de deficiência</li> <li>✓ Adaptação da criança cega e da família à realidade</li> <li>✓ A integração da criança cega ao mundo que o cerca</li> <li>✓ Processo de desenvolvimento e escolarização do Deficiente Visual</li> <li>✓ Dinâmica familiar do deficiente visual e superação</li> </ul>
03	A Infância de Ivan	1962	Durante a Segunda Grande Guerra, os russos tentavam combater a investida nazista em seu território. Nas frentes soviéticas, Ivan, um garoto órfão de 12 anos, trabalha como um espião, podendo atravessar as fronteiras alemãs para coletar informação sem ser visto, e vive sob os cuidados de três oficiais russos. Mas, após inúmeras missões, e com um desgaste físico cada vez maior, os oficiais resolvem poupar Ivan, mandando-o para a	Rússia	Andrei Tarkovski	Drama, Guerra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A infância em período de guerra</li> <li>✓ Corrupção da infância em ambientes de violência.</li> <li>✓ Ritos de passagem.</li> <li>✓ Memórias de infância.</li> <li>✓ Imaginário infantil.</li> </ul>

			escola militar.				
04	A maçã	1998	<p>“A Maçã” narra a história verídica de duas irmãs gêmeas, Massoumeh e Zahra, trancafiadas em casa pelos pais – uma senhora cega e um senhor desempregado – durante 11 anos, o que as levou a um processo de atraso no desenvolvimento global. A prisão domiciliar era justificada por uma passagem de um texto religioso do Alcorão, segundo o qual as jovens são como pétalas, que fenecem ao contato do sol e não podem ser tocadas por homens. No filme, acompanhamos o drama dos pais (do pai, principalmente) para não ver as filhas ficarem sob a tutela do Estado. Ele tentará ensinar as meninas a desenvolver habilidades essenciais, como varrer o terreiro e fazer comida, para provar a uma assistente social que elas devem ficar com a família. O instigante é que não só a história das irmãs é verídica como os envolvidos no drama representam a si mesmos no filme. O pai, por exemplo, aceitou representar a si mesmo por acreditar que, assim, poderia defender seu nome, que fora, em sua opinião, caluniado.</p>	França Irã	Samira Makhmalbaf	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Isolamento e negação de sociabilidade</li> <li>✓ Concepção de infância – proteção X reclusão</li> <li>✓ Consequências psicológicas advindas do isolamento social</li> <li>✓ Modelos de educação e ótica familiar</li> <li>✓ Violência simbólica contra a mulher</li> <li>✓ Preceitos religiosos na formação da cultura</li> </ul>
05	A Menina no país das maravilhas	2008	<p>Phoebe Lichten sonha em participar da peça "Alice no País das Maravilhas", que será encenada na sua escola, mas é sempre rejeitada pelos colegas de classe. Isto faz com que seu comportamento piore cada vez mais, preocupando seus pais, Hillary e Peter. Eles tentam ajudar a filha, mas Phoebe prefere se esconder em suas fantasias. Aos poucos, ela passa a confundir a realidade com seus sonhos.</p>	EUA	Daniel Barnz	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fuga da realidade</li> <li>✓ Submundo mágico</li> <li>✓ Inclusão social</li> <li>✓ Percepção do bem estar social</li> <li>✓ Relacionamento entre pais e filhos</li> <li>✓ A infância e a quebra em padrões sociais</li> <li>✓ Família, escola e autoconhecimento</li> <li>✓ Dinâmica familiar da criança com comportamentos especiais e superação</li> </ul>

06	A menina que roubava livros	2013	Durante a Segunda Guerra Mundial, uma jovem garota chamada Liesel Meminger (Sophie Néllisse) sobrevive fora de Munique através dos livros que ela rouba. Ajudada por seu pai adotivo (Geoffrey Rush), ela aprende a ler e partilhar livros com seus amigos, incluindo um homem judeu (Bem Schnetzer) que vive na clandestinidade em sua casa. Enquanto não está lendo ou estudando, ela realiza algumas tarefas para a mãe (Emily Watson) e brinca com o amigo Rudy (Nico Liersch).	EUA, Alemanha	Brian Percival	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A infância em período de guerra</li> <li>✓ Estudo comparativo – literatura e cinema</li> <li>✓ A leitura como escape da realidade – literatura como libertação</li> </ul>
07	A vida é bela	1998	Durante a Segunda guerra mundial na Itália, o judeu Guido (Roberto Benigni) e seu filho Giosué são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da mulher, ele tem que usar sua imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.	Itália	Roberto Benigni	Drama, Comédia, Guerra	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Segunda guerra mundial</li> <li>✓ Antissemitismo</li> <li>✓ Holocausto</li> <li>✓ Criança em ambiente de guerra</li> <li>✓ Amor paterno</li> </ul>
08	A.I. Inteligência Artificial	2001	Na metade do século XXI, o efeito estufa derreteu um grande parte das colatas polares da Terra, fazendo com que boa parte das cidades litorâneas do planeta fiquem parcialmente submersas. Para controlar este desastre ambiental a humanidade conta com o auxílio de uma nova forma de computador independente, com inteligência artificial, conhecido como A.I. É neste contexto que vive o garoto David Swinton (Haley Joel Osment), que irá passar por uma jornada emocional inesquecível.	EUA	Steven Spielberg	Ficção científica, Aventura, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inteligência artificial</li> <li>✓ Robótica</li> <li>✓ Imortalidade</li> <li>✓ Busca pelo amor eterno</li> <li>✓ Humanização pelo amor</li> <li>✓ A criança que acredita nos sonhos.</li> </ul>
09	Adeus, meninos	1987	França, inverno de 1944. Julien Quetin (Gaspard Manesse) é um garoto de 12 anos que frequenta o colégio St. Jean-de-la-Croix, em grandes dificuldades por conta da 2ª Guerra Mundial. Ele ganha um inimigo com a chegada de Jean Bonnet (Raphael Fejto), um	França, Alemanha Ocidental, Itália	Louis Malle	Guerra, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A infância em período de guerra</li> <li>✓ Antissemitismo</li> <li>✓ O heroísmo da resistência</li> <li>✓ Ocupação nazista</li> <li>✓ Educação institucionalizada</li> </ul>

			introverso garoto. Mais tarde Julien descobre que o menino é judeu e os dois se tornam melhores amigos, mas a tragédia chega à escola quando a Gestapo invade o local.				do início do século XX ✓ A vida na escola: os obstáculos diários e as descobertas.
10	Alemanha, ano zero	1948	Em Berlim, após o final da 2ª Guerra Mundial, Edmund (Edmund Moeschke), um garoto de uma família muito pobre, trabalha para sustentar o pai doente, sua pequena irmã e o irmão, que não tem documentos. Um dia, ao conversar com um antigo mestre (Erich Gühne), fala do seu pai enfermo e entende ter recebido um conselho para matar seu pai, um peso morto. Ele começa a pensar na ideia.	Itália, França	Roberto Rossellini	Drama	✓ A infância em período de guerra ✓ Crise econômica e moral na Alemanha ✓ Corrupção da infância pela sobrevivência ✓ O instinto de sobrevivência se sobrepondo aos preceitos religiosos e sociais. ✓ Período pós guerra sob os olhos de uma criança.
11	Black		Um filme indiano de 2005 falado em hindi e inglês indiano. Gira em torno de uma garota cega e surda que perdeu a visão alguns meses depois de seu nascimento. O filme trata do relacionamento da garota com um professor que posteriormente desenvolve a doença de Alzheimer.	Índia	Sanjay Leela Bhansali	Drama	✓ Concepção de deficiência ✓ Dinâmica familiar do deficiente visual e auditivo e superação ✓ As limitações para lidar com a deficiência. ✓ Dificuldade de interação social da pessoa com deficiência e o mundo que o cerca. ✓ As superações da criança surda e cega diante da realidade. ✓ A educação pelo afeto - processo de desenvolvimento e escolarização do Deficiente Visual e auditivo.
12	Brinquedo Proibido	1952	A pequena Paulette (Brigitte Fossey) fica órfã após um ataque aéreo sobre a França durante a Segunda Guerra. Acolhida por uma família do interior, ela se torna companheira inseparável de Michel (Georges Pujouly), alguns anos mais velho. Mesmo em meio a brincadeiras, a	França	René Clement	Drama, Guerra	✓ A infância em período de guerra ✓ Orfandade na primeira metade do século XX ✓ A simbologia da morte ✓ A representação da morte

			morte, tão rotineira, não deixa de estar presente no imaginário dos dois.				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ para a criança</li> <li>✓ O aprendizado em lidar com as consequências da guerra</li> <li>✓ Amizade entre crianças</li> </ul>
13	Capitães da areia	2011	Pedro Bala (Jean Luís Amorim), Professor (Robério Lima), Gato (Paulo Abade), Sem Pernas (Israel Gouvêa) e Boa Vida (Jordan Mateus) são meninos abandonados por suas famílias, que crescem nas ruas de Salvador, na década de 1930, e vivem em comunidade no Trapiche junto com outros jovens de idade semelhante. Conhecidos como Capitães da Areia, o grupo liderado por Pedro Bala vive incríveis aventuras: planeja de pequenos furtos a assaltos a ricas mansões, trapaceia os marujos em mesas de jogatina e joga olho comprido sobre os fartos decotes das mulatas, o que faz com que sejam constantemente perseguidos pela polícia. A chegada de Dora ao Trapiche muda a rotina e as relações entre os garotos. O filme é uma adaptação do romance homônimo de Jorge Amado.	Brasil	Célia Amado	Aventura, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corrupção da infância</li> <li>✓ Exploração infantil</li> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Infância institucionalizada</li> <li>✓ A criança herói – representações</li> <li>✓ Violência contra a criança</li> <li>✓ As representações do mundo infantil</li> <li>✓ Marginalização da criança</li> </ul>
14	Castelo Rá Tim Bum	1999	Nino (Diego Kozievitch) um aprendiz de feiticeiro que vive com seus tios, Morgana (Rosi Campos) e Victor (Sérgio Mamberti), há 300 anos. Ansiando em ter uma vida normal como todos os demais garotos, ele acaba participando, involuntariamente, de uma trama orquestrada por sua tia Losângela (Marieta Severo), que pretende roubar o livro de magias de Morgana.	Brasil	Cao hamburger	Aventura, Comédia, Fantasia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldade de adequação ao meio</li> <li>✓ Amizade e confiança</li> <li>✓ Dificuldade em lidar com as diferenças</li> <li>✓ Percepção do bem estar social</li> <li>✓ A infância e a quebra de padrões sociais</li> </ul>
15	Central do Brasil	1998	Dora (Fernanda Montenegro) é uma mulher que trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas analfabetas; uma de suas clientes, Ana (Soia Lira) aparece com o filho Josué (Vinícius de Oliveira) pedindo que escrevesse uma carta para o seu marido dizendo que Josué quer visitá-lo um dia. Saindo da estação, Ana morre atropelada	França, Brasil ????	Walter Sales	Drama, Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imigração nordestina</li> <li>✓ Pobreza</li> <li>✓ Analfabetismo</li> <li>✓ A escrita como meio de aproximação de pessoas e manutenção de laços</li> <li>✓ Amizade entre o adulto e a criança.</li> </ul>

			por um ônibus e Josué, de apenas 9 anos e sem ter para onde ir, se vê forçado a morar na estação. Com pena do garoto, Dora decide ajudá-lo e levá-lo até seu pai que mora no sertão nordestino. No meio desta viagem pelo Brasil eles encontram obstáculos e descobertas enquanto o filme revela como é a vida de pessoas que migram pelo país na tentativa de conseguir melhor qualidade de vida ou poder reaver seus parentes deixados para trás.				
16	Cidade de Deus	2002	Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência. Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão. É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.	Brasil	Fernando Meireles, Katia Lund	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação das favelas no Rio de Janeiro</li> <li>✓ Tráfico de drogas</li> <li>✓ Violência</li> <li>✓ Crime organizado</li> <li>✓ Corrupção da infância em ambientes de violência</li> </ul>
17	Como estrelas na terra	2007	Ishaan é um garoto de oito anos que não possui muitos amigos. Vive com sua família em um conjunto na Índia. Ishaan apresenta muitas dificuldades na escola, tendo sido reprovado no ano anterior. Já seu irmão é o melhor da classe, tendo sucesso nos esportes também. Após uma reunião com os professores de Ishaan seus pais decidem enviar o garoto a um colégio interno para que seja disciplinado e consiga êxito nos estudos. Após um período em que se torna cada vez mais triste e solitário conhece o professor Nikumbh, que além do trabalho no colégio. O professor Nikumbh é quem descobre que Ishaan tem dislexia e com ajuda dele, de outros professores e da família de Ishaan, o	Índia	Aamir Khan	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldade de adequação ao meio</li> <li>✓ Dificuldade em lidar com as diferenças</li> <li>✓ Concepção de deficiência e transtorno</li> <li>✓ Processo de desenvolvimento e escolarização da criança com dislexia</li> <li>✓ Dinâmica familiar e superação ao lidar com transtornos de aprendizagem</li> <li>✓ A superação da opressão familiar e das limitações pela leitura e escrita</li> </ul>



			garoto começa a compreender o mundo da leitura e da escrita e vê sua infância tomar um rumo diferente.				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A aprendizagem pela compreensão da diversidade</li> <li>✓ Educação pelo afeto</li> </ul>
18	Coraline	2008	Uma menina se muda com sua família para uma enorme casa. Explorando as inúmeras portas do local, a menina acaba abrindo uma que dá para outra casa, em uma realidade paralela, onde seus habitantes querem mantê-la presa como sua filha.	EUA	Henry Selick	Animação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criança com ciência de seus desejos</li> <li>✓ Descobertas dos limites</li> <li>✓ A capacidade de escolha</li> <li>✓ A fuga da realidade por meio da imaginação</li> <li>✓ Simbolismo do controle mental</li> <li>✓ Submundo mágico</li> </ul>
19	Corvos	1995	Uma criança de cerca de 10 anos, apelidada de “corvo” (porque ela imita o pássaro) não tem amigos e rejeita o abraço dos seus professores. Em casa, ela é deixada sozinha, sua mãe a esquece enquanto diverte amantes ou dorme sozinha. Uma manhã, a pequena vê uma criança abraçada por ambos os pais e isso a comove. Quando a criança é deixada sozinha, ela a sequestra na tentativa de ser sua mãe. E começa aí uma jornada de luz e inocência na busca da pequena por afeto e carinho.	Polônia	Dorota Kedzierzawska	Drama, Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldade de adequação ao meio</li> <li>✓ Abandono na infância</li> <li>✓ Mães solteiras</li> <li>✓ Criança à margem da sociedade</li> <li>✓ Mulheres à margem da sociedade</li> </ul>
20	Cria Cuervos	1976	Ana (Geraldine Chaplin) é uma mulher de tristes lembranças. Duas décadas antes, quando tinha nove anos, ela acreditava ter em suas mãos um misterioso poder sobre a vida e a morte de seus familiares. Assim teria causado a morte inesperada do pai, o militar franquista Anselmo (Héctor Alterio), logo após o doloroso martírio da mãe.	Espanha	Carlos Saura	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Memórias da infância</li> <li>✓ A temática da morte através da perspectiva de uma criança</li> <li>✓ Instituição família – fragilidade e desafios</li> <li>✓ Complexidades psicológicas da infância</li> <li>✓ A experiência com a morte</li> </ul>
21	E seu nome é Jonas	1979	O filme retrata a realidade de uma criança surda, chamada Jonas, que enfrentou uma série de problemas junto com a família. O longa inicia com o protagonista em um hospital para retardados, no qual já estava internado equivocadamente por três anos. Após perceberem que seu diagnóstico estava	EUA	Richard Michaels	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concepção de deficiência</li> <li>✓ As limitações para lidar com a deficiência e consequentes preconceitos</li> <li>✓ Dificuldade de interação social da pessoa com deficiência e o mundo que o</li> </ul>

			errado, e que ele era surdo, deixa a instituição e passa a permanecer com a família, em casa.				<p>cerca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As superações da criança surda diante da realidade</li> <li>✓ Os conflitos familiares diante das dificuldades em lidar com uma criança especial</li> <li>✓ O processo de aprendizagem da pessoa surda</li> <li>✓ Intransigência de adequação da criança surda ao sistema de comunicação vigente</li> </ul>
22	Eu nasci, mas...	1932	Dois jovens irmãos se transformam em líderes de uma gangue de garotos da vizinhança. Um dia, eles visitam a casa do chefe do pai deles e descobrem que seu filho fora membro da gangue. Encantador filme de Ozu, onde o mestre japonês joga o contraste entre a submissão do Sr. Yoshi a seu chefe, e a que ele reclama a seus dois filhos pequenos, algo que eles não parecem demasiado dispostos, em parte porque se envergonham do que lhes parece uma atitude servil. Com uma trama ligeira e elementos cômicos – a greve de fome dos meninos por exemplo, por culpa de umas deliciosas bolas de arroz –, Ozu pinta um simpático quadro familiar, quando fala de resignação, um enfoque vital muito oriental. Profundo e belo.	Japão ????	Yasujiro Ozu	Comédia, Drama, Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corrupção da infância</li> <li>✓ O desafio em combater o bullying</li> <li>✓ Conflitos familiares</li> <li>✓ Entrelaçamento do mundo adulto com o mundo da criança</li> <li>✓ A desigualdade social e suas consequências</li> <li>✓ Submissão a mundos e meios impostos</li> <li>✓ Luta e defesa de valores</li> </ul>
23	Fanny e Alexander	1982	No início do Século XX, após um alegre Natal na família Ekdahl, o pai de um casal de crianças vem a falecer. Tempos depois Emilie (Ewa Fröling), sua mãe, casa-se com um extremamente rígido religioso e as crianças são obrigadas a deixar a casa da vó paterna, onde foram muito felizes, e passam a viver com a família do padrasto de hábitos severos, onde são tratados como prisioneiros. Na casa do padrasto o menino passa a ver o fantasma	Suécia, França, Alemanha Occidental	Ingmar Bergman	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Repressão religiosa</li> <li>✓ A fuga da realidade por meio da imaginação</li> <li>✓ Confronto com a realidade imposta</li> <li>✓ Castigos corporais</li> <li>✓ Estrutura familiar e dificuldades de readaptação.</li> </ul>

			da primeira esposa dele e suas filhas, que haviam morrido tentando escapar dele. Decorrido algum tempo, a mãe se conscientiza da real personalidade de quanto seus filhos sofrem naquela casa, assim planeja um modo de tirá-los daquele lugar e leva-los de volta à casa da avó.				
24	Filhos do Paraíso	1998	Ali (Amir Farrokh Hashemian) é um menino de 9 anos proveniente de uma família humilde e que vive com seus pais e sua irmã, Zahra (Bahare Seddiqi). Um dia ele perde o único par de sapatos da irmã e, tentando evitar a bronca dos pais, passa a dividir seu próprio par de sapatos com ela, com ambos revezando-o. Enquanto isso, Ali treina para obter uma boa colocação em uma corrida que será realizada, pois precisa da quantia dada como prêmio para comprar um novo par de sapatos para a irmã.	Irã	Majid Majidi	Comédia, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão sobre valores e a importância destes para fortalecer relações</li> <li>✓ Cumplicidade entre irmãos</li> <li>✓ A determinação de crianças em tentar resolver as dificuldades familiares</li> <li>✓ Sentimentos de amizade, carinho, cuidado e proteção.</li> </ul>
25	Forrest Gump	1994	O Contador de Histórias Oscar de melhor filme, ator, diretor, roteiro, montagem e efeitos especiais. O filme mostra como um rapaz com QI abaixo da média consegue, por acaso, viver um período da história dos EUA. No filme há participação de um amputado das pernas.	EUA	Robert Zemeckis	Comédia dramática, Romance	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O homem e suas histórias de vida</li> <li>✓ A contação de histórias como interação social</li> <li>✓ Presença de fatos históricos dos anos 1950, 1960, 1970 e 1980 vistos pela experiência de vida do personagem</li> <li>✓ Memórias de infância</li> </ul>
26	Indomável Sonhadora	2012	Hushpuppy (Quvenzhané Wallis) é uma menina de apenas 6 anos de idade que vive em uma comunidade miserável isolada às margens de um rio. Ela está correndo o risco de ficar órfã, pois seu pai (Dwight Henry) está muito doente. Ele, por sua vez, se recusa a procurar ajuda médica. Um dia, pai e filha precisam lidar com as consequências trazidas por uma forte tempestade, que inunda toda a comunidade. Vivendo em um barco, eles encontram alguns amigos que os ajudam.	EUA	Benh Zeitlin	Drama fantasia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A relação de amor e devoção entre pai e filha</li> <li>✓ A infância diante da pobreza</li> <li>✓ Os desafios da vida apontados à criança pelo pai</li> <li>✓ Desafios e meios de sobrevivência diante da dureza da vida</li> <li>✓ Imersão no mundo irreal para amenizar a dureza da realidade</li> </ul>

			Entretanto, o pai vê como única saída explodir a barragem de uma represa próxima, o que faria com que a água baixasse rapidamente e a situação voltasse a ser como era antes.				
27	Infância Nua	1968	O menino François (Michel Terrazon), de 10 anos, se sente rejeitado pela mãe quando ela o abandona em um lar para crianças desobedientes. Ele é posto sob a tutela de um casal, mas eles não se adaptam ao comportamento do menino. François, então, é adotado por um casal de idosos, mas suas ações fazem com que ele seja preso. Ele vai tentar, aos poucos, superar a rejeição de sua mãe e se esforçar para melhorar sua imagem.	França	Maurice Pialat	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Conflitos e desafios da adoção</li> <li>✓ Inadequação existencial</li> <li>✓ Ambiguidade comportamental</li> <li>✓ Rejeição familiar</li> </ul>
28	Kes	1969	Billy Casper (David Bradley) é um adolescente de 15 anos que já sabe o que é sofrer na vida. Ele tem de enfrentar diariamente todo o tipo de violência física e psicológica, em casa e na escola. O rapaz encontra um pequeno falcão, que passa a chamar de Kes e cuidar com muito afeto. Entretanto, enquanto sua afeição pela ave cresce, crescem também suas humilhações públicas.	Reino Unido	Ken Loach	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imersão no mundo imaginário para fugir da realidade opressora e entediante</li> <li>✓ Violência física e psicológica vivida pela criança</li> <li>✓ Ausência de afeto maternal e paternal</li> <li>✓ Os desafios do professor no processo educacional</li> </ul>
29	Ladrões de bicicleta	1948	Em Roma um trabalhador de origem humilde, Antonio Ricci (Lamberto Maggiorani), luta para sustentar a família. Precisando de uma bicicleta para começar em um novo emprego, Ricci penhora as roupas de cama da casa. Para desespero da família, a bicicleta é roubada e Antonio sai junto com o filho Bruno (Enzo Staiola) para procurá-la pela cidade.	Itália	Vittorio De Sica	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desigualdade social</li> <li>✓ Proletariado italiano no pós-guerra</li> <li>✓ Desemprego</li> <li>✓ Condições sociais do capitalismo italiano do pós-guerra</li> <li>✓ Dimensões da alienação do trabalhador proletário desempregado</li> </ul>
30	Menino de engenho	1966	1920, na Paraíba. Após a morte da mãe, o menino Carlinhos (Sávio Rolim) é enviado para o engenho Santa Rosa para ser criado pelo avô e pelos tios. Lá ele testemunha a	Brasil	Walter Lima Jr.	Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A criança como testemunho da história</li> <li>✓ Os personagens negros na literatura brasileira</li> </ul>

			chegada de um novo tempo, com o advento das modernas usinas de açúcar e as transformações econômicas e sociais pelas quais passa a produção canavieira, mudanças que irão afetar a vida de todos. Quando ele cresce e vai para o colégio, já não é mais o garoto ingênuo e inocente que chegou no engenho.				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritos de passagem</li> <li>✓ Memórias da infância</li> <li>✓ Sociedade canavieira do nordeste no início do século XX</li> </ul>
31	Meu amigo Totoro	1988	Mei é uma jovem que encontra uma pequena passagem em seu quintal. Que a leva a um lendário espírito da floresta conhecido como Totoro. Sua mãe está no hospital, e seu pai divide o tempo entre dar aulas na faculdade e cuidar de sua mulher doente. Quando Mei tenta visitar a mãe por conta própria, se perde na floresta, e só o grande e fofo Totoro pode ajudar a menina a achar o caminho de volta.	Japão	Hayao Miyazaki	Animação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fuga da realidade</li> <li>✓ Submundo mágico</li> <li>✓ Os desafios e dificuldades familiares sob a ótica da criança</li> <li>✓ Imaginário infantil</li> <li>✓ Êxodo urbano X tecnologia do mundo moderno</li> </ul>
32	Meu filho meu mundo	1979	Quando nasceu, Raun era um saudável e feliz bebê. Com o passar dos meses, seus pais começam a observar que há alguma coisa estranha com ele, sempre com um ar ausente. Um dia vem a confirmação do que suspeitavam... Raun era autista. Decidem então penetrar no mundo da criança, acreditando que somente o milagre do amor poderá salvá-lo.	EUA	Glenn Jordan	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inclusão social</li> <li>✓ Percepção do bem estar emocional da criança</li> <li>✓ Dinâmica familiar do autista e superação</li> <li>✓ Dificuldade em lidar com as diferenças</li> <li>✓ Persistência familiar em busca do bem estar da criança</li> </ul>
33	Minha vida de cachorro	1985	Com o agravamento da tuberculose da mãe, menino é separado do irmão e enviado para a aldeia do norte da Suécia, para casa de parentes. A história se passa nos anos 50. No início, Ingemar tem dificuldades de se adaptar à nova vida e superar as saudades da mãe e do irmão. Com o tempo, acaba por viver experiências que o marcarão pelo resto da vida.	Suécia	Lasse Hallstrom	Comédia, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descobrimto da vida pela criança</li> <li>✓ Necessidade de autoafirmação</li> <li>✓ A percepção de mundo pelos olhos da criança</li> <li>✓ Descoberta da sexualidade</li> </ul>
34	O ano que meus pais saíram de férias	2006	Mauro (Michel Joelsas) é um garoto mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda completamente, já que	Brasil	Cao Hamburger	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ritos de passagem</li> <li>✓ Sexualidade infantil</li> <li>✓ A infância em período da</li> </ul>

			seus pais saem de férias de forma inesperada e sem motivo aparente para ele. Na verdade os pais de Mauro foram obrigados a fugir por serem de esquerda e serem perseguidos pela ditadura, tendo que deixá-lo com o avô paterno (Paulo Autran). Porém o avô enfrenta problemas, o que faz com que Mauro tenha que ficar com Shlomo (Germano Haiut), um velho judeu solitário que é seu vizinho. Enquanto aguarda um telefonema dos pais, Mauro precisa lidar com sua nova realidade, que tem momentos de tristeza pela situação em que vive e também de alegria, ao acompanhar o desempenho da seleção brasileira na Copa do Mundo.				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ditadura militar</li> <li>✓ Perseguição do governo militar</li> <li>✓ O futebol camuflando ação militar</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência</li> </ul>
35	O Balão Branco	1995	Durante as festividades do ano novo persa, uma garotinha (Aida Mohammadkhani – uma garotinha de 7 anos) insiste que sua mãe compre um peixe dourado bonito e gordo, ao invés dos magros que tem na fonte na casa da família, mas eles estão quase sem dinheiro. Após muito insistir, o irmão da garota acaba conseguindo o dinheiro, mas no caminho à loja, ela perde centenas de tomãs diversas vezes, e os adultos ao seu redor estão muito ocupados dar atenção aos seus problemas.	Irã	Jafar Panahi	Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A vivência cotidiana</li> <li>✓ Represálias e Retaliações para com as crianças</li> <li>✓ A falta de voz e vez das crianças na sociedade.</li> <li>✓ Relação entre adultos e criança</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência e convívio social</li> </ul>
36	O balão vermelho	1956	Na Paris dos anos 50, Pascal (Pascal Lamorisse), um jovem menino francês, encontra um grande balão vermelho atado a um poste de luz e decide desamarrá-lo. Inicia-se uma forte ligação entre o garoto e o balão, que passeiam e brincam juntos pelas ruas da cidade. Eles fogem de um grupo de meninos da idade de Pascal que querem destruir o objeto.	França	Albert Lamorisse	Comédia, Família, Fantasia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imaginação simbólica</li> <li>✓ Altruísmo infantil</li> <li>✓ Sacrifício</li> <li>✓ Infância pobre</li> <li>✓ Xenofobia</li> <li>✓ Lealdade</li> </ul>
37	O contador de histórias	2009	Anos 70. Aos 6 anos Roberto Carlos Ramos (Marco Ribeiro) foi escolhido por sua mãe (Jú Colombo) para ser interno em uma instituição oficial que, segundo apregoava a propaganda,	Brasil	Luiz Villaça	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Institucionalização de crianças</li> <li>✓ Educação pelo afeto</li> </ul>

			<p>visava a formação de crianças em médicos, advogados e engenheiros. Entretanto a realidade era bem diferente, o que fez com que Roberto aprendesse as regras de sobrevivência no local. Pouco depois de completar 7 anos ele é transferido, passando a conviver com crianças até 14 anos. Aos 13 anos, ainda analfabeto, Roberto tem contato com as drogas e já acumula mais de 100 tentativas de fuga. Considerado irrecuperável por muitos, Roberto recebe a visita da psicóloga francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros). Tratando-o com respeito, ela inicia o processo de recuperação e aprendizagem de Roberto.</p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práticas disciplinares</li> <li>✓ Imaginação simbólica</li> <li>✓ Superação de traumas</li> </ul>
38	O espírito da colmeia	1973	<p>As duas pequenas irmãs Ana (Ana Torrent) e Isabel (Isabel Telleria) moram em terras rurais da Espanha, na década de 40. Após assistirem ao filme Frankenstein (1931) ficam obcecadas pelo estranho personagem e tentam encontrá-lo.</p>	Espanha	Víctor Erice	Drama, Fantasia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ditadura militar</li> <li>✓ Agruras infantis</li> <li>✓ Mundo real e mundo imaginário</li> <li>✓ Estratégias para lidar como o medo</li> </ul>
39	O Garoto	1921	<p>Uma mãe solteira deixa um hospital de caridade com seu filho recém-nascido. A mãe percebe que ela não pode dar para seu filho todo o cuidado que ele precisa, assim ela prende um bilhete junto à criança, pedindo que quem o achar cuide e ame o seu bebê, e o deixa no banco de trás de um luxuoso carro. Entretanto, o veículo é roubado por dois ladrões, quando descobrem o menino, o abandonam no fundo de uma ruela. Sem saber de nada, um vagabundo faz seu passeio matinal e encontra a criança. Inicialmente, o homem quer se livrar dele, mas diversos fatores sempre o impedem e, gradativamente, ele passa a amá-lo. Enquanto isso, a mãe se arrepende e tenta reencontrar seu filho, mas quando descobre que o carro foi roubado, pensa que nunca mais verá sua criança.</p>	EUA	Charles Chaplin	Comédia, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Afetividade</li> <li>✓ Infância pobre</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência</li> <li>✓ Adequação de realidades</li> </ul>

40	O garoto da bicicleta	2011	Cyril Catoul (Thomas Doret) tem 11 anos de idade e um objetivo: encontrar o pai, que o deixou em um orfanato. Por acaso ele conhece Samantha (Cécile de France), a administradora de um salão de cabeleireiro, que o permite que o garoto passe os fins de semana com ela. Entretanto, Cyril não consegue reconhecer o carinho com o qual é tratado por Samantha, graças à raiva que sente por ter sido abandonado pelo pai.	França, Bélgica, Itália	Jean-Pierre, Luc Dardenne	Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Superação de traumas</li> <li>✓ Afetividade</li> <li>✓ Infância institucionalizada</li> <li>✓ Corrupção da infância</li> </ul>
41	O jardim secreto	1993	No início do século XX, Mary Lennox (Kate Maberly) vivia na Índia com seus pais, que não lhe davam muita atenção. Porém um estouro de elefantes os mata e, seis meses depois, Mary desembarca em Liverpool, na Inglaterra, para viver com Lorde Archibald Craven (John Lynch), seu tio, na mansão Misselthwaite, uma construção feita de pedra, madeira e metal na qual existem segredos e antigas feridas. Mary estava assustada naquele solar com várias dezenas de quartos e era incrivelmente mimada, pois lhe desagradava a ideia de vestir suas roupas, já que na Índia isto era tarefa de suas aias. A mansão é administrada pela Sra. Medlock (Maggie Smith), uma rigorosa e fria governanta. Lorde Craven perdeu a mulher há dez anos e nunca mais conseguiu superar a tragédia. Para piorar Colin Craven (Heydon Prowse), seu filho, também sofre de extrema apatia, sempre recolhido no seu quarto. Mais uma vez negligenciada, Mary passa a explorar a propriedade e descobre um jardim abandonado. Entusiasmada com a descoberta, Mary decide restaurar o lugar com a ajuda dos filhos de um dos serviçais da casa, conquistando assim a atenção do primo doente. Juntos eles desafiam as regras da casa e o velho jardim se transforma em um lugar	EUA	Agnieszka Holland	Drama, Família, Fantasia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Imaginário infantil</li> <li>✓ Superação de limites</li> <li>✓ Adequação de realidades</li> <li>✓ Amizade entre crianças</li> <li>✓ Zelo excessivo</li> <li>✓ Negação de liberdade</li> </ul>



			mágico, cheio de flores, surpresas e alegria. O jardim secreto é um lugar onde não existe tristeza e arrependimento, um lugar onde a força da amizade pode trazer de volta a beleza da vida.				
42	O Jarro	1992	Numa aldeia iraniana, no deserto, um grande problema se inicia quando o jarro que serve para guardar água para os alunos da escolinha local trinca. A comunidade descobre a solidariedade que os une na tentativa de resolver o problema.	Irã	Ebrahim Forouzesh	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solidariedade – reflexão</li> <li>✓ Conflitos cotidianos e domésticos</li> <li>✓ Infância pobre</li> <li>✓ Concepção de escola</li> <li>✓ Insuficiência de recursos na escola – humanos e financeiros</li> <li>✓ Formação e papel do professor</li> </ul>
43	O labirinto do fauno	2006	Espanha, 1944. Oficialmente a Guerra Civil já terminou, mas um grupo de rebeldes ainda luta nas montanhas ao norte de Navarra. Ofelia (Ivana Baquero), de 10 anos, muda-se para a região com sua mãe, Carmen (Ariadna Gil). Lá as espera seu novo padrasto, um oficial fascista que luta para exterminar os guerrilheiros da localidade. Solitária, a menina logo descobre a amizade de Mercedes (Maribel Verdú), jovem cozinheira da casa, que serve de contato secreto dos rebeldes. Além disso, em seus passeios pelo jardim da imensa mansão em que moram, Ofelia descobre um labirinto que faz com que todo um mundo de fantasias se abra, trazendo consequências para todos à sua volta.	EUA, Espanha, México	Guillermo del Toro	Fantasia, Terror	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fascismo</li> <li>✓ A criança em ambiente político conflituoso</li> <li>✓ Fuga da realidade</li> <li>✓ Submundo mágico</li> </ul>
44	Oliver Twist	2005	Oliver Twist (Barney Clark) é um órfão entre as centenas que sofrem com a fome e o trabalho escravo na Inglaterra vitoriana. Vendido para um coveiro, ele sofre com a crueldade da família deste e acaba fugindo para Londres. Lá ele é recolhido das ruas por Artful Dodger (Harry Eden), um ladrão que o leva até Fagin (Ben Kingsley), um velho que	França, Reino Unido, Itália, República Tcheca	Roman Polanski	Aventura, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Romance social</li> <li>✓ A Revolução Industrial</li> <li>✓ A infância maltratada</li> <li>✓ A literatura de folhetim e seus desdobramentos</li> </ul>

			comanda um exército de prostitutas e pequenos marginais. Quando Oliver conhece um bondoso homem em quem finalmente enxerga um possível pai, Fagin teme que ele denuncie seu esquema. Para evitar isso Fagin planeja um assalto à casa do rico Sr. Brownlow (Edward Hardwicke), o pai desejado por Oliver.				
45	O menino do pijama listrado	2008	Alemanha, Segunda Guerra Mundial. O menino Bruno (Asa Butterfield), de 8 anos, é filho de um oficial nazista (David Tewlis) que assume um cargo importante em um campo de concentração. Sem saber realmente o que seu pai faz, ele deixa Berlim e se muda com ele e a mãe (Vera Farmiga) para uma área isolada, onde não há muito o que fazer para uma criança com a idade dele. Os problemas começam quando ele decide explorar o local e acaba conhecendo Shmuel (Jack Scanlon), um garoto de idade parecida, que vive usando um pijama listrado e está sempre do outro lado de uma cerca eletrificada. A amizade cresce entre os dois e Bruno passa, cada vez mais, a visitá-lo, tornando essa relação mais perigosa do que eles imaginam.	EUA Reino Unido	Mark Herman	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A infância em período de guerra</li> <li>✓ Antissemitismo</li> <li>✓ Holocausto</li> <li>✓ A ingenuidade e pureza da infância camuflando o nazismo</li> </ul>
46	O menino e o mundo	2008	Um garoto mora com o pai e a mãe, em uma pequena casa no campo. Diante da falta de trabalho, no entanto, o pai abandona o lar e parte para a cidade grande. Triste e desnortado, o menino faz as malas, pega o trem e vai descobrir o novo mundo em que seu pai mora. Para a sua surpresa, a criança encontra uma sociedade marcada pela pobreza, exploração de trabalhadores e falta de perspectivas.	Brasil	Alê Abreu	Animação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A busca pelo pai</li> <li>✓ Descoberta do mundo pelo olhar de um menino</li> <li>✓ Desigualdade social</li> <li>✓ Relações de trabalho</li> <li>✓ Exploração da terra e seus recursos</li> </ul>
47	O menino e o vento	1967	A força do vento na cidade de Bela Vista, interior de Minas, fascina o menino Zeca da Curva (Luiz Fernando Ianelli) e o engenheiro José Roberto Nery (Ênio Gonçalves), criando	Brasil	Carlos Hugo Christensen	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preconceito</li> <li>✓ Amizade e lealdade</li> <li>✓ Questões de gênero</li> </ul>

			forte laço de amizade entre os dois. Porém, quando a criança desaparece, toda a cidade se volta contra o engenheiro, responsabilizando-o pela suposta morte do garoto que exerceria poderes sobre o vento.				
48	O menino maluquinho	1994	Maluquinho (Samuel Costa), um menino travesso de classe média, adora brincar e pregar peças nos amigos, mas sofre quando seus pais se separam. Mas aí aparece o Vovô Passarinho (Luiz Carlos Arutin), que o leva para umas férias na fazenda, onde vive agitadas aventuras.	Brasil	Helvécio Ratton	Aventura, Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Peripécias infantis</li> <li>✓ Brincadeiras infantis</li> <li>✓ Cultura de pares</li> <li>✓ Imersão no universo infantil</li> <li>✓ Educação pelo afeto</li> <li>✓ Relação tempo e espaço da infância</li> </ul>
49	O menino maluquinho 2 – a aventura	1998	Maluquinho (Samuel Costa) vai passar as férias de julho com o vovô Tônico (Stênio Garcia) e com seus amigos tentará ajudar o avô a conseguir verba para as comemorações do centenário da cidade, já que o prefeito Costa (Nelson Dantas) quer demonstrar força e poder e se recusa em liberar o dinheiro. Paralelamente as crianças fazem amizade com uma entidade, o Tatá-mirim (Antônio Pedro), que se assemelha a uma labareda. Porém, surge outra entidade para levá-lo para o centro da terra, antes que ele fique muito fraco e se apague para sempre.	Brasil	Fernando Meireles, Fabrizia Pinto	Comédia, Aventura, Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Peripécias infantis</li> <li>✓ Imaginário infantil</li> <li>✓ Concepções de infância</li> <li>✓ Relação tempo e espaço da infância</li> <li>✓ Conflitos cotidianos</li> <li>✓ Inventividade na infância</li> </ul>
50	O menino mofado	2010	Marcos é um garoto que acorda um dia e descobre que está... com mofo! O filme aborda com bom humor e fantasia o excesso de proteção com que são tratados os jovens da classe média de hoje, com os medos e paranoias gerados pela violência existente nas grandes cidades.	Brasil	Andre Pellenz	Curta Ficção	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Zelo excessivo</li> <li>✓ Negação de liberdade</li> <li>✓ Consequências dos medos gerados pela violência nas grandes cidades.</li> </ul>
51	O Menino Urubu	2006	O menino urubu é a história de uma criança encontrada num lixão por um casal de urubu, o qual a adota e a cria no contexto da espacialidade amazônica com suas peculiaridades. A mãe-urubu "batiza" o garoto de Carniça, achando ser o nome mais bonito. Como todo filhote de urubu, Carniça	Brasil	Fernando Alves e Roberto Ribeiro	Animação, família (Curta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relação criança X mundo</li> <li>✓ Educação ambiental</li> <li>✓ Adequação a diferentes realidades</li> <li>✓ Consciência de ser/estar no mundo</li> <li>✓ Estratégias para lidar com os</li> </ul>

			aprende a voar, mas quando cresce, fica mais pesado e não consegue voar por muito tempo. Então, surge uma crise de identidade: "Por que eu tenho essas penas? E esse bico dentro da boca? Por que o vento não me leva mais?". No seu processo de crescimento, a criança relaciona-se com o mundo repleto de descobertas e desafios.				conflitos sociais
52	O meu pé de laranja lima	1970	Zezé é um pobre garoto de seis anos, que encontra um pé de laranja-lima no quintal do fundo da casa para a qual vai se mudar, que se torna seu amigo e confidente. Aquela delicada árvore se torna sua companheira, lhe ensina os valores reais da vida e o ajuda a refugiar-se no mundo imaginário, fugindo da incompreensão e falta de afeto que lhes são comuns no meio em que vive. O filme foi inspirado no romance juvenil, escrito por José Mauro de Vasconcellos e publicado em 1968.	Brasil	Aurélio Teixeira	Drama, Biografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Memória de infância</li> <li>✓ Ritos de passagem</li> <li>✓ Autobiografia</li> <li>✓ A morte dentro do imaginário infantil</li> <li>✓ Práticas escolares e disciplinares</li> <li>✓ Imaginário infantil</li> </ul>
53	O meu pé de laranja lima	2012	Zezé (João Guilherme Ávila/ Caco Ciocler), uma criança criativa e arteira, refugia-se da incompreensão e da falta de afeto em seu mundo imaginário. Mas sua vida muda ao conhecer um adulto (José de Abreu) que o entende e tenta participar desse seu universo especial. Zezé é o quarto de cinco irmãos, de uma família pobre que mora no interior. Sua mãe (Fernanda Vianna) trabalha para o sustento de todos, já que seu pai (Eduardo Dascar) está desempregado.	Brasil	Marcos Bernstein	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Memória de infância</li> <li>✓ Ritos de passagem</li> <li>✓ Autobiografia</li> <li>✓ A morte dentro do imaginário infantil</li> <li>✓ Práticas escolares e disciplinares</li> <li>✓ Imaginário infantil</li> </ul>
54	O milagre de Anne Sullivan	1962	A incansável tarefa de Anne Sullivan, uma professora, ao tentar fazer com que Helen Keller, uma garota cega, surda e muda, se adapte e entenda (pelo menos em parte) as coisas que a cercam. Para isto, entra em confronto com os pais da menina, que sempre sentiram pena da filha e a mimaram, sem nunca terem lhe ensinado algo nem lhe tratado como qualquer criança.	EUA	Arthur Penn	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Deficiência visual e auditiva</li> <li>✓ A educação pelo afeto</li> <li>✓ Superação de limites</li> <li>✓ Adaptação da criança cega, surda e muda e da família à realidade</li> <li>✓ A integração da criança com deficiência ao mundo que o cerca</li> </ul>

							<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Processo de desenvolvimento e escolarização da criança com deficiência</li> <li>✓ Educação para além da disciplina e das necessidades básicas de convivência</li> </ul>
55	O pequeno fugitivo	1953	Joey (Richie Andrusco) é um pequeno menino cujo irmão, Lennie (Richard Brewster), é a grande inspiração. Os dois são muito apegados e inseparáveis. Um dia, sua mãe precisa deixar os dois sozinhos em casa. Lennie fica encarregado de cuidar do irmão caçula, porém, decide pregar uma peça em Joey fingindo ter sido morto por ele. Joey assustado foge de casa e vai para Coney Island, em um grande parque de diversões.	EUA	Morris Engel, Ruth Orkin	Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A criança diante de desafios</li> <li>✓ Reflexão sobre ordem e limite</li> <li>✓ Imaginário infantil X realidade</li> <li>✓ Reflexão sobre valores</li> </ul>
5x6	O pequeno italiano	2005	Vanya Solntsev (Kolya Spiridonov) é um garoto de seis anos, que vive em um orfanato na Rússia. Como em breve será adotado por um casal de italianos ele ganhou o apelido de “pequeno italiano” entre os colegas do orfanato. Um dia Vanya vê uma jovem mulher chegar ao orfanato, buscando reaver o filho. Ele passa a sonhar que sua mãe também pode tentar busca-lo algum dia e, desta forma, decide procurar por ela.	Rússia	Andrei Kravchuk	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Infância institucionalizada</li> <li>✓ Criança diante dos dramas internos</li> <li>✓ Estratégias da criança em lidar com desafios</li> <li>✓ Superação de obstáculos</li> <li>✓ Persistência</li> </ul>
57	O tambor	1979	Danzig, Alemanha, anos 1920. Oskar Matserath (David Bennent), uma criança excepcional, ganha um tambor de sua mãe ao completar três anos. Incomodado com alguns acontecimentos familiares e com o que acontece ao seu redor – incluindo a ascensão do nazismo –, Oskar decide não mais crescer.	Polônia Alemanha Occidental França Iugoslávia	Volker Schlöndorff	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Segunda guerra mundial</li> <li>✓ História e memória</li> <li>✓ A primeira metade do século XX na história alemã</li> </ul>
58	Óleo de Lorenzo	1992	O “Óleo de Lorenzo” é uma história verdadeira do menino, Lorenzo Odone, que aos oito anos começou a demonstrar sintomas de uma rara doença genética e incurável, a adrenoleucodistrofia (ADL). Seus pais	EUA	George Miller	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Limitações da ciência</li> <li>✓ Busca da cura pelos pais</li> <li>✓ Persistência e determinação</li> </ul>

			decidiram estudar nos livros de medicina e nos poucos artigos científicos da época tudo o que pudesse ajudar na compreensão do mecanismo de ação desta doença para poder discutir com os médicos a melhor forma de tratamento para amenizar os sintomas de Lorenzo.				
59	Onde fica a casa do meu amigo?	1987	Ao fazer seu dever de casa, um menino descobre que pegou sem querer o caderno do amigo. Preocupado, pois sabe que o professor exige que as tarefas sejam feitas no caderno, resolve tentar encontrar o amigo, apesar de não saber onde ele mora.	Irã	Abbas Kiarostami	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estratégias da criança em lidar com desafios</li> <li>✓ Superação de obstáculos</li> <li>✓ Persistência</li> <li>✓ Estratégias para lidar com os conflitos sociais</li> <li>✓ Altruísmo infantil</li> <li>✓ Educação aos moldes rígidos</li> </ul>
60	Os esquecidos	1950	Nos subúrbios da Cidade do México um grupo de jovens delinquentes passa os dias cometendo pequenos roubos. Um fugitivo de um reformatório, Jaibo (Roberto Cobo), por ser mais velho e experiente se torna o líder natural deles. Um dia, na companhia de Pedro (Alfonso Mejía), Jaibo se descontrola e espanca Julian (Javier Amézcuca) até a morte, pois supostamente este o teria delatado. Pedro, que tem uma grande necessidade de carinho materno mas é ignorado por sua mãe (Stela Inda), carrega um sentimento de culpa por se considerar cúmplice de Jaibo, que se comporta como se nada tivesse acontecido. Jaibo ainda tenta seduzir a mãe de Pedro, que não lhe dá nenhuma abertura, fazendo com que o confronto entre Jaibo e Pedro seja algo inevitável.	México	Luis Buñuel	Drama policial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conflitos maternos</li> <li>✓ Conflitos familiares</li> <li>✓ Conflitos psicológicos</li> </ul>
61	Os fantásticos livros voadores do Sr Morris Lessmore	2011	Vencedor do Oscar 2012 de melhor curta animado, “The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore” é uma homenagem às comédias de Buster Keaton, O Mágico de Oz, e o prazer de ler livros. Mesclando diversas técnicas de animação o premiado ilustrador/autor William Joyce e o	EUA	William Joyce, Brandon Oldenburg	Animação Aventura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fuga da realidade</li> <li>✓ Submundo mágico</li> <li>✓ Simbolismo</li> <li>✓ Paixão por livros e leituras</li> <li>✓ Dimensões de mundo por meio da leitura</li> </ul>

			co-diretor Brandon Oldenburg criaram uma história que combina com o espírito nostálgico do Oscar desse ano, que celebrou “O Artista” e “A Invenção de Hugo Cabret”, duas cartas de amor aos pioneiros do cinema				
62	Os incompreendidos	1959	Antoine Doinel (Jean-Pierre Léaud) é o filho negligenciado de Gilberte Doinel (Claire Maurier), que parece ter tempo para tudo menos o bem-estar da criança. Julien Doinel (Albert Rémy) não é o pai biológico, mas cria o menino como se fosse seu filho. Gilberte está tendo um caso e não se surpreende quando, por acaso, Julien fica sabendo que Antoine não está indo à aula pois ela sabia que na hora do colégio o filho a tinha visto com seu amante. A situação se agrava quando Antoine, para justificar sua ausência no colégio, “mata” a mãe. Quando seus pais aparecem na escola, a verdade é descoberta e Julien o esbofeteia na frente de seus colegas. Após isto ele foge de casa e arruma um lugar para dormir. Paralelamente seus pais culpam um a outro pelo comportamento dele, após lerem a carta na qual ele se despede. No outro dia Antoine vai à escola normalmente. Lá sua mãe o encontra e se mostra preocupada por ele ter passado a noite em uma gráfica. Ela alegremente o aceita de volta, mas os problemas não acabam. Antoine se desentende com um professor, que o acusa de plagiar Balzac. Como ele odeia a escola, sai de casa de novo e para viver é obrigado a fazer pequenos roubos.	França	François Truffaut	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Práticas educativas</li> <li>✓ Educação X disciplina</li> <li>✓ Concepção de escola e família como elemento desumanizador</li> <li>✓ Infância roubada</li> <li>✓ Conflitos e dilemas da adolescência</li> </ul>
63	Perséfolis	2007	Marjane Satrapi (Gabrielle Lopes) é uma garota iraniana de 8 anos, que sonha em se tornar uma profetisa para poder salvar o mundo. Querida pelos pais e adorada pela avó, Marjane acompanha os acontecimentos que levam à queda do xá em seu país, juntamente	EUA França	Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud	Animação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ambições/sonhos infantis</li> <li>✓ Infância em ambiente de ditadura e repressão</li> <li>✓ Constituição familiar a partir da luta contra o sistema dominante</li> </ul>

			com seu regime brutal. Tem início a nova República Islâmica, que controla como as pessoas devem se vestir e agir. Isto faz com que Marjane seja obrigada a usar véu, o que a incentiva a se tornar uma revolucionária.				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percepção da criança das contradições sociais</li> <li>✓ Confronto com a realidade dura e amrga</li> </ul>
64	Pixote – A lei do mais fraco	1981	Pixote (Fernando Ramos da Silva) foi abandonado por seus pais e rouba para viver nas ruas. Ele já esteve internado em reformatório e isto só ajudou na sua “educação”, pois conviveu com todos os tipos de criminosos e jovens delinquentes. Ele sobrevive se tornando um pequeno traficante de drogas, café e assassino, mesmo tendo apenas onze anos.	Brasil	Hector Babenco	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância de rua</li> <li>✓ Corrupção da infância</li> <li>✓ O abandono na infância</li> <li>✓ Infância marginalizada</li> <li>✓ Infância institucionalizada</li> <li>✓ Criminalidade na infância</li> </ul>
65	Querido Frankie	2004	Frankie (Jack McElhone) é um garoto de 9 anos que vive com sua mãe, Lizzie (Emily Mortimer), com quem segue de um lado para outro. Tentando proteger Frankie da verdade, Lizzie escreve cartas para ele em nome de um pai fictício, que trabalha a bordo de um navio que passa por terras exóticas. Porém o que Lizzie não contava era que logo o navio em que o "pai" trabalha estará aportando no lugar em que estão, o que faz com que ela tenha que escolher entre contar a verdade para o filho ou encontrar um homem desconhecido que se faça passar pelo pai de Frankie durante algum tempo.	Reino Unido	Shona Auerbach	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Deficiência auditiva</li> <li>✓ Super proteção da criança</li> <li>✓ Ocultamento da realidade</li> <li>✓ Superação de temores maternos</li> </ul>
66	Querô	2007	Querô (Maxwell Nascimento) é filho de uma prostituta, que foi expulsa do bordel em que trabalhava no dia em que deu à luz. Desesperada, ela se suicida tomando querosene. Violeta, a dona do prostíbulo, decide cuidar do garoto e o apelida de Querô, em referência ao modo como sua mãe morreu. Ao crescer Querô, revoltado com os maus tratos que recebe, passa a cometer pequenos delitos. Um dia ele é pego e encaminhado à Febem, onde sua vida é marcada para sempre.	Brasil	Carlos Cortez	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O abandono na infância</li> <li>✓ Infância institucionalizada</li> <li>✓ Infância pobre</li> <li>✓ Corrupção da infância</li> </ul>



67	Sempre Amigos	1998	O filme conta a história de dois meninos e da amizade entre eles. Kewin sofre de distrofia muscular, e é superdotado. Max, com 13 anos, tem pouca inteligência, é muito arredio e não tem amigos, é forte e grande. Uma grande amizade entre eles se inicia quando Kewin e sua mãe se tornam vizinhos de Max.	EUA	Peter Chelsom	Comédia dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Companheirismo</li> <li>✓ Amizade de crianças</li> <li>✓ Convívio com as diferenças e limitações</li> <li>✓ Superação de traumas</li> <li>✓ Superação de limitações</li> </ul>
68	Tainá – A origem	2011	A floresta amazônica é invadida por piratas da biodiversidade e a jovem índia Maya (Mayara Bentes) acaba tornando-se vítima de bandidos, deixando órfã a bebê Tainá. Acriança é abrigada entre as raízes de uma grande árvore e salva pelo velho e solteiro pajé Tigê (Gracindo Jr.), que passa a cuidar dela e só a devolve para seu povo cinco anos depois, quando será escolhido o novo líder defensor da natureza. Por ser menina, Tainá (Wiranú Tembê) é impedida de se apresentar, mas pela herança da mãe, a última das guerreiras, e com o apoio da esperta menina da cidade Laurinha (Beatriz Noskoski) e do índio nerd Gobi (Igor Ozzy), a indiazinha resolve encarar os malfeitores, desvendando o mistério da sua própria origem.	Brasil	Rosane Svartman	Aventura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Violência ambiental</li> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Liderança feminina</li> <li>✓ Patriarcalismo</li> <li>✓ Preservação da natureza</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência</li> </ul>
69	Tainá – uma aventura na Amazônia	2000	Tainá (Eunice Baia), uma indiazinha de 8 anos, vive na Amazônia com seu velho e sábio avô Tigê, que lhe ensina as lendas e histórias de seu povo. Ao longo de aventuras cheias de peripécias, ela conhece o macaco Catu ao salvá-lo das garras de Shoba, um traficante de animais. Perseguida pela quadrilha, ela foge e acaba conhecendo a bióloga Isabel e seu filho Joninho (Caio Romei), um menino de dez anos que mora a contragosto na selva. Depois de um desentendimento inicial, o garoto consegue superar os limites de menino da cidade e ajuda Tainá a enfrentar os contrabandistas, que vendem animais para pesquisas genéticas no exterior. Juntos, os	Brasil	Tania Lamarca, Sergio Bloch	Drama, Ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preservação da natureza</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência</li> <li>✓ A criança como líder</li> <li>✓ Defesa do meio ambiente</li> <li>✓ Defesa do espaço de convívio</li> </ul>

			dois aprendem a lidar com os valores destes dois mundo: o da selva e o da cidade.				
70	Tainá 2 – a aventura continua	2004	Anos se passaram e a indiazinha Tainá (Eunice Baia) cresceu. Agora uma pré-adolescente, ela se divide entre o enfrentamento com os bandidos e a atenção que dá a uma nova amiga. A pequenina Catiti, de 6 anos, fugiu da sua aldeia na tentativa de imitar Tainá como protetora do meio ambiente. Juntas, elas vão viver muitas aventuras na floresta.	Brasil	Mauro Lima	Aventura, Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preservação da natureza</li> <li>✓ Estratégias de sobrevivência</li> <li>✓ A criança como líder</li> <li>✓ Defesa do meio ambiente</li> <li>✓ Defesa do espaço de convívio</li> </ul>
71	Tartarugas podem voar	2004	Em uma vila de curdos no Iraque, na fronteira entre o Irã e a Turquia e pouco antes do ataque americano contra o país, os moradores locais buscam desesperadamente uma antena parabólica, na intenção de ter notícias via satélite.	Iran, Iraque	Bahman Ghobadi	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Infância em período de guerra</li> <li>✓ Infância abandonada</li> <li>✓ Corrupção da infância</li> <li>✓ Subalternidade ao domínio americano</li> </ul>
72	Temple Grandin	2010	Temple Grandin, diagnosticada com autismo na infância, fala sobre como a sua mente funciona, e a sua habilidade de "pensar em imagens", que a ajuda a resolver problemas que cérebros neurotípicos não conseguiriam. Ela traz à tona que o mundo precisa de pessoas com o espectro autista: pensadores visuais, pensadores em padrões, pensadores verbais e todos os tipos de crianças espertas e inteligentes.	EUA	Mick Jackson	Biografia, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autismo</li> <li>✓ Enfrentamento de barreiras</li> <li>✓ Dificuldades interpessoais</li> <li>✓ Autorelato</li> </ul>
73	Tomboy	2011	Laure (Zoé Héran) é uma garota de 10 anos, que vive com os pai e a irmã caçula, Jeanne (Malonn Lévana). A família se mudou há pouco tempo e, com isso, não conhece os vizinhos. Um dia Laure resolve ir na rua e conhece Lisa (Jeanne Disson), que a confunde com um menino. Laure, que usa cabelo curto e gosta de vestir roupas masculinas, aceita a confusão e lhe diz que seu nome é Mickaël. A partir de então ela leva uma vida dupla, já que seus pais não sabem de sua falsa identidade.	França	Céline Sciamma	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comportamento infantil</li> <li>✓ Sexualidade infantil</li> <li>✓ Conflitos familiares</li> <li>✓ Questões de gênero na infância</li> <li>✓ Autoafirmação</li> </ul>

74	Uma lição de amor	2002	O filme acompanha a trajetória de Sam Dawson, um adulto com a idade mental, a inocência e a sinceridade de uma criança de sete anos. Embora tivesse dificuldades, com a ajuda de amigos muito especiais, Sam conseguiu fazer dos primeiros anos de vida de Lucy, uma infância repleta de amor e alegria.	EUA	Jessie Nelson	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Amor paterno</li> <li>✓ Inclusão social</li> <li>✓ Apoio a pessoa com deficiência</li> <li>✓ Percepção do bem estar emocional da criança</li> </ul>
75	Vítimas da tormenta	1946	Após o fim da Segunda Guerra, Giuseppe e Pasquale, duas crianças pobres, dois grandes amigos vivem de lustrar os sapatos de soldados americanos. Eles dividem suas esperanças e seus sonhos inocentes de um futuro melhor, mas acabam presos numa terrível instituição para menores depois de se envolverem em um furto.	Itália	Vitorio De Sica	Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Segunda guerra mundial</li> <li>✓ Infância em período de guerra</li> <li>✓ Sobrevivência diante do fascismo</li> <li>✓ Condição social da infância</li> <li>✓ A criança protagonista</li> <li>✓ Corrupção da infância</li> </ul>
76	Zero em comportamento	1933	Volta aos tempos de escola num colégio do interior, as bagunças dentro do dormitório, a punição severa, a recreação, o estudo indisciplinado e os confrontos com a administração. Uma noite os garotos internos decidem se libertar da autoridade dos adultos e uma revolta arrebenta.	França	Jean Vigo	Comédia, Drama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pedofilia</li> <li>✓ Opressão infantil</li> <li>✓ Práticas disciplinares na infância</li> <li>✓ Ritos de passagem</li> <li>✓ Práticas educativas</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo a partir de dados obtidos durante levantamento realizado.

## **ANEXOS**

## SOBRE O LIVRO

### Menino de Engenho - José Lins do Rego



Menino de Engenho conta a história de Carlos, um menino órfão, que aos quatro anos de idade perde a mãe assassinada pelo pai, devido a uma loucura incontrolável.

Mediante esta situação, Carlinhos é levado pelo tio Juca ao engenho do avô materno José Paulino - o Santa Rosa. No engenho, Carlos conhece tia Maria, moça de coração bom, generosa e atenciosa que procura suprir com amor a ausência da mãe de Carlos.

Além de tia Maria, ele conhece também a tia Sinhazinha, uma mulher velha, com aproximadamente sessenta anos e que implicava com tudo. Todos os empregados da casa tinham que cumprir suas ordens e respeitar suas crueldades.

Longe dos olhos de tia Maria e na companhia dos primos, Carlinhos conhece um mundo cheio de aventuras, desigualdades sociais vividas pelos empregados do engenho, promiscuidade e desrespeito sexual.

E foi neste ambiente desprovido de cuidados e atenção, que Carlinhos começa muito cedo sua vida amorosa, se apaixonando pela sua primeira professora, que logo foi substituída pelas primas. Fascinado com a liberdade da vida que gozava no engenho, Carlos se encanta com as mulatas, filhas dos empregados do avô.

Com elas aflora para uma vida sexual precoce e aos doze anos de idade, contrai gálico de uma delas, tornando-se o assunto da região.

Totalmente sem limites e sem educação, Carlos preocupa seu avô, que não encontra outro caminho a não ser encaminhá-lo para um colégio - o lugar o qual o tornaria um verdadeiro homem.



## **SOBRE O AUTOR**



José Lins do Rego Cavalcanti nasceu em 1901, no Estado da Paraíba, e morreu em 1957 na cidade do Rio de Janeiro.

Viveu a maior parte de sua vida em Recife, cidade onde se formou em Direito. A partir de 1936, passou a viver na cidade do Rio de Janeiro.

O dia a dia e os costumes tanto de Pernambuco quanto do Rio de Janeiro eram evidentes em suas obras literárias.

Ele deu início ao conhecido Ciclo da Cana-de-Açúcar com a obra: Menino de Engenho. Além deste livro, este notável escritor escreveu outros livros, como: Doidinho, Banguê, O Moleque Ricardo e Usina. Este último possui narrativa descritiva do meio de vida nos engenhos e nas plantações de cana-de-açúcar do Nordeste.

Em sua segunda fase, José Lins do Rego escreveu romances que tinham como tema a vida rural. Deste período, fazem parte as seguintes obras: Pureza, Pedra Bonita, Riacho Doce e Água Mãe.

No ano de 1943 publicou o livro Fogo Morto, considerado a sua obra-prima; posteriormente escreveu Euridice, Cangaceiros, alguns ensaios, crônicas e outras obras.

Este notável escritor foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras e teve suas obras traduzidas para diferentes idiomas, entre eles, o russo. Antes de morrer, escreveu um livro de memórias chamado: Meus Verdes Anos.

### Principais obras de José Lins do Rego

- Menino de engenho (1932)
- Doidinho (1933)
- Banguê (1934)
- O Moleque Ricardo (1935)
- Usina (1936)
- Pureza (1937)

- Pedra bonita (1938)
- Riacho doce (1939)
- Fogo morto (1943)
- Eurídice (1947)
- Cangaceiros (1953)
- Gordos e magros (1942)
- Poesia e vida (1945)
- Homens, seres e coisas (1952)
- A casa e o homem (1954)
- Meus verdes anos (1956)
- O vulcão e a fonte (1958)
- Dias idos e vividos (1981)

## MENINO DE ENGENHO – O FILME



O filme foi uma das estreias mais promissoras e um dos maiores sucessos populares do Cinema Novo, além disso, inaugurou a carreira do diretor Walter Lima Jr., que dirigiu o primeiro longa-metragem com produção de Glauber Rocha. *Menino de Engenho* (1965) é uma adaptação do romance de José Lins do Rego e tem elementos de outras obras do escritor dentro do chamado ciclo da cana-de-açúcar.

O filme que aborda a infância do personagem Carlinhos em meio à fase decadente do ciclo da cana-de-açúcar que se passa na Paraíba em 1920 e tem este, como testemunha do advento de modernas usinas de cana-de-açúcar. Carlinhos cresce acompanhando as conseqüentes transformações sociais e econômicas da produção canavieira. Após a morte de sua mãe, o menino vai viver com o avô e os tios no engenho Santa Rosa.

Depois de conviver com os moleques e empregados dos canaviais e de sofrer sucessivas perdas e readaptações afetivas, chega a hora de partir para o colégio e ele não é mais o garoto inocente que chegou. O trem que corta a campina paraibana é um signo das transformações por que passa a produção canavieira e, por extensão, a vida dos personagens.



*Sinopse baseada na publicação do site Geocities (Yahoo)*

*Carlos Alberto Mattos, 2002*



## FILMOGRAFIA DE WALTER LIMA JÚNIOR



Walter Lima Júnior é um cineasta brasileiro, bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Também atuou na direção de diversos documentários para a televisão brasileira. Começou escrevendo críticas para jornais diários.

Nascimento: 26 de novembro de 1938, Niterói, Rio de Janeiro

Indicações: Leão de Ouro Brasileiro,

- É formado em Direito na Universidade Federal Fluminense (UFF);

- Um de seus filmes prediletos é Ladrões de Bicicletas;

- Dirigiu diversos documentários para a TV brasileira.

### Direção

Ano	Título	Atividade
2015	Através da Sombra	Diretor
2008	Os Desafinados	Diretor
2001	Um Crime Nobre	Diretor
1996	A Ostra e o Vento	Diretor
1996	O Monge e a Filha do Carrasco	Diretor
1991	Meu Marido	Diretor
1986	Ele, o Boto	Diretor
1985	Chico Rei	Diretor
1983	Inocência	Diretor
1978	A Lira do Delírio	Diretor
1971	Na Boca da Noite	Diretor
1968	Brasil Ano 2000	Diretor
1965	Menino de Engenho	Diretor

### Ator

Ano	Título	Personagem
1978	A Lira do Delírio	-

## Roteiro

Ano	Título	Atividade
2015	Através da Sombra	Roteirista
2008	Os Desafinados	Roteirista
1996	A Ostra e o Vento	Roteirista
1996	O Monge e a Filha do Carrasco	Roteirista
1994	Veja esta Canção	Roteirista
1986	Ele, o Boto	Roteirista
1985	Chico Rei	Roteirista
1983	Inocência	Roteirista
1978	A Lira do Delírio	Roteirista
1971	Na Boca da Noite	Roteirista
1965	Menino de Engenho	Roteirista
1963	Deus e o Diabo na Terra do Sol	Colaboração com o roteiro

## Música

Ano	Título	Atividade
1965	Menino de Engenho	Letrista

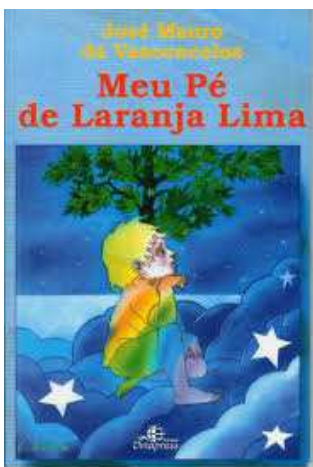
## Produção

Ano	Título	Atividade
1985	Chico Rei	Produtor Associado
1978	A Lira do Delírio	Produtor
1971	Na Boca da Noite	Produtor Associado
1965	Menino de Engenho	Produtor

## Equipe técnica

Ano	Título	Atividade
1985	Chico Rei	Montador
1978	A Lira do Delírio	Autor do argumento
1965	Menino de Engenho	Autor do argumento
1963	Deus e o Diabo na Terra do Sol	Assistente de direção

## SOBRE O LIVRO: O MEU PÉ DE LARANJA LIMA

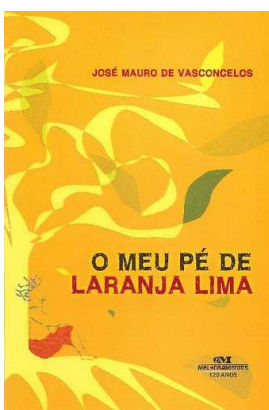
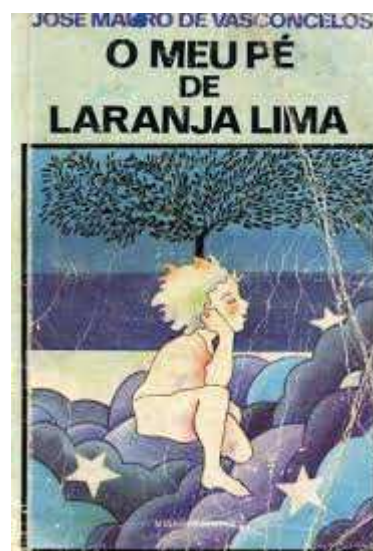


O leitor vai encontrar a história comovente do menino Zezé, de seis anos, um rapaz pobre, inteligente, sensível e carente. Com a falta de afeto que não encontra na família, o endiabrado rapaz vai pelas ruas fazendo mil travessuras.

Zezé aprende tudo sozinho, é o "descobridor das coisas". Descobre a ternura e o carinho no amigo "Portuga". Inventa para si um mundo de fantasias em que o grande confidente é o Xururuca, o pé de Laranja Lima.

Mas a vida ensina-lhe tudo demasiado cedo, e Zezé descobre o que é a dor e a saudade - "Por que contam coisas às criancinhas?".

“Meu pé de laranja lima”, é um clássico da literatura juvenil brasileira. Escrito por José Mauro de Vasconcelos, escrito ainda no final dos anos de 1960. Embora seja um livro que fale de um outro momento social e histórico trabalha com a perspectiva universal das agruras que cercam a infância e início da juventude, o que o torna um livro completamente atemporal. Meu pé de laranja lima é um dos romances mais premiados da literatura juvenil, bem como apresenta um dos maiores números de reedições. Em vida, o próprio José Mauro teria afirmado que grande parte do sucesso do livro se devia a sinceridade das cenas narradas, que tinham sido inspiradas em sua própria vida e infância.



O livro narra as diabruras de Zezé, um menino danado e que é membro de uma família quase miserável. Sempre encrenqueiro, ele estava metido em todo o tipo de confusão, e por conta disso, era comumente punido pelos pais que não eram lá dados aos carinhos, conversas e apoio. Ele tinha quatro irmãos: Jandira, Glória, Totoca e Luís. O pai de Zezé estava desempregado e sua mãe trabalhava em uma fábrica, ela passava o dia todo trabalhando para garantir o sustento de sua família.

Eles se veem obrigados a mudar de casa, para um local bem pobre, por conta da grande dificuldade econômica em que a família vivia. Lá, Zezé conheceu seu amigo que a partir dali seria um grande companheiro: o pé de laranja lima. Ao longo do tempo, Zezé foi cuidando da árvore e ela crescia cada vez mais e ficava cada vez mais linda. Com ela, ele passava horas conversando e sonhando com brincadeiras divertidas. O pé de laranja lima parecia ter vida e entender todas as angústias e agonias que o menino não tinha com quem confidenciar. Como ele era um menino muito sagaz, Zezé sempre aprontava na escola, mas nem por isso sua professora deixava de gostar dele.

Havia um português na vizinhança de Zezé, o Portuga, por quem o garoto irá devotar grande amizade. E ela será recíproca, uma vez que entendendo o menino, o Portuga passa a levar o menino em passeios, a brincar com ele e a lhe fazer um papel de pai, já que o de Zezé era extremamente ausente.

A amizade dos dois se consolida de tal forma, que os dois passam a ser quase inseparáveis. Acontece que Portuga morre em um trágico acidente, deixando o menino totalmente inconsolável e marcado para a vida toda.

## JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS

**José Mauro de Vasconcelos** nasceu em 26 de fevereiro de 1920, no Rio de Janeiro. Passou a infância em Natal, RN. Sua família era muito pobre e José Mauro passou por muitas dificuldades. Seu grande sonho de infância era ser nadador profissional e chegou a ganhar alguns prêmios em campeonatos que participava.

Tinha uma personalidade muito inconstante. Aos quinze anos mudou-se sozinho para o Rio de Janeiro, teve diversos empregos para conseguir se sustentar. Percorreu o Brasil de norte a sul; foi treinador de boxe, agricultor, operário, garimpeiro, carregador de bananas, ator de cinema, jornalista, locutor de rádio e escritor. Iniciou diversos cursos superiores, mas nunca concluiu nenhum deles.



Seu primeiro romance *Banana Brava* fixa a aventura vivida por ele em terras do Rio Araguaia. Em 1968 escreveu sua obra mais conhecida *O meu pé de laranja lima*, baseada em sua infância; nos primeiros meses de lançamento vendeu mais de 217 mil exemplares.

José Mauro de Vasconcelos é figura controversa da literatura brasileira, marginalizado pela crítica e aclamado pelo público, é autor de largas tiragens com sucessivas reedições.

Faleceu em julho de 1984 em São Paulo.

### Algumas Obras:

Banana Brava (1942)  
 Barro Branco (1948)  
 Longe da Terra (1949)  
 Vazante (1951)  
 Arara Vermelha (1953)  
 Arraia de Fogo (1955)  
 Rosinha, Minha Canoa (1962)  
 Doidão (1963)  
 O Garanhão das Praias (1964)  
 Coração de Vidro (1964)  
 As Confissões de Frei Abóbora (1966)

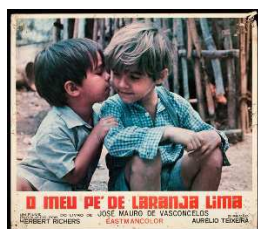
Meu Pé de Laranja Lima (1968)  
 Rua Descalça (1969)  
 O Palácio Japonês (1969)  
 Farinha Órfã (1970)  
 Chuva Crioula (1972)  
 O Veleiro de Cristal (1973)  
 Vamos Aquecer o Sol (1974)  
 A Ceia (1975)  
 O Menino Invisível (1978)  
 Kuryala: Capitão e Carajá (1979)

## O MEU PÉ DE LARANJA LIMA – O FILME

“O Meu Pé de Laranja Lima”, que conta a história de José Mauro (Zezé), um menino muito esperto e levado. Ele é filho de um casal pobre, Paulo e Stefânia, e mora em uma casa à beira da estrada. Quando a família se muda para uma outra casa, com um grande quintal, seus irmãos escolhem para si, de brincadeira, todas as árvores do quintal, deixando para Zezé apenas um pé de laranja lima, que se torna seu amigo e confidente.

A árvore ensina a Zezé os valores reais da vida, mas apesar disso o menino continua fazendo suas peraltices. Em uma delas conhece um homem muito bom, Portuga, com quem mantém uma profunda amizade e para quem Zezé transfere a sua afetividade. Um dia, porém, a felicidade do menino, que vive no seu mundo de fantasias, termina quando Portuga morre num desastre. Só resta a Zezé o seu pé de laranja lima.

O Meu Pé de Laranja Lima é um romance juvenil, escrito por José Mauro de Vasconcelos e publicado em 1968. Foi traduzido para 52 línguas e publicado em 19 países, sendo adotado em escolas e, posteriormente, adaptado para o cinema, televisão e teatro.



1ª versão – direção – Aurélio Teixeira, música – Edino Krieger, 95 min, 1970.



2ª versão – direção – Marcos Berstein, 97 min, 2012.

Duas versões de uma única história baseada no livro homônimo de José Mauro Vasconcelos que já foi campeão de vendas na época em que foi lançado (1968) sendo um dos livros brasileiros mais vendidos de todos os tempos, tendo sido traduzido para mais de 20 idiomas.

A primeira versão do filme é de 1970, ou seja, dois anos após o lançamento do livro. Foi dirigida por Aurélio Teixeira e estrelada por Júlio César Cruz no papel de Zezé. Esta primeira versão é mais fiel à história original, inclusive com a preservação dos diálogos, sendo as interpretações bem mais convincentes que a outra versão de 2012. Foi gravado em Vassouras, município do Estado do Rio de Janeiro. O roteiro do diretor e Braz Chediak adapta o best-seller autobiográfico homônimo, de José Mauro de Vasconcelos. Música de Edino Krieger.

A segunda versão, dirigida por Marcos Bernstein e com João Guilherme de Ávila no papel principal. Nesta versão, o diretor apresenta a história, através de uma recordação de Zezé já adulto, interpretado por Caco Ciocler numa participação especial no filme.

**Elenco (1ª versão):**

Júlio César Cruz .... José Mauro Vasconcelos “Zezé”  
 Aurélio Teixeira .... Manuel Valadares “Portuga” (participação especial)  
 Leilany Chediak.... Jandira  
 Henrique José Leal .... Serginho, o menino rico (não creditado)  
 Elisa Fernandes .... Lili  
 Julio Hofacker...Tio Edmundo  
 Janet Chermont...Glória, uma das irmãs  
 Catulo de Paiva...Ariovaldo, vendedor  
 Rubens Abreu...Paulo, o pai  
 Maria Gladys .... professora Cecília (não creditada)  
 Vitório Veríssimo...Luís, o irmão mais novo  
 Jorge Luiz Trannin...Totoca, outro irmão  
 Maria Helena Lott...Stefânia, a mãe  
 Iva West...Dindinha

**Elenco (2ª versão):**

João Guilherme Ávila ..... Zezé  
 José de Abreu ..... Portuga  
 Caco Ciocler ..... José Mauro de Vasconcelos (adulto)  
 Eduardo Dascar ..... Paulo (pai de Zezé)  
 Fernanda Vianna ..... Selma (mãe de Zezé)  
 Pedro Vale ..... Totoca  
 Leônidas José ..... Luís  
 Julia de Victa ..... Glória  
 Kathia Calil ..... Jandira  
 Eduardo Moreira ..... Ladislau  
 Tino Gomes ..... Ariovaldo  
 Inês Peixoto ..... D. Cecília

2ª versão: “Meu Pé de Laranja Lima” é um livro clássico na literatura brasileira, que marcou gerações de crianças. Não apenas por retratar o lado imaginativo em uma vida dura, mas especialmente por abordar a questão da morte dentro do imaginário infantil. Também por isso, mas não só por causa deste tema, trata-se de uma história extremamente triste, daquelas de deixar o leitor desamparado em certos momentos. Meu Pé de Laranja Lima, a releitura dirigida por Marcos Bernstein, tem como grande mérito não fugir desta característica. Seu filme mantém o necessário tom de tristeza, sem deixar de lado a criatividade e a sinceridade de ser criança. A morte, afinal de contas, faz parte também da vida.

A história acompanha Zezé, um garoto muito levado que vive aprontando. Apesar de às vezes suas molecagens gerarem consequências graves, Zezé não é uma criança má, apenas não consegue medir seus atos. O problema é que sua família não entende assim e, volta e meia, lhe aplica uma surra. Especialmente seu pai, cuja intolerância é agravada pelo fato de estar desempregado há bastante tempo. Diante de uma vida dura e pobre, Zezé encontra uma saída em sua imaginação. Assim nasce a amizade com Minguinho, seu pé de laranja-lima, com quem costuma brincar e bater papo. É quando o filme ganha um tom poético, com os devaneios do garoto em um mundo onde pode, enfim, ser feliz.

Ao contrário do que acontece na primeira versão para o cinema, lançada em 1970, Marcos Bernstein abre espaço a este lado imaginativo do livro, presente e necessário para toda e qualquer criança. Entretanto, trata-se de uma fantasia com pés no chão, sem grandes exageros e deixando sempre claro que o exibido não se trata da realidade. Outra importante mudança, esta também aplicada em relação ao livro, se refere ao personagem interpretado por Caco Ciocler. Trata-se de uma espécie de modernização da história, de forma a situá-la nos dias atuais mas sem perder sua essência. Pode-se dizer que seja um complemento afetivo, por assim dizer, que tem relação com outro personagem fundamental desta história: o Portuga.

Interpretado por José de Abreu, que dosa bem no típico sotaque lusitano, o Portuga vem a se tornar o “querido inimigo” de Zezé. O relacionamento entre os dois é desenvolvido de forma tocante, indo das desavenças iniciais à amizade incontestável, daquelas em que um não consegue mais viver sem o outro. Todo este processo, entremeado com os problemas enfrentados por Zezé em casa, faz com que o filme consiga transmitir ao espectador a dualidade vivida pelo garoto, que vai do céu ao inferno em questão de momentos, sem esquecer a importante faceta do lirismo.

Com diálogos inspirados, muitas vezes dotados de uma sinceridade devastadora típica das crianças, Meu Pé de Laranja Lima é um filme emocionante. Não apenas pela história em si, mas também pelas opções feitas pelo diretor e as belas atuações de José de Abreu e do protagonista João Guilherme Ávila. O garoto, por sua vez, impressiona com seu olhar tristonho, que combina perfeitamente com Zezé. Um filme belíssimo, de uma ingenuidade cativante, que se mostra uma adaptação à altura do grande livro escrito por José Mauro de Vasconcellos.



## FILMOGRAFIA DE AURÉLIO TEIXEIRA



Aurélio Teixeira foi um ator e diretor brasileiro. Foi responsável pelo argumento de *Mineirinho Vivo ou Morto*, filme que também dirigiu.

Nasceu em 21 de outubro de 1926 (Rio de Janeiro, Brasil),

Trabalhou 5 filmes com Grande Otelo:

Pistoleiro Bossa Nova (1960)

Vai que é mole (1960)

Carnaval Atlântida (1952)

Amei um Bicheiro (1952)

Barnabé, Tu És Meu (1951)

### Direção

Ano	Título	Atividade
1998	Cinderela Baiana	Diretor
1971	Soninha Toda Pura	Diretor
1970	O Meu Pé de Laranja Lima	Diretor
1969	Os Raptores	Diretor
1968	Juventude e Ternura	Diretor
1967	Mineirinho, Vivo ou Morto	Diretor
1966	Na Onda do Iê Iê Iê	Diretor
1965	Entre o Amor e o Cangaço	Diretor

### Atores

Ano	Título	Personagem
1998	Cinderela Baiana	Portuga
1974	Assim Era a Atlântida	-
1971	Soninha Toda Pura	-
1970	O Meu Pé de Laranja Lima	Portuga
1969	Os Raptores	Bruno

Ano	Título	Personagem
1965	Entre o Amor e o Cangaço	-
1963	Selva Trágica	-
1961	Mulheres e Milhões	-
1960	Pistoleiro Bossa Nova	Cachimbo
1960	Vai que é mole	-
1958	Quem Roubou Meu Samba	Secundino
1957	Absolutamente Certo	Raul
1957	Arara Vermelha	-
1957	Uma Certa Lucrecia	César
1956	Quem Matou Anabela?	-
1954	Mãos Sangrentas	-
1952	Amei um Bicheiro	Cicatriz
1952	Balança Mas Não Cai	-
1952	Carnaval Atlântida	-
1951	Barnabé, Tu És Meu	-
1951	Hóspede de Uma Noite	-

### Roteiro

Ano	Título	Atividade
1969	Os Raptores	Roteirista
1967	Mineirinho, Vivo ou Morto	Roteirista
1966	Na Onda do Iê Iê Iê	Roteirista

### Equipe técnica

Ano	Título	Atividade
1970	O Meu Pé de Laranja Lima	Autor do argumento
1970	O Meu Pé de Laranja Lima	Montador
1967	Mineirinho, Vivo ou Morto	Autor do argumento

## FILMOGRAFIA DE MARCOS BERNSTEIN



Marcos Bernstein é um roteirista, cineasta e ator brasileiro. Escreveu com João Emanuel Carneiro, o roteiro de Central do Brasil, lançado em 1998, de Walter Salles, vencedor do prêmio Sundance/NHK

Nascimento: 17 de fevereiro de 1970 (46 anos), Rio de Janeiro

Obras: Central do Brasil: um filme dirigido por Walter Salles: roteiro, Terra estrangeira

Prêmios: Grande Prêmio do Cinema Brasileiro - Melhor Filme Infantil

Indicações: Satellite Award de Melhor Roteiro Original

### Direção

Ano	Título	Atividade
2015	Arpoador - Praia e Democracia	Codiretor
2012	A Era dos Campeões	Diretor
2012	Meu Pé de Laranja Lima	Diretor
2004	O Outro Lado da Rua	Diretor

### Atores

Ano	Título	Personagem
1976	O Feijão e o Sonho - Temporada 1	Bentinho

### Roteiro

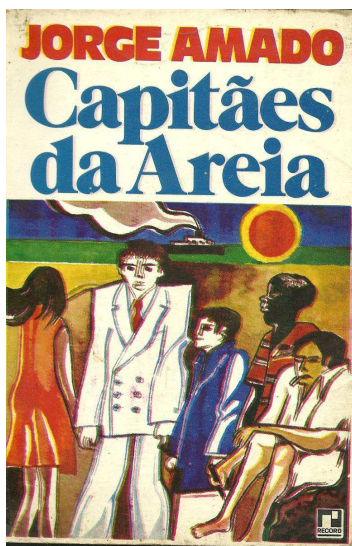
Ano	Título	Atividade
2015	Pequeno Segredo	Roteirista
2014	Beatriz	Roteirista
2014	Descalço Sobre a Terra Vermelha	Roteirista
2014	Minhocas	Roteirista
2013	Além do Horizonte	Criador
2013	Faroeste Caboclo	Roteirista
2012	A Era dos Campeões	Roteirista
2012	Meu Pé de Laranja Lima	Roteirista
2011	A Vida Da Gente	Roteirista

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Atividade</b>
2011	Chico Xavier	Autor
2011	Somos Tão Jovens	Roteirista
2010	A Cura	Criador
2010	Chico Xavier - O Filme	Roteirista
2006	Meteoro	Colaboração com o roteiro
2004	O Outro Lado da Rua	Roteirista
2001	O Xangô de Baker Street	Roteirista
2001	Um Crime Nobre	Roteirista
2000	Oriundi	Roteirista
1999	Pierre Verger - Mensageiro Entre Dois Mundos	Roteirista
1998	Central do Brasil	Roteirista
1995	Terra Estrangeira	Roteirista

### **Produção**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Atividade</b>
2004	O Outro Lado da Rua	Produtor

## SOBRE O LIVRO: CAPITÃES DA AREIA

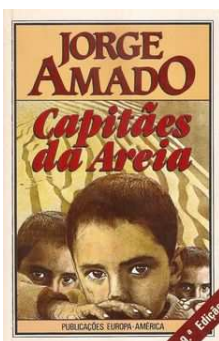


Capitães da Areia, de Jorge Amado, faz referência aos meninos de rua de Salvador, menores cuja vida desregrada e marginal é explicada, de uma forma geral, por tragédias familiares relacionadas à condição de miséria. O romance, procura mostrar não apenas os assaltos e as atitudes violentas de sua vida bestializada, mas também as aspirações e os pensamentos ingênuos, comuns a qualquer criança.

Os personagens que compõem o núcleo central da narrativa apresentam algumas particularidades: João Grande possui uma força bruta, o professor é lembrado pelo talento artístico, Sem-Pernas pela amargura existencial, a opressão sertaneja é representada por Volta-Seca, a sexualidade precoce por Gato, o malandro é o Boa-Vida e a tendência à religiosidade se manifesta em Pirulito.

Todos são liderados por Pedro Bala, o protagonista do romance. Órfão desde muito cedo, Bala descobre o passado de seu pai, um líder operário assassinado durante uma greve. Bala prefere continuar a organizar os assaltos e roubos cometidos pelo bando, participando das ações mais perigosas. Um dia, junta-se ao bando a menina Dora, cujos pais tinham morrido em uma epidemia de malária. Vista inicialmente com desconfiança, aos poucos Dora se integra ao grupo, ganhando o respeito de todos e o amor de Pedro Bala.

Durante uma ação, Bala e Dora são presos. Ela é colocada em um orfanato, enquanto o menino é submetido à violência de torturadores que tentam obter dele o local do esconderijo dos Capitães. Bala sofre, mas nada revela. Foge do reformatório e liberta Dora. A menina, no entanto, sai doente do lugar. Em sua última noite de vida, pede ao namorado que a possua.

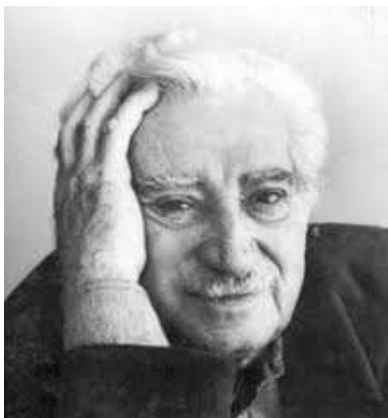


A morte de Dora coincide com um momento de passagem para a vida adulta dos principais membros do bando. João Grande vira marinheiro, Volta-Seca se torna cangaceiro, Pirulito entra para uma ordem religiosa e Sem-Pernas se suicida para não cair nas mãos da polícia. Por fim, Pedro Bala abandona o grupo, mas não a condição de líder, agora voltada para a vida operária. Dessa forma, continua a obra inacabada do pai.

Capitães da areia estabelece uma analogia entre a aventura que é narrada e a mensagem política que se pretende transmitir ao leitor. No âmbito da literatura, Jorge Amado foi um dos primeiros a abordar a questão dos menores de rua de uma perspectiva social e não simplesmente policial.

Quando o romance foi publicado, em 1937, autoridades baianas queimaram exemplares em praça pública. O episódio dá o tom do clima político da época, com o início da ditadura getulista do Estado Novo a repressão começava a mostrar as suas garras.

## **SOBRE O AUTOR – Jorge Amado**



Filho de João Amado Faria e Eulália Leal Amado, o escritor nasceu na fazenda Auricídia, no município de Itabuna, localizado no sul da Bahia. Passou a infância em Ilhéus, cidade que foi retratada em várias de suas obras. Jorge Leal Amado de Faria mostrava afinidade com as palavras desde muito cedo. Com apenas 10 anos, em 1922, criou “A Luneta”, um jornal que entregava para amigos e parentes. Depois, quando estudava em um colégio interno, participou de duas publicações, “A Pátria” e “A Folha”. E, aos 14 anos, já foi trabalhar em jornais.

Jorge Amado foi um dos escritores brasileiros com mais livros vendidos e obras traduzidas, nesse quesito, perde apenas para Paulo Coelho. O baiano escreveu obras de cunho regionalista, enaltecendo o povo, a terra e a cultura local. Com uma linguagem oralizada, o escritor transformou em texto suas preocupações e críticas sociais.

Pertencente ao segundo tempo do modernismo, o autor teve suas obras transformadas em novelas, filmes, peças e até quadrinhos. Entre as mais famosas e reproduzidas estão: “Dona Flor e seus Dois Maridos”, “Gabriela, Cravo e Canela”, “Tieta do Agreste” e “Capitães da Areia”.

Sua extensa contribuição para a literatura foi reconhecida em premiações, Amado ganhou o Prêmio Camões e o Jabuti. Ainda ocupou a cadeira nº 23 na Academia Brasileira de Letras, cujo patrono é José de Alencar.

O autor faz parte da segunda geração do modernismo, marcada pelo neo-realismo regionalista. Sua literatura pode ser dividida em três etapas principais: a primeira tem como temática os problemas sociais, a segunda traz o ciclo do cacau, produzido em larga escala na Bahia, e a terceira tem enfoque no lirismo. A Bahia é muito presente nos textos de Jorge Amado, em todas as fases.

O movimento literário teve a contribuição de outros grandes escritores, como Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e José Lins do Rego. No período, a prosa é um gênero muito popular.

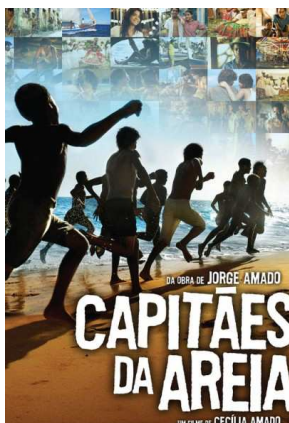
Um grande contador de histórias. Ao escrever suas obras, Jorge Amado tinha um cuidado maior com a narrativa e não com a estrutura técnica. O autor não demonstrava preocupação com a estrutura literária ou mesmo com as normas de ortografia e gramática, o importante era contar bem a história.

A linguagem oral ganha espaço na obra do escritor baiano, dando naturalidade ao texto. Nota-se uma fidelidade à língua falada pelo povo que Amado retrata. A linguagem é direta e popular, mas é importante ressaltar que o tom poético ainda é percebido.

### **PRINCIPAIS OBRAS**

"O país do carnaval" (1930), "Suor" (1934), "Mar Morto" (1936), "Capitães da areia" (1937), "Gabriela, cravo e canela" (1958), "A morte e a morte de Quincas Berro d'Água" (1961), "Dona Flor e seus dois maridos" (1966), "Tieta do agreste" (1977), "Farda, fardão, camisola de dormir" (1979) e muitas outras.

## SOBRE O FILME: CAPITÃES DA AREIA



Eles são desprezados pela sociedade e passam por todo tipo de dificuldade nas ruas de Salvador. Conhecidos como Capitães da Areia, o grupo liderado por Pedro Bala pratica pequenos delitos e vive de forma desregrada. A chegada de Dora ao Trapiche muda a rotina e as relações entre os garotos.

Adaptação do romance homônimo de Jorge Amado, um dos livros mais vendidos do escritor, Capitães de Areia se situa na Bahia de Todos os Santos, 1930, onde um bando de meninos abandonados incomoda a sociedade. São chamados “Capitães da Areia”, porque o cais é o seu quartel general.

Pedro Bala, o temido líder dos Capitães da Areia, é caçado como o pior dos bandidos, mas, na verdade não passa de um adolescente livre nas ruas. Ele é o herói de quase uma centena de meninos, que juntos vivem incríveis aventuras: planejam de pequenos furtos a assaltos a ricas mansões, trapaceiam os marujos em mesas de jogatina e jogam olho comprido sobre os fartos decotes das mulatas. Dormem em um trapiche abandonado e vivem em feiras populares e festas de rua, atrás de comida e divertimento. Às vezes explodem, gritam de raiva, perdem a cabeça, mas resistem bravamente aos piores obstáculos.

Quando uma epidemia de varíola invade a cidade, os Capitães da Areia se deparam com o conflito da morte, têm que tomar decisões de adulto, decisões impossíveis para a cabeça dessas crianças. Enquanto isso, nos bairros populares, a epidemia destrói famílias, fazendo novos órfãos. Dora, de apenas 13 anos, perdeu pai e mãe, e se vê só nas ruas de Salvador. Mas quis o destino que os Capitães da Areia cruzassem o seu caminho.

O bando nunca teve uma figura feminina e a chegada de Dora vem mexer com a vida dos Capitães. Pedro Bala logo se apaixona por ela. Professor, braço direito de Bala, mais tímido e inexperiente, apenas sonha com sua pele macia, com seus seios que despontam, seu jeito de que vai virar mulher a qualquer instante. O triângulo amoroso torna-se inevitável, os três estão mais adolescentes do que nunca, como adolescentes descobrem o amor.



## FILMOGRAFIA DE CECÍLIA AMADO



Carioca, nascida em 1976. Começou a trabalhar no cinema em 1995, como assistente de continuidade no longa-metragem **Tieta do Agreste** (1996), de Carlos Diegues. Em seguida, trabalhou em **O que é isso, companheiro?** (1997), de Bruno Barreto, e **Guerra de Canudos** (1997), de Sergio Rezende, na mesma função.

Sua primeira experiência na direção foi como 2º assistente em Mauá – **O Imperador e o Rei** (1999), de Sérgio Rezende, com quem também estreou como 1º assistente em **Onde anda você** (2004).

Em 2008, iniciou a preparação de seu primeiro longa-metragem, **Capitães de areia**, baseado no romance homônimo de seu avô Jorge Amado, e selecionado para a Première Brasil do Festival do Rio 2011. Em 2009, roteirizou, produziu e dirigiu o referido filme.

Nascimento: 1976, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Filme: Capitães da Areia

Indicações: Grande Prêmio do Cinema Brasileiro - Melhor Roteiro Adaptado

### Direção

Ano	Título	Atividade
2011	Capitães da Areia	Diretora

### Roteiro

Ano	Título	Atividade
2011	Capitães da Areia	Roteirista

### Produção

Ano	Título	Atividade
2011	Capitães da Areia	Coprodutora

### Equipe técnica

Ano	Título	Atividade
2004	Perigosa Obsessão	Assistente de direção
2004	Onde anda você	1º Assistente de direção
2005	Jogo Subterrâneo	Assistente de direção
2006	Batismo de Sangue	1º Assistente de direção
1999	Mauá - O Imperador e o Rei	Assistente de direção