

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIA MARGARETE PINTO CHAVES

**REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM DOCUMENTÁRIOS BRASILEIROS: SER
CRIANÇA NÃO SIGNIFICA TER INFÂNCIA**

JUIZ DE FORA

2015

Maria Margarete Pinto Chaves

**REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM DOCUMENTÁRIOS BRASILEIROS: SER
CRIANÇA NÃO SIGNIFICA TER INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciência Sociais.

Área de concentração: Diversidades e Fronteiras Conceituais

Linha de Pesquisa: Poder, Cultura e Instituição.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco Perez Reyna

UFJF

Juiz de Fora

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Chaves, Maria Margarete Pinto.

Representação da Infância em Documentários Brasileiros : Ser Criança não significa ter Infância / Maria Margarete Pinto Chaves. -- 2015.

259 p. : il.

Orientador: Carlos Francisco Perez Reyna
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

1. A Invenção da Infância. 2. Que Letra é Essa?. 3. Criança, a alma do negócio. 4. Infância Incomum. 5. Mitã. I. Reyna, Carlos Francisco Perez, orient. II. Título.

MARIA MARGARETE PINTO CHAVES

**REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM DOCUMENTÁRIOS BRASILEIROS: SER
CRIANÇA NÃO SIGNIFICA TER INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Área de Concentração: Poder, Cultura e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Aprovada em 15 de dezembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

CARLOS FRANCISCO PEREZ REYNA - ORIENTADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

DÉBORA BREDER BARRETO

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES/RJ

DENER LUIZ DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI/MG

KARLA HOLANDA DE ARAUJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JADER JANE MOREIRA LOPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

À minhas filhas Gabriela e Maíra, que tão recentemente têm apresentado indicadores de que não estão mais na infância. Queridas filhas, cresçam, mas jamais percam a simplicidade, a espontaneidade, a alegria, a criatividade e o espírito lúdico que tinham quando crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, luz no meu caminho. Que neste trabalho, em particular, me inspirou de sabedoria, paciência, coragem e perseverança para iniciar essa pesquisa, desenvolvê-la e terminá-la, embora enquanto obra, nunca está totalmente pronta, tem sempre algo para se aprimorar.

Agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória, desse momento que foi de trabalho, correria, estresse, ansiedade, mas de muita realização, aprendizagem, crescimento pessoal e profissional e de imensa importância para a minha carreira docente. Uma trajetória marcante que não teria sido possível sem a compreensão e ajuda de cada um que se fez presente.

Não foi um trajeto fácil, com tantos acontecimentos imprevistos no seu decurso e com tantos papéis a desempenhar, ao mesmo tempo (mãe, esposa, professora, aluna e pesquisadora). Parte de alguns desses papéis, em muitos momentos, foram um pouco sacrificados, sabemos, em função da demanda de outros. Entretanto a presença, a compreensão e o apoio de vocês que me acompanharam, fez com que se tornasse menos difícil este caminho e possibilitou que hoje eu estivesse aqui escrevendo:

Obrigada minha querida família, pelo carinho, compreensão, apoio e o imenso companheirismo: minhas filhas, *Gabriela* e *Maíra*! *Carlos*, meu esposo! Meus pais: *Geralda* e *Olímpio* e meus irmãos: *Olimpio*, *Tião*, *Zezé* e *Cacamo*. Agradeço a *Irenilda*, presença também importante nesse processo.

Obrigada meus alunos, pela compreensão e em especial, o aluno *Wilton* que me emprestou vários livros.

Quero também agradecer ao *Prof. Dr. Carlos Francisco Perez Reyna* por suas muitas orientações, os livros emprestados e o acompanhamento constante.

E por fim, agradeço aos professores membros da banca por terem aceitado o convite e pelas contribuições para com meu trabalho.

Celebremos e agradeçamos, então, este momento que é obra também de cada um de vocês! Se o agradecimento é a memória do coração, segundo o filósofo chinês Lao Tsé, vocês estarão sempre no meu e lembrarei sempre com gratidão por terem me possibilitado realizar esse trabalho.

Obrigada!

As crianças brasileiras estão em toda a parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas, e outras simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. (MARY DEL PRIORI, 2010).

RESUMO

Esta tese teve como proposta uma pesquisa acerca da representação dos modos de socialização da infância em documentários brasileiros de 2000 a 2013: *A Invenção da Infância* (SULZBACH, 2000), *Que letra é essa?* (ROCHA, 2004), *Criança, a alma do negócio* (RENNER, 2008), *Infância Incomum* (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2012) e *Mitã* (MATTOS, 2013). Utilizamos os documentários como base empírica por acreditar que eles nos permitiriam valiosas reinterpretações contemporâneas sobre concepções e modos de socialização da infância brasileira em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Trata-se de um estudo de Antropologia do Cinema que se utiliza do cinema como objeto de pesquisa, no caso, para estudo das concepções e modos de socialização da infância brasileira. Durante a análise fílmica, foi feita uma desconstrução da narrativa fílmica, seguida de sua reconstrução com algumas de suas imagens, de suas múltiplas vozes e a análise das suas representações sobre a infância fundamentando-se em algumas referências teóricas sobre o assunto.

Palavras-chaves: Antropologia do Cinema. Documentário. Sociologia da Infância. Infância. Socialização.

ABSTRACT

This thesis aimed to research on the representation of childhood socialization modes in Brazilian documentaries from 2000 to 2013: *A Invenção da Infância* (SULZBACH, 2000), *Que letra é essa?* (ROCHA, 2004), *Criança, a alma do negócio* (RENNER e NISTI, 2008), *Infância Incomum* (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2012) and *Mitã* (MATTOS, 2013). We use the documentary as empirical basis for assuming that they would allow us valuable contemporary reinterpretations of Brazilian childhood's conceptions and modes of socialization in different social, economic and cultural contexts. It is an anthropology study of cinema that uses cinema as a research object, in this case, to study the conceptions and socialization modes of Brazilian childhood. During the film analysis, it was made a deconstruction of the film narrative, then its reconstruction with some of its images, its many voices and the analysis of their representations of childhood based on some theoretical references to the subject.

Keywords: Cinema Anthropology. Documentary. Sociology of childhood. Childhood. Socialization.

LISTA DE FOTOGRAMAS

FOTOGRAMA 1	81
FOTOGRAMA 2	81
FOTOGRAMA 3	82
FOTOGRAMA 4	82
FOTOGRAMA 5	82
FOTOGRAMA 6	82
FOTOGRAMA 7	82
FOTOGRAMA 8	83
FOTOGRAMA 9	83
FOTOGRAMA 10	83
FOTOGRAMA 11	83
FOTOGRAMA 12	83
FOTOGRAMA 13	83
FOTOGRAMA 14	84
FOTOGRAMA 15	84
FOTOGRAMA 16	85
FOTOGRAMA 17	85
FOTOGRAMA 18	85
FOTOGRAMA 19	85
FOTOGRAMA 20	86
FOTOGRAMA 21	86
FOTOGRAMA 22	86
FOTOGRAMA 23	86
FOTOGRAMA 24	86
FOTOGRAMA 25	86
FOTOGRAMA 26	87
FOTOGRAMA 27	87
FOTOGRAMA 28	87
FOTOGRAMA 29	87
FOTOGRAMA 30	87
FOTOGRAMA 31	87
FOTOGRAMA 32	88
FOTOGRAMA 33	88
FOTOGRAMA 34	88
FOTOGRAMA 35	88
FOTOGRAMA 36	89
FOTOGRAMA 37	89
FOTOGRAMA 38	89
FOTOGRAMA 39	89
FOTOGRAMA 40	90
FOTOGRAMA 41	90
FOTOGRAMA 42	91
FOTOGRAMA 43	91
FOTOGRAMA 44	91
FOTOGRAMA 45	92
FOTOGRAMA 46	92
FOTOGRAMA 47	92
FOTOGRAMA 48	93
FOTOGRAMA 49	93
FOTOGRAMA 50	93

FOTOGRAMA 51	93
FOTOGRAMA 52	93
FOTOGRAMA 53	93
FOTOGRAMA 54	94
FOTOGRAMA 55	94
FOTOGRAMA 56	94
FOTOGRAMA 57	94
FOTOGRAMA 58	95
FOTOGRAMA 59	95
FOTOGRAMA 60	95
FOTOGRAMA 61	95
FOTOGRAMA 62	95
FOTOGRAMA 63	95
FOTOGRAMA 64	96
FOTOGRAMA 65	96
FOTOGRAMA 66	96
FOTOGRAMA 67	103
FOTOGRAMA 68	106
FOTOGRAMA 69	106
FOTOGRAMA 70	107
FOTOGRAMA 71	107
FOTOGRAMA 72	108
FOTOGRAMA 73	108
FOTOGRAMA 74	108
FOTOGRAMA 75	108
FOTOGRAMA 76	109
FOTOGRAMA 77	109
FOTOGRAMA 78	109
FOTOGRAMA 79	109
FOTOGRAMA 80	110
FOTOGRAMA 81	110
FOTOGRAMA 82	111
FOTOGRAMA 83	111
FOTOGRAMA 84	111
FOTOGRAMA 85	111
FOTOGRAMA 86	111
FOTOGRAMA 87	111
FOTOGRAMA 88	112
FOTOGRAMA 89	112
FOTOGRAMA 90	113
FOTOGRAMA 91	113
FOTOGRAMA 92	113
FOTOGRAMA 93	114
FOTOGRAMA 94	114
FOTOGRAMA 95	115
FOTOGRAMA 96	115
FOTOGRAMA 97	115
FOTOGRAMA 98	115
FOTOGRAMA 99	115
FOTOGRAMA 100	115
FOTOGRAMA 101	116
FOTOGRAMA 102	116

FOTOGRAMA 103.....	117
FOTOGRAMA 104.....	117
FOTOGRAMA 105.....	117
FOTOGRAMA 106.....	117
FOTOGRAMA 107.....	118
FOTOGRAMA 108.....	118
FOTOGRAMA 109.....	118
FOTOGRAMA 110.....	118
FOTOGRAMA 111.....	119
FOTOGRAMA 112.....	119
FOTOGRAMA 113.....	119
FOTOGRAMA 114.....	119
FOTOGRAMA 115.....	120
FOTOGRAMA 116.....	120
FOTOGRAMA 117.....	120
FOTOGRAMA 118.....	120
FOTOGRAMA 119.....	121
FOTOGRAMA 120.....	121
FOTOGRAMA 121.....	121
FOTOGRAMA 122.....	121
FOTOGRAMA 123.....	122
FOTOGRAMA 124.....	122
FOTOGRAMA 125.....	123
FOTOGRAMA 126.....	123
FOTOGRAMA 127.....	123
FOTOGRAMA 128.....	123
FOTOGRAMA 129.....	123
FOTOGRAMA 130.....	123
FOTOGRAMA 131.....	132
FOTOGRAMA 132.....	132
FOTOGRAMA 133.....	132
FOTOGRAMA 134.....	132
FOTOGRAMA 135.....	133
FOTOGRAMA 136.....	133
FOTOGRAMA 137.....	133
FOTOGRAMA 138.....	133
FOTOGRAMA 139.....	133
FOTOGRAMA 140.....	133
FOTOGRAMA 141.....	134
FOTOGRAMA 142.....	134
FOTOGRAMA 143.....	135
FOTOGRAMA 144.....	135
FOTOGRAMA 145.....	135
FOTOGRAMA 146.....	135
FOTOGRAMA 147.....	135
FOTOGRAMA 148.....	136
FOTOGRAMA 149.....	137
FOTOGRAMA 150.....	137
FOTOGRAMA 151.....	137
FOTOGRAMA 152.....	137
FOTOGRAMA 153.....	137
FOTOGRAMA 154.....	137

FOTOGRAMA 155.....	138
FOTOGRAMA 156.....	138
FOTOGRAMA 157.....	138
FOTOGRAMA 158.....	138
FOTOGRAMA 159.....	139
FOTOGRAMA 160.....	139
FOTOGRAMA 161.....	141
FOTOGRAMA 162.....	141
FOTOGRAMA 163.....	141
FOTOGRAMA 164.....	141
FOTOGRAMA 165.....	142
FOTOGRAMA 166.....	142
FOTOGRAMA 167.....	142
FOTOGRAMA 168.....	142
FOTOGRAMA 169.....	142
FOTOGRAMA 170.....	142
FOTOGRAMA 171.....	143
FOTOGRAMA 172.....	143
FOTOGRAMA 173.....	143
FOTOGRAMA 174.....	143
FOTOGRAMA 175.....	144
FOTOGRAMA 176.....	144
FOTOGRAMA 177.....	145
FOTOGRAMA 178.....	145
FOTOGRAMA 179.....	145
FOTOGRAMA 180.....	145
FOTOGRAMA 181.....	146
FOTOGRAMA 182.....	146
FOTOGRAMA 183.....	146
FOTOGRAMA 184.....	146
FOTOGRAMA 185.....	147
FOTOGRAMA 186.....	147
FOTOGRAMA 187.....	148
FOTOGRAMA 188.....	148
FOTOGRAMA 189.....	149
FOTOGRAMA 190.....	149
FOTOGRAMA 191.....	150
FOTOGRAMA 192.....	151
FOTOGRAMA 193.....	151
FOTOGRAMA 194.....	151
FOTOGRAMA 195.....	151
FOTOGRAMA 196.....	152
FOTOGRAMA 197.....	152
FOTOGRAMA 198.....	152
FOTOGRAMA 199.....	152
FOTOGRAMA 200.....	153
FOTOGRAMA 201.....	153
FOTOGRAMA 202.....	153
FOTOGRAMA 203.....	153
FOTOGRAMA 204.....	154
FOTOGRAMA 205.....	154
FOTOGRAMA 206.....	155

FOTOGRAMA 207	155
FOTOGRAMA 208	155
FOTOGRAMA 209	156
FOTOGRAMA 210	156
FOTOGRAMA 211	156
FOTOGRAMA 212	156
FOTOGRAMA 213	157
FOTOGRAMA 214	157
FOTOGRAMA 215	157
FOTOGRAMA 216	157
FOTOGRAMA 217	157
FOTOGRAMA 218	158
FOTOGRAMA 219	158
FOTOGRAMA 220	158
FOTOGRAMA 221	158
FOTOGRAMA 222	159
FOTOGRAMA 223	159
FOTOGRAMA 224	159
FOTOGRAMA 225	159
FOTOGRAMA 226	161
FOTOGRAMA 227	172
FOTOGRAMA 228	172
FOTOGRAMA 229	172
FOTOGRAMA 230	172
FOTOGRAMA 231	173
FOTOGRAMA 232	173
FOTOGRAMA 233	173
FOTOGRAMA 234	173
FOTOGRAMA 235	174
FOTOGRAMA 236	174
FOTOGRAMA 237	174
FOTOGRAMA 238	174
FOTOGRAMA 239	174
FOTOGRAMA 240	174
FOTOGRAMA 241	175
FOTOGRAMA 242	175
FOTOGRAMA 243	176
FOTOGRAMA 244	176
FOTOGRAMA 245	176
FOTOGRAMA 246	176
FOTOGRAMA 247	176
FOTOGRAMA 248	176
FOTOGRAMA 249	177
FOTOGRAMA 250	177
FOTOGRAMA 251	178
FOTOGRAMA 252	178
FOTOGRAMA 253	179
FOTOGRAMA 254	179
FOTOGRAMA 255	179
FOTOGRAMA 256	179
FOTOGRAMA 257	179
FOTOGRAMA 258	179

FOTOGRAMA 259	180
FOTOGRAMA 260	180
FOTOGRAMA 261	180
FOTOGRAMA 262	180
FOTOGRAMA 263	181
FOTOGRAMA 264	181
FOTOGRAMA 265	181
FOTOGRAMA 266	181
FOTOGRAMA 267	182
FOTOGRAMA 268	182
FOTOGRAMA 269	182
FOTOGRAMA 270	182
FOTOGRAMA 271	182
FOTOGRAMA 272	182
FOTOGRAMA 273	183
FOTOGRAMA 274	183
FOTOGRAMA 275	183
FOTOGRAMA 276	183
FOTOGRAMA 277	183
FOTOGRAMA 278	183
FOTOGRAMA 279	185
FOTOGRAMA 280	185
FOTOGRAMA 281	186
FOTOGRAMA 282	186
FOTOGRAMA 283	186
FOTOGRAMA 284	186
FOTOGRAMA 285	186
FOTOGRAMA 286	186
FOTOGRAMA 287	187
FOTOGRAMA 288	187
FOTOGRAMA 289	187
FOTOGRAMA 290	187
FOTOGRAMA 291	187
FOTOGRAMA 292	187
FOTOGRAMA 293	188
FOTOGRAMA 294	188
FOTOGRAMA 295	188
FOTOGRAMA 296	188
FOTOGRAMA 297	188
FOTOGRAMA 298	188
FOTOGRAMA 299	188
FOTOGRAMA 300	189
FOTOGRAMA 301	189
FOTOGRAMA 302	189
FOTOGRAMA 303	189
FOTOGRAMA 304	189
FOTOGRAMA 305	189
FOTOGRAMA 306	190
FOTOGRAMA 307	190
FOTOGRAMA 308	190
FOTOGRAMA 309	190
FOTOGRAMA 310	190

FOTOGRAMA 311	190
FOTOGRAMA 312	191
FOTOGRAMA 313	191
FOTOGRAMA 314	191
FOTOGRAMA 315	191
FOTOGRAMA 316	191
FOTOGRAMA 317	191
FOTOGRAMA 318	191
FOTOGRAMA 319	191
FOTOGRAMA 320	192
FOTOGRAMA 321	192
FOTOGRAMA 322	198
FOTOGRAMA 323	198
FOTOGRAMA 324	198
FOTOGRAMA 325	198
FOTOGRAMA 326	199
FOTOGRAMA 327	199
FOTOGRAMA 328	199
FOTOGRAMA 329	199
FOTOGRAMA 330	200
FOTOGRAMA 331	200
FOTOGRAMA 332	200
FOTOGRAMA 333	200
FOTOGRAMA 334	200
FOTOGRAMA 335	200
FOTOGRAMA 336	201
FOTOGRAMA 337	201
FOTOGRAMA 338	201
FOTOGRAMA 339	201
FOTOGRAMA 340	201
FOTOGRAMA 341	201
FOTOGRAMA 342	202
FOTOGRAMA 343	202
FOTOGRAMA 344	202
FOTOGRAMA 345	202
FOTOGRAMA 346	203
FOTOGRAMA 347	203
FOTOGRAMA 348	203
FOTOGRAMA 349	203
FOTOGRAMA 350	204
FOTOGRAMA 351	204
FOTOGRAMA 352	204
FOTOGRAMA 353	204
FOTOGRAMA 354	204
FOTOGRAMA 355	204
FOTOGRAMA 356	205
FOTOGRAMA 357	205
FOTOGRAMA 358	205
FOTOGRAMA 359	205
FOTOGRAMA 360	206
FOTOGRAMA 361	206
FOTOGRAMA 362	206

FOTOGRAMA 363.....	206
FOTOGRAMA 364.....	206
FOTOGRAMA 365.....	206
FOTOGRAMA 366.....	206
FOTOGRAMA 367.....	206
FOTOGRAMA 368.....	207
FOTOGRAMA 369.....	207
FOTOGRAMA 370.....	207
FOTOGRAMA 371.....	207
FOTOGRAMA 372.....	207
FOTOGRAMA 373.....	207
FOTOGRAMA 374.....	207
FOTOGRAMA 375.....	207
FOTOGRAMA 376.....	208
FOTOGRAMA 377.....	208
FOTOGRAMA 378.....	208
FOTOGRAMA 379.....	208
FOTOGRAMA 380.....	208
FOTOGRAMA 381.....	208
FOTOGRAMA 382.....	209
FOTOGRAMA 383.....	209
FOTOGRAMA 384.....	209
FOTOGRAMA 385.....	209
FOTOGRAMA 386.....	209
FOTOGRAMA 387.....	209
FOTOGRAMA 388.....	210
FOTOGRAMA 389.....	210
FOTOGRAMA 390.....	211
FOTOGRAMA 391.....	211
FOTOGRAMA 392.....	211
FOTOGRAMA 393.....	211
FOTOGRAMA 394.....	211
FOTOGRAMA 395.....	211
FOTOGRAMA 396.....	211
FOTOGRAMA 397.....	211
FOTOGRAMA 398.....	212
FOTOGRAMA 399.....	212
FOTOGRAMA 400.....	212
FOTOGRAMA 401.....	212
FOTOGRAMA 402.....	212
FOTOGRAMA 403.....	212
FOTOGRAMA 404.....	212
FOTOGRAMA 405.....	212
FOTOGRAMA 406.....	213
FOTOGRAMA 407.....	213
FOTOGRAMA 408.....	214
FOTOGRAMA 409.....	214
FOTOGRAMA 410.....	214
FOTOGRAMA 411.....	214
FOTOGRAMA 412.....	214
FOTOGRAMA 413.....	214
FOTOGRAMA 414.....	214

FOTOGRAMA 415.....	214
FOTOGRAMA 416.....	215
FOTOGRAMA 417.....	215
FOTOGRAMA 418.....	215
FOTOGRAMA 419.....	215
FOTOGRAMA 420.....	215
FOTOGRAMA 421.....	215
FOTOGRAMA 422.....	216
FOTOGRAMA 423.....	216
FOTOGRAMA 424.....	216
FOTOGRAMA 425.....	216
FOTOGRAMA 426.....	217
FOTOGRAMA 427.....	217
FOTOGRAMA 428.....	217
FOTOGRAMA 429.....	217
FOTOGRAMA 430.....	217
FOTOGRAMA 431.....	217
FOTOGRAMA 432.....	218
FOTOGRAMA 433.....	218
FOTOGRAMA 434.....	219
FOTOGRAMA 435.....	219
FOTOGRAMA 436.....	219
FOTOGRAMA 437.....	219
FOTOGRAMA 438.....	220
FOTOGRAMA 439.....	220
FOTOGRAMA 440.....	220
FOTOGRAMA 441.....	220
FOTOGRAMA 442.....	220
FOTOGRAMA 443.....	220
FOTOGRAMA 444.....	221
FOTOGRAMA 445.....	221
FOTOGRAMA 446.....	221
FOTOGRAMA 447.....	221
FOTOGRAMA 448.....	222
FOTOGRAMA 449.....	222
FOTOGRAMA 450.....	222
FOTOGRAMA 451.....	222
FOTOGRAMA 452.....	222
FOTOGRAMA 453.....	222
FOTOGRAMA 454.....	223
FOTOGRAMA 455.....	223
FOTOGRAMA 456.....	223
FOTOGRAMA 457.....	223
FOTOGRAMA 458.....	223
FOTOGRAMA 459.....	223
FOTOGRAMA 460.....	224
FOTOGRAMA 461.....	224
FOTOGRAMA 462.....	224
FOTOGRAMA 463.....	224
FOTOGRAMA 464.....	224
FOTOGRAMA 465.....	224
FOTOGRAMA 466.....	225

FOTOGRAMA 467	225
FOTOGRAMA 468	226
FOTOGRAMA 469	226
FOTOGRAMA 470	227
FOTOGRAMA 471	227
FOTOGRAMA 472	227
FOTOGRAMA 473	227
FOTOGRAMA 474	228
FOTOGRAMA 475	228
FOTOGRAMA 476	228
FOTOGRAMA 477	228
FOTOGRAMA 478	228
FOTOGRAMA 479	228
FOTOGRAMA 480	229
FOTOGRAMA 481	229
FOTOGRAMA 482	230
FOTOGRAMA 483	230
FOTOGRAMA 484	230
FOTOGRAMA 485	230

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1 - A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES E MODO DE VIVER A INFÂNCIA.....	32
1.1 Concepções e modos de socialização da infância.....	38
1.2 Modos de socialização da infância: breve histórico.....	42
CAPÍTULO 2 - A BASE EMPÍRICA DA PESQUISA: ALGUNS CONCEITOS E DISCUSSÕES SOBRE DOCUMENTÁRIO.....	51
2.1 Breve histórico do documentário.....	52
2.2 Na busca de uma conceituação de documentário: Da Rin, Bill Nichols, Fernão Ramos e Noël Carroll.....	56
CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FÍLMICA E A METODOLOGIA DA ANTROPOLOGIA DO CINEMA.....	66
3.1 O filme como objeto de pesquisa.....	67
3.3 A antropologia do cinema.....	70
3.4 A análise fílmica.....	73
CAPÍTULO 4 - A ANÁLISE FÍLMICA DOS DOCUMENTÁRIOS E SUAS REPRESENTAÇÕES DOS MODOS DE SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA.....	79
4.1 A Invenção da Infância.....	80
4.1.1 Sem tempo de ser criança: impactos das desigualdades sociais e transformações socioculturais na infância.....	96
4.2 Que letra é essa?.....	106
4.2.1 Fracasso e exclusão na escolarização da infância pobre brasileira.....	123
4.3 Criança, a Alma do Negócio.....	131
4.3.1 O Consumismo e a precoce adultificação das crianças: novos modos de infância no Brasil	161
4.4 Infância Incomum.....	171
4.4.1 A infância como resultado das expectativas e desejos dos adultos.....	192
4.5 Mitã.....	197
4.5.1 A dimensão divina e cultural da infância brasileira.....	230

REALIZANDO ALGUMAS CONCLUSÕES E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	251
FILMOGRAFIA.....	259

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa em questão é a representação dos modos de socialização da infância brasileira em documentários contemporâneos. Foram analisados cinco documentários, produzidos no país no período de 2000 a 2013, selecionados por trazerem questões relativas à infância ou por apresentarem histórias de vida de crianças no Brasil e, por acreditar que essas representações cinematográficas poderiam nos revelar aspectos importantes dos modos de socialização da infância brasileira. Os documentários selecionados para compor o *corpus* de análise desta pesquisa foram *A Invenção da Infância* (SULZBACH, 2000), *Que letra é essa?* (ROCHA, 2004), *Criança, a Alma do Negócio* (RENNER, 2008), *Infância Incomum* (NATGEO, 2012) e *Mitã* (MATTOS E BASSO, 2013).

A teoria de socialização que fundamenta a discussão temática da presente pesquisa é a teoria da reprodução interpretativa do sociólogo da infância, William Corsaro (2011), que concebe a socialização como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução coletiva. As crianças, na visão desse pesquisador, são atores sociais que se constituem através das diferentes instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas), interpretando o mundo adulto e produzindo suas culturas de pares. Fundamentamos também na teoria de outro sociólogo contemporâneo da infância, Alan Prout (2005, 2010), que concebe a infância como um fenômeno complexo que se constitui de forma híbrida, na intersecção de fatores biológicos/naturais, históricos, sociais, culturais e tecnológicos, além de aspectos econômicos e políticos. A visão da infância como fenômeno híbrido tem suas raízes na teoria Ator-Rede, de Bruno Latour (1994), que defende a constituição híbrida dos fenômenos na modernidade, como produto ou efeito de interação em redes de elementos heterogêneos: pessoas, objetos, sociedade e natureza, chamados de actantes. Os actantes (atores) são aqueles que afetam, interferem, na produção dos fenômenos e não se trata apenas de elementos humanos, mas também dos não humanos, como os objetos e as tecnologias.

Dessa forma, compartilhamos da visão de Corsaro (2011), para quem a criança não é passiva no seu processo de socialização, não apenas reproduz, mas realiza interpretações que dão sentido às suas ações, criando também cultura entre seus pares. Compreendemos ainda a infância como um fenômeno de formação híbrida e como uma época em que a socialização tem uma importância crucial na constituição do sujeito sociocultural.

Outras discussões e teóricos serviram como base para compreensão da infância e seus modos de socialização: os historiadores da infância Philippe Àries (1981), Jacques Gélis (1991), Colin Heywood (2004), Del Priori (2010) e Gilberto Freire (1980). O antropólogo Carlos Brandão (2007) e os sociólogos da Infância Jens Qvortrup (2010, 2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2004), Suzanne Mollo-Bouvier (2005) e a pedagoga Fernanda Müller (2007, 2010); as psicanalistas Michele Kamers (2006), Leda Bernardino e Maria Cristina Kupfer (2008) e as discussões do autor Neil Postman (1999), em o Desaparecimento da Infância, e a psicóloga Irene Rizzine (2006, 2010 e 2011), além de outros. Para discussão do processo de escolarização da criança pobre no Brasil, foi referência o estudo sobre a produção do fracasso escolar da psicóloga Maria Helena Souza Patto (1988, 2010) e as importantes discussões do sociólogo Pierre Bourdieu (2007). E no final, nas conclusões e últimas considerações, apoiamos algumas de nossas análises sobre as mudanças atuais na subjetivação infantil em Guattari (1992) e Deleuze (1992).

A escolha do tema, a representação dos modos de socialização da infância em documentários contemporâneos brasileiros, se deve à trajetória por mim construída ao longo de minha carreira acadêmica, ao crescente interesse pelo estudo da infância brasileira contemporânea e ao despertar recente para o potencial do cinema para discussão de tal temática. Após o estudo com famílias urbanas de classe média, que realizei no mestrado em psicologia, sobre o brincar da criança na família, aumentou consideravelmente o meu interesse em estudar os modos de socialização da infância brasileira, compreender suas diversidades e transformações a partir das mudanças sociais e tecnológicas, mudanças essas observadas na minha pesquisa e destacadas pelos próprios pais entrevistados.

No decorrer dessa busca pela compreensão dos modos de socialização da infância brasileira, vieram outros desdobramentos e inquietações: os questionamentos de como fazê-lo, de como desenvolver tal estudo. O cinema surgiu, então, como opção de metodologia, devido, inicialmente, às experiências realizadas em sala de aula, com a utilização de documentários para abordar e discutir questões de educação e infância nas disciplinas que lecionava no curso de graduação em Psicologia. A utilização de filmes como recurso pedagógico me fez perceber o potencial do cinema para discussão de temas sociais, psicológicos e históricos.

Assim, a área Antropologia do Cinema que se utiliza do cinema como objeto de pesquisa para estudar representações e (re) interpretações contemporâneas sobre temas nas ciências sociais, foi escolhida para realizar a pesquisa. A opção pelos documentários como base empírica se deu por acreditar que eles possibilitariam valiosas reinterpretações

contemporâneas sobre concepções e modos de socialização da infância brasileira, em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

A escolha do documentário como objeto de pesquisa se deu principalmente em função da experiência já realizada com esse tipo de filme e por crer na sua potencialidade para estudo de questões sociais, culturais e históricas, embora consciente desde o início de que a realidade trazida pelo filme, mesmo um documentário, é consequência de uma construção, de uma autoria cinematográfica. Ainda que o cineasta se coloque numa postura de maior implicação ética com os fatos reais e com os sujeitos, personagens das histórias, o documentário não deixa, contudo, de constituir uma representação, um artefato da realidade. Adotamos, assim, como principal característica conceitual de documentário a de representação da realidade segundo as visões de Ramos (2005, 2008), Nichols (1997, 2005), Da Rin (2004) e Carroll (2005).

Incluímos-nos no contingente de pesquisadores que têm se utilizado de filmes como objeto de pesquisa no Brasil, um grupo que cresce a cada dia. Entramos dessa forma, nesse campo de pesquisa fílmico por pressupor que o cinema, como base empírica, nos possibilitaria variadas e ricas experiências, que poderiam produzir conhecimentos sobre a infância brasileira, que trouxesse alguma contribuição para os estudiosos e interessados nessa temática. Para efetivar esse estudo, utilizamos a análise fílmica, tendo como referência as contribuições de Jacques Aumont (1993, 2003, 2012), Claudine de France (1998) e na técnica de análise do conteúdo, de Laurence Bardin (1977).

Além da análise do conteúdo temático fílmico dos documentários, foi realizada uma desconstrução de suas narrativas, observado alguns aspectos de sua linguagem cinematográfica, decompondo suas imagens para análise a fim de entender como o filme construiu sua representação da realidade ou verdade.

Contudo, essa pesquisa não teve como objetivo fazer um estudo profundo e sistemático da história de cada filme, de seu contexto de produção ou desvendar com maiores detalhes sua linguagem cinematográfica, muito menos sob o ponto de vista semiótico. Buscou-se compreender as representações por eles trazidas sobre os modos de socialização da infância brasileira, bem como discutir o conteúdo fílmico a partir de discussões contemporâneas sobre a socialização da infância em diferentes áreas.

Este estudo da representação dos modos de socialização da infância brasileira através de filmes documentários é inédito no Brasil. A pesquisa encontrada que mais se aproxima dessa proposta é “Criança e imagem, no olhar sem corpo do cinema”, de Marcello (2008),

realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Educação, que estuda a imagem da criança em treze filmes de ficção e documentários, produzidos dentro e fora do Brasil. Nessa pesquisa, a autora comenta como ainda é inexpressivo o número de pesquisas que relacionam infância e cinema:

Contudo, por mais que o interesse entre o cruzamento entre “cinema” e “infância” (ou “criança”) seja crescente, as pesquisas sobre esse assunto não chegam a constituir um campo de discussão expressivo – como mostra um breve levantamento nos últimos sete anos sobre esse assunto feito entre quatro dos cinco principais periódicos da área da educação, bem como a partir de uma recente pesquisa realizada por Sônia Cristina Soares Dias Vermelho (MARCELLO, 2008, p.22-23).

A relação cinema e infância é tão antiga quanto à presença de crianças na tela, seja como protagonista ou como personagens secundários, em filmes de ficção ou documentários, quanto às temáticas sobre crianças e infância. Entretanto, grande parte das pesquisas cujo objeto de estudo são os filmes, analisam somente os filmes produzidos para crianças e não sobre crianças: “as análises cinematográficas permanecem centradas nos filmes que são produzidos para as crianças e não naqueles em que ela é protagonista” (MARCELLO, 2008, p.25). A constatação da autora reafirmou nosso desejo de realizar a pesquisa sob essa base empírica, pois a percebemos como um terreno fértil e vimos a importância de se explorar a grande produção cinematográfica que existe sobre criança e infância, tanto no Brasil como em outros países.

A partir de um levantamento cinematográfico, observamos que, no Brasil, atualmente, temos um grupo bem diverso de filmes por iniciativas de cineastas, de instituições não governamentais e de algumas redes de televisão. Na parte de documentários, por exemplo, além dos cinco analisados nessa pesquisa, encontramos outras produções que abordam sobre a infância e mereceriam ser estudadas, como: *Crianças da Amazônia* (2008)¹, “*Brincadeiras de nossos avós*” (2013)², “*Muito Além do Peso*” (2012)³, bem como o documentário recentemente produzido “*Sementes de nosso quintal*”⁴, de 2012, direção de Fernanda Heinz Figueiredo.

¹**Crianças da Amazônia.** Direção: Denise Zmekhol. 2008. (Documentário produzido em Boa Vista, cariri paraibano, realizado pelo Projeto Boa Vista Conta Histórias em parceria com alunos).

²Documentário produzido com alunos de 3 a 16 anos das escolas municipais, da Escola Estadual Teodósio de Oliveira Lêdo. Disponível em <http://curtadoc.tv/curta/cotidiano/brincadeiras-dos-nossos-avos/>.

³Organização não governamental que promove campanhas em defesa dos direitos infantis. Informações disponíveis em <http://alana.org.br/>

⁴ O filme mostra o cotidiano da escola de Tearte, as crianças no quintal dessa escola junto à natureza. Disponível em <http://sementesdonossoquintal.com.br/documentario/informacoes/sobre-o-projeto-e-o-filme/>

Além desses documentários brasileiros, existem milhares de outros sobre criança e infância, produzidos em vários países do mundo. Grande parte deles trata das crianças em situações de vulnerabilidade, discriminação e risco: “Promessas de um mundo novo” (2001) “Nascidos em Bordéis” (2004) ⁵, “*Children of Gaza*” (2010) ⁶ e “*Garibous: o direito das crianças existe, mas não para eles*” (2013) ⁷. Há também documentários sobre crianças vítimas de exploração e trabalho infantil como o “*The dark side of the chocolate*” (2010) ⁸ e uma série produzida por três documentários: “Zero, Dez, Vinte, As crianças do Rio” (2010) ⁹ que retrata a vida de onze crianças nascidas em vários países do mundo, sobre o impacto da Conferência Eco 92, realizada no Rio de Janeiro- uma produção da ONG inglesa TV *The Environment*. Há ainda um filme francês “Ser e Ter” (2002) ¹⁰ que revela o cotidiano de uma pequena escola rural, a relação do professor com as crianças em diferentes faixas etárias e o documentário “*Consuming Kids: the commercialization the childhood*” (2008) ¹¹ lançado pela MEF (*Media Education Foudantion*), nos EUA.

A UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, em parceria com organizações não governamentais produtoras de cinemas e cineastas tem realizado um número considerável de filmes sobre crianças e infância que mostram, avaliam e denunciam realidades de crianças no mundo. Em 2006, a UNICEF, em parceria com a Paris Filmes, lançou o filme “Crianças Invisíveis” (“*All the invisible children*”), cujo objetivo foi chamar a atenção dos Estados e da sociedade para crianças em situações desfavoráveis: crianças trabalhadoras; afetadas pela HIV/AIDS¹², sem família, discriminadas por fatores raciais e étnicos e como soldados na África. O filme “Crianças Invisíveis” é composto por sete curtas metragens, filmadas em diferentes países, inclusive no Brasil¹³, com a colaboração de diversos diretores: John Woo, Ridley Scott, Spike Lee, Emir Kusturica e da brasileira Kátia Lund. As redes de televisão também têm sido grandes produtoras e promotoras de filmes documentários sobre crianças e infância. A BBC¹⁴ produziu o documentário “*Poor Kids*” (2011) ¹⁵, que conta a história de crianças que vivem na pobreza no Reino Unido.

⁵ **Nascidos em Bordéis**. Direção: Zana Briski e Ross Kauffman. E.U.A. 2004.

⁶ **Children of Gaza**. Direção: Jezza Neumann. 2010.

⁷ **Garibous: o direito das crianças existe, mas não para eles**. Direção: Denis Franco Goedert. 2013.

⁸ **The dark side of the chocolate**. Direção: Miki Mistrati e U. Roberto Romano. 2010.

⁹ **Zero, Dez, Vinte, As crianças do Rio**. Direção: Bruno Sorretino. 2010.

¹⁰ **Ser e Ter**. Direção: Nicolas Phibert. 2002.

¹¹ **Consuming Kids: the commercialization the childhood**. Direção: Adriana Barbaro e Jeremy Earp. 2008.

¹² HIV- vírus da imunodeficiência humana e AIDS- Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

¹³ Estória de Bilu e João, aborda a situação de crianças de rua em São Paulo.

¹⁴ BBC - British Broadcasting Corporation, Emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido.

¹⁵ **Poor Kids**. Direção: Jezza Neumann. 2011. Este mesmo cineasta produziu o documentário “America’s Poor kids” que aborda a pobreza infantil na América Moderna.

Outra produção sobre infância¹⁶, que embora não seja filme documentário, merece ser citada foi uma de iniciativa da radio BBC na Inglaterra, em 2006, que colocou no ar uma grande série de documentários radiofônicos sobre a história da infância britânica “*The Invention of Childhood*” escrita pelo professor Hugh Cunningham e Michael Morpurgo, que acabou editada em livro. A série se compôs de trinta episódios que reconstituíam a história da infância na Grã-Bretanha nos últimos mil anos, os principais acontecimentos históricos e os movimentos que tiveram impacto sobre a infância, da devastação da peste negra ao impacto da internet. Diversificadas fontes de pesquisa foram utilizadas na produção do documentário: relatórios médicos legistas, registros judiciais, artigos de jornais, documentos oficiais, cantigas de roda, canções, cartas e diários.

O que se observa então é que existe um número significativo de documentários sobre crianças e infância, além de muitos outros de ficção que contam histórias sobre crianças, seus dramas, seus modos de vida etc. Somente pela pequena amostra acima podemos perceber a diversidade de enfoques temáticos dos filmes documentários brasileiros contemporâneos. Todos esses filmes constituem importante acervo fílmico sobre crianças e infância, um rico material a ser explorado em pesquisas e estudos de cunho social e histórico, que não pode ser ignorado e nem desconsiderado.

Constatamos, na fase de construção do projeto de pesquisa, que também são poucos, não só os estudos que relacionam cinema e criança, mas também aqueles sobre a infância brasileira, principalmente sobre os modos de sua socialização. De acordo com um levantamento bibliográfico feito pelo GEHPAI – Grupo de Estudo de História da Psicologia Aplicada à Infância (USP), de julho de 2001 a dezembro de 2002, sobre publicações que abordam a história da infância no Brasil, foram encontradas apenas dez referências até o final da década de 1970, vinte e três na década de 1980; cento e cinquenta na década de 1990; e vinte e cinco publicações entre 2000 e 2001, um aumento significativo a partir de 1990. Pelos dados do levantamento apresentado abaixo, observa-se que a assistência destaca-se como tema de maior número de publicações encontradas enquanto a temática modos de socialização nem foi mencionada.

Destaca-se o assunto Assistência, no qual está relacionado um total de 37 referências. Dentro deste encontra-se o assunto Roda dos Expostos, com 14 referências (todas incluídas em Assistência). Considerando-se que os assuntos Criança pobre (20 referências), Criança abandonada (14 referências), Políticas públicas voltadas à infância / criança (14 referências), Marginalidade / Infratores / Delinquência / Desviante / Transviado (oito referências), e outros assuntos que tangenciam o tema Assistência (História

¹⁶Disponível em <http://www.open.edu/openlearn/whats-on/radio/ou-on-the-bbc-the-invention-childhood>

da legislação referente à infância/ Aspectos jurídicos, Criança em situação de rua, Trabalho infanto-juvenil, Instituições religiosas / Igreja e criança), pode-se concluir que a historiografia da infância/criança no Brasil compreende a criança a partir dos hiatos e lacunas que começam a ser apreendidos na experiência que vem se constituindo do que é ser criança no Brasil, o que configura, por sua vez, a consideração da criança pelos elementos que lhe faltam. Tendo em vista estas observações, verifica-se que a maioria das referências compreende a criança, nos assuntos aqui diferenciados, como objeto de assistência e atendimento ou, pelo menos, pensa a criança baseada nos elementos que se contrapõe ao que se entende ser sua realização. Na mesma direção, a análise dos temas também deixa transparecer uma preocupação com a história da infância/criança das classes populares. (GEHPAI, 2003, p.7).

Desse modo, embora o interesse e o estudo das temáticas sobre crianças e infância tenham crescido nos últimos anos, observa-se que ainda existe uma carência de pesquisas, principalmente que aborde mais especificamente a socialização da criança brasileira. Tal fato foi também constatado por mim quando desenvolvi meus estudos de mestrado¹⁷ em psicologia, no período de 2008 a 2010 – a partir de revisão bibliográfica sobre essa temática, em diferentes bases de dados.

À vista disso, a pesquisa em questão, buscou trazer algumas contribuições para o estudo dos modos de socialização da infância brasileira utilizando como base empírica, documentários que pressupúnhamos trabalhar nesse sentido. Compartilhando da visão de Marc Ferro (1992, p.13), de que “(...) desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção (...)” e que por isso, exista uma múltipla relação do cinema com os fatos sócio-históricos, intervindo em vários pontos: “na confluência entre a história que se faz e a história compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades”, inclusive, com visões de mundo inéditas e que às vezes, se contrapõem diretamente ao sistema dominante, numa proposta de denúncia e conscientização. Isso torna inegável o seu potencial para representar o sócio-histórico e mobilizar transformações, embora seja difícil mediar ou avaliar a ação de seu exercício (FERRO, 1992, p.13).

Para apresentar a pesquisa realizada, as questões e discussões sobre os modos de socialização da infância brasileira, obtidas através das análises fílmicas, assim como discussões que buscam articular as questões encontradas na pesquisa com as discussões das teorias atuais sobre infância, achou-se pertinente organizar o trabalho da seguinte forma, na sua apresentação escrita:

¹⁷CHAVES, Maria Margarete Pinto. **Rumos do Brincar na família médio-urbana de Coronel Xavier Chaves**. Orientadora: Maria de Fátima Aranha de Queiróz e Melo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei, 2010.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas teorias e estudos sobre as concepções de infância e seus modos de socialização, a fim de subsidiar as discussões propostas a partir dos filmes analisados.

No segundo capítulo, realizamos uma exposição sobre documentários, para uma maior elucidação do que seja essa nossa base empírica, aspectos históricos, conceituais e discussões relativas a esse tipo de cinema, a partir de autores consagrados nessa área como Ramos (2005, 2008), Nichols (1997, 2005), Da Rin (2004), Carroll (2005) e Ferro (1975, 1992).

No terceiro capítulo, descrevemos nossa metodologia, a Antropologia do Cinema, apresentando um breve histórico de seu desenvolvimento, delimitando essa área e modalidade de estudo, assim como descrevemos a análise fílmica, em que consiste esse método segundo Vanoye e Goliot-lété (2012) e Aumont e Marie (2004), além de descrever também um pouco os procedimentos de análise fílmica e da execução da pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos cinco filmes, a reconstrução de suas narrativas através de suas imagens e múltiplas vozes, assim como as suas representações dos modos de socialização da infância brasileira, discutidas a partir de algumas teorias e estudos atuais sobre as questões encontradas.

No final, realizamos algumas conclusões e considerações sobre as questões encontradas nas representações fílmicas analisadas sobre os modos de socialização da infância brasileira na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES E MODO DE VIVER A INFÂNCIA

A temática socialização é objeto de estudo e discussão de muitos autores clássicos e atuais, alguns com uma visão mais determinista do processo e outros numa perspectiva mais construtivista e interacionista.

No enfoque determinista, a criança é vista como basicamente exercendo um papel passivo no seu processo de socialização: “a criança é simultaneamente um ‘iniciante’ com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ameaça ‘indomada’, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso”¹⁸ (CORSARO, 2011, p.19).

A clássica concepção de Émile Durkheim sobre socialização se constitui nessa perspectiva determinista. A socialização das crianças, para esse autor, é um fenômeno social de ação das gerações mais amadurecidas sobre as crianças, a fim de mobilizar e desenvolver certos números de estados físicos, intelectuais e morais de acordo com as exigências da sociedade e do meio específico para o qual a criança esteja destinada (casta, classe, família e profissão). Para Durkheim (1987, 2007) é a socialização que produz o ser social. A socialização da infância se constituiria através dos pais e dos mestres, representantes/intermediários do social. A criança é modelada de acordo com seu meio, através de um esforço contínuo para impô-la maneiras de ver, de se sentir e de agir, às quais ela não teria chegado espontaneamente. “Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela”(DURKHEIM, 2007, p.6).

A socialização se transforma no decorrer de seu tempo histórico e de acordo com seu meio sociocultural, sendo necessário compreendê-la a partir desse olhar, uma vez que ela se constitui como uma construção da sociedade. Os modos de socialização se desenvolvem sobre influências da religião, da organização política, das ciências, do estado e das indústrias, visto que “satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais” (DURKHEIM, 1978, p.43). Portanto, a socialização não deve se desenvolver de forma alheia ao seu contexto, constituindo uma ilusão dos educadores acreditar que podem educar suas crianças como querem, sem considerar o social, pois a educação é regulada socialmente, determinada e constituída de acordo com o meio sócio-histórico-cultural (DURKHEIM, 1978).

Contudo, pela perspectiva atual da sociologia da infância e de outros autores que discutem a socialização, as crianças não são meramente modeladas passivamente pelo meio social, pela educação de seus pais, professores ou por outros dispositivos, como acredita Durkheim (1978, 2007). A visão predominante atualmente é que elas não se relacionam

¹⁸ Grifos do autor.

passivamente com esse meio e não reproduzem meramente o que lhes é transmitido como objetos, como receptáculos passivos- não são agenciadas somente, mas agenciam conjuntamente seu processo de socialização. Para o novo paradigma, proposto pela Sociologia da infância, as crianças são atores sociais que interagem culturalmente e socialmente. Elas constituem uma categoria social, com poder de ação na construção do seu processo de socialização e de sua vivência de infância. As crianças como atores sociais interagem, participam das trocas e dos processos de socialização.

Em consonância com a visão atual da sociologia da infância, encontramos outros autores que discutem o processo de socialização numa perspectiva menos determinista como os clássicos Georg Simmel (2006) e George Mead (1934) e teóricos mais atuais como Françoise Dubet (1994). Assim como, encontramos em Piaget (1989), Vygotsky (1984, 1991) e Wallon (1995), embora não sejam teóricos propriamente da socialização mas do desenvolvimento infantil, uma visão da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e interação com as pessoas e o mundo à sua volta.

Georg Simmel (2006) discute a socialização a partir de uma visão mais dinâmica e relacional. Para ele, a socialização se constitui como um processo que se dá a partir da interação entre os indivíduos, produzindo a sociedade. Os indivíduos criam relações de interdependência ou estabelecem contatos e interações de reciprocidade, dando forma, assim, a sociedade, através da cooperação e da colaboração. Essas relações podem ser conflitivas, de interesse mútuo ou de subordinação. A sociação, que são as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam, é organizada segundo os interesses e ideais de cada indivíduo, mesmo que momentâneos ou duradouros e conscientes ou inconscientes, em consciência plena ou não, com uma finalidade específica. Elas se desenvolvem a partir de sentimentos de satisfação, onde as formas de contato entre os sujeitos ganham um significado dentro das relações, constituindo assim a sociabilidade, um valor apreciado em si. A sociabilidade é tomada como uma forma lúdica de sociação.

O psicólogo social George Mead (1934) discute a formação do *self* a partir da socialização numa perspectiva também mais dinâmica do papel do sujeito nesse processo. Para ele, o *self* se desenvolve a partir da socialização, que faz com que as crianças se tornem membros de uma comunidade e ajam segundo as atitudes comuns desta. O *self* emerge do processo da experiência e da atividade social, em consequência das relações sociais e suas influências sobre o processo. Nos processos de socialização infantil, a inserção das crianças no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade (*self*), que é individual,

uma vez que se constitui com certo grau de autonomia em relação ao mundo social, ao mesmo tempo em que é social. Sendo assim, o *self* não é apenas algo estritamente social e externo à criança, mas intersubjetivo, “como o centro do agir por meio de processos de co-construção, que nas relações intersubjetivas constroem tanto uma série de experiências coletivas, como também deixam espaços vazios para que o centro do agir individual tenha lugar” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p.44).

Na visão do sociólogo contemporâneo Dubet (1994), o ator social não está completamente socializado por que já não se define por um só espaço de socialização ou por um só grupo de relações constituído. O ator se constitui a partir de múltiplas lógicas de ação, pois pertence a diferentes espaços sociais. E é esse ator, que por sua vez, contribui para a construção de uma lógica estratégica, de uma racionalidade instrumental, agindo sobre seu próprio processo de socialização a partir de sua experiência. A experiência social é construída com a combinação de uma lógica de ação que liga o ator às diferentes dimensões de um sistema. As tradições, as racionalidades, as subjetividades já não convergem na unidade de um sistema social. Dessa forma, o ator social se socializa assumindo a heterogeneidade do mundo social, sua identidade que não é um ser, mas um "trabalho", definido e construído por suas ações, pela reflexividade de suas ações que agindo sob tensão busca conciliar a lógica heterônoma (DUBET, 1994, P.165). Assim, a concepção do ser social, afirma Dubet (1994), é de um indivíduo autônomo que não existe fora do social, ao contrário, se constitui subjetivamente a partir desta autonomia, a partir das tensões sociais que surgem.

Com a teoria de Dubet (1994), sobre a sociologia da experiência, o papel dos atores sociais, inclusive os atores sociais crianças, ganham importância, surgindo à necessidade de se criar um espaço de maior interação entre esses atores e os estudiosos da temática do fenômeno da socialização e de outros fenômenos. Francois Dubet (1994) retoma, assim, ao debate sobre os significados que os atores sociais atribuem à sua experiência, sua contribuição na sua socialização, principalmente diante das transformações sociais na contemporaneidade, destacando o papel do ator social, inclusive, chamando a atenção para o papel da sociologia: acompanhar as transformações sociais, mobilizando a conscientização dos atores, promovendo o surgimento de novos movimentos sociais.

Pelos estudos de Piaget (1989), é a partir da interação com o meio que as crianças vão se constituindo cognitivamente, construindo ativamente esquemas mentais físicos e conceituais sobre o mundo que as cercam, sobre si mesmas e sobre as relações entre os objetos, os fenômenos físicos e sociais, inclusive as normas. Embora sob a regulação do

desenvolvimento maturacional e determinado pelo estágio de desenvolvimento mental¹⁹, a criança parte da relação empírica com o mundo à sua volta, adquire capacidades cognitivas importantes que lhe possibilitarão a mudança para estágios cada vez mais complexos, a construção da representação mental, do pensamento reversível até chegar a um nível de construção mental elaborado e sistematizado, capaz de construir conceitos operativos lógicos, hipotéticos e abstratos.

Vygotsky (1984, 1991) destaca a importância das relações sociais, do processo de socialização realizando a mediação criança-mundo-cultura-social, possibilitando a origem e evolução da linguagem e depois do pensamento. Pela relação mediada por ferramentas simbólicas, signos²⁰ e instrumento²¹, a criança constrói conceitos sobre o mundo e sobre si, a princípio espontâneos, sem uma relação sistemática e científica, depois através de formas mais complexas de pensamento, desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

E os estudos de Wallon (1995) enfatizam o desenvolvimento integral da criança a partir de suas interações com o meio, a construção do sujeito infantil a partir de seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. A interação da criança com o meio, a forma como se estabelece, depende do estágio de desenvolvimento²² em que ela se encontra. Em cada fase do desenvolvimento infantil, a criança vai interagir de uma forma específica de acordo com suas necessidades, com a sua capacidade e seus recursos psíquicos. A princípio, o biológico é que direciona essa interação, mas com o passar do tempo, o social, a cultura e linguagem vai ampliando as possibilidades de desenvolvimento humano e sua capacidade de interação. Na perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil, o processo de interação social da criança, não se dá de forma linear, mas é pontuado por conflitos, avanços e retrocessos.

Todos esses estudos, de certa maneira, contribuíram para a construção de um novo olhar sobre a criança e a infância, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Obstante, mais especificamente sobre a socialização da criança, o estudo de maior relevância na atualidade, que defende veemente a visão da criança como ator social, é de William

¹⁹Estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio operatório formal.

²⁰O signo, análogo à invenção e uso do instrumento, age na atividade psicológica, orientados para o próprio sujeito, dirigem-se ao controle de ações psicológicas.

²¹O instrumento é um elemento interposto entre o trabalho e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento carrega consigo a função para qual foi criado e o seu modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo (OLIVEIRA, 1994).

²²Estágios de desenvolvimento segundo Wallon (1995): Impulsivo emocional, Sensório-motor e Projetivo, Personalismo, Categorical e o estágio da adolescência.

Corsaro, sua obra “A Sociologia da Infância” (2011), que discute a socialização a partir da visão da reprodução interpretativa.

A socialização, na perspectiva teórica da reprodução interpretativa, é considerada não somente uma questão de adaptação e internalização dos conhecimentos e comportamentos sociais pela criança, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução coletiva (CORSARO, 2011). De acordo com a teoria da reprodução interpretativa as crianças interpretam, dão sentido ao mundo adulto e produzem seus próprios mundos e culturas de pares, ao invés de simplesmente imitar ou internalizar a sociedade. Corsaro (2011) propõe o modelo de teia global como um dispositivo integrativo ou uma metáfora para conceituar a reprodução interpretativa. Contrapondo-se a visão linear do desenvolvimento e socialização infantil, o modelo de teia global permite visualizar a natureza complexa do processo de reprodução interpretativa. “O modelo captura a ideia de que a criança está sempre participando de/e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas” (CORSARO, 2011, p. 39-40).

A noção de reprodução interpretativa representada num modelo de teia global²³ torna mais compreensível o processo de socialização da criança na atualidade, facilitando o seu estudo de forma mais concreta. Esse modelo permite visualizar as diferentes instituições sociais que a criança participa (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas) e a ampla variedade de locais onde a interação institucional ocorre (casa, carro, parques, sala de aula, biblioteca etc.). Essas instituições e os seus diferentes espaços, onde acontecem as interações, são representados pelos raios da teia. Elas representam os diferentes campos institucionais como estruturas estáveis, permitindo visualizar as mudanças realizadas pelas ações das crianças; as teias que elas tecem nesses raios. No centro da teia, se encontra a família servindo como ligação para a criança nas relações com outras instituições culturais. À medida que as crianças vão entrando em contato com diferentes instituições, elas começam a participar e a produzir uma série de cultura de pares. As culturas de pares, que são criadas pelas diferentes gerações numa sociedade (pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta), são representadas na teia pelas espirais sombreadas de forma diferente.

Corsaro (2011) defende que as crianças, a infância, não devem ser vistas como subtemas de outros temas de estudo como família, educação ou outros, mas como uma temática própria e central de análise. Todo estudo sobre crianças deve concebê-las como

²³ modelo de teia de aranha de jardim.

agentes sociais de suas culturas, que ao interagir com seus pares ou outros produz conhecimentos e outros sistemas com poder de ação para influenciar significativamente os fenômenos sociais como as transformações sociais, a família e a educação (CORSARO, 2011). As crianças são vistas como reprodutoras de uma cultura que lhes é apresentada e também como produtoras e membros ativos na construção social da infância.

Essas discussões de Corsaro (2011) trazem importantes contribuições para se pensar a criança como ator social a partir da nova sociologia da infância: propiciam a quem se interessa por estudos de infância e crianças uma compreensão histórica, teórica e metodológica da sociologia da infância, dessa área de pesquisa importante e que vem se desenvolvendo cada vez mais. Fundamentada nessa concepção, muitos estudos da infância vem sendo desenvolvidos a partir das próprias crianças, vistas como sujeitos ativos e participantes de seu próprio processo de socialização. O papel da criança ator social vai ganhando força, cada vez mais, impulsionado por este novo olhar e abordagem da infância.

Soares, Sarmiento e Tomás (2004) enfatizam que, para a sociologia da infância, as crianças não são vistas somente como atores sociais, mas como sujeitos de direitos, dando significativa importância à participação das crianças na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico. E que muitos estudos sobre a criança são feitos sob um viés exclusivamente adulto, sob a perspectiva dos pais, professores ou pesquisadores sem a preocupação de considerar a visão da criança sobre o que está sendo tratado. Tornando-se cada vez mais relevante compreender as ações das crianças, a forma como se relacionam com os adultos, com as instituições de educação, com todo o social que a perpassa.

1.1 Concepções e modos de socialização da infância

O termo infância tem sentido diferente e bem mais complexo que a palavra criança. A palavra criança especifica uma categoria de pessoas que se encontra numa faixa etária específica de idade, geralmente dos zero aos doze anos de idade²⁴. A idade é uma categoria universal, todas as populações humanas classificam as pessoas com base nesse aspecto, assim como também ocorre com a categoria sexo (TURNER, 2005). A distinção por idade entre

²⁴ Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 2º, considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1988).

peçoas, inserindo-as estruturalmente numa categoria, contribui para que elas desenvolvam características semelhantes, por serem tratadas da mesma forma socialmente, constituindo uma unidade categórica (TURNER, 2005).

O termo infância tem uma conotação bem mais abstrata. Para o sociólogo Jens Qvortrup (2011), a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade, embora seja uma referência descritiva por razões práticas. Ela não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico, de variável histórica e intercultural, é parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Assim também acredita Corsaro (2011), que a infância é uma categoria estrutural permanente na sociedade, onde as crianças vivem suas vidas num período de tempo. Para Qvortrup (2010), a infância tanto se transforma de maneira constante assim como se constitui enquanto uma categoria estrutural permanente pela qual passam todas as crianças:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.637).

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica, mas como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional, “as duas noções de infância – enquanto um período e uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes” (QVORTRUP, 2010, p.635).

Segundo o sociólogo Alan Prout (2005), a infância se constitui social e historicamente como um fenômeno complexo de produção híbrida. Como fenômeno híbrido, se produz a partir da intersecção de fatores biológicos, sociais, culturais, tecnológicos e históricos. Conforme ele, o pensamento moderno separou os aspectos biológicos do sociocultural na compreensão da infância, construindo uma visão reducionista. A psicologia desenvolvimentista, por exemplo, por muito tempo considerou a infância como fenômeno universal, desconsiderando as influências sociais e históricas provocadoras de mudanças em sua representação social. Prout (2005) destaca que as condições sociais e históricas são importantes para que as crianças tenham infância. Goldstein (1998, *apud* PROUT, 2005), por exemplo, afirma que nem todas as crianças têm infância, privilégio dos ricos e praticamente não existe para os pobres.

Conforme Heywood (2004, p.21), a infância enquanto um construto social e histórico, se diversifica em sua concepção e vivência a partir dos diferentes grupos sociais e étnicos e é “em grande medida, resultado das expectativas dos adultos”. As concepções de infância vão se diferenciar ou divergir em aspectos como: a duração da infância, as qualidades que diferenciam os adultos das crianças e a importância vinculada às suas diferenças (HEYWOOD, 2004). Todas as sociedades, em todas as épocas tiveram seus conceitos de infância, ou seja, uma noção das diferenças entre crianças e adultos embora concebiam de forma diferente como ela deva se desenvolver (HEYWOOD, 2004). As ciências também têm divergências quanto ao conceito de infância, influenciando nas suas pesquisas sobre esse tema.

A concepção da psicologia behaviorista, por exemplo, influenciou, por longo tempo, nas pesquisas sobre educação nas áreas de ciências sociais, considerando a criança como um organismo incompleto, que evoluía em respostas a estímulos diferenciados (HEYWOOD, 2004). Nessa concepção a etapa fundamental era a vida adulta e a criança precisa de uma preparação antes de assumi-la. A socialização então, a partir dessa visão, tornou-se temática importante, na época, nos estudos da antropologia, psicologia, psicanálise e da sociologia: “o importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, antissocial e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo” (HEYWOOD, 2004, p.11). Essa concepção da criança segundo Robert Mackay (*apud* HEYWOOD, 2004) criou obstáculos à pesquisa sobre a infância como tal e a visão naturalista contribuiu para o pouco interesse dos pesquisadores nessa temática: “A tentação dos membros de qualquer sociedade era de considerar suas formas de lidar com a infância como ‘naturais’²⁵” (HEYWOOD, 2004, p. 11).

Para Heywood (2004), os pensadores do século XVIII foram importantes na construção de uma nova visão de infância. John Locke, com o livro “*Some Thoughts concerning education*” exerceu uma das mais importantes influências na modificação de atitudes em relação à criança, ao concebê-la como tábula rasa e destacar a importância da educação, embora, tivesse uma visão negativa da criança: “(...) as crianças precisavam de ajuda: eram pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural” (HEYWOOD, 2004, p.38).

Jean-Jacques Rousseau foi outro pensador importante para a construção moderna de infância com sua obra “*Emílio*”. Rousseau (1995) disseminou uma concepção de criança como ser originalmente inocente. Via a infância como uma fase de formas próprias de pensar,

²⁵ Grifos do autor.

ver e sentir, de raciocínio sensível e pueril. Rousseau exortava “Respeitai a infância” e “deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar” (*apud* HEYWOOD, 2004, p.38). Os românticos, também, no final do século XVIII e início do século XIX, trouxeram uma mudança sutil na visão rousseauiana de inocência da infância, defendendo existir uma sabedoria da criança, uma sua sensibilidade estética e uma consciência moral. “A visão iluminista da infância como um tempo para educação – particularmente a educação dos meninos- gerou a noção de infância como domínio perdido, mas, não obstante fundamental para a criação do self adulto” (HEYWOOD, 2004, p.39).

Assim, foram surgindo diferentes olhares sobre a criança, constituindo diferentes pontos de debates e discussões, à medida que surgiam reflexões sobre a amplitude, a natureza e a importância da infância. De acordo com Heywood (2004), algumas perguntas fundamentavam as primeiras discussões científicas: “As crianças vinham ao mundo inocentes ou traziam em si a mancha do pecado original? Eram elas como folhas brancas no momento do nascimento, ou traziam consigo uma série de características inatas? Deviam experimentar uma infância curta ou longa? Em outras palavras, deviam ser protegidas em suas famílias ou lançadas ao mundo dos adultos?” (HEYWOOD, 2004, p.49).

A criança, pela concepção moderna, passa a ser vista como um ser diferente do adulto, ainda em formação, de natureza mais frágil, imatura física e afetivamente, e que por isso, deve ser protegida, tutelada, desenvolvida num mundo separado do mundo adulto, principalmente de atividades relativas à sexualidade e trabalho. A partir desta visão de criança então, a infância ganha destaque na modernidade como um modo especial de vida, onde se deve brincar, estudar, ser educado e preparado para a vivência, somente no futuro, da vida adulta.

Heywood (2004), Àries (1981) e Gélis (1991), através de estudo de fontes históricas disponíveis, afirmam ser recente a preocupação social e até científica com a infância. A criança quase não se encontrava presente na literatura inglesa antes do período moderno. Na idade Média, o interesse pela criança era pequeno, “marginalizada no mundo adulto”, desde a antiguidade, considerada no ocidente como “meramente adultos imperfeitos”, nas palavras de James A. Schultz, destaca Heywood (2004). O autor destaca também que o conceito aristotélico de criança a colocava como sendo importante não por si mesmo, mas por seu potencial. Na visão romântica, a criança era “como criatura abençoada por Deus, e a infância como uma fonte de inspiração que duraria a vida toda” (HEYWOOD, 2004, p.11).

Dessa maneira, pelos expostos acima, observa-se que sempre existiu e ainda existem diferentes concepções de infância, mesmo diante de novas concepções “velhas maneiras de

pensar sobre a infância ainda persistiram no século XX” (HEYWOOD, 2004). Entretanto, as concepções que compreendem a infância como fenômeno de construção social e histórica têm se destacado nas discussões e pesquisas sobre a infância na atualidade, principalmente na sociologia da infância.

1.2 Modos de socialização da infância: breve histórico

Conforme Brandão (2007), nas sociedades tribais, os modos de socialização da criança são mais simples, a educação das crianças acontece no dia-a-dia, na convivência com seu grupo social, na troca entre mais jovens e mais velhos, entre os que sabem e os que não sabem. Quase não existem situações ou espaços formais de aprendizagem e educação, nem existem mestres determinados: as meninas aprendem com a mãe, a avó, irmã ou companheiras de idade e os meninos aprendem com os pais, o irmão da mãe, o avô, os guerreiros ou algum xamã.

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas (BRANDÃO, 2007, p.18).

O saber da comunidade, necessário para a formação dos mais jovens, “o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias” (BRANDÃO, 2007, p.20). Assim, primeira educação que houve na Grécia e na Roma antiga, era “praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida, em todos os cantos, onde as pessoas conviviam na comunidade” (BRANDÃO, 2007, p.37).

Entretanto, à medida que a sociedade tornou-se mais complexa, com estruturas de divisão de trabalho, de bens, poder e saber, os modos de socialização foram se diversificando de acordo com as classes sociais.

Na Grécia antiga, mesmo quando ainda não existia a escola, os meninos nobres passaram a ter uma educação diferenciada, surgindo o ensino que dividi e legitima “divisões do conhecimento comunitário, dominando alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto

algumas formas e recursos próprios de sua difusão” (BRANDÃO, 2007, p.33). O autor coloca que, por muitos séculos, as crianças gregas foram educadas fora da escola, os meninos pobres aprendiam nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio e os meninos nobres em acampamentos ou ao redor dos velhos mestres. Toda a educação fora do lar era paga, com exceção das agências estatais de educação, como a Efebria de Esparta, que educava o jovem nobre-guerreiro. A educação grega fora da escola começava após os sete anos e buscava a formação harmônica do homem para a vida da polis, desenvolvimento do corpo e da consciência, a Paideia²⁶. A criança mais nova era socializada na família, no convívio com a mãe e escravos domésticos.

Em Roma, segundo Brandão (2007, p.49), a educação das crianças foi predominantemente doméstica, buscando a formação da consciência moral:

Na aurora da história do poder de Roma, ela foi uma lenta iniciação da criança e do adolescente nas tradições consagradas da cultura, e servia à consagração da tradicional idade quase venerada de um modo camponês de vida, simples e austero. A criança começava a aprender em casa, com os mais velhos, e quase tudo o que aprendia era para saber e preservar os valores do mundo dos "mais velhos", dos seus antepassados (...). Ao contrário do que aconteceu cedo em Atenas, em Roma não há de início qualquer tipo de cuidado com a pura formação física e intelectual do cidadão ocioso, ocupado com pensar, governar e guerrear. A educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho.

Na socialização da criança romana, a família prolongava o poder de educar, os pais eram seus principais educadores, fossem elas nobres ou de classes pobres. O menino ao completar sete anos era educado pelo pai segundo os preceitos e valores da classe e da sociedade. O modelo ideal de formação da educação romana não era a Paideia, mas a ancestralidade familiar (BRANDÃO, 2007). Aos poucos, porém, foi surgindo e ganhando importância o ensino fora de casa, dado pelo mestre-escola.

Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da oficina de trabalho para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores' artesãos. Outra é a escola livresca, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares (BRANDÃO, 2007, p.52).

²⁶A Paideia grega segundo Soares e Pichler (2008) não diz respeito especialmente a educação mas a toda cultura grega: civilização, cultura, tradição, literatura ou educação. Braga (2000) explica que a Paideia diz respeito ao ideal grego de uma formação do homem em todas as suas dimensões. Werner Jaeger (1995) em sua obra “Paidéia: a formação do homem grego” faz um percurso do desenvolvimento do ideal da Paideia na Grécia.

No início da época medieval, observou Àries (1981), os modos de socialização da criança, na sociedade francesa, eram bem diferentes da época moderna: a sociedade medieval “via mal a criança e pior ainda o adolescente” (ARIÈS, 1981, p.10). Segundo o historiador não havia lugar para a adolescência até o século XVIII, confundida com a infância. Para Heywood (2004, p.27-28) “os adolescentes eram vistos com algum desagrado pelas figuras religiosas em função de sua licenciosidade e sua lascívia”. As crianças eram vistas como mini adultos, recebendo cuidados mais específicos somente nos primeiros anos de vida, quando ainda carentes de certa autonomia física e ainda sob os altos riscos de mortalidade, conforme Àries (1981). Após essa fase eram logo inseridas no mundo adulto, participando de grande parte de suas atividades.

A língua não atribuía a palavra *enfant* o sentido restrito que lhe atribuímos hoje: em francês dizia-se *enfant* como hoje se diz *gars* na linguagem corrente. Essa indeterminação da idade estendia-se a toda atividade social: aos jovens, as brincadeiras, às profissões, às armas. Não existem representações coletivas onde as crianças pequenas e grandes não tenham seu lugar, amontoadas num cacho pendente do pescoço das mulheres, urinando num canto, desempenhando seu papel numa festa tradicional, trabalhando como aprendizes num atelier, ou servindo como pajem de um cavaleiro (ÁRIES, 1981, p.156-157).

A atividade infantil de brincar, a manipulação dos brinquedos, destaca Áries (1981, p.92), desaparecia aos três ou quatro anos de idade por volta de 1600: “A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos”. A criança participava junto aos adultos ativamente das tradicionais festas religiosas e populares, e dos jogos de azar - comuns nessa época. Era comum também, a criança envolvida em jogos e brincadeiras sexuais por incentivo, ou sob os olhos dos adultos. “Essa prática familiar de associar às crianças as brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ÁRIES, 1981, p.128).

A socialização da criança e a transmissão de valores e conhecimentos aconteciam a partir da convivência da criança com os adultos, na participação de suas atividades. A criança logo se afastava de seus pais, e sua educação não acontecia no meio familiar: “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ÁRIES, 1981, p.10). A passagem da criança pela família e pela sociedade era breve e insignificante, na visão desse autor, ainda não havia uma consciência das particularidades e das necessidades infantis como na sociedade moderna. Ao ingressar na escola, reservada a um pequeno grupo de clérigos, as poucas crianças que tinham acesso ao estudo, aprendiam misturadas com alunos de diferentes

idades, inclusive, adultos. De acordo com Àries (1981), ao ingressar na escola, a criança passava a fazer parte do mundo adulto.

“velho ou jovens”, os alunos eram abandonados a si mesmo. Alguns muito raros viviam com os pais. Outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, quer na casa do padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato semelhante ao contrato de aprendizagem. Estes últimos eram os mais vigiados (...) pertenciam a uma casa, à família do clérigo ao qual haviam sido confiados, e nesse caso havia uma espécie de compromisso entre a educação pela aprendizagem (...) (ÀRIES, 1981, p.167-168).

A sociedade medieval, ao contrário da moderna, não se preocupava com a educação da criança, com os aspectos físicos, morais e sexuais da infância. Para essa sociedade não havia grandes preocupações com relação a essa questão: “(...) assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se companheira natural do adulto”. Conforme explica o autor, a civilização medieval não percebia a diferença entre criança e a adulto e, portanto, não tinha a preocupação existente na civilização grega clássica, de que a passagem para a vida adulta seria realizada através da educação e de iniciação (ÀRIES, 1981, p.276). Nem tão pouco, existia o sentimento moderno afetivo pelas crianças, muitas vezes, vivia em completo anonimato, não havendo nem mesmo, um empenho em batizá-la, apesar de predominar a cultura religiosa cristã na sociedade medieval. A relação dos adultos com as crianças era permeada pelo sentimento de paparicação, pois os adultos entretinham-se com as crianças, achavam-nas engraçadas, entretanto, não se afeiçoavam muito a elas, de acordo com o autor.

Conforme outro historiador Jacques Gélis (1991), naquela época, não existia uma individualização da criança, ela era pública, parte de um grande corpo coletivo, pertencia à linhagem, assim como seus pais. A criança pequena ficava junto à mãe até o desmame, unida por estreito laço afetivo. Quando adquiria certa autonomia física, a criança era inserida numa educação pública para aprendizagem da vida de seu grupo social.

Somente a partir do surgimento de uma nova consciência do homem sobre si mesmo, de sua individualidade, de um corpo que tem seus desejos, anseios além do corpo coletivo é que as relações dos adultos com a criança começaram a mudar (GÉLIS, 1991). Voltava-se, então, um novo olhar para a criança, a preocupação com a preservação de sua vida e com sua educação. Começava a despontar uma nova vinculação da família às suas crianças, permeada por maior afetividade.

Assim, devemos interpretar a afirmação do "sentimento da infância" no século XVIII — quer dizer, nosso sentimento da infância — como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da

linhagem e da comunidade seguiu-se o da família nuclear. A uma situação em que "público" e "privado" desempenhavam seu papel na formação da criança sucedeu outra, que amplia os direitos da mãe e, sobretudo os do pai sobre o filho. Contudo, num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. Ao modelo rural sucedeu-se um modelo urbano, o desejo de ter filhos não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles (GÉLIS, 1991, p.318).

Todavia, tal mudança de sentimento com relação à infância foi se construindo aos poucos e não se deu da mesma forma em todos os contextos sociais. Gélis (1991) e Àries (1981) esclarecem que as transformações na concepção e nos modos de vida da infância foram ocorrendo primeiro nas classes mais abastadas economicamente das cidades e só depois chegaram ao campo e às classes menos favorecidas. Àries (1981, p.81) observou que essas mudanças aconteceram primeiro para os meninos e depois para as meninas: “(...) as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional, que as confundia com os adultos (...) se limitarmos ao testemunho fornecido pelos trajés, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos”. Com relação ao casamento, as meninas continuaram casando-se cedo, aos 13 anos, o que já não ocorria com os meninos.

Ambos os autores, Àries (1981) e Gélis (1991), concordam que esta mudança de olhar sobre a infância veio acompanhada/influenciada por mudanças na família, na sociedade em geral. Gélis (1991) salienta que a nova concepção de Infância e as novas formas de se relacionar com a criança impulsionaram discussões sobre a educação infantil advindas de moralistas, tornando-se preocupação da Igreja e do Estado.

Dessa forma, na perspectiva desse autor, novas estruturas educativas aparecem com intuito de moldar a individualidade e favorecer seu desenvolvimento, moldando as mentes às exigências de um individualismo cada vez mais crescente. Com o advento da modernidade, a infância se tornou um modo próprio de viver das crianças, um tempo para desenvolver, crescer e aprender. Livre das responsabilidades da vida adulta, a criança passou a ser cada vez mais protegida, tutelada e institucionalizada.

A modificação da situação da criança não resulta apenas das transformações que as estruturas familiares sofreram nos séculos clássicos. Nesta mudança, a Igreja e o Estado indiscutivelmente tiveram seu papel. Assim, a afirmação do sentimento da infância, por volta de 1550, se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo. Pouco aplicada então, essa legislação atesta os primeiros balbucios de uma política de proteção à infância, primícias de uma intervenção mais ampla do Estado nas questões demográficas (GÉLIS, 1991, p. 315).

A igreja, na época, começa a difundir modelos ideológicos de crianças, fortalecendo sua emergência como indivíduo na sociedade: o modelo da criança mística, exaltando a santidade infantil e o modelo da criança Cristo, coloca o autor. Também surgiu, segundo Gélis (1991), o modelo laico de criança excepcional, prodígio. Esses modelos contribuíram para modificar o olhar social sobre a criança. A escola então substituiu a aprendizagem como meio de educação, colocando a criança numa espécie de quarentena, de acordo com Áries (1991). A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender através do contato com eles. O processo de escolarização das crianças, conforme Àries (1981) e Gélis (1991), foi impulsionado pelo movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, com a cumplicidade sentimental das famílias. A família passou a constituir uma relação mais afetiva com as crianças e a educação passou a ter maior importância.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÀRIES, 1981, p.12).

Dessa maneira, a infância foi ganhando espaço e importância na sociedade. Para a socióloga da infância Suzanne Mollo-Bouvier (2005) a infância tornou-se a “idade ouro” do desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano. A criança, a partir da modernidade, tornou-se centro no meio familiar, a criança-rei. Entretanto, a autora questiona se não estaria ocorrendo mudanças quanto ao lugar que ocupou a criança devido às transformações sociais atuais, inclusive na família.

É muito difícil seguir o lugar ao mesmo tempo objetivo e simbólico da criança nas constantes reorganizações das relações de geração e dos vínculos familiares. Será que isso é motivo suficiente para anunciarmos o fim do reinado da criança-rei (*enfant-roi*), substituída pela visão de uma criança que atrapalha mais ou menos, entregue à precariedade dos casais? Nada menos certo. Os trabalhos recentes sobre a família mostram que, se os vínculos familiares mudaram, nem por isso desapareceram ou perderam sua intensidade afetiva (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 399).

Além da criança-rei, a autora fala de outros lugares da criança na sociedade, citando Louis Rousseal em “*La famille incertaine*”: “Entre a criança-rei decaída e a criança-nada nascida do trabalho, do lucro, da pobreza e da desunião, vimos surgir a ideia de uma criança-parceira, que negocia seu lugar na família e seu papel no consumo” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 400).

No Brasil, ressalta Del Priori (2012) que a escolarização e a emergência da vida privada chegaram com grande atraso, comparado aos países europeus ocidentais, devido a condição pobre do país por muito tempo. Inicialmente viveu sob um sistema de colonização e somente depois se industrializou, de forma bem tardia comparada a países europeus. O processo de escolarização também passou a fazer parte da vida infantil bem mais tarde, devido a quase inexistência de escolas e aconteceu de forma diferenciada para as crianças brancas e de condições mais favorecidas para a infância pobre e principalmente negra.

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. Se as crianças indígenas tiveram acesso a elas, o mesmo não podemos dizer das crianças negras, embora saibamos que alguns escravos aprendiam a ler e escrever com os padres. O ensino público só foi instalado, e ainda assim, mesmo de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII (...). No século XIX, a saída para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (DEL PRIORI, 2012, P.235-236).

Nos colégios de Padre, comenta Freire (1980), reunia-se uma heterogênea população infantil, nos séculos XVI e XVII:

(...) filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros, sardentos, pardos, morenos, cor de canela. Só negros e moleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas (FREIRE, 1980, p.413).

Com a disseminação dos colégios, começou a surgir preocupação, dos higienistas da época, com a higiene escolar - muito menino morreu de febre ou de infecção nos colégios das capitais. Surgiram também preocupação com a pederastia, os avanços da gonorreia e da sífilis nos jovens meninos.

Os meninos de famílias ricas eram incentivados à experiência sexual precoce "Da ação da sífilis já não se poderá dizer o mesmo (...) a que o filho do senhor de engenho contraía quase brincando entre negras e mulatas ao desvirginar-se precocemente aos doze ou aos treze anos. Pouco depois dessa idade já o menino era donzelão. Ridicularizado por não conhecer mulher e levado na troça por não ter marca de sífilis no corpo (FREIRE, 1980, p.47).

Os educadores eram severos, utilizavam da palmatória, da vara e de castigos severos como ficar ajoelhado sobre grãos de milho. Na presença dos mais velhos a criança devia ficar calada, tomar a bênção a toda pessoa de idade e chamar o pai, de "senhor pai" e à mãe, de "senhora mãe". Somente havia a liberdade de chamar "papai" e "mamãe" na primeira infância, conta o autor. De acordo com ele, nessa época, esposas e filhos encontravam-se quase no

mesmo nível dos escravos. As meninas da casa grande casavam cedo, aos doze, treze anos, no modelo patriarcal, elas passavam da submissão ao pai para a do marido.

À menina, a esta negou-se tudo que de leve parecesse independência. Até levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror e castigava-se a beliscão a menina ressonada ou saliente; adoravam-se as acanhadas, de ar humilde. O ar humilde que as filhas de Maria ainda conservam nas procissões e nos exercícios devotos da Semana Santa, as meninas de outrora conservavam o ano inteiro (FREIRE, 1980, p.421).

A infância negra, no tempo da escravidão se desenvolvia nos bastidores da infância branca.

"Logo que a criança deixa o berço", escreve Koster, que soube observar com tanta argúcia a vida de família nas casas-grandes coloniais, "dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e em punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos (FREIRE, 1980, p.336).

Até os cinco anos, os meninos, andavam nus como os moleques e ficavam sob os cuidados da mãe e da ama, depois eles passavam a ter uma rígida educação em casa, com o capelão ou mestre particular ou em Seminários, colégios internos ou externos, hospedados nas casas dos comissários de açúcar ou café. No início do século XIX, nos conta Freire (1980) que um certo médico francês em visita ao Brasil, ficou surpreso com a precocidade dos meninos: aos sete anos, os meninos já diziam de cor os nomes das capitais da Europa; realizavam contas básicas de matemática, sabiam latim e francês. "Tirado o retrato da primeira comunhão, de sobrecasaca preta e botinas pretas ou borzeguins - todo esse luto a contrastar com o amarelo desmaiado do rosto anêmico - estava a criança rapaz". Os meninos passavam a vestir roupas pesadas e solenes para "distinguir os filhos-família dos molecotes da senzala (FREIRE, 1980, p.412).

A catequese jesuítica exerceu muitas influências na concepção de infância e em algumas práticas sociais em relação à criança indígena. A morte de criança foi enfeitada e embelezada pelos Jesuítas, conta Freire (1980, p.133): - "um anjo inocente que Nosso Senhor chamava para junto de si". O processo civilizador dos jesuítas tinha como objetivo, de acordo com o autor, de educar o filho para educar o pai. A todas as crianças, meninos e meninas, filhos dos índios, mestiços, ou brancos, ensinavam o português e o tupi, preparando-os para levarem a conversão ao lar paterno. Freire (1980) afirma que a vida nos colégios dos padres era um processo de coeducação das duas raças, a conquistadora e a conquistada, criando reciprocidade cultural entre os filhos da terra e os meninos do reino. Na sociedade colonial brasileira patriarcal, a infância foi vivenciada por algumas crianças de forma precária e

desprotegida. Muitas crianças eram submetidas ao trabalho escravo, outras eram abusadas, maltratadas ou muitas vezes deixadas à própria sorte.

Assim, por esse breve percurso histórico sobre a infância, percebe-se as influências das mudanças históricas da sociedade, da família e da escolarização presentes na constituição e nas transformações dos modos de socialização e de compreensão da criança.

CAPÍTULO 2

A BASE EMPÍRICA DA PESQUISA: ALGUNS CONCEITOS E DISCUSSÕES SOBRE DOCUMENTÁRIO

2.1 Breve Histórico do Documentário

A origem do filme documentário, bem como da própria palavra para designar um domínio específico do cinema, começaram a se estabelecer no final de 1920 e início de 1930 através da escola documental inglesa²⁷ (TEIXEIRA, 2006).

A origem do filme documentário coincide com a história inicial do cinema. Isso porque o primeiro cinema produziu filmes do gênero documentário, ou seja, o documentário foi o filme inaugural do cinema (TEIXEIRA, 2006). A maioria dos filmes do período inicial do cinema tratava de temas reais, como os filmes de atualidades produzidos pelos irmãos franceses Auguste Marie Louis Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière, inventores do Cinematógrafo, da máquina de filmar e de projeção. O primeiro cinema, além de fatos reais, apresentava diferentes atrações como ficções e encenações, era um palco de “teatro de variedades” que distraía a plateia, com finalidades exibicionistas, sem apresentar ainda uma estrutura narrativa (DA RIN, 2004, p.31). “O caminho percorrido até que o cinema se tornasse apto a contar histórias foi longo e tortuoso” (DA RIN, 2004, p.29). Assim, o cinema - justamente com ele o filme documentário - se desenvolveu a partir do surgimento de diferentes dispositivos técnicos e das variadas formas de fazer cinema: experimentações, articulações de novas técnicas e da sua assimilação às formas de expressão cultural e artísticas de cada época (DA RIN, 2004).

Percorrendo a trajetória histórica do cinema, dos fatos marcantes e do processo de surgimento do filme documentário, observa-se que o cinema originou-se num longo processo, amplo e ramificado de experiências e conquistas no campo da projeção da imagem (DA RIN, 2004). A câmara escura²⁸, a lanterna mágica²⁹, o fonógrafo³⁰ e o quinetoscópio³¹ são invenções que possibilitaram o registro e a reprodução de imagens, sons e movimento, constituindo-se parte do processo da origem do cinema (DA RIN, 2004).

²⁷A escola documental inglesa liderada por John Grierson e Alberto Calvacanti nos anos trinta tinha como proposta um cinema documentário que promovesse a educação do povo.

²⁸O princípio do aparelho consiste num compartimento fechado, com um pequeno orifício onde capta-se a luz do exterior, a paisagem ou qualquer objeto do exterior é projetado na parede oposta ao orifício (MANNONI, 2003).

²⁹ Uma caixa óptica que projeta sobre uma tela branca numa sala escurecida, imagens pintadas sobre uma placa de vidro (MANNONI, 2003).

³⁰O fonógrafo, aparelho de registro e reprodução do som, foi criado por Thomas Edson de folha de estanho, construído pelo seu funcionário suíço Jonh Krues (MACHADO, 1997).

³¹O quinetoscópio criado por Thomas Edson, constituído por uma caixa de um pouco mais de um metro de altura. Na parte de cima do aparelho, havia um orifício preenchido por uma lente, por onde uma pessoa podia observar de forma ampliada, a imagem móvel que se constituía no interior do aparato (MANNONI, 2003).

Na história da origem do cinema, três figuras destacam-se: Thomas Edson e os irmãos Louis e Auguste Lumière, pelo desenvolvimento de novas tecnologias e paradigmas estéticos e pela construção de uma base importante que possibilitou a evolução e desenvolvimento do cinema. De acordo com Da Rin (2004), Thomas Edson juntamente com seu engenheiro e fotógrafo William Dickson, ao inventar o fonógrafo, mostraram ser possível a gravação e a reprodução de sons. Depois, com a invenção do quinetoscópio, Thomas Edson conseguiu reproduzir imagens em movimento, realizando pequenos filmes que podiam ser vistos individualmente por um espectador através de um visor. Os filmes eram de temas variados como diversão popular, lutas, danças, curiosidades animais, encenações rápidas de peças teatrais, comédias e números circenses. As filmagens de Thomas Edson consistiam em uma única tomada com atores, sob um fundo negro, com imagens centralizadas, dirigidas de frente ao espectador. Logo depois, os irmãos Lumière, com a invenção do cinematógrafo, uma câmera leve, portátil e movida a manivela, realizaram os primeiros filmes que registravam pessoas em situações cotidianas (DA RIN, 2004).

Lumière criou uma imagem descentrada, difícil de ser apreendida de forma imediata e total. Suas “vistas” resultaram muito mais cativantes que as encenações artificiais diante de um fundo preto de um estúdio, ao reproduzirem as aparências do cotidiano com surpreendente realismo e uma espécie de magia do ar livre. (...) realizados pessoalmente por Louis, fotógrafo de longa data, que antes havia estudado desenho e escultura. Não é de estranhar, portanto, que seus filmes tenham feito sucesso imediato e se notabilizado pela elevada qualidade formal e artística (...) (Da Rin, 2004, p.26).

Da Rin (2004) salienta que Louis Lumière realizou diversas experiências de observação com sua câmera oculta na busca de um registro sistemático do real. Os irmãos Lumière produziram muitos filmes curtos sobre a vida cotidiana: documentários sobre a saída de operárias de uma fábrica, a chegada do trem, o almoço de um bebê e outros registros de viagens exibidos na França, no *Grand Café* em Paris por volta do ano de 1896. Em vista disso, os irmãos Lumière, importantes precursores do cinema, são também considerados os pais do filme documentário.

Somente a partir de 1920, o documentário passou a ser reconhecido como um domínio específico do cinema: “um *corpus* de ideias, noções e proposições a respeito de um domínio que se queria divergente em seus propósitos, métodos e maneiras de considerar a narrativa (...)” (TEIXEIRA, 2006, p.254). A obra considerada inaugural desse período é “*Nanook of the North*”³² de Robert Flaherty (1922). Flaherty, assim como o russo Dziga Vertov e o britânico

³²Documentário sobre a vida de Nanook, um esquimó que vivia com sua família em Hudson Bay, no Canadá.

John Grierson, constituiu-se como um dos pioneiros do filme documentário. Em decorrência do crescimento do cinema, do aumento de produções fílmicas de ordem variada, começou a surgir um amplo debate sobre o cinema da ordem ficcional e da realidade, devido a uma fissura no campo do cinema em dois domínios: o domínio do cinema de ficção e o do cinema de realidade (TEIXEIRA, 2006).

Até a primeira metade do século XX, todos os documentários apresentavam alguns recursos marcantes na sua narração como a presença de uma locução fora de campo, com tom de voz forte e convincente, como uma voz de Deus, denominada de *voz-over*³³ – um enunciante de uma pretensa verdade dos documentários. Após 1960, outros estilos de documentários foram surgindo, cada vez mais livres e criativos, porém ainda existem a produção de documentários no modelo do protótipo clássico (RAMOS, 2008). Com a modernidade, o documentário tornou-se cada vez mais autoral, enunciando asserções com argumentos em forma de diálogos: “o mundo parece poder falar por si, e a fala do mundo, a fala das pessoas é predominantemente dialógica”(RAMOS, 2008). Surgia, então, uma nova tendência que evocava a participação de pessoas através de entrevistas e depoimentos, embora as asserções continuassem dialógicas, mas provocadas, agora, pelos próprios cineastas (RAMOS, 2008).

As mudanças operadas no campo documental entre os anos de 1950 e 1960 foram um divisor de águas entre documentário clássico e documentário moderno (TEIXEIRA, 2006). “A ‘metamorfose do cinematógrafo em cinema’, a passagem da mera técnica de registro visual para uma arte propriamente cinematográfica ocorreu com a conquista da narratividade, quando o cinema aprendeu a narrar nas primeiras décadas do século XX” (MORAN apud TEIXEIRA, p.254, 2006). No cinema clássico havia a tendência de esconder o caráter da linguagem cinematográfica, a preocupação de se apresentar como realidade (BERNARDET, 1996). Nessa visão clássica de cinema, acreditava-se na sinceridade dos poderes da máquina de filmar - o documentário era como um espelho – realizava uma duplicação do mundo (DA RIN, 2004). A produção do documentário clássico se apoiava numa base técnica, favorável à captação fidedigna da realidade, sob um método de exposição (no sentido fotográfico) pura e

³³A *voz-over* é a voz fora de campo, dotada de certa autoridade, segundo Doane (2003), muito utilizada em documentários. Geralmente masculina, a *voz-over* é uma voz descorporalizada, se apresenta “com uma forma discurso direta, ela fala sem mediação com a plateia, passando por cima dos personagens, estabelecendo uma cumplicidade entre ela mesma e o espectador”. Já a *voz off*, explica a autora, é a voz de um personagem não visível ao quadro, “submetida ao destino do corpo”, pertence a um personagem confinado ao espaço da diegese porém não visível ao espaço da tela.

simples da realidade, na busca da "estética do real" comandada pela ótica da realidade (TEIXEIRA, 2006, p.274).

No cinema moderno, a maior preocupação passou a ser a narração, como fazer uso dos recursos narrativos da linguagem cinematográfica para contar histórias. O objetivo não se constituía mais em mostrar a realidade mas como produzir a partir da manipulação das imagens, da sua produção, escolha e montagem. Costa (2006) explica as diferenças entre o primeiro cinema e o cinema moderno, o primeiro do tipo mostração e o segundo como narração:

Gaudreault, um outro historiador que havia estado em Brighton, propôs que existem dois modos de comunicação de um relato: a mostração e a narração. A mostração envolve a encenação direta de acontecimentos, ao passo que a narração envolve a manipulação desses acontecimentos pela atividade do narrador. No entanto, os dois modos são regidos pelo que ele chama de *meganarrador*, já que todo relato é sempre construído por alguém e nunca se produz *automaticamente*. No cinema, a mostração está ligada à encenação e apresentação de eventos dentro de cada plano (filmagem); já a narração está ligada à manipulação de diversos planos, com o objetivo de contar uma história (montagem). Para Gaudreault, o primeiro cinema está mais ligado à atividade de mostração do que à de narração, principalmente nos filmes que possuíam apenas um plano, até 1904 (1989, p. 20). De fato, os primeiros cineastas estavam preocupados com cada plano individual. A preocupação com a conexão entre planos surgiu gradualmente, à medida que os filmes se tornaram mais longos (COSTA, 2006, P.24).

Atualmente, o cinema, inclui-se o documentário, tem buscado cada vez mais, formas e estilos variados de contar suas histórias. Teixeira (2006) comenta sobre aspectos importantes na transformação e percepção do que até então era conhecido como documentário: a proliferação das denominações, a nova base técnica, os diferentes métodos de filmagem e o novo circuito de imagens objetivas e subjetivas (a estética do real) – surgindo, assim, na esfera da linguagem documental cinematográfica uma multiplicidade de estilos que, ainda hoje, “desafiam as tentativas de unificá-los” (TEIXEIRA, 2006, p.268).

Assim sendo, de 1950 a 1960, foram propostos uma infinidade de termos³⁴ para denominar o filme do gênero documentário, fundamentados em novas concepções e alguns, inclusive, com intuito de distanciar ou provocar rupturas com o modelo clássico de fazer esse tipo de filme, todos buscavam o rompimento com a tradição (TEIXEIRA, 2006). Com o advento do cinema novo, em vista das novas concepções e práticas de produção de

³⁴Na Inglaterra, surgiu o termo "*free cinema*" (oriundo da escola documental anterior); no Canadá anglófono (grupo do National Film Board), o termo "*candid eye*"; no francófono, "cinema espontâneo" e "cinema do vivido" (Michel Brault, Pierre Perrault); nos Estados Unidos (grupo Drew Associates), "*livingcamera*" e "cinema do comportamento" (Richard Leacock, Donn Pennebaker); na França, "cinema-verdade" (Edgar Morin, Jean Rouch). Todas essas denominações emergiram entre os anos de 1956 e 1960 (TEIXEIRA, 2006, p.269).

documentário, surgiram cineastas que não se preocupavam mais em disfarçar o filme como uma produção, inclusive de caráter artístico. Mediante isso, surge a visão predominante atualmente de que os filmes não devem e nem podem ser confundidos com a realidade (BERNARDET, 1996).

Embora compartilhemos dessa visão de que filme não nos apresenta a realidade, acreditamos poder reconstituí-la, em alguns aspectos, a partir dos fragmentos que traz em suas representações. Concordamos com Da Rin (2004) quando afirma que o documentário não se constitui como um espelho da realidade, mas o quebra para construir com seus cacos interpretações fragmentárias do mundo “que podem conter o germe de estimulantes perspectivas de descentramento da totalidade e de relativização das representações dominantes” (DA RIN, 2004, p.224).

2.2 Na busca de uma conceituação do Documentário: Da Rin, Bill Nichols, Fernão Ramos e Noël Carroll.

Na busca de compreender o documentário, definir nosso objeto de pesquisa, recorremos a alguns autores referências nas discussões que tentam definir o filme documentário como: Da Rin, Bill Nichols, Fernão Pessoa Ramos e Noël Carroll.

Silvio Da Rin (2004) admite que delimitar o campo do documentário é um desafio, pois, segundo ele, uma conceituação não se pode operar no plano teórico, mas se produz pela análise do filme em questão. Muitas são as visões sobre os filmes documentários e variados os seus estilos, o que dificulta fazer enquadramentos ou delimitar o seu campo. A maioria das pessoas acredita que esse tipo de filme apresenta a verdade, não tem atores, encenações e nem roteiro. Entretanto, o documentário “não é depositário de uma essência que possamos atribuir a um tipo de material filmico, a uma forma de abordagem ou a um conjunto de técnicas” (DA RIN, 2004, p.18). O nome documentário engloba uma variedade de filmes dos mais diversos métodos, técnicas e estilos, mesmo assim “(...) se estes filmes se agrupam sob um mesmo nome, seria conveniente defini-lo. E definições não faltam conforme a época e os interesses em jogo” (DA RIN, 2004, p.15).

Dessa maneira, Da Rin (2004) expõe e comenta algumas definições de documentário. A primeira definição exposta por ele é a do grupo “*World Union Documentary*”, um conceito mais geral, que enfatiza as intenções do realizador e os possíveis efeitos sobre a audiência. Nessa definição, o documentário é todo método de registro em celulóide de algum aspecto da

realidade - “por filmagem factual ou por reconstituição sincera e justificável” - cujo objetivo é estimular o desejo, ampliar conhecimento e relações humanas, expor problemas e soluções em questões econômicas, culturais e humanas, apelando sempre para a razão ou emoção do espectador (DA RIN, 2004, p. 15-16). A segunda definição comentada, atribuída a John Grierson, porém de autoria não confirmada, afirma ser o documentário um tratamento da realidade - visão criticada por Da Rin (2004) por se constituir excessivamente vaga. Ainda outras visões, que seriam do senso comum, consideradas simplistas pelo autor, por definirem o documentário como o oposto de ficção. Há ainda outras definições de outros autores como as que acreditam não existir o que se chama de documentário, expõe Da Rin (2004).

Ainda assim, o autor defende a tentativa de delimitar o que seja um documentário, pois não se pode desconsiderar a “espécie de instituição virtual constituída por diretores, produtores e técnicos que se autodenominam documentaristas, seus filmes, associações, agências financiadoras, espaços de exibição, distribuidores, mostras especializadas, publicações, críticos e um público fiel” (DA RIN, 2004, p. 18). Ele então faz uma delimitação do documentário a partir de seu enquadramento nos grandes regimes cinematográficos.

Regimes que correspondem às principais fórmulas de cinema, cujas fronteiras são fluídas e incertas, mas são muito claras e bem desenhadas no seu centro de gravidade; é por isto que podem ser definidas em compreensão, não em extensão mal definidas, mas instituições plenas (DA RIN, 2004, p.18).

O autor destaca que embora seja difícil estabelecer fronteiras, identificar um documentário a partir de características universais, é inegável a capacidade de qualquer espectador para fazer a identificação, ao assistir esse tipo de filme, reconhecer o grande regime cinematográfico ou domínio. O domínio dos documentários funciona como catalisador de questões historicamente partilhadas por uma comunidade de praticantes, que não se configura como um campo uniforme e contínuo, mas de movimentos e escolas que se confrontam e dão lugar a sucessivas configurações do documentário (DA RIN, 2004). São diferentes tendências identificadas pelo nome documentário, seus membros seguem determinadas referências ou tradições, o que os agrupa nesse campo plural, apesar de suas particularidades (DA RIN, 2004).

Dessa forma, na tentativa de conceituar documentário no campo do cinema, Da Rin (2004) afirma ser o documentário um constructo, uma ficção como outra qualquer, que revela não uma imagem automática, mas um automatismo social. Contudo, o torna referência ou mantém a tradição nos diferentes filmes, em suas diversas formas e os delimita dentro do

domínio ou regime cinematográfico denominado documentário, é o germe que carrega a busca de uma representação e transformação social: “ao contrário de um espelho que reflete a natureza e a sociedade, é como uma ferramenta para transformá-la que o documentário é assumido para aqueles que lançam as bases de sua tradição” (DA RIN, 2004, p.94). Os filmes documentários, desde os seus primórdios com Grierson, Flaherty e Vertov, traziam esse germe de representar a realidade social a partir de um olhar específico e transformador.

Bill Nichols (2008), assim como Da Rin (2004) defende que o documentário não reproduz a realidade, mas representa o mundo a partir de uma determinada visão. A reprodução é julgada por sua capacidade de fidelidade ao original, enquanto a representação é julgada pelo prazer que proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e pelo ponto de vista que insinua (NICHOLS, 2008). Os documentários vão se diferenciar no que diz respeito às técnicas utilizadas, às temáticas apresentadas, às formas ou estilos adotados, além de novas abordagens e práticas que sempre surgem. Para ele, conceituar documentário é tão difícil quanto definir o que é “amor” ou “cultura”. A definição de documentário é sempre relativa ou comparativa: “Assim como amor adquire significado em comparação com indiferença ou ódio, e cultura adquire significado quando contrastada com barbárie ou caos, o documentário define-se pelo contraste com filme de ficção ou filme experimental e de vanguarda” (NICHOLS, 2008, p.47).

Nichols (1997, 2008) acredita que a definição de um filme como documentário se faz, principalmente, em função do seu aspecto institucional, do seu texto, da comunidade de praticantes e do seu círculo de espectadores: a) o institucional é formado pelas organizações de produções de fundos documentais, promotores do compartilhamento de ideias e recursos, por empresas grandes e menores, distribuidoras dos filmes documentários e de ficção - compõem-se de todos os responsáveis que produzem e rotulam o filme como documentário, b) a comunidade de praticantes seriam aquelas pessoas que constroem o filme: seus diretores, produtores e editores, sozinhos ou vinculados a uma instituição, com ou sem financiamento, c) os textos representativos se consolidam com a integração de vários elementos como a estrutura de edição, imagem e som e sua construção narrativa: entrevistas e atores sociais, d) o círculo de espectadores auxilia na definição do documentário ao assistir ao filme com a expectativa de sua veracidade.

Para Nichols (2008), um primeiro sinal de que determinada obra possa ser considerada um documentário, é evidenciado pelo seu contexto institucional, pelas organizações e instituições que o produz e o rotula como tal, antes de qualquer apreciação e classificação do

crítico ou do espectador. Ele explica que o espectador, por exemplo, classificará um filme como documentário, creditando objetividade, confiabilidade e credibilidade pelo seu contexto de produção e até pela sua divulgação como tal gênero, como caso dos filmes do *Discovery Channel*, geralmente classificados como documentários pelos espectadores, devido esse canal dedicar-se mais a esse tipo de material. Não obstante, Bill Nichols (2008) alerta que basear-se somente nesse aspecto não é o suficiente para determinação de um filme como documentário. Ele cita o exemplo do filme “*This is SpinalTap*”, de 1982, que contava a história de uma banda de rock chamada “*Spinal Tap*”, que foi assistido por muitos espectadores como sendo um documentário, mas que na realidade tratava-se de uma história fictícia, era um *mockumentarie* (falso documentário) ou "pseudodocumentários".

O texto do filme de gênero documentário parte de uma lógica que o organiza, sustentando “um argumento, uma afirmação ou uma alegação fundamental sobre o mundo histórico, o que confere ao gênero sua particularidade” (NICHOLS, 2008, p.55). O documentário reapresenta o mundo histórico, um registro indexado dele (NICHOLS, 2008). A evidência da reapresentação sustenta o argumento ou perspectiva da representação e induz à suposição do espectador, Nichols (2008) alerta, porém, que devemos desconfiar dessa suposição. O texto de um documentário caracteriza-se por normas e convenções como lógica de organização, montagem de evidência e papel de destaque para o discurso voltado para o espectador que se dividem em movimentos, períodos e modos diferentes. Ele apresenta um conjunto mais amplo de tomadas e cenas diversificadas do que a ficção: os personagens, por exemplo, podem ir e vir, oferecer informação, provas e dar testemunho; há saltos de pessoas e lugares de um para outro sem que o corte perturbe a sequência. Os documentários apoiam-se mais no discurso que vai da realidade ao sentimento de mundo: “um acontecimento recontado torna-se história resgatada” (NICHOLS, 2008, p.59).

Segundo Nichols (2008), o cinema documentário desenvolve estilos, algumas especificidades que adquirem importância num determinado tempo e lugar, às vezes, persistem e tornam-se mais universais que os movimentos. Cada modo, estilo de cinema surge, de certa forma, em reação às limitações, às condições tecnológicas ou ao contexto social de seus antecessores. E uma vez estabelecidos, se superpõem e se misturam, afirma o autor.

Para Nichols (1997, 2008) existem alguns modos principais de se fazer cinema documentário: 1) modo expositivo: enfatiza o comentário verbal e uma lógica argumentativa, estilo comum aos noticiários de televisão, o modo mais identificado pelas pessoas; 2) modo

observativo: ressalta o engajamento direto no cotidiano das pessoas representantes do tema do cineasta, observadas por uma câmera discreta; 3) modo participativo: enfatiza a interação de cineasta. A filmagem acontece com entrevistas ou através de outras formas de envolvimento ainda mais diretas, frequentemente unindo-se à imagem de arquivo para examinar as questões históricas; 4) modo reflexivo: chama a atenção para as hipóteses e convenções que regem o cinema documentário, aguça nossa consciência da construção da representação da realidade feita pelo filme; 5) modo performático: enfatiza o aspecto subjetivo ou expressivo do engajamento do cineasta com seu tema e da receptividade do público a esse engajamento. Nesse modo, se rejeitam ideias de objetividade em favor de evocações e afetos. Muitos desses filmes compartilham características com filmes experimentais, pessoais e de vanguarda, entretanto com ênfase vigorosa no impacto emocional e social sobre o público (NICHOLS, 1997, 2008), e por fim a sexta forma, 6) modo poético rompe com as convenções da montagem em continuidade, com ideias de localização específica no espaço e no tempo e trabalha com formas alternativas para construção de sua narrativa, fazendo associações visuais com qualidade rítmica e poética.

Em resumo, para Nichols (2008), a classificação de um filme como documentário estaria tanto na mente do espectador quanto no contexto ou na estrutura do filme. Não se constitui como documentos no sentido estrito do termo, mas fundamenta-se na característica documental de alguns de seus elementos. Para ele, enquanto espectadores, acreditamos no vínculo indexador do filme, no acontecimento revelado pela câmera e somos capazes de perceber a transformação poética ou retórica, a oscilação entre o reconhecimento da realidade histórica e da representação sobre ela.

Ainda na perspectiva do documentário como representação da realidade, de Da Rin (2004) e Bill Nichols (2008), encontramos as discussões de Fernão Ramos (2005) e Noël Carroll (2005) que destacam o documentário como uma asserção realizada a partir da interação com o espectador. Ramos (2005) afirma que a narrativa documentária se fundamenta em asserções sobre o mundo histórico, proposições, afirmações tidas como verdadeiras, sendo necessário haver espectadores que a vejam como tal:

O documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmeras, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa (RAMOS, 2005, p.22).

O documentário se caracteriza de forma diferente do campo ficcional devido à maneira como estabelece asserções sobre o mundo. O filme ficcional faz asserções sobre o mundo,

contudo de forma diferente do documentário e se apresenta de forma diversa também para o seu espectador. O autor assim define a sua obra, manifesta explicitamente essa intenção na indexação, e assim, ela será recebida pelo espectador.

(...) ao recebermos a narrativa como documentária, estamos supondo que assistimos a uma narrativa que estabelece asserções, postulados sobre o mundo, dentro de um contexto completamente distinto daquele no qual interpretamos os enunciados de uma narrativa ficcional (RAMOS, 2005, p.27).

Ramos (2005) comenta sobre os elementos estilísticos dos filmes documentários, alguns seriam próprios desse gênero e outros do campo ficcional. Os elementos estilísticos mais comuns do gênero documentário seriam a presença de locução *voz-over*, de entrevistas ou depoimentos e a utilização de imagens de arquivo. Além desses, seriam também próprios do documentário a improvisação, a utilização de roteiros abertos e a ênfase na indeterminação de tomada. Inclusive, a encenação seria um recurso do documentário, utilizado nos seus primórdios por Grierson, sem contudo, comprometer sua classificação nesse gênero (RAMOS, 2005).

Então, para Ramos (2005) a visão de que o documentário não se utiliza de encenação e estúdios é um mito que precisa ser desconstruído. O autor comenta sobre os diferentes tipos de encenação nos filmes: a) encenação construída, em que a construção de cenas é feita em estúdios e geralmente, com atores não profissionais, muito utilizada em documentários cabo³⁵; b) encenação locação: feita em locação, no local onde o sujeito-da-câmera sustenta a tomada. O diretor ou o sujeito-da-câmera pede explicitamente ao sujeito filmado, que encene, desenvolvendo ações de figuração para a câmera - essa encenação locação se distingue da construída por ser realizada na circunstância do mundo em que o sujeito filmado vive a vida; c) encenação atitude (encen-ação)³⁶: tipo de encenação muito comum em documentários, apresenta relação de completa homogeneização entre o espaço fora-de-campo e o fílmico. Os comportamentos registrados pela câmera são os habituais e cotidianos, com alguma flexibilidade provocada pela sua presença. Além da encenação, outro recurso comum ao campo ficcional utilizado no documentário, é a decupagem espacial, a articulação de planos

³⁵Narrativas que se baseiam intensamente em tomada de estúdios e roteiros detalhados planos a planos, documentário assertivo que se utiliza bastante a *voz over*, em multiplicidade de vozes, depoimentos, entrevistas e arquivos, divulgado pela mídia televisiva (RAMOS, 2005).

³⁶ “A encenação atitude não existe, por isso podemos chamá-la de encen-ação: trata-se de um comportamento cotidiano flexionado em expressões e atitudes pela presença da câmera” (RAMOS, 2005, p.48).

com angulações díspares, unidade espacial, utilização intensa da contraposição, campo/contracampo, cortes em planos de vista, raccords³⁷ etc (RAMOS, 2005).

Na visão de Ramos (2005), as fronteiras do documentário com o cinema ficcional são de difícil delimitação, o que dificulta sua definição, mas não impede de fazer tal distinção.

O campo documentário possui fronteiras, como todo campo que se define enquanto tal. Devemos pensar as fronteiras do documentário não de modo normativo (o que deve ser o documentário), mas com o objetivo de refinarmos nosso instrumento analítico. O fato de as fronteiras do documentário serem flexíveis não implica sua inexistência, nem retira o significado das áreas que o delimitam (...) (RAMOS, 2005, p.49).

Para Ramos (2005) existem quatro campos fronteiros do documentário: o docudrama, o telejornalismo ou atualidade, a publicidade e o cinema experimental/videocurtas. O docudrama, uma narrativa de ficção baseada em fatos históricos, possui todas as características de uma narrativa ficcional. Para representar os fatos históricos, o docudrama faz uso de estruturas narrativas marcadas pelo classicismo hollywoodiano. O telejornalismo é uma narrativa que enuncia asserções sobre o mundo, porém que diferentemente do documentário é veiculada no programa televisivo conhecido como reportagem de telejornal, não havendo espaço para a expressão autoral, como no documentário. A unidade narrativa do documentário é próxima do filme, as asserções são articuladas enquanto narrativa com começo e fim em si mesmo, enquanto a reportagem tem formato enunciativo de programa, com recorte mais espetacular (RAMOS, 2005).

Todo documentário se constitui sobre algum sistema de valor no que diz respeito à presença do sujeito-da-câmara na tomada mais as asserções que ele faz sobre o mundo (RAMOS, 2005). Os principais sistemas de valores são: a ética educativa, a ética imparcial, a ética interativa/reflexiva e a ética modesta, conforme Ramos (2005). Na ética educativa há forte presença de *voz-over* ou locução, ausência de entrevistas e depoimentos, encenação de cenários ou locação, utilização de pessoas comuns como atores, que assumem uma missão de propaganda, muito presente nos anos de 1920/1930 e financiado por estatais. “Para a ética educativa do documentário, a função da narrativa é de vincular asserções que divulguem aspectos funcionais do Estado, formativos no processo educacional do cidadão” (RAMOS, 2005, p.35). Na ética interativa/reflexiva a intervenção no mundo pelo emissor do discurso (o sujeito da câmera) é inevitável, promove-se uma interação aberta e assumida com o mundo, pois a ideia é que a construção se revele ao espectador, vista como positiva esta interação do

³⁷ A construção de uma ligação formal entre dois planos sucessivos. Podendo, inclusive, reforçar a ideia de continuidade representativa, provocando um efeito de ligação ou até mesmo de disjunção (AUMONT, 2007).

cineasta, podendo ele participar, inclusive, como personagem (RAMOS, 2005). E a ética da imparcialidade/recuo consiste na defesa da presença mais neutra do sujeito que sustenta a câmera na tomada, busca trazer a realidade sem interferência para julgamento do espectador (RAMOS, 2005). Por último, a ética modesta reflete o fim das ilusões das grandes ideologias, de tendência pós-modernista:

O sujeito pós-moderno, não podendo mais adquirir cultura para emitir saber, se restringe a voos modestos que, em geral, se esgotam no criticismo dos enunciados de saber. “Não sei”, “Não tenho densidade para interagir”, “E também ninguém mais sabe”, diz o sujeito modesto (RAMOS, 2005, p.38).

Nessa perspectiva ética, o sujeito enunciador diminui o discurso sobre o mundo até restringi-lo a si mesmo. O “eu” fala dele mesmo e se satisfaz no encontro com a ressonância egóica, para promover a amplitude de sua fala” (RAMOS, 2005, p.39). O autor observa que geralmente nesse tipo de documentário em primeira pessoa, a fala é sobre si próprio. Quando aborda questões sociais, as tematizações sobre a sociedade contemporânea são mais superficiais.

Desse modo, conclui Ramos (2005), que o documentário se sustenta sobre duas pernas: estilo e intenção, não precisando mostrar necessariamente a realidade, já que a realidade é passível de múltiplas interpretações. Para ele, o documentário pode ter como tema óvnis, mula-sem-cabeça e ainda assim ser um documentário, pois o que faz um filme ser documentário é a sua tradição narrativa e indexação como tal.

Como Da Rin (2004), Noël Carroll (2005) acredita ser o documentário um filme de asserção pressuposta, com uma intenção assertiva, cujo objetivo é entreter o espectador como conteúdo assertivo de forma proposicional:

(...) o realizador de um filme de asserção pressuposta pretende não apenas que o público adote uma postura assertiva com relação ao seu filme, mas também que ele o compreenda. Sendo assim, uma definição completa do cinema da asserção pressuposta envolve não apenas uma intenção assertiva por parte do cineasta, mas também uma intenção de sentido” (CARROLL, 2005, p.90).

Portanto, Carroll (2005) propõe o nome “cinema de asserção pressuposta” para denominar o filme do gênero documentário e acredita que os termos “documentário” e “filmes de não ficção”, mais comumente utilizados, são úteis para fins práticos, todavia imprecisos do ponto de vista teórico. Segundo ele, o termo documentário foi designado por John Grierson para nomear sua prática nesse campo e diferenciá-la das “atualidades” de Lumière e dos cinejornais, pois, ao contrário deles, o documentário griersoniano é uma obra de arte, de dimensão criativa e não um mero registro da realidade (o próprio Grierson definia o

documentário como um tratamento criativo da realidade). Porém, critica Carroll (2005), nesse campo do cinema de asserção pressuposta existem outras produções fílmicas que o termo documentário não abrange em sua totalidade. Logo, a denominação de documentário seria restrita e a denominação “não ficção” extremamente ampla. O termo “cinema de asserção pressuposta” se fundamenta no conceito que “inclui todos os tipos de filmes sobre fatos supostos independentemente da apresentação de tais fatos serem feita por meio de imagens de arquivos autênticas ou por outros meios” (CARROLL, 2005, p.94).

Um passo importante para definir o cinema de asserção pressuposta, admite Noël Carroll (2005), é distinguir ficção de não ficção. Contudo, como ele mesmo mostra, esse procedimento não é tão simples, visto todos os filmes serem, de certa forma, ficcional e para alguns autores ser inviável fazer tal distinção. Conforme argumenta o autor, a ficcionalidade de um texto literário, por exemplo, não pode ser determinada por suas propriedades manifestas isoladas e sim pelas propriedades relacionais não manifestas: “É preciso considerar o texto em relação à outra coisa – algo que nele não se encontra manifesto; algo que não pode ser lido em sua superfície” (CARROLL, 2005, p.78). Da mesma forma, ocorreria no cinema, a distinção entre um filme de ficção e não ficção que não se ancora nos seus atributos estruturais – não se identifica um filme ficcional ou não, simplesmente ao assisti-lo, pelo menos não todos. Na maioria das vezes, isso é algo que o espectador já sabe de antemão (CARROLL, 2005).

Carroll (2005) concorda com a visão de alguns autores que pensam não haver diferenças estruturais linguísticas nos filmes, que propiciem a distinção entre os de ficção e aqueles de não ficção. Por outro lado, ele acredita ser possível fazer a distinção entre os filmes ficcionais e não ficcionais com base em aspectos relacionais não manifestos dos filmes e em certas intenções autorais. Para isso, Carroll (2005) utiliza-se do modelo comunicativo intenção-resposta de Paul Grice. Nesse modelo teórico, o autor comunica-se com a sua audiência de acordo com a resposta que ele pretende que o público dê à sua obra – o que constitui um aspecto da ordem do relacional: “o autor pretende que o público adote uma determinada atitude com relação ao conteúdo proposicional de sua estória” (CARROLL, 2005, p.83). Para os que duvidam dessa afirmação, a intenção autoral é um elemento importante na distinção dos filmes de ficção e não ficção, Carroll (2005) argumenta:

Na verdade, a vida social não teria condições de se desenvolver se não fôssemos capazes de reconhecer as intenções das outras pessoas. Não teríamos como entender o comportamento, as palavras e atitudes dos demais senão conseguíssemos, com um razoável grau de sucesso, atribuir-lhes intenções. O que não quer dizer que jamais equivoquemos ao atribuir essas

intenções. Mas como muito mais frequência somos mais bem-sucedidos do que malsucedidos (CARROLL, 2005, p.950).

Além das intenções autorais, o autor comenta que há também as categoriais, intenções sobre a categoria que pertencem à obra. Pelo ponto de vista de Carroll (2005), mesmo que as autorais sejam inacessíveis e abstratas, estas últimas são mais determinadas publicamente, se constituem em intenções assertivas do autor expostas nos rótulos dos filmes, nas propagandas e na indexação dos filmes. Além de ter outro elemento que contribuiu para a distinção entre os filmes de ficção e não ficção, a objetividade. A objetividade, comenta Carroll (2005), é questionada por autores que acreditam não ser possível alcançar a objetividade no cinema da asserção pressuposta, bem como em qualquer tipo de discurso ou investigação, devido à sua seletividade. A essa crítica, o autor responde que a seletividade é um aspecto essencial em todos os campos e não apresenta um problema de objetividade, nem se constitui numa questão difícil, a priori, para os que fazem filme de asserção pressuposta.

O filme documentário é um cinema de asserção pressuposta³⁸, envolve um campo específico de diferentes práticas fílmicas, mas se pautam por algumas características essenciais e distintas dos filmes de ficção (CARROLL, 2005). Tais características seriam uma maior preocupação objetiva, a intenção autoral e a categorização do filme.

Dessa forma, adotamos na presente pesquisa o conceito de documentário como um cinema de asserção pressuposta, uma representação da realidade, segundo as visões de Bill Nichols (2008), Fernão Ramos (2005) e Noël Carroll (2005), acreditando que essa representação possa conter aspectos importantes que nos permita construir uma compreensão da realidade, conforme afirma Da Rin (2004), e defende Marc Ferro (1975).

³⁸O termo longo “cinema de asserção pressuposta” é mais difícil de ser substituído pelo termo “documentário”, mais usualmente conhecido e utilizado. No entanto, a importância deste termo, “cinema de asserção pressuposta” está na compreensão teórica que o fundamenta (CARROLL, 2005).

CAPÍTULO 3

A PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FÍLMICA E A METODOLOGIA DA ANTROPOLOGIA DO CINEMA

3.1 O filme como objeto de pesquisa

A pesquisa social evoluiu e se diversificou muito nas suas metodologias e instrumentos de pesquisa. Dentre as diversas metodologias e instrumentos utilizados atualmente no campo científico social, tem crescido o uso de imagens e filmes como objetos de pesquisa.

A utilização de imagens em pesquisas vem de longa data, é o que coloca Peter Burke em *Testemunha Ocular* (2004). De acordo com ele, há tempos atrás, já havia uma percepção do potencial das imagens e do filme para realização de pesquisas. Em 1920, segundo o autor, a Academia Holandesa cogitou desenvolver um projeto de arquivamento de filme documentário, mas o historiador John Huizinga, ao ser consultado sobre o assunto, foi contra por acreditar que o empreendimento não seria de grande contribuição. Ainda comenta o autor, que em 1916 havia uma publicação em livro intitulada “A câmera como historiadora” na Inglaterra. E anterior ainda a essa data, em 1891, o antropólogo Baldwin Spencer “já estava filmando danças aborígenes na Austrália, e ao longo de aproximadamente de duas décadas seguintes várias expedições antropológicas foram equipadas com uma câmera filmadora para documentar os hábitos e costumes dos nativos em estudo” (BANKS, 2009, p.44). Assim como em 1898, o antropólogo Alfred Randon utilizou-se de câmera fotográfica e de uma câmera de cinema para registro em fotogramas, primeiro fragmento de filme antropológico numa sequência de 4 minutos, em uma expedição etnológica às Ilhas do Estreito de Torres.

No século XIX, a fotografia³⁹ foi utilizada em vários projetos sociológicos e governamentais com finalidade de quantificar e comparar grupos e pessoas isoladas. A psicologia também, na mesma época, se utilizou do registro fotográfico de experimentos e logo depois a sociologia, em 1930, de forma ainda não disciplinar, se utilizou da fotografia para documentar o bem estar social para investigação (BANKS, 2009). O uso da imagem como registro encontra-se também na publicação da pesquisa “Os argonautas do pacífico ocidental” de Malinowski (1922), realizada nas ilhas Trobriand, onde o pesquisador utilizou-se da fotografia para registrar e descrever a cultura trobriandesa, “imprimindo a noção do “eu estive aqui” (MONTE-MÓR, 2004, p.102)

Atualmente, a prática de utilização de filme como objeto de estudo tem crescido, principalmente, na área da Antropologia, no campo da Antropologia do Cinema, embora

³⁹ Fotografia antropométrica.

encontra-se também presente na Sociologia, nos estudos de Sociologia do Cinema e na área de pesquisa histórica. Além dessas áreas, vem acontecendo estudos através de filmes em campos diversos como Psicanálise, Comunicação, Filosofia, letras, Educação Física etc...

Hikiji (1998) comenta que o século XX revela, além do antropólogo cineasta, o antropólogo espectador, aquele que vê o cinema não como meio, mas como objeto de pesquisa. Ela analisou a representação da violência num conjunto de filmes lançados nos anos 1990 tais como “Cães de aluguel” e “*Pulp fiction*”, de Quentin Tarantino, “*Fargo*”, dos irmãos Coen, “A estrada perdida”, de David Lynch, “Violência gratuita”, de Michael Haneke e outros. Sua pesquisa foi publicada em livro cujo título era “Imagem-violência: etnografia de um cinema provocador”.

Conforme o antropólogo Marcos Aurélio da Silva (2013) é possível irmos além da tela e ao encontro das possibilidades de usos do audiovisual no contemporâneo, tomando o filme como experiência. Podemos interrogar os filmes, apresentá-los, utilizar de métodos como a análise fílmica, para iniciar a discussão, porém há que se buscar elementos exteriores e contextualizadores, pensar numa etnografia do cinema a partir de conceitos como modos de endereçamento⁴⁰, a performance fílmica e territorialidade⁴¹ (SILVA, 2013).

Sabemos que os filmes, sejam de ficção ou documentários, não são produções desvinculadas do seu tempo histórico, isoladas das influências de seu tempo, espaço e cultura. Toda obra de arte “é fruto de sua época”, os objetos criados dizem das relações de seu entorno (LEITE, 2007, P.136). A própria autoria individual do filme é questionável, pois o resultado final seria uma produção coletiva (COELHO, 2012). Torna-se necessário então adotar a visão relacional de Bordieu (1996) na análise de trabalhos culturais, em “As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário”, em que “constituir-se autor significa conquistar uma posição de autoria no interior da dinâmica de relações estabelecidas no campo específico de produção” (COELHO, 2012). A autoria, principalmente no documentário seria uma construção histórica e social de uma determinada posição no campo da produção (COELHO, 2012, p.235).

Em vista disso, mesmo quando do gênero documentário, o cinema não pode ser considerado um objeto fidedigno da realidade que aborda, mas construído pelo olhar de “um outro” sobre o outro e pela relação constituída entre esses sujeitos, câmera e personagens. Menezes (2004) questiona o tipo de informação e de conhecimentos que devemos buscar

⁴⁰Termo dos estudos do cinema se refere ao modo como o cinema coloca o espectador numa posição particular de conhecimento com o texto, de leitura do filme - um evento, que é produzido a partir da relação de um texto do filme com a experiência do espectador (ELLSWORTH, 2001).

⁴¹ Dinâmica das relações criando posições identitárias, nos diferentes momentos de interações fílmicas.

num filme, o que suas imagens são capazes de comportar e transmitir e quais os limites, se é que eles existem, entre ficção, documentário e filme sociológico, antropológico e etnográfico – “o que de fato é e pode ser um filme, e, conseqüentemente, quais relações ele guarda e expressa em relação ao real que o fez surgir” (MENEZES, 2004, p.24). O autor discute e critica as limitações dos variados termos e suas fundamentações teóricas usadas para definição de documentário, a partir de Arnheim a Bazin, Sorlin a Francastel: “representação”, “reprodução” e “duplo do real”. Ele propõe o uso do termo “representificação” para definir o cinema documental, “como algo que não apenas torna presente, mas que também nos coloca “em presença de”- relação que busca recuperar o filme em sua relação com o espectador”, realçar o caráter construtivo do filme.

Um filme não é uma representação do real, pois a representação não se confunde com o próprio real. Não é um duplo do real pois não tem a função ritual de unir dois mundos distintos. Não é reprodução, pois não copia, não “xeroxa” um mundo pretensamente “externo” sem mediação (MENEZES, 2004, p.44).

Todas essas questões e dúvidas surgem quando se propõe a olhar um filme como histórico, como objeto de pesquisa, são legítimas, pois ele apresenta uma suposta imagem da realidade “Por um lado o filme parece suscitar, ao nível da imagem, o factual; por outro, apresenta-se, em todos os sentidos do termo, como uma manipulação” (FERRO, 1975, p.5). Entretanto, apesar desse atravessamento, o pesquisador Marc Ferro (1975) utilizou e defende o cinema como objeto de estudo, seja ficção ou documentário. Para ele é importante estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História* (FERRO, 1975, p.5).

Marc Ferro (1992) diz que, ao analisar um filme, abordar a realidade por ele representada, é preciso associá-lo com o mundo que o produziu, considerá-lo tanto do ponto de vista semiológico e estético, como da história do cinema. “Deve-se observar o filme não como obra de arte, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza” (FERRO, 1992, p. 87). Muitas vezes, por detrás do conteúdo aparente, pode-se ter uma realidade não visível, somente alcançada através de um estudo mais sistemático e profundo do filme.

3.2 A antropologia do cinema

Na Antropologia do Cinema, o uso do filme como objeto de estudo começou como uma prática etnográfica de cultura a distância, no contexto pós-guerra norte-americano, tendo como precursoras as antropólogas Margaret Mead e Ruth Benedict, dentre outros. No livro “*The Study of Culture at a Distance*” produzido por Margaret Mead e Rhoda Métraux (2000), são descritas várias pesquisas etnográficas realizadas no período de 1947-1951, cujos objetos de estudo foram não só filmes mas também a literatura, entrevistas com informantes e outras técnicas como a de grupos focais. Uma experiência de pesquisa à distância clássica descrita nessa obra é a de Gregory Bateson em 1943, que realiza uma análise do filme de ficção alemão nazista “*Hitlerjunge Quex*”, com o objetivo de estudo do perfil nazista.

Os estudos de culturas a distância na antropologia americana surgiram para atender a uma demanda, principalmente do governo americano, de conhecer melhor a cultura nacional de países como Japão e Alemanha, durante a segunda guerra mundial. Devido à impossibilidade de se fazer tal análise *in loco* por causa da guerra, a metodologia de pesquisa através de filmes e outras produções culturais vieram como uma alternativa de estudo de campo em contexto real. Para Hikiji (1998), o governo americano pretendia que os cientistas sociais desenvolvessem uma análise das sociedades estrangeiras, para prever o comportamento de seus membros nas batalhas, compreender o outro que devia ser conquistado ou derrotado. Esses estudos possibilitaram o desenvolvimento da escola antropológica de Cultura e Personalidade, que convergia estudos de Psicologia da Personalidade, da Estrutura Social (Sociologia) e da Antropologia Cultural.

Estudando os padrões de cultura e personalidade de sociedades distantes no espaço e no tempo, a antropologia cultural dos anos 20-40, tomava públicas algumas das principais obsessões da sociedade norte-americana: a relação indivíduo e sociedade. (...) Assim, cultura e personalidade dizem respeito não só as configurações ou padrões culturais e tipos de personalidades básicas relativas às coletividades de Samoanos, Andamaneses, Alors, Zuhi, Arapesh e outros, mas também, aos modos de representação etnográfica construídos pelos antropólogos norte-americanos dos anos 20-40, acerca dos indivíduos e da cultura de sua própria sociedade (ROCHA, 2004, p. 108).

Dentre as características principais da Escola de Cultura e Personalidades, havia a ênfase no estudo das especificidades culturais locais em termos de uma totalidade coerente e integrada, não necessariamente funcional e no estudo interdisciplinar com a história e a sociologia e sobretudo, com a psicologia. Além disso, estudava-se a relação indivíduo/sociedade transposta para os termos da cultura e personalidade resultando na

caracterização de configurações culturais e tipos psicológicos e nos processos de socialização, em particular, a educação infantil (Rocha, 2004).

A pesquisa à distância que mais se destacou nesta escola foi a realizada pela antropóloga americana Ruth Benedict, que deu origem a sua obra “*O Crisântemo e a Espada: padrões de cultura japonesa*”, patrocinada pelo governo americano. *A pesquisadora estudou padrões da Cultura Japonesa através de entrevistas com japoneses educados e residentes nos Estados Unidos e de outros materiais diversos, dentre eles os filmes:*

Sem a possibilidade de realizar "a mais importante técnica do antropólogo cultural: o trabalho de campo" é como se Benedict reconstruísse o campo em casa. Volta os olhos para os japoneses que vivem nos Estados Unidos, utiliza recursos não convencionais para coleta de informações e, como em Padrões de Cultura, estende o campo a partir de uma perspectiva comparativa para o plano do "imaginário". Assim, através da literatura, filmes, depoimentos etc, tomou-se possível penetrar o "coração cultural" do Japão (ROCHA, 2004, p.118).

Benedict (1972) desenvolveu todo seu estudo sobre a cultura japonesa a partir de diferentes produtos culturais, com ajuda de japoneses americanos na interpretação destes objetos, construindo, assim, um campo de pesquisa totalmente a distância. Para Rocha (2004), em Benedict, o campo etnográfico é ele mesmo cultura, e por isto de autoria múltipla, convergindo diferentes pontos de vista. Em sua obra “*O Crisântemo e a Espada: padrões de cultura japonesa*”, a pesquisadora comenta sobre a sua utilização de filmes como objeto de estudo:

Assisti também a filmes que haviam sido escritos e produzidos no Japão — filmes de propaganda, filmes históricos e filmes sobre a vida contemporânea em Tóquio e nas aldeias. Comentamos posteriormente com japoneses que haviam visto alguns desses filmes no Japão e que, pelo menos, viam o herói, a heroína e o vilão como os japoneses o viam e não como eu os via. Quando eu me desorientava, era claro que o mesmo não acontecia com eles. Os enredos, as motivações não eram como eu os via; seu significado estava relacionado com a maneira como o filme fora construído (BENEDICT, 1972, p.15).

Weaklander (1995), em “*Feature Films as Cultural Documents*”, cita algumas pesquisas cujos objetos de estudo foram os filmes e que podem ser considerados como antropológicos, embora pertençam ao campo da psicologia. Segundo ele, o psiquiatra Erik H. Erikson desenvolveu estudos psicológicos através da análise do filme “*The Childhood of Maxim Gorky*”, bem como outros estudos psicológicos sobre família e infância tendo o cinema como objeto de pesquisa, foram desenvolvidos pelas pesquisadoras Martha Wolfenstein e Nathan Leites.

No campo da sociologia e da história, o filme como objeto de pesquisa foi impulsionado pelos trabalhos de Marc Ferro (1975) e Pierre Sorlin (1985), historiadores e sociólogos da escola francesa, foram pioneiros no estudo do cinema como pesquisa histórica e social.

Pierre Sorlin (1985), com sua obra clássica “Sociologia del Cine: La apertura para la historia de Mañana”, desenvolveu a teoria e prática do uso de filmes como ferramenta para uma investigação sócio-histórica. O filme revela significações sociais e históricas que lhe são inerentes, mas que podem constituir-se como hipóteses de investigações, pois os cineastas não copiam a realidade, mas revelam seus mecanismos quando tentam transpô-la para o filme. O cinema divulga estereótipos, reconstrói hierarquias, expressa ideologias, comenta Sorlin (1985), imbuído das tendências e aspirações de seu tempo, constrói representações próprias de um determinado período.

Sorlin (1985) escolheu a semiótica como ferramenta analítica para compreensão da significação de um filme num contexto histórico para estudar todos os fenômenos de significação, imagens e sons, articulados no conjunto da linguagem cinematográfica. Caberia, então, ao pesquisador buscar o modo de construção do filme, a sua combinação de sinais de sons e imagens na produção de sentidos, e as condições dessa produção, a fim de compreender os seus mecanismos ideológicos sociais contribuindo para a proposição fílmica. Para Sorlin (1985), o filme não é apenas uma produção de sentido, mas um produto cultural fabricado por um grupo cujas estratégias e formas próprias de construção estão de acordo com seus objetivos e suas influências sócio-históricas.

Marc Ferro (1975, 1992), assim como Pierre Sorlin (1985), também acreditou no potencial do cinema para compreender fenômenos sociais e históricos e defendeu não ser possível mais, a partir do surgimento do cinema, ignorar tal objeto de pesquisa. Para ele, o filme “encontra-se sempre à porta do laboratório histórico” (FERRO, 1975, p.4). Em sua visão, através do filme é possível fazer uma análise histórica, uma leitura cinematográfica da história, ou ainda uma leitura histórica e social do filme; compreendendo zonas não visíveis da realidade social.

Marc Ferro (1975) em sua obra “Um filme: uma contra-análise da sociedade?”, analisa diferentes gêneros de cinema, de ficção, de atualidades, documentários políticos e de propaganda, contemporâneos ao surgimento da U.R.S.S. (1917-1926). Nesse trabalho, buscou-se apreender o que ele denomina “uma zona de realidade não-visível”, uma

interpretação histórica das relações de poder na sociedade soviética da época. Em sua análise, procurou-se compreender tanto a obra, quanto a realidade apresentada:

O filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ela vale por aquilo que testemunha. Também a análise não trata necessariamente da obra em sua totalidade; pode apoiar-se em resumos, pesquisar “séries”, compor conjuntos. A crítica não se limita somente ao filme, integra-o no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente (FERRO, 1975, p.6).

O jornalista e sociólogo alemão Siegfried Kracauer foi um dos pioneiros na utilização do cinema como documento de investigação histórica e psicológica através de uma abordagem estrutural psicanalítica. Em sua obra “De Caligari a Hitler: del historia psicológica del cine alemán”, Kracauer (1985) afirma que os filmes refletem tendências psicológicas da mentalidade coletiva inconsciente – ao registrar o mundo visível, sua realidade cotidiana com seus universos imaginários, oferece possibilidade para se pesquisar os processos mentais ocultos. Conforme esse autor, como todo produto humano histórico, os filmes contém elementos inseridos consciente e inconscientemente - seja do cineasta ou da coletividade. Dessa forma, Kracauer (1985) fundamentou-se no método psicanalítico ao fazer uma análise fílmica estrutural e histórica do cinema alemão da época. Ele procurou analisar a mentalidade peculiar da nação alemã, as tendências psicológicas coletivas que prevaleciam dentro da nação alemã em determinado período de seu desenvolvimento, sua tese central era de que o cinema expressionista alemão refletia a mentalidade alemã da época, renunciando a ascensão do nazismo.

Pierre Sorlin (1985), Marc Ferro e Siegfried Kracauer (1985) embora utilizassem diferentes metodologias de análise fílmica, tinham em comum a ideia de que o filme constitui importante objeto de pesquisa. Os filmes funcionariam como testemunhas de uma realidade visível, construída pela interação do olhar da câmera, com o contexto de produção e de recepção que, na verdade, ocultaria fenômenos sociais e históricos, não visíveis, todavia passíveis de serem descobertos através de uma análise mais sistematizada. Esses elementos, fenômenos sociais e históricos encobertos constituiriam as “verdades” do mundo concreto social histórico, de seus fatos e realidades.

3.3 A análise fílmica

Nessa pesquisa, a proposta da análise fílmica centrou-se numa análise contextualizada do conteúdo fílmico, em compreender como os cinco documentários escolhidos

representavam a socialização da criança brasileira, através das contribuições teóricas sobre análise fílmica de imagem de Jacques Aumont e Claudine de France e da técnica de análise do conteúdo, de Laurence Bardin (1977). Porém, sempre atentos ao fato de que “não existe conteúdo independente da forma no qual é exprimido” assim como “o conteúdo de um filme nunca é um dado imediato, mas deve, em qualquer caso, construir-se” (AUMONT e MARIE, 2004, p.119-120).

No processo de análise das imagens foi necessária compreender algumas estratégias cinematográficas na produção das imagens de cada documentário, já que elas são importantes artefatos dos cineastas na produção das imagens a fim de afetar o espectador para construir a narrativa esperada. Um filme é construído a partir de inúmeras estratégias cinematográficas de narrativa, de construção das imagens, seu tamanho, o tipo de enquadramento, o ordenamento de suas sequências, além dos recursos de sons e outros. Conforme Aumont (2002) e France (1998), na elaboração de um filme de exposição ou de exploração⁴², são usados diferentes procedimentos cinematográficos para atrair a atenção do espectador sobre os fatos que se quer sublinhar: enquadramento de base, ângulos, movimentos de câmera e o ritmo das delimitações temporais (FRANCE, 1998).

Na construção das imagens o cineasta recorre a muitos recursos que o ajudam na construção da narrativa fílmica. O tamanho da imagem e o tipo de enquadramento, exercem grande influência sobre o espectador uma vez que determinam e especificam a relação que o espectador vai poder estabelecer entre o espaço plástico imagético e seu próprio espaço (AUMONT, 2002). Em cada imagem definida há um objeto protagonista apresentado por relações de proximidade e orientações recíprocas, que pode ser um objeto permanente ou provisório, se apresentar de forma única ou fragmentada no espaço (FRANCE, 1998). Uma imagem grande, por exemplo, pode fazer o espectador experienciar a sensação de dominação, de estar sendo esmagado por ela. A combinação de imagens em diferentes tamanhos, fixas e em movimentos pode levar o espectador a uma perturbação de referência. A imagem em *close*, um dos mais constantes objetos teóricos de reflexão sobre o cinema, transforma o sentido de distância, criando no espectador uma sensação de proximidade psíquica e de maior intimidade (AUMONT, 2002). Essa imagem em *close* também promove uma maior visualização, “(...) materializa quase literalmente a metáfora do tato visual, ao acentuar ao

⁴²Claudine de France (1998), em Cinema e Antropologia, discute a construção de filmes etnográficos, os procedimentos metodológicos dos cineastas-etnógrafos, como se dá a interação auto *mise-en-scène* e *mise-en-scène* e as tendências dos filmes etnográficos – de exposição e de exploração. Através dessa obra de Claudine de France (1998), pode-se obter uma metodologia de análise de imagens fílmicas.

mesmo tempo e de modo contraditório a superfície da imagem (...) e o volume imaginário do objeto filmado” (AUMONT, 2002, p.141).

De acordo com Aumont (2002) a imagem fílmica é construída por outro aspecto muito importante, o enquadramento. Nos primeiros filmes, o enquadramento era sempre o mesmo, as pessoas filmadas sempre a uma distância que permitia serem representadas em pé. O autor esclarece que o enquadramento é uma atividade de moldura como a de um quadro. Essa estratégia envolve um processo mental e material, que possibilita se chegar a uma imagem dentro de determinado campo visto sob ângulo e limites exatos, e pode ser construída também por composição:

Enquadrar é, portanto, fazer deslizar sobre o mundo uma pirâmide visual imaginária (e às vezes cristalizá-la). Todo enquadramento estabelece uma relação entre o olho fictício – o do pintor, da câmara, da máquina fotográfica – e um conjunto organizado de objetos no cenário: o enquadramento é pois, nos termos de Arnheim, uma questão de centramento/descentramento permanente, de criação de centros visuais, de equilíbrio entre diversos centros, sob a direção de um “centro absoluto”, o cume da pirâmide, o Olho (AUMONT, 2002, p.154).

Claudine de France (1998) destaca que, na construção da imagem, o enquadramento de base não é necessariamente uma delimitação física, mas uma delimitação colocada em cena que pode se apresentar inclusive em movimento, uma estratégia de extrema importância. Além do enquadramento de base, o cineasta pode realizar vários outros tipos de enquadramento, “quando o cineasta usa em sua descrição, somente o enquadramento de base, ele tem tendência a relegar a periferia da imagem (esfumamento), às vezes até para fora do campo (ocultação)” (FRANCE, 1998, P.81).

Além do tamanho da imagem e do seu enquadramento, outro relevante aspecto estratégico na construção da imagem fílmica é o ponto de vista (AUMONT, 2002). Conforme Aumont (2002), o ponto de vista poder ter três sentidos: a) pode designar um local, real ou imaginário a partir do qual uma cena é olhada; b) o modo particular como uma questão pode ser considerada e; c) uma opinião, um sentimento a respeito de um fenômeno ou acontecimento. O primeiro sentido explica o ponto de vista na construção de uma imagem fílmica, os dois outros sentidos expõem a visão subjetiva daquele que realiza o enquadramento, traduzindo: “um julgamento sobre o que é representado, ao valorizá-lo e, ao desvalorizá-lo, atrair atenção para um detalhe no primeiro plano etc.” (AUMONT, 2002, p.156). Para Claudine de France (1998), a imagem fílmica delimita o momento das manifestações entre matéria, corpo e rito numa cadeia de cooperação. O cineasta se utiliza então, de um fio condutor ou de fios condutores para delinear a construção do seu filme, da

sua imagem e não se perder diante do observado, dos fatos que se apresentam. Dessa forma, pode-se distinguir os vários espaços da ação no conjunto eficiente, ainda que os espaços possam se confundir na imagem: espaço postural, espaço instrumental e espaço operatório (FRANCE, 1998). Muitos outros aspectos cinematográficos estratégicos são citados e discutidos por Aumont (2002) e France (1998), necessários na construção narrativa do filme, que se estabelece entre a imagem e o espectador. Aumont (2002) fala de profundidade de campo, da construção do tempo diegético, da imagem-duração e dos dispositivos no contexto sócio-histórico e cultural e France (1998) comenta sobre a realização de cadeias de espaço e tempo, momentos de pausas, sequenciamentos etc. Ela também destaca sobre a profilmia e as estratégias utilizadas pelos cineastas para lidar com esse fenômeno. A profilmia, conforme France (1998), é o fenômeno que se produz sob os efeitos da presença do cineasta sobre o agente a ser filmado. Na discussão desse fenômeno, a autora ressalta que o documentário, “é sempre o resultado do confronto de duas *mise-en-scènes*, a das pessoas filmadas (auto *mise-en-scène*) e a do cineasta (*mise-en-scène*)” (FRANCE, 1998, p.393).

A análise do conteúdo conjuntamente com a análise das imagens e sons possibilitou-nos identificar certos aspectos da linguagem cinematográfica que influenciam ou contribuem para a construção da representação da socialização da criança em cada documentário. Tal técnica permitiu o estudo do conteúdo temático ser analisado, considerando-o enquanto uma produção autoral representativa, observando criticamente, dentro do possível, os recursos estéticos, como seus atravessamentos éticos, ideológicos, políticos e identitários presentes nas representações dos filmes, embora não fosse esse propriamente o objetivo da pesquisa. Faz-se necessário destacar que o objetivo principal foi investigar apenas as representações dos modos de socialização da infância brasileira nos cinco documentários selecionados.

A proposta de realizar uma análise fílmica seguindo a técnica de Laurence Bardin (1977), denominada e também conhecida como Análise de Conteúdo, teve como objetivo buscar uma forma mais sistemática de se analisar o conteúdo temático dos filmes. O método possibilita a apreensão de categorias temáticas, a identificação de unidades de análise dentro de um conteúdo para se constituir um todo a ser interpretado. Isso permite decompor um conteúdo complexo a fim de compreendê-lo melhor. Portanto, trata-se de uma técnica dedutiva e de inferências, que se constitui basicamente de três momentos: pré-análise, exploração dos dados/informações, tratamento dos resultados com a realização de inferências e interpretações. Algumas categorias de análise foram construídas, com base na fundamentação teórica sobre o tema, principalmente no conceito de socialização de Corsaro

(2011) e de infância como fenômeno híbrido de Prout (2005): 1) Diferentes contextos sociais, econômicos e culturais da infância brasileira; 2) Instituições de socialização da criança brasileira; 3) Atividades e cotidiano da criança brasileira; 4) Transformações na concepção de infância e modos de socialização da criança no Brasil e 5) Reprodução interpretativa das crianças na cultura de pares.

Nessa pesquisa, a análise fílmica foi feita pela desconstrução do filme, análise temática, análise histórica, contextualização e articulação teórica. Constituíram-se como objeto de análise o filme na sua totalidade narrativa, suas imagens em separado e os recursos estratégicos de sua produção: enquadramento, composição, ponto de vista, imagem-duração, etc. Todos os diálogos, depoimentos, entrevistas e recursos de sons foram também analisados.

Para realizar a análise fílmica, todos os filmes foram assistidos várias vezes a fim de serem observados aspectos importantes da construção da narrativa, das suas imagens e das suas múltiplas vozes da locução em voz over⁴³, dos entrevistados e depoentes. Cada filme passou por um processo de decomposição de imagens através do programa de edição de vídeos *Movie Maker* e de transcrição das vozes, para realizar a análise de pormenores que não seriam possíveis através do filme em movimento. Depois, as narrativas foram reconstruídas de forma resumida, o que permitiu selecionar aspectos importantes de cada temática para a análise da representação dos modos de socialização trazidos pelos filmes, de acordo com as categorias temáticas estabelecidas.

Conforme Aumont e Marie (2004) não existe um método geral de análise fílmica, as análises são singulares, adequadas ao método e ao objeto fílmico particular de que se ocupam. Os autores expõem:

Cada analista deve habituar-se à ideia de que precisará mais ou menos de construir seu próprio modelo de análise, unicamente válido para o filme ou o fragmento do filme que analisa; mas, ao mesmo tempo, esse modelo será sempre, tendencialmente, um possível esboço de um modelo geral ou teoria” (AUMONT E MARIE, 2004, p.15).

Aumont e Marie (2004) resumem a análise do filme em três princípios: a) não existe um método universal para analisar filme; b) a análise de filme é interminável, pois seja qual for o grau de precisão e extensão que alcancemos, num filme sempre sobra algo de analisável; c) é necessário conhecer a história do cinema e a história dos discursos que o filme escolhido suscitou para não os repetir - perguntando que tipo de leitura desejamos praticar.

A análise fílmica não é uma atividade recente, ela existe desde as primeiras sessões do cinematógrafo, pois os cronistas da época, ao relatarem as imagens com pormenores, estavam

⁴³ Explicação sobre a voz over na página 54.

fazendo, de certa forma, uma análise fílmica (AUMONT e MARIE, 2004). À medida que o cinema foi se expandindo, surgiram críticos especializados e analistas profissionais mais minuciosos. A prática de análise fílmica tem se desenvolvido de forma cada vez mais sistemática, passando a ser requisitada em espaços acadêmicos universitários por volta de 1965 e 1970 (AUMONT e MARIE, 2004).

Para Vanoye e Goliote-Lété (2012) a análise fílmica não é um fim em si, mas muitas vezes uma prática oriunda da demanda de um contexto institucional. Eles esclarecem que atualmente a análise fílmica tem sido requisitada por diferentes instituições escolares, universitárias e em pesquisas acadêmicas. O produto final de uma análise fílmica pode ser uma produção escrita, uma produção audiovisual ou mista. Em vista disso, os autores colocam que a definição do contexto e do produto final é indispensável ao enquadramento da análise.

A Análise Fílmica, segundo Vanoye e Goliote-Lété (2012), significa a atividade de analisar e o resultado dessa atividade. Na visão deles, analisar um filme é decompô-lo em seus elementos constitutivos, desconstruindo-o de maneira mais ou menos profunda ou mais ou menos seletiva, conforme os desígnios da análise. Estabelecem-se assim elos entre os elementos isolados, compreendendo como se associam e se tornam cúmplices para fazer emergir um todo significante, o filme ou seu fragmento reconstruído. Essa reconstrução, destacam os autores (2012), é uma criação dos analistas que traz sempre algo novo ao filme através de sua atividade, a maneira como fazem com que o filme exista. Todavia, advertem que a criatividade analítica deve ter limites, para que não se reconstrua outro filme: “o filme é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada da análise” (VANOYE e GOLIOT-LETÉ, 2012, p.15).

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE FÍLMICA DOS DOCUMENTÁRIOS E SUAS REPRESENTAÇÕES DOS MODOS DE SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

4.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

A Invenção da Infância (2000) foi financiado pela FUNPROARTE, Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de Porto Alegre e pelo Ministério da Cultura (Governo Federal). Foi roteirizado, dirigido e produzido pela cineasta Liliana Sulzbach⁴⁴, jornalista e mestre em ciência política, produtora de filmes do gênero documentário desde 1992. Liliana Sulzbach também dirigiu e produziu documentários como: "O Cárcere e a Rua" (2004), "O Branco" (2000) e, mais recentemente, "A Cidade" (2012), além de séries para o canal alemão *Spiegel TV*, TVE, RBSTV e Canal Futura.

A produção do filme contou com a participação de Mônica Schmiedt⁴⁵, produtora e diretora de documentários, desde os anos oitenta, como “Doce Brasil Holandês” (em exibição no canal GNT e na TV Cultura) e “Extremo Sul” (co-dirigido com Sylvestre Campe). As duas cineastas, Sulzbach e Schmiedt, já foram premiadas em festivais nacionais e internacionais por suas obras. O documentário “A Invenção da Infância” (SULZBACH e SCHMIEDT, 2000), foi agraciado com prêmios tanto em festivais nacionais, latino-americanos e internacionais por melhor filme, direção, montagem e roteiro, como em festivais de média e curta metragem, segundo exposto na “PortaCurtas”⁴⁶(site financiado pela Petrobrás).

A narrativa se desenvolve basicamente através de depoimentos e entrevistas de sete crianças - quatro meninos e três meninas, depoimentos de mães, de episódios de animação com narrações em voz *over* e de cenas de crianças em atividades cotidianas. As animações são de Tadao Miaqui, caricaturista e animador de desenhos animados.

Trata-se de um documentário do modo expositivo, um dos estilos mais difundidos, que faz uso de entrevistas, depoimentos e voz *over*⁴⁷, utilizando-se das imagens para confirmar a argumentação narrativa. Grande parte dos enquadramentos dos personagens ocorre num plano próximo, no estilo americano, da cabeça à meia altura do corpo. O recurso ponto de vista, plano visto pelos olhos do personagem à sua altura e distância, contribui para intensificar a dramaticidade do roteiro. Além desses recursos, percebem-se diversos sublinhamentos⁴⁸ que chamam a atenção de aspectos importantes na construção narrativa. Embora não tenha vozes

⁴⁴ Informações disponível em <http://www.tempoportoalegre.com/#!a-equipe/c2414>

⁴⁵ Informações disponível em <http://mschmiedt.com.br/quem-somos/monica-schmiedt/>

⁴⁶ <http://portacurtas.org.br/>

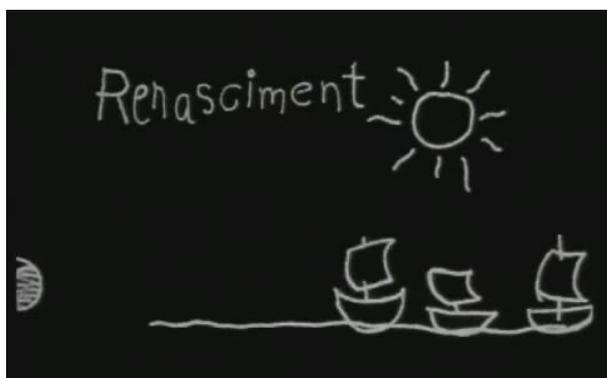
⁴⁷ Ver nota de rodapé página 54.

⁴⁸O sublinhamento é “uma combinação original, adaptada a cada situação de observação, de procedimentos de *mise-en-scène*, tendendo a chamar a atenção do espectador sobre um dos aspectos do comportamento delimitado pela imagem” (FRANCE, 1998, p.42). São muitos os procedimentos ao alcance do cineasta para realizar o sublinhamento conforme a autora: enquadramentos, ângulos, movimentos de câmera mais a duração e o ritmo das delimitações temporais.

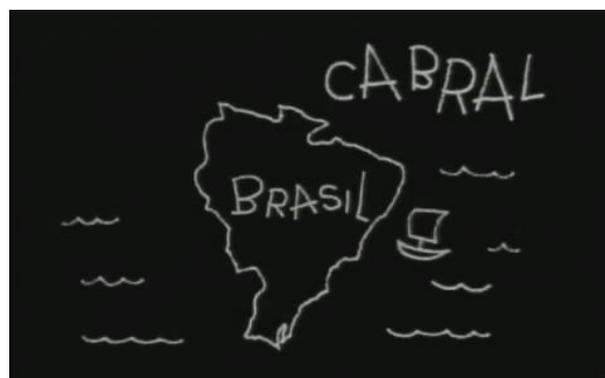
de especialistas, suas asserções são construídas pelas vozes das crianças em entrevistas e depoimentos, de algumas mães e principalmente da voz over que narra as imagens e as animações do filme. Agindo como um narrador onisciente, acompanhada de animações, a voz over aborda as questões históricas sobre o renascimento, a origem do termo criança no início do século XVIII, a visão da infância na modernidade e sua transformação ocasionada pela invenção da imprensa de Gutemberg, do telégrafo de Morse e da televisão.

Os acontecimentos ocorrem em diferentes cenários: casas e áreas externas como parques, quadras, campinhos de futebol, escolas e espaços de trabalho (uma plantação de sisal e uma pedreira).

A narrativa documentária inicia-se com uma animação (fotogramas abaixo) e locução em voz-over que enuncia:



Fotograma 1



Fotograma 2

- O renascimento foi uma época de grandes descobertas! Os pintores italianos descobriram a perspectiva. Copérnico afirmou que a terra gira em torno do sol. Shakespeare descobriu Otelo, Hamlet, Romeu e Julieta. Colombo descobriu a América. Gutemberg a imprensa e Cabral descobriu o Brasil.

A primeira sequência do filme trata da desigualdade social e regional e das diferentes realidades brasileiras, que compõem os contextos onde acontecerão as entrevistas e depoimentos.

A contrastante realidade brasileira é representada numa contraposição de imagens. As cenas iniciais do filme mostram “dois brasis”⁴⁹, um rico na região sudeste do país, em São Paulo e um Brasil pobre, na região nordeste, no interior da Bahia. Os primeiros planos do

⁴⁹A expressão “dois brasis” é muito utilizada para fazer referência às diferentes realidades brasileiras, a um só país que é ao mesmo tempo rico e pobre, desenvolvido e subdesenvolvido. Título de um livro publicado em 1957 pelo sociólogo francês Jacques Lambert que destacava a desigualdade, em termos de desenvolvimento, entre as regiões Sul/Sudeste e Norte/Nordeste.

filme revelam o contraste entre os grandes centros urbanos e o interior pobre: o primeiro representado pelo centro de São Paulo e o segundo, pelas cidades de Retiroândia e Santaluz, na Bahia.

Em contraposição às cenas metropolitanas com ruas urbanizadas e infraestrutura mostram-se imagens do interior baiano de uma cidade sem calçamento, chão de terra batida, pessoas transportando água em latas d'água na cabeça (fotogramas abaixo).



Fotograma 3



Fotograma 4



Fotograma 5

Nesse espaço cênico do interior pobre, as imagens desvelam crianças circulando pelas ruas, em meio aos adultos, trabalhando, carregando latas de água na cabeça, bem como homens e mulheres sendo transportados em caminhão para o trabalho, assentados na carroceria, sem cinto de segurança ou qualquer outro tipo de proteção (fotogramas abaixo).



Fotograma 6



Fotograma 7

Em diferentes cenas do filme, a desigualdade social é retratada também na aparência das pessoas, muitas delas crianças. As imagens (fotogramas na página seguinte) detectam, por exemplo, uma mulher jovem, bem cuidada, de boa aparência, entre os passantes de rua da cidade de São Paulo para mostrar em outros momentos, mulheres envelhecidas, mal cuidadas, edêntulas, ao lado de imagens de crianças cuja pobreza se estampa em suas faces, nas cidades da Bahia.



Fotograma 8



Fotograma 9



Fotograma 10



Fotograma 11

As imagens denunciam, assim, a grande antítese que compõe o Brasil: um que se desenvolve a passos largos na velocidade de um metrô e outro que segue a passos lentos de uma cavalgada no lombo de um jumento (fotogramas abaixo):



Fotograma 12



Fotograma 13

A desigualdade social, a condição de precariedade de algumas famílias e suas crianças no Brasil, é abordada, ainda, pelo viés temático da mortalidade infantil. O primeiro plano dessa sequência abre-se com um cortejo de sepultamento de um bebê levado por um grupo de crianças, evocando de imediato tal tema, conforme imagens nos fotogramas seguintes.



Fotograma 14



Fotograma 15

Em seguida, o filme apresenta depoimento de várias mulheres sobre o número de filhos vivos e mortos. Algumas delas aparecem na fila para coleta de água:

- Sou mãe de nove, aliás, dez.
- Dois morreram.
- Dois eu tenho vivo e quatro morreram.
- Tive vinte e oito. Vinte e oito filhos. Tenho sete vivo.
- Aliás, tem seis. São seis filhos. É, são seis filhos.
- Tive quinze, morreram dois.
- Já morreram... cinco.
- Pequeninho morreram sete.
- Oito? Oito. Perdi oito.
- Tive quinze.
- Eram dezesseis, tenho quatorze.
- Vivo? Tenho três.

As mulheres explicam de que morreram seus filhos:

- Morreram assim de repente, sei lá.
- Morreram... morreram de morte.
- Uns morreram de disenteria, outros morreram pequenininho.
- Cólica.
- Tipo de uma coceira.
- Morreu foi muito de necessidade.
- Morreram de negligência também. Porque eu não vou dizer que não morreram! Porque eu não tinha condições de zelar.

Ao final, uma dessas mulheres comenta “Mas eles estão lá no lugar que Deus botou e estou conformada”. Encerra-se, assim, a sequência com a seguinte fala de uma mãe ao mostrar a sepultura onde estão enterrados três de seus filhos “Porque esses aí não eram pra ser meus, eram dele. Deus me deu e Deus tomou.” (fotogramas na página seguinte).



Fotograma 16



Fotograma 17



Fotograma 18

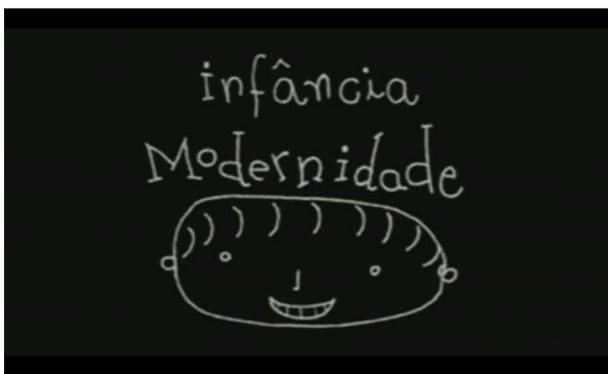


Fotograma 19

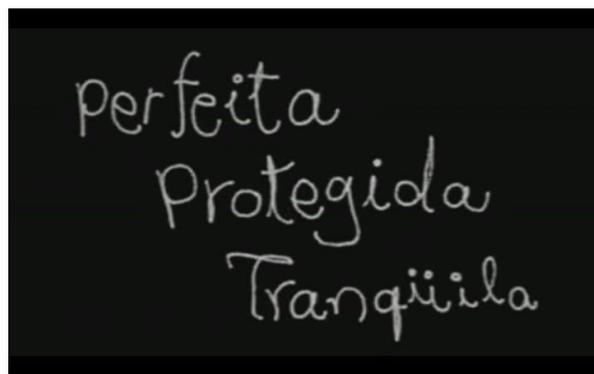
Na terceira sequência, as cenas são de crianças em atividades de pintura, as maiores brincando num parque ao ar livre e um grupo de meninos correndo em brincadeiras de luta, com arco e flecha. Na próxima cena, a locução em voz *over*, acompanhada de imagens de animação (fotogramas na página seguinte), discorre sobre a infância como invenção da modernidade, para depois ressaltá-la como uma época ideal da vida humana.

- A infância, como ideia de uma época especial para cada ser humano, surge no mesmo tempo das grandes descobertas. Já não se morria tão facilmente e começava a valer a pena o investimento nesses seres tão frágeis. Para as crianças, inventa-se a infância quando se decide deixá-las brincar, ir à escola, ser criança.

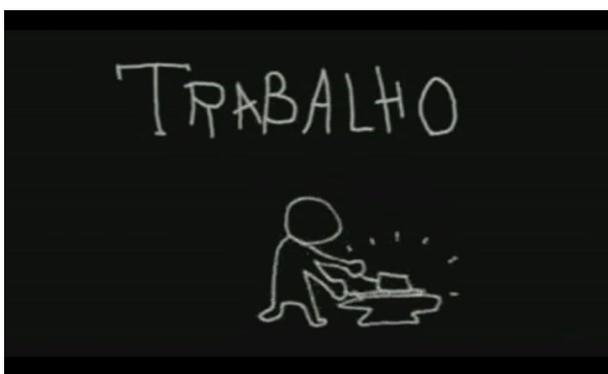
- Ao inventar a infância, a modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranquila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência.



Fotograma 20



Fotograma 21



Fotograma 22



Fotograma 23

Em seguida, algumas crianças se apresentam, falando sobre o que gostam de fazer, com imagens de crianças brincando (fotogramas abaixo e na página seguinte):

Carolina: - Ah, faço um monte de coisa. Ando de bicicleta, ando de patins.

Menino: - Brinco com meus amigos de revólver, de bola, de um bocado de brincadeiras mais.

Geomar: - De brincar de bola.

Carolina: - Eu brinco com os meus amigos, eu gosto de assistir TV.

Menino 2: - De matar passarinho....

Beatriz: - Jogar videogame.

Carolina: - Dou uma volta com o meu cachorro.

Beatriz: - Jogar bola.



Fotograma 24



Fotograma 25



Fotograma 26



Fotograma 27



Fotograma 28



Fotograma 29



Fotograma 30



Fotograma 31

Na quarta sequência, as crianças narram sua rotina, suas atividades diárias além da escola. Dando início com uma segunda animação com narração em voz *over*:

- No início do século 18, um dicionário francês define o uso do termo criança. Criança, dizia, é um termo cordial utilizado para saudar ou agradecer alguém, ou levá-lo a fazer alguma coisa: "Minha criança, vá buscar meu copo". Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: "Vamos crianças, trabalhem". Um capitão dirá aos seus soldados: "Coragem, crianças, aguentem firme". E os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, ele os chamava de crianças perdidas.

Após a animação, aparecem crianças no trabalho, quebrando pedras numa pedreira,

juntamente com adultos, seguida da imagem de Geomar trabalhando, cortando sisal (fotograma abaixo): “Eu acho que eu trabalho porque não tem jeito, tem que trabalhar mesmo”, argumenta o menino.



Fotograma 32



Fotograma 33

A próxima cena é de crianças trabalhando numa pedreira na Bahia, onde a câmera focaliza o movimento da criança ao bater com um martelo repetitivamente na pedra para quebrá-la e o treino de exercício com ponta dos pés, realizado pela menina Beatriz na aula de sapateado. Na sequência, há uma composição de cenas, num jogo de planos - ora mostra as meninas na aula de dança, Beatriz no sapateado e Carolina no balé, enfocando o treino repetitivo de exercício com os pés; ora aparecem as crianças trabalhando na pedreira, fazendo também movimentos repetitivos para quebrar pedras. Abaixo, comentários das crianças sobre as atividades que realizam e alguns fotogramas das cenas comentadas acima:

Beatriz: - Às vezes eu durmo direto porque estou muito cansada.

Ana Lúvia: - Carrega um pouco esse monte de coisa que a gente tem pra fazer.

Menino 3: - Trabalhar aqui pra quando eu crescer ajudar o meu pai a trabalhar.



Fotograma 34



Fotograma 35



Fotograma 36



Fotograma 37



Fotograma 38



Fotograma 39

Nessa sequência, as cenas se alternam do nordeste ao sudeste, das aulas de dança para o trabalho na pedreira. As imagens vão sendo compostas, sugerindo ao espectador uma visão comparativa, um paralelo entre as atividades extraescolares das crianças dos grandes centros e as atividades de trabalho exercidas pelas crianças do interior nordestino, na pedreira de Santaluz e plantação de sisal em Retirolândia, na Bahia.

Planos mais longos refletem a dureza e a periculosidade do trabalho realizado pelas crianças na Bahia e ainda enfatizam o fazer das crianças: o movimento dos corpos, o risco a que são expostas durante esse serviço. Numa das cenas, a câmera destaca a velocidade do movimento da máquina de moer sisal e a mão do trabalhador, que tenta acompanhá-la para que não se acidente nesse trabalho. Outro plano focaliza uma criança atingida por um estilhaço no rosto, ao quebrar pedras. As imagens, fotogramas da página seguinte, mostram o momento em que a criança limpa o olho e a rapidez da máquina de moer sisal.



Fotograma 40



Fotograma 41

As crianças trabalhadoras explicam a importância de trabalhar para conseguirem dinheiro e ajudarem a família, além de se prepararem para o trabalho na vida adulta. Em uma cena, um dos meninos trabalhadores argumenta “Eu acho que eu trabalho porque não tem jeito, tem que trabalhar mesmo”. Eles revelam o que ganham pelo trabalho:

Menino 2: - Acho bom porque as crianças, os pais, tem dia que não têm dinheiro para dar pras crianças. E as crianças recebem um real, cinquenta, trinta centavos, já ganha e já gasta para domingo.

Menino 4: - Para ter dinheiro. Para modo de quando for domingo ter dinheiro pra sair.

Menino 3: - Porque os pais têm dias que não podem gastar. Só dá pra fazer a feira, assim mesmo fica faltando coisas. Não pode comprar roupa.

Menino 3: - E as crianças trabalham aqui, em três semanas, se ganhar dois reais, com três semanas compra uma feira boa. Três reais são seis reais, mais três são nove e dá para a feira.

Geomar (voz *off*⁵⁰): - Se a pessoa ficar em casa é muito pior, porque não ganha é nada!

As crianças também expressam o que pensam sobre ser criança, sobre a vida cheia de afazeres, numa sequência com nova animação narrada em voz *over* que enuncia:

- Com a invenção da imprensa por Gutenberg, ler e escrever passam a ser fundamental para se tornar "gente grande". Antes dele, a transmissão do conhecimento se dava basicamente de forma oral: o que adultos falavam, crianças entendiam. A imprensa, ao democratizar o acesso aos livros e à cultura escrita, cria uma nova situação: as crianças terão primeiro que aprender a decifrar os códigos secretos da escrita para ingressar no universo dos adultos.

- Ao inventar a infância, a modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranquila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência.

As crianças, então, explicam como organizam sua rotina em meio a tantas atividades:

⁵⁰ Sobre voz *off* na página 54 em nota de rodapé.

Carolina: - Horário pra ir ao clube é horário para ir no clube, horário de ir pra escola é horário de ir para escola, horário de ir pro tênis é pro tênis, horário de ir pro balé é pro balé.

Carolina: - Todo mundo tem horário.

Beatriz: - Eu tenho os horários gravados no quarto da minha irmã, mas eu nem vejo porque eu já sei de cor. Então, não precisa ver.

Para elas, a justificativa para tantos afazeres seria realizar o máximo de aprendizagens para executá-las quando adultas. Isso ajudaria, inclusive, na escolha de uma profissão:

Carolina: - Quando eu for grande eu escolho um. Aí, minha profissão até pode ser bailarina.

Carolina: - Porque quando eu for grande eu vou saber já as coisas.

Ana Lívia: - Se eu quiser ser sapateadora, ou nadadora ou atleta.

Ana Lívia: Ah, eu acho que as outras crianças que não fazem, por exemplo, não fazem inglês, estão um pouco em desvantagem. Que se elas quiserem viajar para o exterior para fazer uma faculdade, uma coisa assim, elas não vão ter a base pra falar.

E por fim, ainda nessa sequência, as meninas (fotogramas abaixo) abordam sobre “ser criança”, o grande número de atividades que realizam diariamente, suas responsabilidades:

Carolina: - Eu ... eu acho que é igualzinha a vida dos adultos.

Carolina: - Eu acho que eu sou uma pessoa responsável.

Carolina: - Eu acho uma responsabilidade você estudar!

Beatriz: - Eu me considero responsável.

Ana Lívia: - Porque às vezes eu quero fazer uma coisa mais divertida, mais descontraída e não posso. Porque tem que fazer muita lição, tem que estudar muito.



Fotograma 42



Fotograma 43



Fotograma 44

Logo em seguida, os meninos (fotogramas na página seguinte) colocam suas expectativas quanto ao futuro:

Menino: - Ficar sem estudar e sem trabalhar.

Geomar: - Eu acho que o que eu posso fazer é depois de grande não trabalhar por aqui”.

Geomar: - Estudar muito pra aprender a ler e a escrever e sair daqui pra outro lugar.

E fazem comentários sobre o trabalho nas suas vidas de crianças:

Geomar: - Criança não é que nem adulto.
Menino 1: - Trabalho à tarde e estudo de manhã.
Menino 4: - É, eu acho que as crianças não podiam trabalhar não.
Menino 1: - Mas não tem jeito.



Fotograma 45



Fotograma 46



Fotograma 47

Na sequência final, o filme aborda a televisão, a influência da cultura audiovisual nos modos de vida na Infância:

- O professor Morse, ao criar o telégrafo no século XIX, provoca uma nova mudança no conceito de infância: O telégrafo leva à descoberta do telefone, do rádio e da televisão; a cultura audiovisual volta a ocupar um espaço privilegiado no cotidiano das pessoas, e o mundo das crianças e dos adultos começa mais uma vez a se confundir.

A narrativa é precedida pela imagem da criança Carolina que diz “De assistir televisão eu gosto mais à noite”. E retorna voz *over*: “Com a televisão, acontece algo curioso: assim como na época pré-moderna, a informação novamente é transmitida através de um código que pode ser entendido por adultos e crianças”. Depois, as crianças falam sobre os programas de televisão de que mais gostam (fotogramas na página seguinte): “Comédia da vida privada”, “Sai de Baixo”, “Brasil Legal”, “Jornal” e a novela “Explode Coração”. Carolina descreve cenas de Cine *Trash* a que assistiu: “Ele arrancou o próprio rosto dele, assim - arrancou todo o rosto, e agora, ele mata as pessoas pra arrancar o rosto delas, assim”.



Fotograma 48



Fotograma 49



Fotograma 50



Fotograma 51

As meninas falam ainda de suas heroínas, Adriana Galisteu e Angélica. E logo após, são exibidas várias imagens de crianças dançando de forma sensual, se maquiando, consumindo e em jogos eletrônicos de temáticas violentas (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 52



Fotograma 53



Fotograma 54



Fotograma 55



Fotograma 56



Fotograma 57

No fechamento dessa sequência, voltam cenas de algumas mães que deram depoimentos no início do filme:

Mãe: - Se meus filhos estivessem vivos, eu crescia, porque eles me botavam no crescimento, porque iam estudar, iam trabalhar e aí me ajudavam.

Mãe: - Eu acho que estão no céu. Eu tenho pra mim que estão no céu.

Mãe: - Chegou a hora de Deus levar e a gente tem que batalhar para criar os outros.

Um dos meninos também comenta sobre o bom de ter filhos “Quem tem filho é bom, né! Quem não tem trabalha só”.

Na última sequência, a voz *over* abre com o enunciado:

- Na época das grandes descobertas, o homem sonhou que o mundo poderia ser melhor. E tentou inventar um ser humano melhor, capaz de conduzir estes ideais juntamente com a sua vida. A invenção da infância fazia parte deste sonho.

Surge então, uma sequência em mosaico de imagens em *close-up* de crianças, em dimensão maior que as anteriores do filme, onde são exibidos rostos de crianças sérias, felizes desfrutando a infância, contrastando com outras pensativas e com expressão mais sofrida (fotogramas na página seguinte).



Fotograma 58



Fotograma 59



Fotograma 60



Fotograma 61



Fotograma 62



Fotograma 63

Na composição das últimas cenas, uma música instrumental, junto aos recursos de enquadramento das imagens, intensifica a dramatização e tornam inevitável o envolvimento do espectador com a cena e com a causa do filme: a causa da infância.

O segundo momento dessa sequência é da criança Carolina escrevendo um diário, lendo em voz alta: “Agora eu tenho oito anos, eu fiz no dia vinte e oito de mil novecentos e noventa e seis. Agora, eu sou mocinha, tchau, tchau”. Depois, aparece uma imagem em *close-up* de Carolina que diz “Eu acho que eu levo uma vida de gente grande”, em seguida,

aproxima-se uma imagem em *zoom*,⁵¹ do rosto pensativo de Geomar, também em *close-up*, com os dizeres em voz *off* “Eu acho que eu não cheguei ainda na idade de ser adulto”, “Não, eu acho que eu sou criança ainda” diz o menino, numa outra cena, com expressão de tristeza e seriedade (fotogramas abaixo).

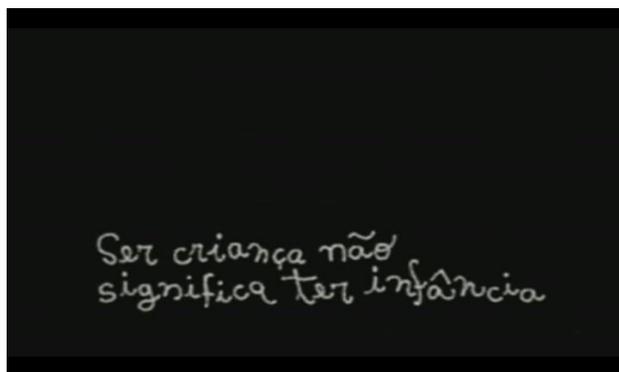


Fotograma 64



Fotograma 65

Termina-se assim a narrativa documentária, com a seguinte frase conclusiva em letreiro: “Ser criança não significa ter infância” (fotograma abaixo).



Fotograma 66

4.1.2 Sem tempo de ser criança: impactos das desigualdades sociais e transformações socioculturais na infância

O filme *A Invenção da Infância* (2000) representa a socialização da infância brasileira sob uma perspectiva social e histórica. Ele compara a infância de classes mais favorecidas da cidade de São Paulo com a do interior da Bahia, cidades de Retirolândia e Santaluz, destacando as diferenças e ao mesmo tempo, sugerindo semelhanças nos modos vida dessas

⁵¹Movimento de aproximação ou distanciamento de personagem e detalhes serve para dramatizar ou destacar algo. Conforme Aumont (2002), esse recurso cria uma sensação de proximidade psíquica.

crianças. O que possibilita ao espectador fazer tal comparação é o jogo de imagens que é feito no filme, que foi descrito no capítulo anterior de reconstituição da narrativa: as imagens vêm e voltam, alternando-se num estilo bem dinâmico e de contrastes, mostrando as duas realidades bem distintas.

Todas as asserções do filme pressupõem-se a partir de uma concepção moderna de infância. Pelas imagens e a produção dos discursos (narração em voz *over*), constata-se a visão de infância como uma construção social e histórica, como produção da modernidade, tese defendida por Áries (1981).

O próprio nome do filme “A Invenção da Infância” sinaliza a perspectiva de infância como uma invenção da modernidade. Fundamentado nessa visão moderna de infância, o documentário defende um modo de vida especial para a criança, diferente do mundo adulto, tendo o brincar como atividade diferencial nessa fase. Essas asserções são construídas pelas sequências das imagens, a composição das cenas e das múltiplas vozes dos depoimentos e da locução em voz *over*.

Toda a composição de cenas, o enquadramento das imagens, a dramaticidade dos enunciados da voz *over* juntamente com o recurso sonoro, mobilizam o envolvimento do espectador com cada cena e com a causa do filme: a defesa da infância, de um modo de vida próprio para as crianças, com tempo para brincar, ser criança, livre das excessivas obrigações e responsabilidades adultas. Grande parte das imagens dá destaque ao brincar na infância: a câmera mostra crianças brincando, rostos de crianças felizes, desfrutando livremente da infância em contraposição, apresenta outras imagens, de crianças com expressão mais sérias e pensativas, sugerindo previamente ao espectador uma reflexão sobre o futuro ameaçado da infância. Crianças trabalhando, com comportamentos tipicamente de adultos também são enfatizados.

As imagens das crianças são reveladoras da desigualdade econômica da infância brasileira e de sua diversidade social, étnica e cultural. A contrastante realidade brasileira, que produz diferentes realidades de infância é representada através dos diferentes cenários e modos de vida dos protagonistas (fotogramas abaixo e na página seguinte).

O fenômeno da desigualdade social, econômica e cultural, presente na infância brasileira, revela-se não somente através das imagens mas, através dos depoimentos das próprias crianças sobre seus modos de vida, assim como também das mães que contam sobre a morte de suas crianças.

Dessa forma, observa-se pelas representações dos documentários analisados que existe uma grande desigualdade social e econômica entre as crianças brasileiras, influenciando seus modos de vida, sua infância e sua socialização. A infância pobre, representada mais especificamente nos documentários *A Invenção da Infância* (2000), *Que letra é essa?* (2004), *A Alma do Negócio* (2008) ainda é fato presente na realidade atual de muitas crianças brasileiras. Embora a desigualdade social venha se desacelerando, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2012). O Brasil ainda continua produzindo expressivas disparidades econômicas e sociais, principalmente no Nordeste – onde a concentração de renda aumentou, de acordo com o índice Gini⁵², que subiu de 0,520, dados de 2011 para 0,529, em 2012 denunciando, assim, a disparidade de concentração de renda ainda presente no Brasil.

Conforme o último relatório da UNICEF sobre a situação da infância brasileira (2008) é grande ainda as disparidades entre regiões e classes sociais no Brasil, as crianças pobres têm mais que o dobro de chance de morrer, em comparação às ricas e as negras, cinquenta por cento a mais, em relação às brancas. A taxa de sub-registro de nascimento caiu de 30,3% (1995) para 8,9% (2008), mas ainda continua alta nas regiões Norte (15%) e Nordeste (20%), (UNICEF BRASIL, 2008). A situação da infância brasileira na região Nordeste é a mais vulnerável do Brasil no que tange à mortalidade infantil, pois apresenta o dobro das taxas verificadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (UNICEF BRASIL, 2006). De acordo com Rizzini *et al* (2010), a comparação entre os níveis de pobreza de crianças e adolescentes nas diferentes regiões do país revela claramente a profunda desigualdade existente entre elas. A proporção de crianças e adolescentes pobres no Nordeste e no Norte chegam a ser duas vezes maior que a do Sul e Sudeste.

A fala das mães quanto à perda de crianças na infância é de conformismo: “Chegou a hora de Deus levar e a gente tem que batalhar para criar os outros”, “Porque esses aí não eram pra serem meus, eram dele. Deus me deu e Deus tomou”. Observa-se que elas atribuem como causa *mortis* de suas crianças a determinação divina, como um fato mais da ordem do natural do que social, embora contraditoriamente, elas mesmas expliquem que suas crianças morreram devido à disenteria, “...de necessidade”, “... negligência, “Porque eu não tinha condições de zelar.” Esse conformismo, talvez seja um mecanismo psíquico de sobrevivência,

⁵² Índice de Gini - medida do grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de zero (perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima). Informações disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>

uma forma de não ser tão sofrida essas vivências de perdas, para que não se agregue mais esse sofrimento a uma vida que já está tão dura.

Essa visão das mães se assemelha a visão que predominava na era medieval. Nessa época, era visto com normalidade a alta mortalidade na infância (ÁRIES, 1981) e (GÉLIS, 1991). Conforme esses autores, na primeira metade da Idade Média, era muito elevado o número de crianças que morriam antes de completar três anos de idade. As famílias tinham vários filhos, mas muitos morriam antes ou durante o nascimento e quando ainda pequeninos. Áries (1981) atribui este fenômeno da alta mortalidade não apenas às condições precárias de vida na época, mas também às deficientes condições de cuidados familiares e até aos infanticídios, comuns de ocorrer na época, pois eram ainda tolerados socialmente.

Todavia, esse fenômeno de mortalidade infantil em famílias pobres do nordeste, abordado no filme, é a representação de uma realidade brasileira do século vinte, uma vez que o filme é de 2000. Essa realidade vem sendo modificada, no século atual, porém ainda não foi totalmente superada. Segundo dados de uma pesquisa sobre “Desigualdade, pobreza e condições de saúde e nutrição na infância no Nordeste brasileiro”, publicada em 2007, na mesma região, as taxas mais elevadas de mortalidade foram registradas no meio rural. O estudo ressalta que a desigualdade social no Brasil não se dá somente entre as regiões sul, sudeste, norte e nordeste, mas também entre o meio rural e o urbano:

O diferencial entre o urbano e o rural se faz sentir com toda a sua força quando se trata das condições materiais de vida, saúde e nutrição das crianças no Nordeste brasileiro. Neste sentido, a chance da criança da zona rural pertencer ao estrato mais pobre é maior do que a encontrada para a criança residente no espaço urbano (...)” (ASSIS et al, 2007)

Conforme o Relatório Nacional de Acompanhamento dos ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milênio), de 2013, o Brasil alcançou a meta de redução da mortalidade na infância, estando à frente de muitos países, em relação às mortes de crianças com menos de um ano de idade: passou de 47,1 para 15,3 óbitos por mil nascidos vivos, superando a meta de 15,7 óbitos estimada para este ano de 2015. Entretanto, essa temática trazida pelo filme, chama-nos a atenção de como a pobreza e a desigualdade social podem exercer impacto sobre os modos de socialização das crianças, sobre o comportamento das famílias e a vida dos seus filhos, sobre o direito de nascer, inclusive, de se manter vivo e se desenvolver saudavelmente na infância.

De acordo com Sarmiento (*apud* DELGADO e MULLER, 2006), o relatório de 2005 da UNICEF, “Uma Geração sobre Ameaça”, ao estudar o impacto da globalização

hegemônica sobre a infância em todo o mundo, mostra que as crianças são as principais vítimas da pobreza, da doença- especialmente de pandemias como a SIDA- Síndrome da imunodeficiência adquirida, dos conflitos bélicos regionais, da insegurança urbana, das rupturas financeiras globais ou dos sistemas de segurança social, das mudanças ambientais e suas conseqüentes doenças alérgicas. Para ele, tais situações estão profundamente articuladas com as desigualdades sociais e com os países e regiões mais pobres, que se constituem os mais afetados por essas questões, que ameaçam e põem em questionamento a concepção e a norma de infância instituída pela modernidade.

O trabalho infantil representado no filme evidencia a condição de luta pela sobrevivência de crianças pobres, que precisam ajudar os pais no sustento familiar. Essa situação de trabalho infantil é um grave problema não erradicado no Brasil, embora desde 1999, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001), estabeleceu como ilegal o trabalho executado por crianças e adolescentes com menos de 16 anos de idade – salvo na condição de aprendiz, com registro em carteira como tal, a partir dos 14 anos. Assim como também está estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988)

A Convenção 182 da OIT - Organização Internacional do Trabalho (GENEBRA, 2000) também fala da proibição do trabalho infantil, propondo ação imediata para sua eliminação.

Contudo, segundo documento do Ministério Público do Trabalho, “Plano de Projeto: políticas públicas de combate ao trabalho infantil”, de 2015, a análise dos últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE) demonstrou que “o vetor de decréscimo do trabalho proibido de crianças e adolescentes vêm se mitigando, de modo que os resultados têm se revelado pouco efetivos, inclusive com registro de aumento de trabalho infantil em certos anos” (BRASIL, 2015, p.3). Somente no estado da Bahia, há ainda 50 municípios com alto índice de trabalho infantil, entre eles se encontram Retirolândia e Santaluz, consoante dados da Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em reportagem apresentada no Portal de Notícias da Bahia (2014). A publicação “Situação mundial da infância - Adolescência: Uma fase de oportunidades” (2011) constatou haver, no Brasil, um total de 2,1 milhões de crianças e adolescentes entre cinco e 15 anos explorados no trabalho.

No filme, observa-se que a pobreza, a falta de condição econômica é o aspecto determinante da sujeição das crianças ao trabalho. A prática de trabalho na infância se deve em função da precária condição econômica das famílias. Os filhos sobreviventes são a esperança de um futuro melhor, são uma ajuda a mais para a dificuldade financeira, além de se constituírem como promessa de um futuro familiar melhor, o que se constata nas falas abaixo dos depoimentos de uma mãe e de uma das crianças:

Mãe: - Se meus filhos estivessem vivos, eu crescia, porque eles me botavam no crescimento, porque iam estudar, iam trabalhar e aí, me ajudavam.

Criança:- Quem tem filho é bom, né! Quem não tem, trabalha só.

De acordo com a obra “História das Crianças no Brasil” (2010), no qual Del Priori é a organizadora, o trabalho infantil acontece no país desde quando ainda era Colônia. Nesse livro, que teve sua primeira publicação em 1999, há comentários sobre várias situações de trabalho infantil no Brasil, inclusive há referências, dentre outras, do caso de trabalho infantil na pedreira de Santaluz:

Na Bahia, cerca de oitocentas crianças trabalham na pedreira de Santaluz, cortando granitos brutos em pequenos pedaços e paralelepípidos, trabalho que renderia entre um e vinte e cinco reais por semana. Entretanto, os trabalhadores não recebem dinheiro – ganham vales que são trocados por alimentos nos supermercados, sendo válidos apenas para a compra de arroz, feijão, farinha e ovo (RIZZINI, 2010).

Dessa forma, essa realidade do trabalho na infância precisa ser compreendida sob o ponto de vista histórico, cultural, social, econômico e político de forma que se possibilite pensar em estratégias de intervenção que tenham alcance em todos esses aspectos, uma vez que o trabalho infantil compromete a vivência plena e saudável da infância. Pois, segundo Rizzini (2006), as pesquisas têm confirmado os efeitos negativos do trabalho no período da infância, suas consequências nocivas ao desenvolvimento da criança como um todo e sua influência na frequência escolar.

Para Kassouf (*apud* MARIN *et al*, 2012), o trabalho infantil deve ser estudado como um fenômeno marcado pela diversidade de situações: contextos rurais e urbanos, trabalho de risco ou não, tempo integral e parcial, bem como pelos aspectos culturais, familiares, econômicos e sociais. Marin *et al* (2012) destaca que famílias de camponeses e agricultores valorizam o trabalho na formação das crianças, visando à socialização e à ajuda financeira familiar. Rizzini (2006) também destaca a importância de se analisar todos os fatores envolvidos nas questões do trabalho infantil:

O fato é que muitas crianças ainda trabalham no mundo. Estas precisam ter os seus direitos trabalhistas assegurados sem abandonar os estudos, pois em muitos casos a contribuição para a renda familiar se faz de fundamental importância. As crianças que não trabalham podem acabar sofrendo com a saída dos pais do meio rural para o meio urbano, distanciando-se do resto da família ou mesmo ficando sem o convívio dos pais que precisam trabalhar durante mais tempo e, às vezes, acumulando funções. É bom assinalar que esta não é uma preocupação que aflige somente as famílias mais pobres, pois em centros urbanos desenvolvidos a situação mostra-se semelhante para os estratos mais ricos (RIZZINI, 2006).

Assim, todas essas questões vêm evidenciar que para se desfrutar da proposta de infância que a modernidade construiu na sua integralidade, depende de fatores sociais, culturais, econômicos e até políticos. Segundo a historiadora Mary Del Priori (2010, p.8) existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, não governamentais e autoridades do qual a criança encontra-se cotidianamente imersa: “O mundo que “a criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou na maioria das vezes, sobrevive”.

E esse cotidiano em que a criança brasileira está imersa, conforme mostra o documentário, é de excessivas atividades e exigências sociais, que não se dá somente devido ao trabalho na infância. Enquanto a infância pobre é pautada pelas exigências presentes de sobrevivência material, a infância mais abastada tem se perdido pelas excessivas atividades de preparação para o futuro e inserção no mercado de trabalho - uma das preocupações das famílias de classes mais favorecidas, principalmente da classe média. Tal preocupação tem levado grande parte dessas famílias a práticas de socialização voltadas para uma intensa e diversificada formação escolar e extraescolar que começa na infância, afetando o tempo e o espaço de ser criança, nos moldes da modernidade.

Para a socióloga Mollo-Bouvier (2005), todo o tempo da criança tem sido institucionalizado, inclusive os intermediários, como o de deslocamento entre uma instituição e outra (o transporte) e o de lazer, não deixando a criança livre para nada fazer ou fazer o que deseja:

As instituições de lazer com caráter social ilustram muito particularmente essa dualidade. Cada uma delas busca prover à criança primeiro o que lhe dá prazer de imediato, contanto que esse prazer responda a exigências sociais e morais inseridas num projeto educativo que tranquilize as famílias suficientemente para obter subvenções. O tempo livre, ocioso, é um tempo programado, previamente ocupado. A reivindicação pelo direito de nada fazer ainda deixa os animadores de lazer desarmados e inquietos (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.398-399).

A autora comenta que existe uma tendência atual de institucionalização do tempo e do fazer infantil, além de um interesse generalizado pela educação precoce. Esse interesse que parte dos pais, busca promover uma formação cada vez mais completa da criança em termos de cursos e aprendizados. Esse interesse dos pais é destaque em uma rápida cena do filme que mostra duas mulheres, provavelmente mães, em atento acompanhamento das atividades de balé das crianças, fotograma abaixo.



Fotograma 67

A câmera as flagra com expressão de satisfação no acompanhamento das aulas, cena que lembra um comentário de Mollo-Bouvier (2005) a respeito das expectativas adultas sobre as crianças: “Pedimos à criança que realize nossos sonhos mais secretos e, ao mesmo tempo, contribua à edificação de uma sociedade melhor” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.398).

A autora explica sobre essa preocupação educativa dos pais, como ela se articula com instituição escolar:

(...) as instituições da infância têm em comum um projeto educativo que ultrapassa em muito o âmbito da instituição escolar embora permaneça sob a obsessão das exigências desta última. Seriam as aprendizagens precoces um antídoto contra o temor dos pais diante do futuro? (...) insistência numa demanda por educação precoce. Individual e coletivamente, na família, nas instituições e na vida das associações, a preocupação educativa é constante. Fora dos muros da escola, essa preocupação toma a forma de demandas por um desabrochamento, uma “boa” socialização, percebida como o reconhecimento de uma normalidade social, garantia de êxito escolar, ao mesmo título que os desempenhos de linguagem e as faculdades de observação e de atenção. As instituições formam uma sequência de um tempo a outro e de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa (...). O tempo “livre” não foge à regra. Ele ganha em prestígio e justifica os investimentos materiais das famílias e coletividades quando se apresenta como um projeto educativo, transferível em capital escolar. A obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.400-401).

Elkind (2004) também comenta essa prática de socialização dos pais de promover um intenso projeto educativo na infância visando uma preparação para a vida adulta. Ele alerta

sobre a pressão exagerada dos pais sobre seus filhos que tem impedido essas crianças de viver uma infância livre e saudável. Para ele, muitos pais não promovem oportunidades para um brincar livre de seus filhos, todo o tempo infantil é tomado por atividades programadas, gerando um aumento de stress e de outros transtornos mentais na infância. As atividades escolares, extraescolares e o trabalho na infância estão impedindo, de certa forma, que a criança a vivencie de forma plena e livre, contribuindo para o aumento do estresse infantil. Esta socialização institucionalizada tem ocupado todo o tempo infantil, restando pouco tempo livre para o viver descompromissado da infância, como outrora se sonhou para tal fase da vida, como se sonhou na modernidade, conforme Aries (1981). Inclusive, tem impedido a criança de exercer suas fantasias, suas livres descobertas, sua curiosa exploração lúdica do mundo, segundo o que observa Meira (2003):

Em *Infância e Pensamento*, Jeanne Marie Gagnebin escreve sobre as crianças e a posição diferenciada que assumem diante dos adultos, onde elas veem “aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram as calçadas, ou as figuras menores nas bases das estátuas erigidas para os vencedores.” (p. 182) É desde esta dimensão que as crianças olham o mundo, marcando com suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito. Transformam objetos minúsculos em fantasias, em brincadeiras que se estenderiam horas a fio, não fossem interrompidas incessantemente pelas exigências excessivas de desempenho a que hoje são confrontadas (MEIRA, 2003, p.79).

Dessa forma, o filme traz para reflexão e discussão do espectador a temática relativa ao trabalho infantil e as atividades excessivas de formação educacional imposta às crianças (curso de dança, de língua estrangeira e de atividades artísticas e esportivas). Ele coloca no mesmo patamar, o trabalho infantil e o conjunto de práticas escolares e extraescolares. Tanto um como outro implementariam uma rotina excessiva e exaustiva á criança, prejudicando a vivência livre e integral da infância, como evidenciam algumas falas das crianças: “Criança não é que nem adulto”, “É, eu acho que as crianças não podiam trabalhar não - mas não tem jeito”, “Às vezes eu durmo direto porque estou muito cansada”, “Carrega um pouco esse, esse monte de coisa que a gente tem pra fazer”.

E por fim, a última temática trazida pelo documentário a respeito dos novos modos de socialização da infância brasileira é a influência da mídia televisiva no comportamento infantil. O filme destaca a influência da televisão sobre o comportamento das crianças, levando-as a comportamentos impróprios para sua idade, adultificando-a precocemente. A televisão é representada como uma poderosa instituição de socialização, influenciando os modos de vida das crianças.

Para Postman (1999) os meios de comunicação foram e são fortes determinantes no processo de socialização das crianças. O autor comenta que se a prensa tipográfica contribuiu para a invenção moderna da infância, a televisão tem feito o oposto, conduzido ao seu desaparecimento. Ele conta que o surgimento da prensa tipográfica no século XVI possibilitou a popularização dos escritos, tornou o ato de ler uma necessidade social no mundo adulto. Ela fez com que o domínio da leitura e da escrita passasse a ser uma forte diferenciação entre crianças e adultos, determinando, assim, a importância da alfabetização na infância como preparação para assumir a vida adulta (POSTMAN, 1999).

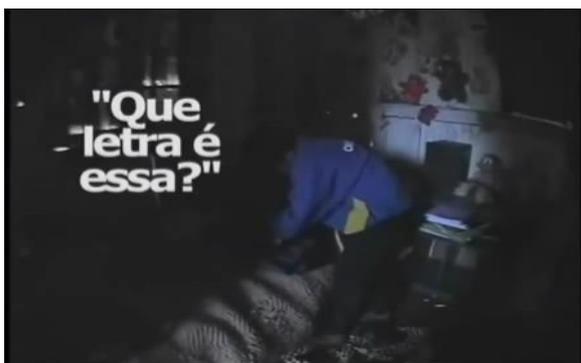
Todavia, como argumenta o autor, a invenção do telégrafo possibilitou a invenção da mídia eletrônica como a televisão, que mudou a relação da criança com o universo adulto. Com a televisão, a sua profusão de imagens, para se ter acesso às informações, não se faz mais necessário dominar as habilidades de leitura e escrita (POSTMAN, 1999). A televisão aproximou o mundo adulto do mundo infantil, passando informações precoces à criança, que antes ela não tinha acesso, difundido assim comportamentos adultos.

Logo, na concepção do autor, que parece ser compartilhada pelo filme, a televisão tem transformado os rumos da socialização infantil, influenciando o comportamento e o modo de vida das crianças. Os programas e a publicidade televisiva estariam, cada vez mais, representando as crianças de forma adultificada nos trajes, atitudes e comportamentos, além de divulgar informações antes acessíveis a elas apenas pelos livros e documentos impressos. Temas como morte, vida, violência e sexualidade, que a sociedade restringiu às crianças, hoje estariam sendo vivenciados pelos pequenos através da televisão e outras mídias eletrônicas.

4.2 QUE LETRA É ESSA?

O documentário “Que letra é essa?” (2004), com duração de 25 minutos, foi dirigido pelo documentarista Pedro Rocha, uma produção do GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação - uma sociedade civil sem fins lucrativos, sediada em Porto Alegre. Pedro Rocha⁵³ é formado em jornalismo pela Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Como documentarista, em 2004, ganhou o Troféu Cineclube, do Movimento Cineclubista Brasileiro, por esse documentário “Que Letra é essa?”. Em 2009, co-dirigiu o DVD duplo “O Dalai Lama no Brasil”, documentário sobre a consagração do primeiro templo tradicional do budismo tibetano construído no ocidente.

No filme “Que Letra é essa?” (2004) predomina um estilo mais performático⁵⁴ de construção de narrativa, enfatizando as características subjetivas das experiências de vida e dos relatos/depoimentos de personagens, sem argumentos lógicos ou científicos. O espectador é levado a se envolver com a temática do filme através da performance dos protagonistas, do relato dramático de suas experiências e através da construção imagética da narrativa. As imagens são quase todas em preto e branco, com exceção apenas de uma cena inicial que se constitui de imagens coloridas. Essa cena é do protagonista Patrick, no quarto, arrumando sua mochila antes de ir para escola, ainda de madrugada. Talvez, apenas essa imagem colorida, seja um recurso para dar mais nitidez ao protagonista no quarto sem luz (fotogramas abaixo).



Fotograma 68



Fotograma 69

O documentário se constitui de muitos planos fechados, em grande parte, para mostrar os personagens enquadrados na altura do ombro para cima em *close-up* e em algumas cenas em *big close-up*, em primeiríssimo plano. Em alguns momentos, a câmara parece posicionada um pouco acima dos níveis dos olhos de Patrick, no ângulo *plongée* (mergulho), filmagem

⁵³ Informações disponível em <http://pedrorocha.me/about/>

⁵⁴ Ver sobre estilo performático em Nichols na página 60.

voltada para baixo. Estes recursos de enquadramento de plano e ângulo ajudam a estabelecer uma maior aproximação do espectador com os personagens, o que facilita a percepção de suas expressões afetivas e emocionais. As imagens, mesmo construídas em preto e branco, apresentam-se de forma envolvente, pelo seu enquadramento em *close up*.

O filme não apresenta narração em voz *over*. A narrativa se constitui basicamente de entrevistas e depoimentos com a participação do cineasta, fazendo perguntas em voz *off*⁵⁵ numa tonalidade bem discreta – quase imperceptível. Embora sem trilha sonora, os recursos da sonoplastia como os sons das situações, ações e falas dos personagens contribuíram imensamente para a dramaticidade.

Uma parte das entrevistas é feita com as crianças: o protagonista da história, o menino Patrick, com alguns pequenos momentos de entrevistas com as duas irmãs dele e com dois outros meninos, moradores da vizinhança. Grande parte do documentário se desenvolve através dos depoimentos dos pais da criança e de suas ex-professoras. Os contextos onde ocorre a filmagem é na residência da criança, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, na escola e nos arredores do bairro.

A história é sobre Patrick (fotograma abaixo), um menino de sete anos, repetente pela terceira vez na primeira série, que relata o drama da repetência vivenciado pela criança, por seus pais e professores. O filme começa com três crianças sentadas (fotogramas abaixo), o Patrick e suas irmãs Cláudia e Deise, se apresentando para a câmera, falando suas idades:



Fotograma 70



Fotograma 71

Patrick: - Fala Claudia
Claudia: - Sete
Deise: - Quatro, guria.
Patrick: - Eu?

⁵⁵ Segundo o dicionário teórico e crítico de cinema (AUMONT E MARIE, 2005, p.214) a voz *off* é todo som fora-de-campo, inclusive a voz *over*, “Um som *off* é aquele cuja fonte imaginária está situada fora do campo (...) sons emitidos por um personagem invisível mas presente na cena, sons emitidos por um personagem não presente na cena (...) sons não diegéticos, emitidos por uma instância diferente de uma personagem”.

Patrick mostra nos dedos a idade que tem (fotogramas na página seguinte). Ele mostra sete dedos mas diz ter cinco. A irmã, então, o corrige:

Deise: - Que cinco, menino! sete.

Patrick: - Que sete!

A irmã mostra para ele contando nos dedos:

Deise: - Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete.

Patrick corrige:

Patrick: - Ah é, sete!

Deise: - Seu nome.

Patrick: - Patrick.

Deise: - Quero ser professora.

Quando Deise, a irmã, comenta que ser professora, Patrick cochicha em seu ouvido:

Patrick: - Professora é a mais chata do mundo.

Deise - Quê?

Patrick: - Por que tu tem que começar a gritar com os alunos.

Deise: - Ih, gritar o quê?



Fotograma 72



Fotograma 73



Fotograma 74



Fotograma 75

Logo em seguida, a cena é de três meninos que respondem a perguntas do cineasta (*voz off*) sobre a escola e sobre o Patrick. A cena ocorre em um espaço aberto, num local alto, com vista de uma cidade, à noite. Um dos meninos conta que quando ele não quer ir com a

professora, ela belisca e puxa pelo braço. O cineasta pergunta se eles conhecem o Patrick. O menino responde:

- Conheço, ele mora ali, assim. Ele só quer brincar com os outros. Instiga e depois sai correndo. Ele vai comigo ali naquele poste e começa xingar os outros de tudo quanto é tipo. E daí, a gente vai correr atrás dele e não adianta.

Outro menino também comenta sobre Patrick: - A gente faz assim: tudo bom Patrick? E o Patrick: - vá dormir Piá!

Em seguida as cenas são novamente de Patrick falando, primeiramente, escondido atrás de um livro de história infantil (fotogramas abaixo e na página seguinte):

- Às vezes nós brincamos demais, o que eu mais gosto é de me esconder. Que daí eu me escondo, eu fico bem escondido. Às vezes eu faço uma casinha pra eu esconder assim. Eu gosto de fazer as coisas. Mas, eu brinco que eu estou bem escondido, que eu estou atrás da árvore. Às vezes, eu saio bem, né! Quando eu vou fazer o gol assim, eles tiram aquela foto, sabe? Eu boto o pé assim, meus colegas põem assim pra pegar a bola. Aqui tá o zagueiro, ei, assim, eles vem assim pra me tirar a bola, só dou um chapeuzinho, ela já está no goleiro. E eu já ganho.



Fotograma 76



Fotograma 77



Fotograma 78



Fotograma 79

Depois Patrick comenta “Os meus colegas, ninguém gosta de mim!” O cineasta pergunta por quê? Patrick então responde:

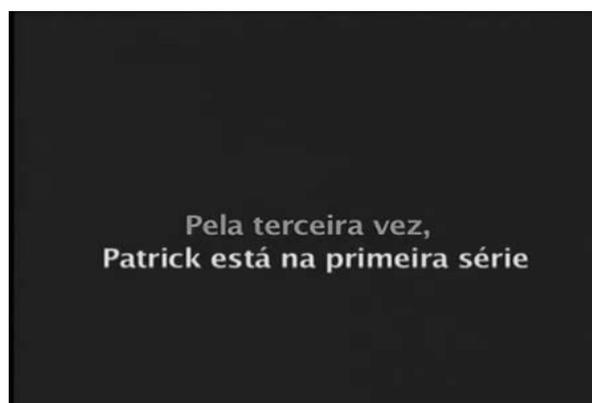
- Às vezes os meus colegas, sabe. Às vezes eles falam palavrão, fazem as coisas que... faz prurmm ... às vezes a Professora pega eles na tampinha. Eles estavam assobiando e depois botam a culpa em mim. Depois eles vão pedir pra eu brincar, eu falo que eu não posso. Falo assim que não posso. A professora que é amiga deles e eu, ela só manda bilhete pra mim por que eu não sou nada dela. Ela diz que é amiga de todo mundo mas menos eu.

Depois ele puxa a irmã menor e cochicha no ouvido dela (fotograma abaixo). E a menina transmite o que ele falou em seu ouvido: “Que ele está mentindo tudo que ele falou”.



Fotograma 80

A segunda sequência de cenas é aberta com um letreiro (fotograma abaixo) com o título “Início do ano letivo de 2004”. Entra então uma cena em que Patrick desce um caminho rampado com um papel na mão. Novamente aparece outro letreiro com a frase: “Pela terceira vez Patrick está na primeira série”.



Fotograma 81

A cena seguinte é de Patrick correndo, levando na mão seu boletim escolar. Depois ele explica o que aconteceu desolado, cabisbaixo, com ares de choro (fotogramas na página seguinte):

- Todos os meus colegas da primeira série, que estavam na primeira, todos os meus colegas passaram, só um ficou comigo. O resto tudo passaram. Porque os outros todos sabiam lê.



Fotograma 82



Fotograma 83



Fotograma 84



Fotograma 85



Fotograma 86



Fotograma 87

Surge então o pai de Patrick (fotograma abaixo) que comenta sobre o fato, a repetência escolar do filho pela terceira vez:

- Eu digo pra ele se espelhar nos três irmãos mais velhos que ele tem. Se quiser chegar em algum lugar ele vai ter que estudar. Se ele não estudar, eu falei pra ele, ele não vai chegar em nenhum lugar. Vai, não! Ontem, digo muito e boto na cabeça dele, desde agora: ele tem que estudar por que toda pessoa morena é discriminada, então o que precisa pra ele é estudar. Eu falei pra ele, para um dia não ter problema! Senão, ele vai ter problema.



Fotograma 88

Após o depoimento pai, é mostrada uma cena em que Patrick vai a pé para escola com a mãe, num dia chuvoso. O caminho, do trajeto de casa à escola, é ladeado por casas bem simples, sem calçamento, com muito barro e poça d'água, em decorrência da chuva (fotograma abaixo).



Fotograma 89

Posteriormente, é exibido então, o depoimento de uma das ex-professoras de Patrick (fotograma na página seguinte):

- E o Patrick deu muito trabalho por que era um menino que veio pra escola sem hábitos, nem uma formação social. Ele era uma criança que engatinhava por baixo das carteiras, ele era uma criança inquieta. Ele tocava as pontas do lápis nos colegas. Ele fez tudo que não era bom pra ele, mas eu entendo ele

por que na época, ele e a família enfrentavam problemas muito sérios com outro irmão dele. Então, depois que a gente ficou sabendo dessa situação toda que tinha até presídio no meio. A gente foi conversar e entender por que essa criança estava daquele jeito.



Fotograma 90



Fotograma 91

Depois são apresentadas novamente imagens de Patrick fazendo o trajeto da escola, agora, retornando com a mãe de volta para casa (fotograma abaixo).



Fotograma 92

Em sequência, retorna a cena do pai de Patrick que continua a falar sobre ele:

- O Patrick, quando ele entrou no primeiro ano, o cérebro dele funcionava com se ele estivesse no pré. Queria era brinquedo. Não tinha no caso, um compromissozinho dele de estudar. Volta a estudar Patrick! Não, não deixou de brincar do mesmo jeito, como se estivesse lá no pré. Está aí o que aconteceu: rodou! Lá no segundo ano trocou de professora, acontecia o quê? Eu não vou assim discriminar a professora, só vou dizer as verdades. Por que ela passava as coisas de segunda série pra ele. Ele estava na primeira, mas numa primeira atrasada e ainda com coisa de segunda série. Como é que o guri ia aprender se não sabia ler? Como é que ele ia fazer conta senão sabia fazer conta? Que eu cansei de pegar ele em casa aqui e ensinar as letras pra ele, ensinar contas. Como? Ela chegava dentro da sala dela, eu cansei de estar junto, junto! Ela em vez de botar no quadro um A, um B, um C, um D, um T, não, ela chegava lá e escrevia uma palavra D, dado, dedo, outras

coisas lá. Como é que o guri ia escrever aquilo lá se ele não sabia? E além disso, emendado. Não tinha condições!

Na cena seguinte, outra ex-professora de Patrick (fotograma 93) dá seu depoimento também a respeito do caso de Patrick, em resposta à pergunta do cineasta “Por que alguns alunos conseguem aprender e outros, não?”

- Pois é! Isto aí eu não sei te dizer. Eu penso que o Patrick seja mesmo por causa da doença no ano passado. Por que esse tipo de doenças, verme, irrita muito a criança. Incomoda muito, deixa muito desatento. Então, ele não tem vontade, ele não queria fazer nada. Ele queria mais era está mexendo com um e com outro.

Em continuidade, a outra ex-professora retorna à cena (fotograma 94), completando seu depoimento:

- Eu acho que é muito exemplo familiar, muita informação, cultura que a maioria das crianças, que agora nós temos aqui umas crianças do Km 13, do assentamento, que eles não têm assim em quem se inspirar. Eles não têm assim, o exemplo. Então não tendo o exemplo, fica muito mais difícil o professor mostrar a importância das letras, do livro. Do aquela criança que tem um pai, que lê em casa, que tem jornal, que às vezes até tem computador e que se envolve com o mundo da leitura. Que estímulo tem uma pobre criatura que não tem nenhum lugar pra fazer um tema, não tem uma mesa direito? Se não é a escola que dá o estímulo para que ele esteja dentro da sala, ele não vai ter em lugar nenhum.



Fotograma 93



Fotograma 94

Logo após, a cena seguinte é de Patrick, sentado ao chão de um espaço externo de sua casa, sendo interrogado por uma voz *off* por sua irmã mais nova: “Que letra é essa Patrick?”. Patrick se distrai, fingindo não ouvir. Depois aparece a imagem da menina com uma letra de papelão na mão fazendo a pergunta: “Patrick, que letra é essa? Que letra é essa?”. A menina repete a pergunta e ela mesma responde “P”. Depois, vê-se então Patrick com a letra “E” na mão. Ele olha a letra, esconde o rosto com as mãos e responde envergonhadamente: - Não sei! E por final, ainda segurando a letra “E”, olha para um lado, para outro, deixando-a cair no

chão. O menino, de cabeça baixa, pega uma pedrinha no chão e começa a brincar com ela (fotogramas abaixo).



Fotograma 95



Fotograma 96



Fotograma 97



Fotograma 98



Fotograma 99



Fotograma 100

Outra vez, uma cena do pai de Patrick, dando continuidade ao seu depoimento:

- Desde quando se dá de tudo em casa: a educação para ele e dá boa alimentação, tu dá o carinho pra seu filho. Ele chega dentro da sala de aula sorridente, tranquilo, né? E bem, vamos dizer assim bem de espírito. Então falta o quê dentro de sala de aula? Quem falta? Só falta ser a professora. Por que uma professora boa ela estimula a criança a aprender, agora a professora que não quer, acontece o quê? Nada! Por que elas ficam caminhando, passeando, e só... eu já vi... ela diz eu estou conformada, vocês querem formam, se formem. E aí o que faz uma criança? Não é só dentro de casa, lá

dentro da escola tem que ter: lá dentro! Por que antigamente os professores diziam assim, oh: o teu pai está trabalhando pra melhorar tua alimentação, para te estudar. Pra aprender, rapaz! Não para ficar aqui rindo, nem andar passeando pra lá, pra cá. E eu tenho obrigação com vocês. E hoje em dia? O professor só diz assim, oh: “eu ganho pouco”, “eu ganho pouco”, “eu ganho pouco!” Pra aguentar aí esses diabinhos, eu ganho pouco. É isso que elas dizem! Agora, se elas não querem, é como digo: tem muitas pessoas que precisam e querem.

Fecha-se essa parte com a cena da mãe levando novamente o Patrick e a irmã mais nova para a escola: há um momento em que a mãe pede ao Patrick para esperar, ao parar com a filha num poço d’água, para lavar os sapatos dela que se encontravam sujos de barro (fotograma abaixo).



Fotograma 101



Fotograma 102

Mais uma vez, volta-se a cena que dá continuidade ao depoimento de uma das ex-professoras:

-Eu acho que é mais fácil ele aprender a ler depois que ele sentir que tem alguém que gosta dele. Que passa a mão na cabeça dele, que conversa com ele, que escuta. Do que ter que aprender isso, tem que fazer aquilo. Não vai aprender nunca! A coragem que ele precisa aprender ele não tem, não há condição dele aprender em condições tão paupérrimas como a que ele apresentava.

As cenas em sequência retratam Patrick em sala de aula (fotogramas na página seguinte), sentado em sua carteira, posicionada logo à frente da fileira, perto da porta. A câmera destaca Patrick totalmente distraído, tentando olhar para fora da sala, onde se encontram outras crianças jogando bola. Enquanto isso, a professora e as crianças interagem em aula, em total dissonância com Patrick, isolado num canto à frente, absorto, atento ao que acontece fora da sala de aula.



Fotograma 103



Fotograma 104



Fotograma 105



Fotograma 106

São apresentados então depoimentos de uma das ex-professoras e da mãe de Patrick (imagens da mãe nos fotogramas na página seguinte), fazendo suas análises do fato:

Ex-professora - Uma criança que entra na sala e fica pensando como é que está a família em casa, como é que está o fulano, como é que está a mãe, como é que está isso, como é que está aquilo. Então a cabecinha dele não está nas letras, a cabecinha dele está nos problemas. Enquanto os problemas não se resolvem, as letras não entram, nem números.

Mãe: - O Patrick... faziam queixa dele no ano passado, sabe? Eu dizia: mas como é que esse guri faz tudo isso na aula e se em casa ele não faz. Então, todo dia vinham às queixas pra mim que o Patrick não queria fazer nada. E aí, eu resolvi e fui lá. Mas daí, eu não deixei a professora me ver, fiquei atrás da janela num furo que tinha na cortina. E lá, eu observei que a professora atendia os outros que levavam os cadernos na mesa dela e ela fazia certo e o Patrick chegava nela e ela dizia “Vai sentar” E corrigia o dos outros. Eu vi isso com meus olhos e ninguém me contou. Eu vi essa cena. Aí, quando eu falei pra ela que ela tinha que cuidar mais do caderno do Patrick. Que eu acho que é o lema delas, elas cuidam de uns alunos e largam os outros.



Fotograma 107



Fotograma 108

A próxima cena (fotogramas abaixo) mostra Patrick no seu quarto, com a irmã, folheando um livro de história infantil.



Fotograma 109



Fotograma 110

Na cena subsequente, apresentam-se novamente depoimentos de uma das ex-professoras e da mãe (fotogramas na página seguinte):

Ex-professora- Até eu pensei assim: já que o Patrick está com bastante dificuldade, eu acho que seria melhor ele repetir o ano penso. Repetir o ano que quando ele fosse para segunda série, ele já iria bem melhor, com mais vontade. Então, eu não sei, eu penso assim. Não sei se é certo. Não estou dizendo que seja certo, que é melhor eles repetirem quando são menorzinhos do que depois mais tarde. E aí, quando eles pegarem o gosto. Enquanto assim eles ainda não estão com muito amor. Alguns sentem bastante... e tudo. Mas ainda não tem muita noção da importância do estudo. Então, quando eles derem importância mesmo, eles não vão repetir mais, vão se interessar mais.

Mãe:- Isso aí na fase que eles são pequenos, né? Como o Patrick, a Claudia. Depois que fica grande, depois dos dez anos, aquele guri que não se forma é por que não quer, não tem força de vontade, por que daí já pensam, já sabem, entende? Aí, qualquer pobre se tem força de vontade, pobre ou rico se forma. É a idade do Patrick que é muito pouca pra ele pensar, pra ele dizer: “Eu vou passar, eu vou ser um grande homem”. Ele não pensa assim ainda, ele é pequeno. Então, eu acho que elas dão muito desculpinhas por pouca coisa.



Fotograma 111



Fotograma 112

Numa outra parte, Patrick aparece junto à irmã mais nova (fotogramas abaixo), mostrando fotos do álbum de sua família e em seguida, continuam-se os depoimentos da mãe e do pai:



Fotograma 113



Fotograma 114

Mãe: - O ano passado, o Cláudio disse: “Esse ano o Patrick vai passar”, aí, começou ensinar o Patrick. O que ela fez? Ela mandou chamar o Cláudio e disse pro Claudio não apertar o Patrick por que ela é quem ia ensinar. Que o Cláudio fez? Largou o Patrick! O que aconteceu no fim do ano? Patrick rodou. Apesar das faltas que ele teve também, que ele teve bastante falta, né? Então o Cláudio estava ensinando, ela achou que o Cláudio estava apertando o Patrick, que era para largar o Patrick!

Pai: - Eh. Achou ele muito novo pra apertar ele.

Mãe: Patrick soltou.

Pai: - Ai, então eu vou parar.

Mãe: - É, que ele quis fazer o que ele fez para os outros filhos dele que são formados, sabe? Com Patrick, ela não deixou.

Pai- Ela não deixou

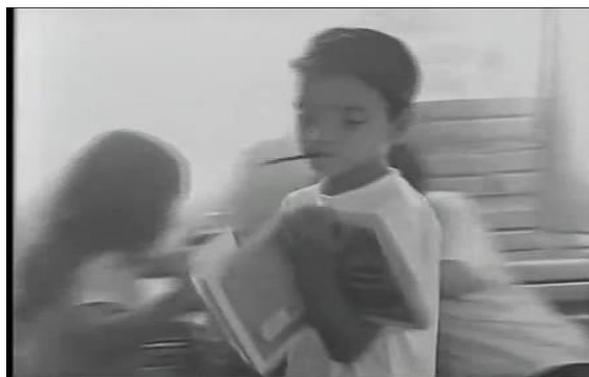
Mãe: Ela não gostou. Que o Patrick estava perturbando os alunos em sala de aula, que ela estava ensinando e o Patrick terminava de fazer.

Então tinha que deixar, né! Que ele estava perturbando a aula. Chegou no fim do ano, boletim rodado!

Depois, novamente, são exibidas cenas de Patrick na sala de aula: isolado dos outros meninos, num canto mais afastado do contexto de sala de aula, sem fazer nada enquanto outras crianças vão até a mesa da professora, interagem em grupo realizando a atividade escolar, fotogramas abaixo.



Fotograma 115



Fotograma 116



Fotograma 117



Fotograma 118

Termina-se assim, essa sequência, com mais depoimentos da mãe e do pai:

Mãe: eu tenho um dos meus guris que está estudando. Ele disse assim: “Mãe a professora, ele estuda lá no SIEPE “Jair Silva da Cruz””, e ele disse assim: “Mãe a professora escreve no quadro e dá cinco minutos pra nós copiarmos”. “E ela já chega na sala de aula e diz assim:” Vou falar uma vez só, passar toda a matéria no quadro e explicar uma vez só. Quem pegou, pegou, quem não pegou, azar!” Isso aí, ele me contou.

Pai: outra coisa que eles alegam, que somos pobres. Pobres! Eles vêm mal alimentados na aula, tem isso e aquilo. Eles botam esse argumento no meio e às vezes, a criança come um feijão puro, alguma coisa, às vezes eles estão bem alimentadinhos, limpinhos lá na sala de aula, mas falta o interesse delas. Por que será que elas não poderiam ajudar, se dedicar àquela criança? Se elas veem, é quem nem se diz assim: “vou formar bons cidadãos, bons” E

bons cidadãos precisam o quê? Precisam um bom ensino. Uma boa escola, uma bola sala de aula. Então, vamos dizer: “Eu sou dedicado” agora tu como seu pai vê aquela professora dedicada, ela está ensinando seu filho, ela está dedicando ao seu filho. Tu vai fazer o quê? Tem mais que agradecer a ela, né. E se seu filho estiver errado, é dizer: “oh, meu filho, tua professora está dedicando a ti e tu vai por que ela está te apoiando. Por que ela está te apoiando, está te dedicando, está te ensinando. Então tu também tem que ajudar ela, então vamos trabalhar junto. Agora, se tu vê que a professora não te ajuda, até tu...

Finalmente, na última parte, são exibidas inicialmente imagens de Patrick na escola (fotogramas abaixo), distraído, brincando com um pequeno boneco, em cima do livro aberto, enquanto ouve-se a voz da professora ministrando a aula:



Fotograma 119



Fotograma 120



Fotograma 121



Fotograma 122

Depois, retornam-se os depoimentos restantes dos pais e das ex-professoras (na página seguinte, os fotogramas das imagens das professoras):

Mãe: - Tema pra casa, dificilmente eles trazem. Nós é que damos tema pra eles, né Claudio?

Pai:- Ah! Eu dou muito.

Mãe:- Eles dificilmente trazem temas pra fazer. Se a gente não vai dar bola, né, eles passam a manhã inteira sem fazer nada. Por que eles não trazem tema pra casa. A gente é que tem que inventar um troço ali pra eles ali pararem, sentarem e estudar.

Ex-professora: Eu acho assim: eu acho que a professora tem que fazer o que pode para motivar os alunos para que possam querer aprender. Mas, às vezes, não dá ... não sei. Alguns têm que repetir.

Outra ex-professora: - Não pelas professoras, pelas pessoas que regem a educação, ninguém no Brasil, a educação é feita assim. É o prédio, o professor, o aluno, está feita a escola. E o resto? Essa criança não vai ser adolescente, não vai ser um dia um homem? Uns se salvam, mas os que não têm onde se agarrar, vão se salvar como? Ainda quanto tem alguém que segura pela mão e anda se salva, mas e os outros? Será que pode ficar pior do que está? Eu fico me perguntando. Igual já tem muitos que já saem sem dominar a maioria das coisas que deveriam saber. Eu vejo assim: que a cada ano que passa o nível de exigência pra com as crianças vão diminuindo mas vão diminuindo não é por que os professores estão com má vontade, é por que o contexto administrativo e político assim está te exigindo. Vem alguém que cobra não sei da onde, é outro que vem daqui, é por ali, é ali. E no fim, ninguém sabe o que fazer. E aí vira na sala essa completa anarquia, desculpe a palavra, essa quase anarquia que está ficando.



Fotograma 123



Fotograma 124

Encerrando com mais algumas falas dos pais, imagens da casa onde moram, das crianças chegando à escola, da hora da merenda e ainda imagens de Patrick triste quando recebeu o boletim, finalizando com a ida dele indo pra escola com a mãe e irmã (fotogramas na página seguinte).

Mãe: - Então, agora o Patrick chega, eu pego os cadernos dele e digo: “vão ver Cláudio, o que não feito no caderno dele”. “Não reclame!”, “O que não foi feito no seu caderno? Olhe aí!” E passo o caderno pro Claudio, até o Patrick aprender! Não vou parar com a Cláudia que nem fizeram o Claudio parar com o Patrick: “O Senhor não, não ensina mais o Patrick. É devagar!” Não é nada! Devagar e sempre.

Pai: Mas, eles vão se formar, os dois, se Deus quiser. Eles vão lutar, mas um dia, quando o Patrick estiver mais velho vocês vão ver. Verão que foi mesmo e vai.



Fotograma 125



Fotograma 126



Fotograma 127



Fotograma 128



Fotograma 129



Fotograma 130

4.2.1 Fracasso e exclusão na escolarização da infância pobre brasileira

No documentário “Que Letra é essa?” (2004) não se encontra visível uma concepção de criança e infância, mediante a perspectiva de imparcialidade do cineasta. Contudo, ao assistir ao filme percebe-se a criança representada numa condição de fragilidade perante o adulto, a instituição escolar, o sistema de ensino e seus sutis dispositivos de exclusão. A câmera faz questão de revelar uma criança frágil, inocente e que gosta de brincar.

O filme, ao abordar o fracasso escolar de uma criança que repete pela terceira vez a primeira série, revela a trama do fracasso e da exclusão no processo de escolarização da infância pobre brasileira. Em algumas cenas, as imagens nos possibilitam observar o drama da aprendizagem escolar da criança, como por exemplo, quando Patrick não consegue falar sua idade, demonstrando de forma errada nos dedos quantos anos tem. E numa outra sequência quando a irmã menor mostra uma letra a ele e lhe pergunta “Que letra é essa Patrick?”, ele não consegue identificar a letra e tenta disfarçar, fingi não ouvir a pergunta da irmã, que insiste e pergunta outras vezes, mostrando outras letras, sem obter sucesso. No final, Patrick pega a letra e olha, esconde o rosto com as mãos e responde envergonhadamente: - Não sei! Ele deixa a letra cair no chão, como um sinal de desistência, com cabeça baixa, com expressão de frustração, como se pode ver nos fotogramas 95 a 100, na análise do filme.

Dessa forma, o filme traz para discussão e reflexão do espectador, através da história de Patrick, o drama da criança pobre brasileira que não aprende na escola, suas possíveis causas, consequências, dentre elas a reprodução da desigualdade e exclusão social no sistema de ensino no Brasil.

A câmera mostra as precárias condições de vida da família de Patrick, morador da região sudeste do País. A pobreza e as condições sociais desfavoráveis da infância de Patrick são representadas em algumas imagens da casa onde reside a família, um simples barraco de madeira, de difícil acesso: o trajeto a pé até a escola todos os dias, por caminhos sem calçamentos, com muitos buracos e lamas quando está chovendo. Percebe-se também a carência de recursos da família pelas falas dos pais e das crianças nas entrevistas.

O destaque do filme é para o sofrimento da criança perante as repetidas experiências de repetência na escola. A fala do menino Patrick demonstra o seu sentimento de frustração ao perceber que está ficando para trás em relação aos colegas.

Patrick - Todos os meus colegas da primeira série, que estavam na primeira, todos os meus colegas pegaram, só um ficou comigo. O resto tudo passou. Porque os outros todos sabiam lê.

É ressaltado também, o drama dos pais, ao acompanharem o baixo desempenho do filho na escola e a conseqüente repetência. A frustração deles diante do fracasso da escolarização, uma vez que acreditam que a frequência e o bom desempenho na escola é o que poderia possibilitar um futuro melhor para seus filhos: “Se quiser chegar em algum lugar, ele vai ter que estudar. Se ele não estudar, eu falei pra ele, ele não vai chegar em nenhum lugar (...) porque toda pessoa morena é discriminada (...) para um dia não ter problema.

O fracasso escolar de crianças pobres nas séries iniciais de alfabetização é um fenômeno muito presente ainda nas escolas públicas brasileiras, é grande o número de crianças que não atinge a aprendizagem proposta para sua idade nessas escolas. E elas são, em sua grande maioria, de classes menos favorecidas economicamente, crianças com capacidade intelectual normal, espertas e criativas no dia-a-dia, mas que não conseguem aprender. Segundo divulgação do Ministério da Educação (G1- GLOBO, 2015), uma enorme parcela de estudantes, nas escolas públicas de educação fundamental, termina o terceiro ano sem saber o básico de matemática e de português, mais de 20% das crianças alfabetizadas nas escolas públicas brasileiras estão no nível considerado inadequado de leitura.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece a educação como direito de todos e principalmente, após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, 1990, que o mundo vem implementando esforços a fim de garantir a educação como direito universal. Em 2000, a partir da Cúpula Mundial de Educação, de Dakar, onde se reuniu com 163 países, o Brasil assumiu o compromisso de efetivar a educação para todos até 2015, em várias modalidades, inclusive na educação básica. Em Dakar, foi proposta uma agenda comum de políticas de educação para todos visando ao fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano, pleno e sustentável. Entre os vários acordos feitos, está o de assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e em crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015. Uma vez conquistado o acesso à educação primária universal, o principal problema do ensino fundamental, o desafio a ser enfrentado no Brasil tem sido o baixo rendimento na aprendizagem de seus alunos, fracassando no objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Dados do Censo Escolar, segundo o Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2012 (BRASIL, 2014), a taxa de reprovação no ensino fundamental decresceu muito pouco no Brasil. Crianças de camadas pobres ainda continuam engrossando a fila do fenômeno do fracasso, não aprendizagem e repetência, nas escolas brasileiras:

O País avançou muito em relação ao estágio onde se encontrava em 2000. Todavia ainda não atingiu o patamar necessário no desenvolvimento da qualidade na educação. Há também que se levar em conta que a excelência da educação não pode ser dissociada do atendimento das peculiaridades da diversidade humana. Por isso, torna-se necessário trabalhar cada vez mais com informação sobre os relevantes índices de inclusão das populações historicamente excluídas dos sistemas educacionais, a exemplo da Educação Indígena, do Campo, Quilombola, etc. Este é um desafio para o governo e para a sociedade (BRASIL, 2014, p. 69).

Como nas discussões acima, o filme revela o descompasso existente entre a escola e a família de alunos de meios menos favorecidos. Um dos aspectos responsáveis por esse descompasso família/escola é diferença entre a cultura do aluno, de sua família e a cultura escolar. Diferença vista pela escola, na maioria das vezes, como deficiência, como se todas as culturas diferentes da escola fossem inferiores. Fato esse que pode ser constatado na fala das duas ex-professoras que atribuem ao problema de aprendizagem da criança ao comportamento dele em sala de aula ocasionado pela carência do seu meio social e cultural e pela destruturação familiar, pela pouca estimulação que ela tem em casa para estudar por causa dos problemas na família: “Eu acho que é muito exemplo familiar, muita informação, cultura que a maioria das crianças (...) que eles não têm assim em que se inspirar”. “Eu acho que é mais fácil ele aprender a ler depois que ele sente que tem alguém que gosta dele (...) não vai aprender nunca! A coragem de que ele precisa para aprender, ele não tem”, “Eles não têm muita noção da importância do estudo. Então, quando eles derem importância mesmo, eles não vão repetir mais, vão se interessar mais”, “E o Patrick deu muito trabalho por que era um menino que veio pra escola sem hábitos, nenhuma uma formação social (...) Então, depois que a gente ficou sabendo dessa situação toda que tinha até presídio no meio, a gente foi conversar e aí entender por que essa criança estava daquele jeito”.

Segundo as professoras, Patrick era desinteressado e teria dificuldade em aprender, embora o documentário exiba imagens que geram dúvidas com relação a essas afirmativas. As falas do menino revelam uma criança motivada, criativa e inteligente, o que nos leva a questionar se a causa do problema seria mesmo ele ou seu ambiente familiar: “Eu gosto de fazer as coisas (...) Às vezes eu saio bem, né!”. O mesmo se observa nas imagens produzidas pela câmera, fotogramas 109. 110. 113 e 114, que mostram uma criança interessada na história do livro em suas mãos, que explica de forma vivaz e inteligente, as fotografias de seu álbum de família, junto da irmã.

Além disso, os pais, na representação do filme, não se mostram indiferentes à educação da criança. Eles se preocupam, procuram auxiliar a criança da maneira como podem e acreditam poder ajudar, apesar da escola não reconhecer e não valorizar isso, culpabilizando-os pela situação de fracasso da criança. O documentário representa a situação de inconformismo e de impotência dos pais de Patrick, que se queixam, sobretudo, da indiferença dos professores. Para eles, nos depoimentos abaixo, a professora, a escola, é que não se empenham o suficiente para ajudar seu filho, rejeitando-o ou simplesmente ignorando-o dentro de sala de aula.

Para compreensão desse conflito família-escola, dessa visão preconceituosa da escola, as discussões de Bordieu (2007) nos auxiliam muito. Fundamentando-se em Bordieu (2007), podemos analisar esse conflito, como uma questão de classes, culturas e valores sociais, uma vez que certas competências sociais e culturais consideradas pela escola são próprias da cultura legitimada socialmente, originária da classe dominante, que orienta os saberes escolares. Dessa forma, o aluno que traz uma cultura diferente da escolar é visto como aquele que está em situação de falta e, em função disso, recebe o rótulo de aluno problema. Para Bordieu (2007), as diferenças de capital cultural transformam as desigualdades iniciais em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar diante da cultura dominante.

Dessa forma, o aluno desprovido da cultura determinada como legítima socialmente e que não dispõe das competências sociais e culturais valorizadas pela escola se apresentam com certa defasagem em relação aos outros alunos, principalmente porque inicialmente são vistos como aqueles mais propensos a fracassar, a não obter a aprendizagem e o desempenho determinado pela escola.

Consoante Patto (2010), o fracasso escolar, esse fenômeno brasileiro do baixo desempenho escolar de crianças nas séries iniciais de educação básica, em sua grande maioria, pobres, vistas como alunos problemas, portadores de dificuldades de aprendizagem; oculta complexos aspectos psicossociais, culturais e de cunho ideológico. A pesquisadora, após estudos em escolas públicas na busca do entendimento desse problema, explica que o fracasso escolar é decorrente do movimento de universalização da educação, que o levou a ser objeto de estudo e intervenção científica. No meio científico, continua a pesquisadora, surgiram diferentes explicações sobre o fenômeno, dentre elas destacaram-se as teorias de fundamentação biologista/organicista e as de base ambientalista.

Na visão biologista, o baixo desempenho escolar da criança é fruto de causas biológicas e orgânicas, ou seja, ocasionado por aspectos físicos do aluno, pela hereditariedade e até por sua origem racial. Muitos dos pressupostos dessa visão são de caráter racista e elitista, que coloca as diferenças de desempenho como sendo hereditárias, provenientes das diferenças étnico-raciais. No Brasil, por influência de teorias europeias, pesquisas afirmavam que havia raças inferiores, sujeitos constitucionalmente inferiores assim com certas culturas.

Na fundamentação ambientalista, encontra-se a teoria da carência ou privação cultural, que explica o baixo rendimento e desempenho escolar da criança decorrente do seu ambiente sociocultural. A causa do fracasso escolar se deve ao meio de onde se origina essa criança,

visto como mais agressivo, hostil, mais empobrecido culturalmente, além de carente de normas, valores, afetividade e educação. A visão ambientalista, em outras situações, deposita também a causa do problema na desestruturação familiar da criança gerada por sua condição de pobreza ou pela configuração diferente do modelo familiar padronizado. Nessa concepção, as famílias pobres seriam carentes não somente de recursos materiais, mas culturais, morais e afetivos. Todas essas visões etnocêntricas e preconceituosas, cujo fundamento ideológico é a cultura dominante instituem a escola como responsável por promover uma socialização compensatória:

No bojo dessa versão ambientalista, o que se pode é tentar reverter, por meio de programas de educação compensatória, as supostas deficiências sensoriais e motoras, intelectuais e neurológicas, verbais e morais, emocionais e de ajustamento presentes entre as crianças das classes populares, para que possam competir com as demais pelos melhores lugares sociais. Programas que, partindo do pressuposto do primitivismo (da irracionalidade) da cultura popular, pretendem democratizar a educação escolar e o mercado de trabalho pelo exercício de “violência simbólica”, tal como a entende Bourdieu e Passeron (1975), pela imposição do *habitus de classe* da classe média (tida, nesta literatura, como sinônimo de classe dominante, dada a sua dominância numérica!) – seus usos e costumes, crenças e estereótipos, valores e expectativas, estilos de pensamento e de linguagem – mediante práticas escolares que mais desqualificam outras formas de viver e de pensar do que oferecem possibilidades reais de formação intelectual (PATTO, 2009, p. 406).

Além dessas teorias, surgiram outras explicações para o fenômeno, como a que elege o professor, as metodologias e práticas de ensino como causa do problema, influenciada pelas ideias do movimento escalonovista⁵⁶. Todavia, para Patto (2010), baseado em sua pesquisa com alunos repetentes de escolas públicas, o fracasso escolar é produzido por muitos fatores, especialmente de ordem social. Um aspecto importante na compreensão desse fenômeno como produção social, encontra-se a lógica liberal e capitalista da sociedade como reprodutora das desigualdades e produtora de preconceitos, na qual se fundamenta todo o pensamento escolar moderno.

A visão ideológica capitalista defende que todos passaram a ter livre acesso e chances iguais de progredir na escola e na vida com o advento da sociedade moderna, uma conquista, principalmente, dos movimentos revolucionários da burguesia e dos intelectuais no século

⁵⁶ Movimento no Brasil contra o modelo tradicional de ensino, proposto por educadores do movimento chamado “Escola Nova”, dentre eles Anísio Teixeira, que escreveram um manifesto que defendia a escola pública e nova pedagogia, centrada no aluno.

XVIII, a revolução francesa e o movimento ideário iluminista (PATTO, 2010). Desde que se tenha talento ou se esforce para isto, é possível superar todas as condições desfavoráveis econômicas e sociais. Portanto, todo fracasso na escola e na vida é uma circunstância mais individual do que propriamente social. Outro aspecto importante é aquele que considera o fracasso escolar como produto social, mas o faz de forma a naturalizar o fenômeno, ou seja, o problema é atribuído à desigualdade social e econômica, com a visão conformista e fatalista de que não se tem muito a fazer, como explica o texto de literatura norte-americana que Patto (2009) cita em sua discussão:

Como resposta da academia à denúncia de desigualdade e às reivindicações de direitos sociais e civis por parte dos negros norte-americanos, a *teoria* da carência cultural foi discurso oficial gerado por forças-tarefa criadas por órgãos estatais que reuniram psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, pedagogos, educadores, assistentes sociais, linguistas. A essência da explicação das desigualdades sociais gerada por esses especialistas é tautológica: a pobreza econômica (entendida como falta de recursos para atender às necessidades de todos) gera pobreza cultural que, por sua vez, produz pobreza psíquica decorrente de desenvolvimento deficitário de todas as capacidades e habilidades mentais. O resultado é a diminuição da inteligência, entendida como sinônimo de QI, que barra o sucesso escolar e profissional e reinicia o ciclo da pobreza na geração seguinte. (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, 1968/1981).

Dessa forma, conforme Patto (1988, 2009 e 2010), a sociedade, os pesquisadores e educadores têm depositado nas crianças de condição menos favorecida, grande parte da causa do problema e lhes prometido uma igualdade de oportunidades impossível, uma vez que partem do pressuposto que são menos aptas à aprendizagem escolar, condenando-as ao fracasso desde o início de sua história de vida escolar.

Cumprida essa expectativa do fracasso escolar, poderíamos pensar que se estabelece o ciclo da repetição do fracasso, a cada repetência, mais se complica a relação do aluno com a escola e vice versa. O aluno que fica retido, enquanto seus colegas avançam, pode se sentir mais desmotivado, diminuir sua autoconfiança e interesse. O professor também limita cada vez mais suas expectativas em relação ao aluno, investindo menos no seu processo de aprendizagem, sobretudo se atribui, de forma conformista, a causa do problema apenas ao aluno, à sua família ou ao seu meio. Estabelecido o ciclo do fracasso, é efetivada a exclusão do aluno no contexto educacional escolar.

Nesse filme, a câmera faz sublinhamentos de diferentes situações de exclusão da criança na escola. Nos fotogramas 103 a 106 da análise fílmica apresentada anteriormente, o que se observa, é a criança dentro de sala, procurando olhar para fora através da porta, totalmente alheia às atividades de sua turma.

Em outras imagens, isolada do grupo, a criança fica desocupada, sem se envolver nas atividades das aulas ou, brincando com um bonequinho sobre a carteira, enquanto os outros estudantes e a professora trabalham juntos, de forma integrada. A câmera revela a total desintegração da criança com o grupo e com as atividades de sala de aula, o que nos leva a um questionamento sobre as possíveis causas do fenômeno do fracasso escolar, e às consequências desse fenômeno na vida da criança, fotogramas 115 a 118.

Pela narrativa do documentário, não se percebe nenhuma ação de aproximação e muito menos de tentativa de reintegração de Patrick por parte da professora ou das outras crianças. A situação representada é de indiferença à criança, totalmente excluída da relação de sala de aula.

Assim, a partir de todas essas discussões sobre a produção do fracasso escolar, podemos concluir que a repetência de Patrick é uma história de produção coletiva, que tem a autoria de muitos outros atores sociais e não um caso individual ou familiar. A dificuldade da escola em lidar com tal situação gera uma série de problemas como a exclusão da criança no contexto escolar, o processo de cronificação do seu fracasso na escola bem como conflitos cada vez mais complexos entre escola-criança-família que, através do filme, podem ser constatados pelos emocionantes depoimentos dos pais, das professoras e do próprio protagonista sobre a situação da criança na escola.

Dessa forma, o filme mostra que a criança com história de não aprendizagem e repetência escolar é rotulada como criança problema e sua família vista como desestruturada. O fenômeno do fracasso escolar, ao invés de ser analisado a partir da complexidade de sua produção, principalmente como um sintoma social, é atribuído ao aluno e sua família. Mesmo quando o fracasso é analisado sob um olhar mais sistêmico, ainda prevalece uma visão preconceituosa e excludente no meio escolar, uma vez que considera como deficitária a cultura da criança e da sua família em comparação à cultura escolar, representante da cultura dominante socialmente. Todos os conflitos advindos da diferença entre a cultura escolar e a da criança e sua família são tidos como problemas deles e não como um problema do sistema escolar brasileiro, que ainda se utiliza de mecanismos excludentes e reprodutivos da desigualdade existentes na sociedade e não se realiza a inclusão efetivamente.

4.3 CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO

O filme Criança, a Alma do Negócio é um documentário de 2008, de média metragem, com duração de 49 minutos. Sua temática principal é a publicidade de televisão dirigida às crianças brasileiras. A direção é de Estela Renner, diretora e roteirista também de outro documentário sobre infância, “Muito Além do Peso” (2012), que trata da obesidade infantil no Brasil e em outros países. O roteiro é de Renata Ursuia, a produção é de Marcos Nisti, da Maria Farinha Filmes⁵⁷, uma produtora de ficção, documentários e outros tipos de mídias, que tem abordado temas sociais atuais. Devido ao foco temático social na produção de seus filmes, no ano de 2013, a produtora ganhou o selo internacional B!Corp⁵⁸ - selo de certificação de empresas que usam o poder dos negócios para criar soluções de problemas sociais e ambientais no mundo. O filme foi produzido em parceria com o Instituto Alana⁵⁹, organização sem fins lucrativos que busca mobilizar discussões sobre a infância. Dentre os vários projetos que a organização desenvolve, encontra-se o projeto “Criança e Consumo”, do qual o documentário Criança, a Alma do Negócio (2008) faz parte.

O filme Criança, a Alma do Negócio (2008), embora também se constitua no modo expositivo, com entrevistas e depoimentos das crianças, de pais e de especialistas, como ocorre no filme A Invenção da Infância (2000), discutido anteriormente e na Infância Incomum (2012) que será discutido mais adiante, não apresenta locução em voz *over*. Todo o enredo do filme se desenvolve através de uma sequência de depoimentos, de imagens de arquivos publicitários de televisão, sem a presença de um narrador. A narrativa se constrói pelas falas dos depoentes, que quase sempre seguem a mesma sequência: criança, mãe e depois um especialista. O especialista cumpre sempre o papel de confirmar, completar ou esclarecer, sob o ponto de vista científico, a fala dos pais ou explicar o comportamento deles e das crianças, auxiliados pelas imagens na confirmação das asserções.

Os especialistas apresentados no filme são de diversas áreas: Clóvis de Barros Filho (Doutor em Ciências da Comunicação da USP), Yves de La Taille (Professor Doutor de psicologia da USP), Pedrinho Guareschi (Sociólogo, Doutor em Psicologia), Inês Silva Sampaio (Mestre em Sociologia e coordenadora da pesquisa), Solange Jobim de Souza (Mestre em Psicologia clínica e Doutora em Educação), Roberta Carneiro (Psicóloga), Júlia Marques (Professora e Psicóloga), Ana Lúcia Vilella (Presidente do Instituto Alana e Mestre

⁵⁷ Informações disponível em <http://www.mariafarinhafilmes.com.br>

⁵⁸ Informações disponível em <http://www.bcorporation.net/>

⁵⁹ Informações disponível em <http://www.alana.org.br>

em educação), João Lopes Guimarães (Promotor de Justiça do Consumidor do Ministério Público de São Paulo), José Eduardo Romão (Mestre em Direito Constitucional), Ana Olmos (Psicanalista da Infância e Adolescência), José Augusto Taddei (Professor de Nutrologia), Mariana Novaes (Nutricionista), e Elaine dos Santos (Professora de escola pública).

Além do recurso de entrevistas e depoimentos, são apresentados vídeos de arquivos vídeos publicitários, dados estatísticos de pesquisas que comparam a realidade brasileira com a de outros países no que diz respeito à legislação de regulamentação da publicidade infantil. O uso de imagens de arquivo de vídeo publicitário de televisão desempenha um importante papel na narrativa, pois possibilita que os próprios espectadores façam análise das estratégias persuasivas e abusivas da publicidade com o objetivo de estimular a criança a um incessante consumo de brinquedos, roupas e alimentos.

A narrativa do filme tem início com imagens de crianças em situações de brincadeiras: meninos e meninas divertindo-se num parque, brincando na terra, jogando Barra Manteiga, descendo no escorregador, subindo em árvore, passando por dentro de um túnel e girando alegremente num balanço de carrossel (algumas dessas imagens nos fotogramas abaixo).



Fotograma 131



Fotograma 132



Fotograma 133



Fotograma 134

Em grande plano, destacam-se outras imagens em *close-up*, dos rostos sorridentes das crianças durante as brincadeiras (fotogramas abaixo).



Fotograma 135



Fotograma 136

Logo depois, são mostradas imagens também em grande plano, algumas em *close up*, de crianças assistindo televisão, praticamente “imóveis”, concentradas na programação de TV, como se pode conferir nos fotogramas abaixo e na página seguinte.



Fotograma 137



Fotograma 138



Fotograma 139



Fotograma 140

Concomitantemente a essa sequência de imagens, ouvem-se vozes *off*, ao fundo, comentários de especialistas e de uma mãe:

Mãe- Não existe mais infância, a infância vai ficando pra trás, sabe.

Especialista- Se eu faço com que uma criança seja mais precoce, eu tenho um consumidor mais cedo. Na realidade, essa é a equação.

Especialista- Grande valor! Oh grande mídia! Na verdade, o grande objeto da casa é a televisão! Em geral, inclusive fica em lugares, onde antigamente se colocavam santas, né?

Surge, em seguida, uma tarjeta com dados estatísticos da Associação Dietética Norte-americana que destaca: “Bastam 30 segundos para uma marca influenciar uma criança”.

Na sequência, as imagens são de uma menina junto com a mãe, em sua própria casa, de aparência simples, paredes de blocos sem reboco – numa das cenas, as duas estão executando serviço doméstico: a menina limpando o fogão, enquanto a mãe realiza outra atividade. O enquadramento da imagem focaliza também um aparelho de televisão que se encontra ligado, sintonizado ao canal da rede Globo, fotogramas abaixo.



Fotograma 141



Fotograma 142

A menina, ao lado da mãe (fotograma na página seguinte) fala sobre o que vê na televisão e como ela lida com tais influências:

- Principalmente quando vejo na televisão e acho bonito. Aí, eu peço pra minha mãe, ela fala que não tem condições. Tem vez que tento entender, tem vez que não consigo.



Fotograma 143

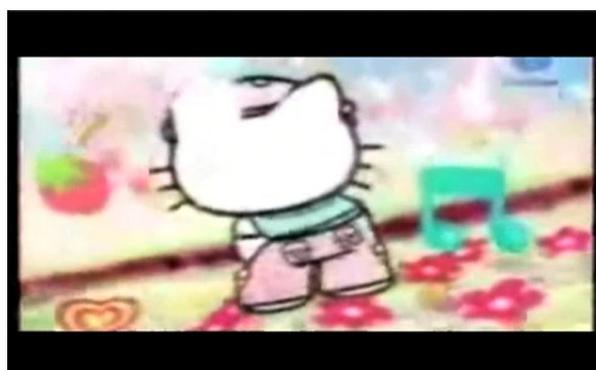
A mãe da criança também apresenta seu depoimento que se inicia em voz *off*:

Mãe - Mexe com a cabecinha deles por que é bem imatura. A criança é vulnerável, ela vai ver, ela vai querer. Vai chegar até aos pais, com certeza! O pai que pode vai querer fazer a vontade do filho. Eles estão usando a criança pra conseguir afetar o adulto.

Enquanto isso, diferentes imagens de lojas de brinquedo, de bonecas, de propagandas voltadas para crianças são mostradas, algumas delas podem ser observadas nos fotogramas abaixo.



Fotograma 144



Fotograma 145



Fotograma 146



Fotograma 147

Na sequência, entra o depoimento de uma especialista⁶⁰:

- De carro, a casa, a geladeira, não importa, o foco é a criança. Por que eles estão falando com a criança, por que eles colocam bichinho no meio das propagandas, por que falam numa linguagem bastante infantil. Por que se sabe que 80 % da influência de compra dentro de uma casa vêm das crianças⁶¹.

Outra mãe surge na cena expressando seu depoimento (fotograma abaixo):

- Meu filho fala o que ele quer comer. Eu compro comidas pelo o que ele quer comer, eu compro coisas por que ele quer e ele me pede. Ele sabe qual o chiclete que faz a bolha azul e é aquele que ele quer. E não fui eu que descobri, foi ele quem descobriu e a partir disso eu fiquei sabendo. Então eu acho que a publicidade é muito direcionada pra eles, é nele. Esse foco é sempre neles.



Fotograma 148

Após o depoimento da mãe, outra especialista⁶²expõe sua opinião:

- E a maior dificuldade que os pais talvez tenham é que o pai ou a mãe conversam com as crianças, num sábado, num domingo, num dia à noite em casa – de vez em quando. A publicidade tá conversando com essa criança, tá falando com essa criança todos os dias.

São exibidas então cenas de crianças assistindo às propagandas de televisão: as diferentes publicidades de sandálias, de bonecas, de alimentos, entre outras (fotogramas na página seguinte).

⁶⁰Ana Lúcia Vilella, mestre em educação e presidente do Instituto Alana.

⁶¹Dados da pesquisa intersciente, de outubro de 2003, segundo a tarjeta que aparece junto à imagem da especialista falando.

⁶²Inês Silva Sampaio, mestre em sociologia, coordenadora de pesquisa.



Fotograma 149



Fotograma 150



Fotograma 151



Fotograma 152



Fotograma 153



Fotograma 154

Na próxima sequência, uma criança aparece em seu quarto cheio de brinquedos. A menina se apresenta como nos comerciais infantis, pois repete as falas e os gestos de uma propaganda (fotogramas na página seguinte). Ela comenta “Esse comercial é pra crianças” e uma entrevistadora em voz *off* pergunta por quê? E a criança responde: “Por que fala da moranguinho, do moranguinho. A moranguinho é pra crianças e a moranguinho é muito legal!”.



Fotograma 155



Fotograma 156

Em seguida, o depoimento de uma mãe:

- Os comerciais influenciam muito, muito, muito. E agora, essas sandálias, tem sempre a turminha de amiguinhos, é onde elas se espelham: eu e minhas amigas também poderíamos ser assim. Influencia muito!

E outro depoimento esclarece:

- O comercial está sua casa, ela está assistindo, mas não é só essa a influência que atinge, por mais que eu tente intervir tem essa rede, né. Tem essa outra criança que está usando, que está comprando, que já está com o bonezinho, que já está com a camiseta, já está com não sei o que, foi não sei onde, comprou né?

Novos depoimentos de mães são apresentados:

- Como mãe? Eu acho que a publicidade sendo direta pra eles... uma covardia! Pode-se dizer.

- O que está sendo ensinado? A competição... competir. Hoje, a primeira coisa que eu vejo: é novela, propaganda, crianças, competição! E isso me deixa muito triste!

A sequência termina com a exibição de uma propaganda de televisão de uma sandália do homem aranha (fotogramas abaixo) - um grupo de meninos fica admirado com a sandália de outro menino, terminando com a seguinte fala: “Você vai virar o herói da sua turma!”.



Fotograma 157



Fotograma 158

Nas cenas posteriores, são apresentados mais dois depoimentos de especialistas:

⁶³- É inegável a qualidade da publicidade no Brasil, o limite está quando tratamos dos direitos da criança.

⁶⁴-A publicidade evidentemente promete mais do que a alegria da posse, ela promete a alegria da inscrição na sociedade. Ela promete a alegria da existência na sociedade.

Após as falas dos especialistas, é feita nova exibição de um comercial de roupa infantil (fotogramas abaixo). Nesse comercial, um menino em loja de sessão de roupas infantis pergunta: “Criança gosta de ganhar roupa?” E ele mesmo responde: “Sim, brinquedo também. Mas roupa é importante para o convívio social... a popularidade... saca?” As imagens, então, mostram, ao fundo, as meninas que parecem comentar sobre o menino, paquerando-o. O menino então completa: “A gente adora ouvir hum... como se tá bonito, nem?” Finaliza-se com a seguinte frase da criança: “Aí galera, elogio não faz mal pra ninguém”.



Fotograma 159



Fotograma 160

Numa próxima sequência, são apresentados novos depoimentos de especialistas:

⁶⁵- Consumindo você será aceito como consumidor. Se for aceito como consumidor será inscrito entre os consumidores daquele produto pra afastar dos não consumidores daquele produto e, portanto terá uma existência social que vai te alegrar e você que não sabe teorizar sobre isso, mas sente que isso é verdade, embarca tranquilamente. Quando é que tudo isso começa? No mundo infantil.

⁶⁶- Rouba, mata por um tênis importado! Por que por um tênis importado? Não é quem não tem sapato que faz isso, se não tivesse sapato até entenderia. Ela não tem sapato, ela quer sapato. Não, ela faz isso pra ter um tênis importado, uma marca de vencedor.

⁶³ José Eduardo Romão, mestre em direito constitucional.

⁶⁴ Clóvis de Barros Filho, doutor em Ciências da Comunicação da USP.

⁶⁵ Clóvis de Barros Filho, doutor em Ciências da Comunicação da USP.

⁶⁶ Yves de La Taille, professor titular de psicologia da USP.

⁶⁷-O conteúdo como mercacional para crianças até seis, sete anos, não é racional, é emotivo. A emoção que passa aquilo que nós chamamos de conteúdo.

⁶⁸-Fora que a gente sabe que é importante que a criança tenha desejo. É que a criança não sabe que aquele desejo foi implantado nela, não é um desejo real.

⁶⁹-Então tudo que ela vê, ela acredita que ela vai sentir melhor se tiver aquele brinquedo. Ela vai sentir igual a um colega se ela tiver uma roupa melhor, se ela puder frequentar os mesmos lugares que a mídia mostra que são bons, que pessoas bacanas frequentam aqueles lugares. Ela acredita que vai se sentir bem também se ela desfrutar do mundo que aparece pra ela.

Termina-se essa sequência, com a fala de uma menina e de uma especialista:

- Mexe muito, né, até com o coração! Por que quando a pessoa vê uma coisa ali, quer, gostou, a única coisa que a pessoa quer é ir lá à loja e comprar. Eu acho que é mais fácil a criança ir lá pedir pra mãe e a mãe não ter e aí sim, o coração da criança fica... até vontade de chorar a criança tem.

⁷⁰-E esse mundo de valores que muitas vezes difere dos valores da família, que difere dos valores do grupo social no qual ela está inserida, isso também causa muito sofrimento pra essa criança porque ela tem um grupo, um estímulo a um determinado tipo de comportamento que muitas vezes a condição social dela não permite que ela acompanhe ou mesma que ela permita então, você tem aquele ciclo de uma criança que se volta inteiramente para o consumo: ela consome, ela consome. Então ela tá naquele circuito de algo que os objetos não vão dar, quem que poderia dar pra ela seria o afeto, a relação de amizade, seria a relação de companheirismo.

Na próxima cena, o filme apresenta várias situações de pesquisa com grupos de crianças. Inicialmente, aparecem tarjetas de pesquisas⁷¹feitas com meninas (base 500 meninas) e com meninos (base 567 meninos). A pesquisa revela respostas de crianças à pergunta “O que você mais gostaria de ganhar no dia das crianças?” As respostas das meninas prevaleceram na seguinte ordem: 1º) mp3/mp4/ipod, 2º) dinheiro, 3º) animal de estimação. E na pesquisa com meninos, as respostas mais recorrentes foram: 1º) vídeo game, 2º) dinheiro, 3º) mp3/mp4/ipod, dinheiro. Entre uma tarjeta e outra, são exibidas imagens de crianças empilhando seus brinquedos, sapatos, em grande quantidade (fotogramas na página seguinte).

⁶⁷ Pedrinho Guareschi, sociólogo, doutor em psicologia.

⁶⁸ Inês Silva Sampaio, mestre em sociologia, coordenadora de pesquisa.

⁶⁹ Elaine dos Santos, professora de escola pública.

⁷⁰ Inês Silva Sampaio, mestre em sociologia, coordenadora de pesquisa.

⁷¹ Fonte de pesquisa: cn.com.br



Fotograma 161



Fotograma 162



Fotograma 163



Fotograma 164

Logo depois, é mostrado um grupo de crianças, de meninos e meninas, coordenado por uma especialista⁷² (fotogramas na página seguinte). A pesquisadora pergunta às crianças o que eles fariam se ganhassem um saco de dinheiro e pudessem escolher o que comprar. E as respostas são as mais variadas: “Playstation 3”, “carro”, “moto”, “skate” “casa”, “Queria comprar tudo num Shopping”, “Queria morar no Shopping”. Num outro momento, a psicóloga coloca dois cartões no chão, num está escrito a palavra brincar e o outro escrito a palavra comprar. Ela pede que as crianças escolham o que preferem fazer. A maioria delas escolhe comprar. Elas mesmas se surpreendem com a escolha da maioria por comprar e uma delas comenta: “Ninguém gosta de brincar?”

⁷² Psicóloga Roberta Carneiro.



Fotograma 165



Fotograma 166

Outras perguntas são feitas a elas: a psicóloga também mostra diferentes cartões, de animais a logotipo de marcas comerciais e pede que elas identifiquem o que são (fotogramas abaixo).



Fotograma 167



Fotograma 168



Fotograma 169



Fotograma 170

As crianças conseguiram identificar com mais facilidade os logotipos comerciais, como o das operadoras de celular.

As cenas que se seguem são de uma menina pré-adolescente mostrando o *Jet Ski* que ganhou e seus vários aparelhos de celular, em sua casa simples (fotogramas na página seguinte). Segundo a mãe, ela está no quarto celular, o último foi comprado no valor de mil e

oitocentos reais, numa promoção. Todavia, a menina já está querendo comprar outro mais novo, um modelo mais moderno.



Fotograma 171



Fotograma 172



Fotograma 173



Fotograma 174

Outra mãe comenta que seu filho pediu, de natal, um celular de uma marca que ela nem conhecia. Na sequência, são mostradas imagens de meninos brincando em casa de jogos eletrônicos, respondendo a perguntas de uma entrevistadora, se eles têm celulares.

-Tenho.

- Como é seu celular?

- Tira foto, tem mp3, é bem básico.

- Este é o seu primeiro celular?

-Não é o terceiro. Brinquedo, eu não sou muito chegado.

Uma tarjeta com dado de uma pesquisa do Jornal “O Globo”, apontando que 48% das crianças de classe A/B possuem celulares fecha essa sequência de cenas. Novamente em cena, um especialista que faz o seguinte comentário:

⁷³- Meu celular é esse, tem tal função, o meu é melhor do que o teu. Celular faz o papel de diferenciador entre as pessoas embora teoricamente sua função maior seja de aproximar as pessoas.

Posteriormente, são apresentados vários depoimentos e entrevistas de mãe, crianças e uma professora. Uma mãe com sua filha, em entrevista na rua, diz que a filha é extremamente consumista, que ela pede, insiste e acaba vencendo a mãe pelo cansaço. Outra menina afirma ter doze mochilas, quando questionada por uma entrevistadora sobre quantas mochilas possui. Aparece ainda uma garota tirando os sapatos do seu armário, emparelhando-os na cama (fotograma abaixo), contando-os e dizendo:

- Aqui está meu tamanco, gosto de andar com ele por que ele me faz parecer mais alto do que sou... aqui meus sapatos brilhantes.

-Gosto de roupas, brinquedos, sapatos, sandálias, chinelos.

- Um, dois, três... 33 sapatos (termina de contar a menina, surpresa com o número).



Fotograma 175



Fotograma 176

Outra criança, agora um menino mostra seu armário cheio de roupas e sapatos para a entrevistadora (fotogramas na página seguinte).

⁷³ Yves de La Taille (professor titular do instituto de Psicologia da USP).



Fotograma 177



Fotograma 178

Em seguida, são apresentados mais depoimentos de mães sobre o comportamento consumista de suas filhas:

-Então eu passei o natal dura, o ano dura, mas, ainda assim eu dei o brinquedo pra ela. Ela brincou uns três ou quatro dias, em uma semana, ela já não punha mais a mão no brinquedo.

-Mas ela queria muito, muito na carta que ela disse que escreveu para o Papai Noel, uma moto elétrica. É uma moto que custa mil e trezentos reais, tenho outra também que quer um tênis que custa seiscentos reais, Nós compramos em seis vezes o tênis da mais velha e a moto pra ela.

- (...) simplesmente o boneco não foi ligado.

E ainda, num grupo de pais, mães (fotogramas abaixo) comentam também sobre a mesma questão, o comportamento consumista dos filhos:

- Minha filha queria tudo da Barbie: ganhou carro, baú cheio de coisas da Barbie, que pedia e a madrinha dava. E não brinca.

- Querem simplesmente consumir por que está na televisão.

- Não quer pra brincar, que nem ela falou, quer pra consumir.



Fotograma 179



Fotograma 180

Entre os depoimentos das mães, é exibida uma cena de dois irmãos mostrando o grande número de jogos que eles possuem e suas coleções de carrinhos (fotogramas abaixo). Eles nomeiam os brinquedos e ao final, um deles diz que gosta mais de um boneco e mostra um pequeno brinquedo.



Fotograma 181



Fotograma 182



Fotograma 183



Fotograma 184

Os especialistas retornam à cena, comentam e explicam os fatos:

⁷⁴- E o que a gente vê é que cada vez que as crianças pedem alguma coisa, elas pedem outra, pedem outra, pedem outra porque isso simbolicamente não é o que de fato elas estão precisando.

⁷⁵- A criança está sendo estimulada à prática muito consumista. Uma prática que não visualiza a diversidade que ela tem, então uma criança de classe média, de classe média alta, ela vai ter o mesmo apelo ao consumo de uma criança que não tem condições sequer de comprar o próprio alimento, a própria comida.

⁷⁶- o desejo de comprar passa a ser a coisa em si. Não o que você vai comprar. Quer dizer quando você compra e você mostra um fastio com

⁷⁴ Solange Jobim de Souza, mestre em psicologia clínica, doutora em educação

⁷⁵ Inês Silva Sampaio, mestre em sociologia, coordenadora de pesquisa.

⁷⁶ Yves de La Taille (professor titular do instituto de Psicologia da USP).

aquele brinquedo é por que na realidade aquele brinquedo em si não está dentro da sua necessidade de exercitar o brincar.

-⁷⁷ Você tem um grupo de crianças, esse grupo de crianças definem, os seus membros definem uma espécie de *gate gibi*⁷⁸, filtro de entrada, uma espécie de passaporte de ingresso no grupo e esse passaporte de ingresso no grupo, que outrora, talvez já tenha sido muito mais uma habilidade pra jogar queimada, certa capacidade de contar piadas, hoje, essa condição de pertencimento está como nunca, determinada pela possibilidade de ostentar certa lancheira, uma certa mochila, um certo tênis e assim por diante.

Na parte seguinte, a partir de depoimentos de mães e especialistas, o filme aborda as influências da publicidade televisiva sobre o comportamento infantil, no que diz respeito às formas de se comportar, de se arrumar e de vestir. Imagens mostram mãe e criança num salão de beleza ao arrumar o cabelo. Segundo a mãe, a própria criança descobriu um produto para cabelo na internet e mostrou o que queria que a mãe comprasse para ela usar (fotogramas abaixo).



Fotograma 185



Fotograma 186

E Conforme a fala de uma mãe, as crianças estão se vestindo e se comportando todas iguais, pois é isso que veem na televisão. Uma especialista então comenta:

⁷⁹ - E antigamente, as festas costumavam ser como? As mães faziam, até os pais ajudavam, um bolo, um brigadeiro, e tinha criança que morava em prédio, criança que morava em casa, então as festas por si só eram diferentes: a minha mãe sabia fazer um bolo de doce de leite, a outra um bolo de cenoura. Mas hoje, todas as festas, a maioria é em *buffet*, e aí, como é que acontece? Como uma festa se diferencia da outra? Principalmente, quando a criança tem três festas no mesmo dia, elas vão se diferenciar por aquela que tem mais coisa, a que foi mais cara de ser produzida, ou então a que tinha mais brinquedo eletrônico, a que tinha o mágico, a pessoa que

⁷⁷ Clóvis de Barros Filho – Doutor em Ciências da Comunicação – ECA-USP.

⁷⁸ Porta de entrada para o moleque.

⁷⁹ Júlia Marques professora e psicóloga.

sabia fazer a chuquinha, a que pinta a unha. É isso que as crianças contam, pela quantidade e não tanto mais pela diferença.

Completando a argumentação acima, um especialista diz:

⁸⁰-Pelo consumo, você se torna igual ao outro. Nunca uma padronização tão grande existiu enquanto hoje. É só você ver as pessoas andando: todo mundo com fones no ouvido, com celular na mão, como se o presidente da república fosse telefonar num instante para aquelas pessoas. Tudo muito parecido, tudo muito padronizado, tudo muito globalizado! Aliás, é típico do mundo de hoje, para qualquer lugar que você vai, praticamente é a mesma coisa, se você vai a uma cidade tipo Roma, Paris, você tem que olhar é para cima pra descobrir o que é Roma, Paris. Se você olhar nesse nível, você vai ter as mesmas coisas que você encontra, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte.

E assim, segue-se uma série de falas de crianças sobre o que sonham e do que gostariam de ter:

-Ah, eu gostaria de trabalhar na Disney, ser rainha do mundo e eu queria ter dinheiro.

- Eu queria nunca morrer e um mundo pra mim.

- Eu queria gastar dinheiro em roupa, sandália, sapatilha, em bota.

A entrevistadora, pergunta às crianças: “Quando se vai num shopping e se quer alguma coisa?” Uma menina responde “Ah, eu tenho que implorar e fazer o bico: Ah, mãe me dá, por favor...” (imagens nos fotogramas da página seguinte).



Fotograma 187



Fotograma 188

Mais uma mãe então esclarece “Olha, na medida do possível a gente tenta comprar, mas nem tudo que eles querem dá pra gente dar, naquele exato momento”. Os depoimentos dos

⁸⁰ Yves de la Taille – professor titular do instituto de Psicologia da USP.

especialistas então reaparecem perguntando se é justo culpar os pais por esse comportamento consumista infantil:

⁸¹- Será que é justo a gente culpar esses pais e ainda piorar a vida deles, sendo que tem uma indústria bilionária bombardeando a cabeça dos filhos deles dizendo: peçam para os seus pais, queiram isso, queiram isso....

⁸²- É colocar um pouco as crianças contra os pais, como se os pais fossem aqueles que negassem o desejo. Esse estímulo desenfreado ao desejo acaba colocando os pais sempre como vilões.

Para comprovar como a publicidade utiliza de recursos persuasivos para levar a criança a comprar e convencer os pais a fazer sua vontade, o filme exhibe um vídeo de publicidade de televisão. No anúncio, as crianças aproveitam enquanto os pais dormem para induzi-los a comprar roupas e sapatos com os dizeres: “O Lucas precisa de bolo, o Lucas precisa de tênis, o Lucas precisa de todas as roupas e tênis da Renner”. Imagens dessa propaganda podem ser vistos nos fotogramas na página seguinte.



Fotograma 189



Fotograma 190

Na próxima sequência é apresentada uma discussão de pais, num grupo (fotogramas na página seguinte), com destaque para um comentário de uma mãe:

- Acho que nós temos paciência, ou eu não sei se é aquele lance: tenho que ganhar dinheiro, tenho que trabalhar. Nós acabamos fazendo o quê: eu te dou tudo, mas me deixa trabalhar, que agora eu estou cansada, eu preciso dormir. Então é mais cômodo você empurrar pra empregada, deixa a empregada, né? Olha, faz isso pra mim! Quando que deveria ser uma coisa que nós deveríamos fazer. O objetivo é por que nós temos nossas filhas, por que o condomínio que a gente mora já não é mais um condomínio legal, esse bairro não está legal, é pra proporcionar isso. Então, você acaba direcionando tudo ao trabalhar, ganhar, ter um carro legal, fazer não sei o

⁸¹ Ana Lúcia Vilella, presidente do Instituto Alana.- Mestre em educação.

⁸² José Eduardo Romão, mestre em direito constitucional.

quê. E meio que deixa de lado ... e os nossos filhos inconscientemente... Oh! Te dou aquele vídeo game, aquela boneca, te dou uma super televisão, te dou um quarto legal.

Ouve-se uma voz *off* fazendo o comentário “Você está suprindo ali sua ausência”. E a mãe continua:

- É eu acho que é uma ausência que não queríamos, mas acaba assim ... acho que é um turbilhão de coisas que vai acontecendo, meio que você vai sendo empurrado pra tudo aquilo e perde a noção.



Fotograma 191

Uma especialista explica sobre esse comportamento dos pais e sua consequência na educação dos filhos.

⁸³- Com todo amor que ele tem, ele faz tudo pra acertar: esse pai, essa mãe. O que ele não consegue é ter a percepção que esse filho só vai se desenvolver no contato com a realidade e, portanto no contato com a frustração, no contato com o não: o não dar, o não pode.

Posteriormente, é apresentada nova tarjeta de uma pesquisa do IBGE cujos dados apontam ser a criança brasileira a que mais assiste a TV no mundo - média de quatro horas, cinquenta e um minutos, dezenove segundos. Na sequência, uma entrevistadora pergunta a algumas crianças se preferem brincar ou ver televisão e todas elas afirmam que preferem ver televisão, fato que é comentado por um especialista:

⁸⁴- Que a mídia hoje, é de fato, o primeiro elemento, primeiro fator da construção e criação de nossa subjetividade, de nossos valores, não é mais a família, não é mais a Igreja, não é mais a escola (...) nem é mais os colegas de trabalho. São os que estão na mídia.

⁸³ Ana Olmos, psicanalista, infância e adolescência.

⁸⁴ Pedrinho Guareschi, sociólogo, doutor em psicologia.

E em outro momento, meninas se maquam, passam esmalte (fotogramas abaixo). E surge uma nova tarjeta de uma pesquisa do SEBRAE⁸⁵ que afirma ser o Brasil o terceiro mercado de beleza do mundo, com 15 bilhões de gasto no setor, ocupando a primeira posição em *ranking* cuidados com o cabelo.



Fotograma 192



Fotograma 193



Fotograma 194



Fotograma 195

Várias meninas dão depoimentos confirmando gostarem de se maquiar e arrumar o cabelo. Diante da pergunta da entrevistadora “Por que você acha que você gosta de maquiar?”, uma garota responde que não sabe. Logo depois, então, entra um vídeo de televisão publicitário com meninas de maquiando, se arrumando. Na publicidade, um grupo de meninas comenta sobre o que é ser *fashion*, imagens nos fotogramas na página seguinte:

- *Fashion* é se produzir, *fashion* é ter muitos amigos pra conversar, *fashion* é ouvir aquele som que você gosta.

- *Fashion* é brincar.

- O quê? (Perguntam as outras assustadas com essa fala).

-Puxa vida, ninguém é de ferro.

⁸⁵ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.



Fotograma 196



Fotograma 197



Fotograma 198



Fotograma 199

Uma mãe, que trabalha em salão de beleza, também concorda que as crianças hoje, querem ir ao salão, fazer *babylliss*, fazer escova, unha e até tirar cutícula. Segundo ela, está muito precoce. Uma professora compartilha da mesma opinião, ela afirma que a maioria das meninas usam batom e que à medida que vão crescendo passam a usar sombra. “A partir de quatro/cinco anos já estão bem maquiadas”, diz ela. Uma garota fala sobre ir a salão de beleza em resposta a perguntas da entrevistadora.

- Eu vou à cabelereira fazer hidratação todo sábado, aproveito faço a unha.
- Por que pro meu cabelo ficar mais lisinho. Porque meu cabelo é ondulado. Aí, eu faço hidratação ele fica liso.
- Ah, porque acho que está na moda cabelo liso.

Novamente os especialistas completam a discussão, ao comentar e explicar os fatos:

⁸⁶- E as crianças pequenas que deveriam está correndo sem preocupação nenhuma, elas estão correndo pensando no salto alto delas que não podem tropeçar, que não podem cair. Então, elas param de correr. Lembro-me de uma criança que eu acompanhei direitinho: ela com um ano de idade, ela

⁸⁶ Júlia Marques professora e psicóloga.

girava, girava, girava com o cabelo todo bagunçado, aí, passaram seis meses, não é que é uma coisa do desenvolvimento dela, ela entrou mais em contato com um filme que ela ganhou, ela não podia mais girar por que o cabelo não podia mais entrar no rosto dela. Isso foi uma característica dela por mais dois anos: ela foi uma criança assim, que tinha que ser a princesa.

⁸⁷- As bonecas de hoje chamam de boneca, mas deveria ter outro nome por que a boneca de antigamente era um trabalho de maternagem. A menina era mãe da boneca, cuidava como se fosse um filho, um bebê. E hoje em dia muitas das bonecas é projeção. Você não é a mãe da Barbie.

⁸⁸- Eles têm uma vida de adulto, desde os oito/nove anos de idade, e não são ainda sexualmente adultos, ainda bem, e são mais imaturos. E para mim, talvez não seja tão paradoxal porque justamente quando você faz a criança viver uma vida imaginária, ela não amadurece.

Após esses comentários, vários vídeos publicitários da boneca Barbie anunciados na televisão (fotogramas abaixo e na página seguinte) divulgam os seguintes discursos “Está na hora de malhar deixar seu corpo legal, sua fórmula para ficar bem bonita...” “E arruma toda bonita e vai pra escola...”.



Fotograma 200



Fotograma 201



Fotograma 202



Fotograma 203

⁸⁷ Yves de la Taille – professor titular do instituto de Psicologia da USP.

⁸⁸ Yves de la Taille



Fotograma 204



Fotograma 205

Em sequências, vários dizeres de mães e de uma professora sobre como a sexualidade é estimulada nos vídeos publicitários:

- São sugestivas sim com sexualidade, sabe? Com uns termos assim que não condiz com a palavra criança.
- Uma aluna de oito anos chegou à escola, ela estava com uma calça justa que ela queria que valorizasse o corpo dela, essas foram as palavras dela, quando ela entrou na loja para comprar roupa: ela não queria mais uma roupa de criança, mas ela queria uma roupa que valorizasse o corpo dela, um corpo de uma menina de oito anos que nem tem muita coisa ainda pra mostrar. Mas era o que pra ela estava importante.
- A perspectiva delas de ter um namorado começa com oito, nove anos, é muito diferente do que era antes, entende? Tem perguntas que elas me fazem que são perguntas que fui perguntar com dezoito anos.

Para fechar essa questão da sexualidade precoce estimulada pela publicidade de televisão, são exibidos depoimentos de adolescente grávida, de 13 anos, junto de sua mãe (fotogramas na página seguinte):

- Essa foi minha primeira gravidez porque a primeira eu perdi... Eu sempre pergunto pra ele se vai me deixar sozinha, se vai me deixar na mão? Não filha...não. Mas eu sempre tenho medo disso, essa é o maior medo que eu tenho hoje... Ah, eu deixei de ser criança depois que eu casei com ele... e agora que eu vou ter esse filho. Ah, eu sou muito noveleira, eu não aguento não ver novela. Como eu sou ainda adolescente, eu gosto de assistir desenho principalmente pica-pau.
- Quando eu vejo a Juliana Paes, tipo assim naquele comercial que ela fazia de cerveja, com aquele corpão dela, nossa, eu tenho muito inveja dela! Eu ainda tenho inveja porque um mulherão daquele, bonita, com um corpaço daquele . Ah, sei lá ... não sei.... bom, justamente por que queria estar no lugar dela, né?



Fotograma 206



Fotograma 207

Para finalizar, um dado estatístico do jornal “O Globo” mostra que o número de jovens que têm a primeira relação sexual aos quinze, aumentou de onze por cento para trinta e dois por cento. E apresentado o parecer de uma especialista:

⁸⁹-Existem comerciais hoje na televisão, de cerveja, por exemplo, que tem mulheres com roupas bastante sensuais, mostrando bastantes partes do corpo, sempre com corpos muito bonitos e os homens sempre sendo servidos por elas, quer dizer as mulheres num papel de objetos sexuais apenas, então as crianças estão aprendendo o quê com elas: “bom, as mulheres tem esse papel na nossa sociedade, ela tem que ser bonita, gostosa e a gente tem que seduzir os homens”, ponto. Essa é a imagem, o homem, o menino que está vendo isso também: ele já aprende que esse é o papel da mulher e esse é o papel dele.

Na desfecho, o documentário aborda a influência da publicidade no comportamento alimentar das crianças. Essa parte inicia-se com a imagem de uma criança fazendo compra no supermercado (fotograma abaixo).



Fotograma 208

⁸⁹ Ana Lúcia Vilella, presidente do Instituto Alana - Mestre em educação.

Depois, o depoimento de uma menina, falando do que gosta de pedir para comer:

- Gosto de pedir Danone, bolacha, batata palha, salgadinho, *Nuggets*, tudo que eu gosto assim... mas não é todo dia, na maioria das vezes eu peço isso.

A seguir, é exibida uma pesquisa da ANVISA (2006) que segundo seus dados, oitenta por cento das publicidades dirigidas às crianças são de alimentos calóricos, com alto teor de açúcar, com alto teor de gordura e pobres em nutrientes. São apresentados também vídeos publicitários infantis de comida (fotogramas abaixo).



Fotograma 209



Fotograma 210



Fotograma 211



Fotograma 212

Também são apresentadas cenas em que uma entrevistadora mostra legumes e frutas a duas meninas para que identifiquem o que é, nomeando-os. As meninas não conseguem identificar grande parte do que é mostrado, apresentam dificuldade em reconhecer os alimentos naturais. Em contrapartida, quando a entrevistadora lhes mostra produtos alimentícios industrializados como salgadinhos e biscoitos, elas reconhecem facilmente, identificando os nomes sem precisarem sequer ler as embalagens, algumas dessas imagens nos fotogramas na página seguinte.



Fotograma 213



Fotograma 214



Fotograma 215



Fotograma 216

Aparece ainda uma menina no supermercado indicando os alimentos que gosta, cujos produtos têm seus personagens favoritos (fotograma abaixo). A entrevistadora pergunta a ela se os desenhos nas embalagens são por causa dos adultos ou por causa das crianças. A menina responde “Por causa das crianças. As crianças elas gostam de doces e gostam de desenhos também, para alegrar as crianças, é que tem os desenhos”. Uma mãe também comenta sobre esse assunto: “Mãe pega esse aqui que é do Shrek, pega essa daqui que é da Barbie”. Não é por que você gosta, você não vai comer o personagem, você não vai comer a propaganda, né?”



Fotograma 217

Várias imagens de produtos alimentícios com embalagens de personagens infantis são exibidas pelo filme, confirmando que as empresas alimentícias se utilizam desse recurso para atrair a atenção das crianças, algumas dessas imagens podem ser vistas nos fotogramas abaixo.



Fotograma 218



Fotograma 219



Fotograma 220



Fotograma 221

No final, o documentário aborda a alimentação, o consumo de sal e açúcar nos alimentos industrializados, a grande quantidade ingerida pelo consumidor que, muitas vezes, nem sabe o que está consumindo. Especialistas⁹⁰ da área de saúde e de nutrição fazem comentários e dão explicação sobre essa questão. A nutricionista esclarece, por exemplo, a quantidade de açúcar que o refrigerante contém e a quantidade de óleo e açúcar presentes nos pacotes de bolacha. O especialista em saúde explica que o consumo de alimentos industrializados aliado ao sedentarismo tem aumentado a obesidade em crianças e jovens. Algumas imagens das crianças ingerindo esse tipo de alimento em publicidades de televisão são apresentadas nos fotogramas na página seguinte.

⁹⁰ José Augusto Taddei e a nutricionista Mariana Novaes.

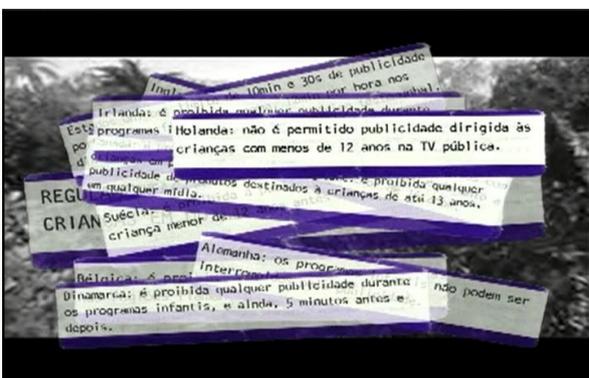


Fotograma 222

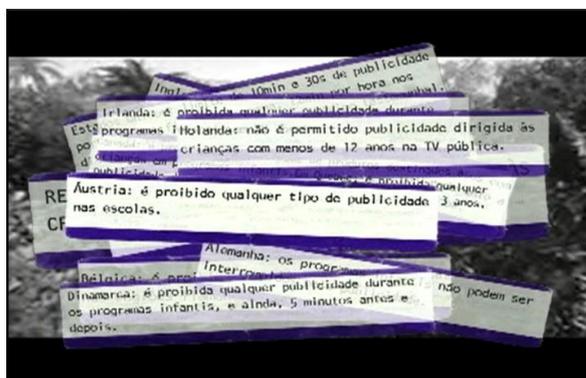


Fotograma 223

Dados da ANVISA (2006) – trinta por cento da população brasileira estão sobrepeso e quinze por cento está obesa – são exibidas numa tarjeta. Além dessas, outras são apresentadas sobre dados de leis que regulamentam a publicidade dirigida à criança em outros países. Segundo eles, na Suécia é proibida a publicidade de televisão dirigida às crianças antes das 21h00min, na Inglaterra é proibida a publicidade televisiva de alimentos com alto teor de gordura, açúcar e sal, dirigida a menores de 16 anos. Além disso, outras regulamentações existem na Bélgica, nos Estados Unidos, na Alemanha, no Canadá, na Dinamarca, na Irlanda, na Holanda, na Grécia, em Portugal, na Noruega e na Áustria (imagens das tarjetas nos fotogramas abaixo).



Fotograma 224



Fotograma 225

Ao mostrar assim, as leis que regulamentam a publicidade para crianças em outros países, o filme compara esses com o Brasil, onde não existe legislação específica sobre o assunto. A partir dessa exposição de dados estatísticos, especialistas da área de direito comentam:

⁹¹- De que maneira nós podemos comprovar que determinada peça publicitária se aproveita da falta de julgamento, da inocência, da falta de experiência da criança? Em princípio, poderia argumentar que qualquer

⁹¹ Promotor de justiça do consumidor João Lopes Guimarães.

publicidade dirigida à criança, de certa forma aproveita dessa inocência, por que se a criança pela lei não pode comprar nada por que ela é considerada incapaz pela legislação, como se admitir uma mensagem publicitária dirigida a ela e muito menos uma peça publicitária que seja persuasiva. Para criança conseguir aquele bonequinho, aquele brinquedinho, ela é obrigada a comprar um alimento que não é saudável. O CONAR que é um órgão privado, que existe já há algum tempo no Brasil e que presta um serviço muito importante, mas ele é um órgão corporativo que foi criado e mantido por representantes do setor publicitário.

⁹²- Esta opção está descartada pelos países mais avançados, a legislação da Suécia, dos Estados Unidos, da Europa Ocidental em geral já reflete uma prática, que aqui é apregoada no Brasil, que é da co-regulação. É necessário que Estado e mercado se comuniquem, regulando essa associação difícil entre audiovisual ou liberdade de expressão comercial e proteção à criança.

⁹³- Muitas vezes o dano já é feito e quando o CONAR determina que aquela peça saia do ar, a campanha já terminou. E nós temos aí uma impunidade, muitas vezes, no caso de uma publicidade que causou algum prejuízo à sociedade.

Outros especialistas expõem sobre a questão da não regulamentação da publicidade infantil e as consequências sobre a sociedade, mais especificamente sobre a infância:

⁹⁴- Quer dizer eu quero vender uma coisa para criança e não me preocupo absolutamente em saber, por um lado, se isso realmente corresponde a um desejo legítimo da criança e menos ainda me pergunto se isso leva, digamos, interferências no desenvolvimento harmônico da criança.

⁹⁵- A criança não pode ser considerada pela propaganda como um adulto ou um adulto em miniatura (...) não se quer utilização e a manipulação da criança pra nada! Por isso nós defendemos que a criança deve brincar.

⁹⁶- O que a gente vem observando é o que está se perdendo hoje em dia por causa do consumismo, por causa de toda essa mídia: compre, compre, compre que você vai ser feliz, que você vai ser melhor, que você vai ter o brinquedo do momento, você vai ter a melhor roupa, compre a melhor, sempre compre o melhor pra você ser melhor. A gente está vendo que as crianças vão deixando de brincar, elas vão deixando de percorrer espaços, de construir, de imaginar, de criar. A mídia está falando, cada vez mais com você: olhe compre, consuma e vai deixando de ser criança. Vai perder sua infância, vai deixando-a de lado.

No final, o especialista da área do direito argumenta:

⁹² Promotor de justiça do consumidor João Lopes Guimarães

⁹³ Promotor de justiça do consumidor João Lopes Guimarães

⁹⁴ Yves de la Taille – professor titular do instituto de Psicologia da USP.

⁹⁵ José Eduardo Romão, mestre em direito constitucional.

⁹⁶ Elaine dos Santos, professora de escola pública.

⁹⁷-O fim da infância é o fim do nosso futuro! Deixar de refletir ou se preocupar com a infância como pretendem alguns publicitários que não observam a ética, os limites legais, é desconsiderar o nosso próprio futuro.

E retornam então, as cenas do grupo de crianças, meninos e meninas com a psicóloga Roberta Carneiro. A pesquisadora coloca dois cartões no chão, um escrito brincar e no outro escrito comprar, para que as crianças escolham o que preferem fazer. A maioria delas escolhe comprar e uma comenta: “Ninguém gosta de brincar?”. Encerrando-se assim o filme com imagens de meninos jogando bola na rua, fotograma abaixo.



Fotograma 226

4.3.1 O Consumismo e a precoce adultificação das crianças: novos modos de infância no Brasil devido às influências da publicidade televisiva

O documentário Criança, a Alma do Negócio (2008) na discussão da publicidade televisiva infantil e defesa de sua regulamentação no Brasil, constrói argumentações que se fundamentam na visão de que as crianças devem gozar de proteção especial, de uma vida protegida de experiências do mundo adulto, com as quais elas não teriam ainda condições de lidar. Partindo então da concepção moderna de infância, também adotada pelo filme “A Invenção da Infância” (2000), defende que a criança não tem a maturidade necessária para discernimento e julgamento adequado de certas situações, o que a deixa em condições vulneráveis diante dos apelos sedutores da publicidade televisiva. Esse posicionamento está presente em vários depoimentos de mães e especialistas: “Eu acho que a publicidade sendo direta para eles... uma covardia!”, “ Só que a criança não sabe que aquele desejo foi

⁹⁷ José Eduardo Romão, mestre em direito constitucional

implantado nela. Não é um desejo real!”, “ (...) peça publicitária se aproveita da falta de julgamento, da inocência e da falta de experiência da criança?”.

Nessa perspectiva de infância e criança, o documentário aborda vários assuntos relacionados ao comportamento infantil sob influência da mídia publicitária televisiva. Uma das questões trazidas é o comportamento infantil de brincar e as influências da mídia publicitária sobre ele. No filme, o brincar é de extrema importância na infância. Uma fala de um dos especialistas depoentes evidencia bem essa visão: “Por isso, nós defendemos que a criança deve brincar. O fim da infância é o fim do nosso futuro”. As imagens de início (fotogramas 131 a 136) e de encerramento do filme (fotograma 226) reafirmam que, na infância, deve-se brincar, o que pode é confirmado pelo destaque da câmera para a alegria das crianças quando brincam.

Conforme o documentário, a mídia televisiva publicitária tem exercido grandes influências sobre o brincar das crianças, principalmente ao disseminar práticas cada vez mais consumistas de brinquedos, alterando o seu significado na infância. Tais práticas têm levado as crianças a dar mais importância ao ato de comprar brinquedo do que ao próprio brincar. Extremamente consumistas, elas acumulam enorme quantidade de brinquedos, grande parte deles nem são usados, conforme mostra a cena em que dois irmãos exibem o grande número de brinquedos que possuem e que pouco usam. Assim como na outra cena em que as crianças escolhem comprar como atividade favorita. Uma escolha que surpreende até a elas próprias, o que leva uma delas comentar: “Ninguém gosta de brincar?”.

Essa questão conduzida pelo filme, as influências do consumismo sobre o comportamento infantil de brincar, tem sido objeto de discussão de vários estudos. Em Mota (2007, p.12) encontramos a explicação de que a causa de todo esse movimento de consumismo de brinquedo no mundo infantil se deve às tecnologias de informação e comunicação e à crescente industrialização do brinquedo. A utilização de novos materiais na sua confecção, como o plástico e outras tecnologias trazem diversidades, sofisticação e modernidade ao brincar. Outra autora Santos (1995), explica que a industrialização do brinquedo levou à sua produção em grande escala, criou demandas além do fator intrínseco do brincar interferindo, dessa forma, na cultura infantil do brincar. A indústria produziria brinquedos com tempo curto de vida com o objetivo de que possam ser logo substituídos por outros mais novos e modernos (ABRAMOVICH, 1983). Insere-se assim a fabricação do brinquedo no sistema lucrativo do mercado capitalista. Segundo o sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmiento (2005), do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do

Minho, torna-se cada vez mais importante estudar as influências das novas tecnologias no comportamento infantil.

(...) a introdução dos jogos, vídeos e informáticos alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna (SARMENTO, 2005, p.6).

Pela representação do documentário, assistir à televisão é uma atividade diária das crianças protagonistas, que acompanham atentamente suas programações e as novidades publicitárias, ficando expostas frequentemente às suas influências. Ele exibe uma pesquisa do IBGE, cujos dados mostram que a criança brasileira é a que mais assiste a TV no mundo, uma média de 4 horas, 51 minutos, 19 segundos. É exibido também um experimento realizado com crianças por uma psicóloga para demonstrar o quanto elas adquirem conhecimento através da televisão, de sua programação, principalmente publicitária. No experimento, as crianças conseguiram identificar mais facilmente e corretamente os cartões que continham logotipos de produtos comerciais televisivos do que os outros cartões que continham imagens de animais. Numa outra cena também, uma entrevistadora pergunta a algumas crianças se preferem brincar ou ver televisão e todas elas respondem que preferem ver televisão.

De acordo com a pesquisa de Eliana Borges (2004), a televisão tem tomado grande espaço no lazer infantil, concorrido com outras brincadeiras, tornando-se, para muitas crianças, a única forma de entretenimento. Essa importância da televisão no contexto familiar e infantil, na socialização da criança assim como também na sua construção subjetiva é comentada em muitos dos depoimentos do filme: “Grande valor! Oh grande mídia! Na verdade, o grande objeto da casa é a televisão! Em geral, inclusive, fica em lugares, onde antigamente se colocavam santas”, “Que a mídia hoje, é de fato, é o primeiro elemento, primeiro fator da construção e criação de nossa subjetividade, de nossos valores, não é mais a família, não é mais a Igreja, não é mais a escola”, “E a maior dificuldade que os pais talvez tenham é que o pai ou a mãe conversam com as crianças, num sábado, num domingo, num dia à noite em casa, de vez em quando. A publicidade está conversando com essa criança, está falando com essa criança todos os dias”. As imagens (fotogramas 137 a 142), registradas pela câmera, confirmam a importância da televisão na família brasileira, o lugar de destaque que é dado ao

aparelho na casa de uma família de pouca condição financeira, assim como denunciam o abuso da publicidade televisiva dirigida às crianças.

A partir de depoimentos de mães e especialista, se percebem as influências da publicidade sobre o comportamento de consumo infantil, assim como nas formas de se comportar, de se arrumar e de se vestir: “Principalmente quando vejo na televisão e acho bonito. Aí, eu peço para minha mãe, ela fala que não tem condições. Tem vez que tento entender, tem vez que não consigo”, “Ele sabe qual o chiclete que faz a bolha azul e é aquele que ele quer. E não fui eu que descobri, foi ele que descobriu e, a partir disso, eu fiquei sabendo. Então eu acho que a publicidade é muito direcionada para eles”, “É agora, essas sandálias, tem sempre a turminha de amiguinhos, é de onde elas se espelham. Eu e minhas amigas também poderíamos ser assim. Influencia muito!”, “Por mais que eu tente intervir, tem essa rede, tem essa outra criança que está usando, que está comprando, que já está com o bonezinho, que já está com a camiseta”, “O que está sendo ensinado? A competição... competir. Hoje, a primeira coisa que eu vejo. É novela, propaganda, crianças ... competição!”.

De acordo com o documentário, a criança, ao passar grande parte de seu dia assistindo a televisão, está exposta constantemente a uma ideologia excessivamente consumista e a uma estimulação precoce de comportamentos adultos. Independentemente da condição financeira, as crianças querem consumir diversos produtos, trocando-os sempre, para estarem atualizadas com as novidades do momento, como por exemplo, na relação das crianças com o celular, abordada no filme, que mostra que a maioria das crianças já tem celular. É apresentada, no filme, uma pesquisa do Jornal “O Globo”, cujos dados apontam que 48% das crianças de classe A/B possuem celular, grande parte desses aparelhos de última geração. O documentário traz o caso de uma pré-adolescente, de baixa condição financeira, que tem *Jet Ski* e diferentes aparelhos de celular, sempre trocando-os de acordo com os novos aparelhos lançados no mercado. Embora a mãe revele o quanto ela passa por dificuldades para adquirir celulares cada vez mais modernos e sofisticados para atender aos desejos da filha.

Outra influência da mídia publicitária sobre o comportamento infantil, conforme o filme é a preocupação precoce das crianças com técnicas de embelezamento. As crianças, em especial as meninas, cada vez mais cedo realizam práticas interventivas de embelezamento, antes realizadas somente após a adolescência ou quando mais adultas. Elas comentam no filme: “Eu vou à cabelereira fazer hidratação todo sábado, aproveito faço a unha”, “Por que pro meu cabelo ficar mais lisinho. Porque meu cabelo é ondulado. Aí eu faço hidratação ele fica liso”, “ Ah, porque acho que está na moda cabelo liso”. O filme exhibe cenas de meninas

se maquiando, arrumando o cabelo e fazendo as unhas, atividades que elas realizam frequentemente.

Para as mães essa preocupação das crianças com técnicas de embelezamento da aparência se deve às influências da publicidade televisiva e também da interação delas com a internet. Uma mãe revela que sua filha pesquisa na internet sobre produtos de cabelo para que ela compre. Outra explica que as crianças estariam se vestindo e se comportando todas iguais porque é isso que veem na televisão. E outra mãe, que trabalha em salão de beleza, comenta que as crianças hoje querem ir ao salão, fazer *babyliss*, fazer escova, unha e até tirar cutícula. Segundo uma professora, em seu depoimento, a maioria das meninas na escola usam batom e à medida que vão crescendo passam também a usar sombra: “A partir de quatro/cinco anos já estão bem maquiadas”. Conforme outra professora, as crianças novinhas param de correr porque começam a usar salto alto, ficam preocupadas com brincadeiras que podem atrapalhar o cabelo. No filme, são apresentados também dados de uma pesquisa do SEBRAE⁹⁸ que afirmam ser o Brasil o terceiro mercado de beleza do mundo, com quinze bilhões de gasto no setor, ocupando a primeira posição no *ranking* de cuidados com o cabelo.

O depoimento de um especialista ressalta que a lógica que sustenta o processo de adultificação da criança pela publicidade é torná-la também uma consumidora precoce: “Se eu faço com que uma criança seja mais precoce, eu tenho um consumidor mais cedo. Na realidade, essa é a equação”. Para outro especialista, as bonecas de hoje não tem função de maternagem, tornaram-se objeto de projeção, como ocorre com a boneca Barbie: “A menina era mãe da boneca, cuidava como se fosse um filho, um bebê. E hoje em dia muitas das bonecas ... é projeção. Você não é a mãe da Barbie”. Vários vídeos de arquivo publicitário de televisão da boneca Barbie são exibidos no filme para evidenciar essa nova relação da criança com a boneca, acompanhados de falas do tipo “Está na hora de malhar, deixar seu corpo legal, sua fórmula para ficar bem bonita...” “E arruma toda bonita e vai pra escola...”.

Pelo documentário, além das preocupações com a beleza, as crianças estão precocemente estimuladas a terem comportamentos sexuais de adultos, devido às influências das programações televisivas. Essa estimulação precoce de uma sexualidade adulta pela televisão estaria contribuindo, inclusive, para o aumento dos casos de gravidez na adolescência. Para confirmar essas influências, ele apresenta dados do jornal “O Globo” que mostram que o número de jovens cuja primeira relação sexual ocorre aos quinze anos aumentou de 11% para 32% e exibe depoimentos sobre o assunto: “São sugestivas sim com sexualidade, sabe? Com uns termos assim que não condiz com a palavra criança”, “Uma aluna

⁹⁸ No filme não é apresentado a data do ano da pesquisa.

de oito anos chegou à escola. Ela estava com uma calça justa que ela queria que valorizasse o corpo dela”, “A perspectiva delas de ter um namorado começa com oito, nove anos. É muito diferente do que era antes”, “Existe comerciais hoje na TV, de cerveja, por exemplo, que tem mulheres com roupas bastante sensuais, mostrando bastante partes do corpo, sempre com corpos muito bonitos e os homens sempre sendo servidos por elas. Quer dizer, as mulheres num papel de objetos sexuais”. Há também o depoimento de uma adolescente grávida, de 13 anos que fala que gosta muito de assistir a novelas e que ela se inspira nas atrizes: “Ah, eu sou muito noveleira (...) Quando eu vejo a Juliana Paes, tipo assim naquele comercial que ela fazia de cerveja, com aquele corpão dela, nossa eu tenho muito inveja dela (...) bom justamente por que queria estar no lugar dela”.

Outra influência da mídia publicitária sobre as crianças, segundo o documentário, é sobre o comportamento alimentício infantil. As crianças estariam sendo estimuladas a consumir alimentos altamente calóricos, prejudiciais à saúde. As embalagens com personagens infantis seriam recursos utilizados pelas empresas para atrair a atenção do consumidor infantil. Segundo uma pesquisa da Associação Dietética Norte-americana Borzekowski Robson apresentada no filme, bastam apenas trinta segundos para uma marca influenciar uma criança. Outra pesquisa com crianças apresentada no filme mostra que as crianças conhecem mais os produtos alimentícios industrializados, de marcas famosas do que os alimentos naturais, como as frutas e os legumes.

De acordo com especialistas em nutrição, depoentes no filme, o consumo de alimentos industrializados aliados ao sedentarismo tem aumentado a obesidade em crianças e jovens, no Brasil. Isso é confirmado pelos dados da ANVISA (2006), mostrando que 30% da população brasileira estão com sobrepeso e 15% está obesa.

Para o documentário, a publicidade induz as crianças a produzirem expectativas sociais de inserção, de pertencimento e de status através do consumo, da aquisição de certos produtos, como explica os depoimentos dos especialistas: “A publicidade evidentemente promete mais do que a alegria da posse. Ela promete a alegria da inscrição na sociedade, ela promete a alegria da existência na sociedade”, “Consumindo você será aceito como consumidor (...) será inscrito entre os consumidores daquele produto pra afastar dos não consumidores daquele produto. E, portanto terá uma existência social”, “Rouba, mata por um tênis importado. Por que por um tênis importado? (...) Não ela faz isso pra ter um tênis importado, uma marca de vencedor”, “Então tudo que ela vê, ela acredita que vai sentir melhor se tiver aquele brinquedo. Ela vai sentir igual a um colega se ela tiver uma roupa

melhor, se ela puder frequentar os mesmos lugares que a mídia mostra que são bons”, “Celular faz o papel de diferenciador entre as pessoas, embora teoricamente sua função maior seja de aproximar as pessoas”, “ (...) hoje, essa condição de pertencimento está como nunca, determinada pela possibilidade de ostentar uma certa lancheira, uma certa mochila, um certo tênis e assim por diante”, “Pelo consumo, você se torna igual ao outro, nunca uma padronização tão grande existiu enquanto hoje”.

Por fim, outra questão abordada no filme é a dificuldade que os pais têm em lidar com essas questões, sentindo-se muitas vezes impotentes diante dessa avalanche de influências da mídia sobre seus filhos. Muitas mães relatam a dificuldade por que passam para atender aos desejos consumistas dos filhos. O documentário exhibe imagens de arquivo de vídeos de anúncios televisivos para mostrar como essa publicidade ensina e estimula as crianças a se utilizarem de recursos persuasivos para convencer os pais a fazerem sua vontade. Em um desses vídeos, as crianças aproveitam enquanto os pais dormem para sugestioná-los a comprar roupas e sapatos “O Lucas precisa de bolo, o Lucas precisa de tênis, o Lucas precisa de todas as roupas e tênis da Renner”.

Para os especialistas, a criança é estimulada a um consumo que algumas famílias não têm condições de realizar e os pais não podem ser culpabilizados por não proverem essa satisfação de desejos produzidos pela mídia. Embora, sejam vistos muitas vezes como vilões pelas crianças, como aquele que simplesmente nega o seu desejo.

Para os pais, depoentes no filme, eles procuram satisfazer os desejos consumistas de suas crianças, muitas vezes, para compensar suas ausências, devido ao trabalho e ao pouco tempo que resta para se dedicarem a elas.

Sobre essa questão trazida pelo filme, essa nova relação familiar que vem se constituindo entre pais e filhos: pais com pouco tempo para dedicarem aos filhos devido ao trabalho e a suplência de suas ausências por objetos de consumo podem ser analisadas a partir das considerações de Mollo-Bouvier (2005) e de Bernardino e Kupfer (2008).

Mollo-Bouvier (2005) afirma que, em nossa sociedade, os modos de vida dos pequenos são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais com a generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego e transformações na família. Ela cita algumas mudanças importantes nos modos de socialização da criança como:

(...) a segmentação social das idades e as incertezas quanto ao período da infância; a tendência a favorecer a socialização em estruturas coletivas fora da família, com a multiplicação de modos de atendimento e de instituições para a infância; a transformação e as contradições das concepções de infância; e o interesse generalizado por uma educação precoce” (MOLLO-BOUVIER, 2005. p. 392).

Para Bernardino e Kupfer (2008), tem acontecido uma inversão na relação criança-adulto em nossa sociedade. A criança tem assumido na família o lugar daquele que decide, a responsável pelas decisões que a família deve tomar como: para onde viajar nas férias, que objetos comprar, onde almoçar aos domingos, a que assistir na TV e às vezes, até em que escola estudar. Para as psicanalistas, a grande questão transformadora da infância, ou melhor, da relação criança-adulto, é o fenômeno psicossocial da falência simbólica: “todo aquele que ocupa o lugar de poder e de saber mostra-se cada vez mais ridicularizado, questionável e impostor (desde o chefe da nação, até o professor, os grandes mestres da cultura e o pai de família)”. Ocorre então, um fenômeno de mutação cultural que se apresenta sob dois aspectos, segundo o psicanalista Charles Melman (*apud* BERNADINO e KUPFER, 2008, p.670):

O primeiro seria a "forclusão do Outro". Forclusão é o conceito utilizado por Lacan para nomear o mecanismo estrutural das psicoses, no qual se produz uma não inscrição da função paterna, que não se simboliza, permanece no real externo ao sujeito. Como decorrência da forclusão, não se inscreve a noção da diferença. Uma diferença essencial é entre o outro como meu semelhante, meu par e o Outro como representante ímpar do campo simbólico, da linguagem, exterior aos sujeitos, mas determinante deles. Estaríamos perdendo esta alteridade radical, que é justamente a referência essencial da organização psíquica. Melman aponta a "queda dos grandes textos fundadores da nossa cultura", tais como a Odisséia, a Bíblia, O Capital, ou seja, textos que ocuparam, no ocidente, este lugar vazio do Outro, lugar que representa a linguagem, a cultura, a Lei. Segundo ele, estamos na era do diálogo horizontal com o outro, o desinvestimento do saber, levando todo outro ao lugar de semelhante e não mais de alteridade.

Dessa forma, para essas autoras psicanalistas, as crianças ocidentais, nesse início de século, vêm assumindo os lugares de mestre do gozo, de decidir em quais objetos aportam o gozo e de que forma deles gozar:

Eis a inversão: ao trabalhar a demanda do filho - situação em que os pais transmitiriam a ele a falta inevitável do encontro faltoso com o objeto, os pais atuais acabam invertendo esta relação. Eles realizam uma demanda para o filho, dirigindo-o ao Outro social e a sua demanda de preenchimento totalizante. Não se trata de um lugar personalizado, narcisificante, onde ao ocupar um lugar fálico para os pais a criança se inaugura como tendo um lugar especial na história de cada um deles. No lugar da transmissão, por parte dos pais, dos necessários limites para o gozo, é o filho que acena para as inúmeras possibilidades de gozo que os objetos oferecidos ininterruptamente pelo campo social prometem. Trata-se de satisfazer a este

grande campo social, externo, anônimo e globalizante, que tem o seguinte imperativo categórico: consuma, encha-se de objetos, seja feliz, seja eficiente, goze. (BERNARDINO e KUPFER, 2008, p.674)

Elas ainda comentam que existe um imperialismo do “ter” no século atual, uma prevalência da imagem. O sujeito não mais se interroga “Quem sou eu?”, mas “O que tenho?”, “O que desejo ter?” Dessa maneira há um deslizamento do sujeito à posição de objeto, principalmente à posição do consumidor, que deve comprar para completar a imagem narcísica apresentada pela mídia e assim, se incluir no sistema. Elas completam que, como não há limites para o gozo, há um apagamento do sujeito, pois na visão psicanalítica só é possível desejar, se houver falta. Logo, os objetos se apresentam abundantemente para as crianças, preenchem um “ter” que não responde pelo “ser”: “para Teixeira (2003), para responder sobre o ser é necessário estabelecer laços, percorrer caminhos discursivos” (BERNARDINO e KUPFER, 2008, p.670).

Para Alan Prout (2005), todas as preocupações expostas acima, as mudanças no comportamento infantil sob influência da mídia - hoje não somente da televisão - é um fenômeno de homogeneização cultural da infância, efeito da globalização⁹⁹, que faz emergir, inclusive, novas representações de infância. Brougère (2006) também reconhece que a televisão transformou a vida da criança, homogeneizando a infância, produzindo referências únicas para crianças de ambientes diversos.

A exposição da criança a situações impróprias para sua idade, sem que ela tenha maturidade adequada para lidar com tais experiências, nos faz lembrar também de aspectos da socialização da infância medieval. Conforme Àries (1981), a sociedade medieval, ao contrário da moderna, não se preocupava com a educação da criança, com os aspectos físicos, morais e sexuais da infância. A diferenciação entre a infância e vida adulta tem se apagado, um aspecto que era determinante para a concepção moderna de infância (POSTMAN, 1999). O desaparecimento da infância, segundo Postman (1999), é um fenômeno da globalização sociocultural, propagada pela mídia e pelo marketing do consumismo, cujo alvo é a criança. A televisão tem representado a criança, na visão do autor, como adultos em miniatura, não há mais preocupação em diferenciar os programas de crianças dos de adultos no que se refere aos interesses, à linguagem, às roupas ou à sexualidade. Estaria acontecendo uma fusão de gosto e

⁹⁹A globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiências, mais interconectada [...]. Essas novas características temporais e espaciais estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais (Hall, 2001, p.67-68).

estilo de crianças e adultos (crianças se vestem como adultos, ouvem músicas, assistem a programas adultos e estes, por sua vez, vestem-se como jovens, infantilizando-se nos gostos, modos de ser e vestir) bem como um envolvimento precoce delas com o álcool e drogas, com atividades sexuais e com a criminalidade. O fenômeno do desaparecimento da infância ocorre por causa do encurtamento da infância, uma preferência pela fase da juventude e uma resistência em assumir a vida adulta resultando num duplo fenômeno: a adultificação da criança e a infantilização do adulto.

Segundo Postman (1999), O principal aspecto responsável pelo desaparecimento da infância na atualidade é a mídia televisiva. A televisão tem representado a criança, na visão do autor, como adultos em miniatura, não havendo mais a preocupação em fazer diferenciação dos programas de crianças e dos adultos, dos interesses, da linguagem, das roupas ou da sexualidade. Estaria ocorrendo o duplo fenômeno de adultificação da criança e infantilização do adulto. Contudo, não é mais tempo de questionar se as tecnologias de informação e entretenimento vieram para o bem ou para o mal, uma vez que já estão presentes em nossas vidas, transmitem valores e padrões de condutas, socializam várias gerações e interligam o mundo, pois a criança midiática não nasceu para questionar ou criticar a tecnologia, nasceu na tecnologia (MOTA, 2007). Desta forma, resta-nos apenas compreender essas transformações para ajudar as crianças a lidarem com elas, de forma a usá-las para seu desenvolvimento e socialização.

4.4 INFÂNCIA INCOMUM

“Infância Incomum” é um documentário de 2012 com duração de 45 minutos. O filme é um episódio da Série Tabu Brasil, produzida no Brasil pela BossaNova Films para o *National Geographic Channel*, dirigido pela cineasta Tatiana Lohmann e com direção de fotografia de Humberto Bassanelli.

A BossaNova Films¹⁰⁰ é uma produtora audiovisual com sede principal na cidade de São Paulo que se dedica a projetos de comerciais, cinema, TV, *branded content*¹⁰¹ e conteúdo digital. Tatiana Lohmann¹⁰² trabalha desde 1989 na área audiovisual, com direção de filmes, fotografia e montagem. A cineasta produziu diferentes trabalhos como o documentário de curta metragem “Medo”, videoclipes como “Respeito é para quem tem”, programas de televisão, vídeos institucionais, ficções autorais, inclusive, um longo metragem “Solidão e Fé” (2011). Ela também realizou uma pesquisa do vídeo em cena, colaborando com o grupo de teatro Núcleo Bartolomeu de Depoimentos em uma série de espetáculos incentivados pela Lei de Fomento ao Teatro da Prefeitura do Estado de SP. A *National Geographic Channel* é um canal de televisão por assinatura, fundada em 1997, conhecida como *NatGeo*, disponível em diferentes idiomas e é exibido em muitos países ao redor do mundo. O canal *NatGeo* se caracteriza por apresentar uma variada programação de documentários, séries e programas educativos sobre ciência, cultura, tecnologia, história e meio ambiente.

A série Tabu produzida pela *National Geographic Channel* desde 2002 apresenta em vários episódios e temporadas, temáticas diversificadas, que abordam rituais, tradições e práticas culturais de determinados grupos sociais, vistos como incomum, ilegal ou barbárie pela sociedade em geral. No Brasil, a primeira temporada da série Tabu Brasil, documentários produzidos e filmados no país, com personagens brasileiros, apresentando episódios de temáticas variadas foi exibida em 2012. O primeiro episódio da temporada brasileira foi o documentário Infância Incomum (NATGEO, 2012) que conta três histórias: a vida de uma menina que realiza curas numa igreja, de uma outra que participa de concursos de mini miss e um casamento de adolescentes de cultura cigana. Entretanto, somente, as duas histórias das

¹⁰⁰ <http://www.bossanovafilms.com.br/perfil>

¹⁰¹ Também chamado de *advertainment*, conteúdo de marca e marketing de conteúdo, *branded content* é todo conteúdo de entretenimento produzido por marcas com o objetivo de aproximar-se do público, fortalecer e associar valores à marca e trabalhar o engajamento. <http://redatorweb.com.br/2011/04/branded-content-o-que-e-conceito-definicao/>

¹⁰² <http://www.miracaofilmes.com.br/quem-somos/>

meninas foram objeto de análise dessa pesquisa. Elas mostram a vida das duas meninas, ambas de sete anos, enfocam as responsabilidades e compromissos por elas vivenciadas devido às funções e papéis que executam na infância, incomuns para meninas dessa idade.

Infância Incomum (NATGEO, 2012) é um documentário do modo expositivo. Sua narrativa se constitui de narração em voz *over*, das imagens que mostram a rotina das crianças, de entrevistas e depoimentos delas, dos pais e de um especialista; além de depoimentos de outras pessoas envolvidas com as crianças e de imagens de arquivos de vídeos e fotos das meninas quando pequenas. O recurso documental da voz *over* exerce um papel preponderante neste filme ao inicialmente informar sua temática e durante o seu desenrolar, comentar os depoimentos, guiando o espectador através de um fio condutor, costurando-se assim a totalidade da narrativa. A trilha sonora utilizada também confere uma denotação dramática e de suspense a certos momentos da narrativa.

O filme inicia-se com cenas de crianças brincando (fotogramas abaixo), uma composição de imagens de meninos e meninas em diferentes situações de brincadeiras: subindo em árvores, escorregando num barranco, correndo, brincando com cachorro, de skate, andando de bicicleta e outras mais.



Fotograma 227



Fotograma 228



Fotograma 229



Fotograma 230

Entra uma locução em voz *over* que enuncia:

- Até onde a infância é compreendida?
- Os pais teriam o direito de impor o seu jeito de ver o mundo aos filhos?
- Algumas crianças de forma voluntária ou não, vivem sobre a pressão e as responsabilidades do mundo adulto.
- Para muitos, certos comportamentos na infância e na adolescência são impróprios, considerados, tabu!

Em sequência, surgem algumas imagens das protagonistas do filme realizando atividades de compromissos rotineiras, objeto de discussão do documentário. Abaixo, algumas dessas imagens nos fotogramas.



Fotograma 231



Fotograma 232



Fotograma 233



Fotograma 234

A voz *over*, num segundo momento, faz a seguinte exposição:

- Para a sociedade contemporânea, brincar é fundamental, os jogos e as brincadeiras infantis promovem a criatividade, estimulam o aprendizado, preparam a criança para o convívio social e para ser um adulto saudável. Mas, para essas crianças, brincar não é a principal ocupação em suas rotinas.

A primeira história apresentada pelo documentário é de uma menina de sete anos, vista pelos pais e por sua igreja como uma criança com poderes de cura, capaz de realizar milagres. A criança vive como uma missionarinho, atendendo fiéis que se reúnem na Igreja "Pentecostal dos Milagres", localizada em São Gonçalo, na periferia do Rio de Janeiro, onde seu pai é o pastor. Nas sessões de cura, a menina faz imposições de mão, sempre ordenando que "Todo mal saia em nome de Jesus" (fotogramas abaixo).



Fotograma 235



Fotograma 236



Fotograma 237



Fotograma 238



Fotograma 239



Fotograma 240

O pai e a mãe, fotogramas abaixo, contam um pouco da história de vida da criança, como se revelou o dom de cura na menina.

Pai - A vida de Alani, desde o início, foi cheio de mistério. A minha esposa não podia engravidar. Até o quinto ano de casado, nós tentamos ter filhos. Nós procuramos o médico para fazer exame. O médico disse que era impossível ela engravidar devido a um problema muito sério que ela tinha no útero. E no sétimo ano, Deus usou três pessoas e as três pessoas falaram a mesma coisa pra mim.

Mãe - Quando eu estava grávida da Alani, várias pessoas, pastores, já revelavam que essa criança ia ser dada por Deus, mas a gente não imaginava. Ela foi crescendo dentro de mim já com essa fé de que ela seria uma criança com dom de Deus.



Fotograma 241



Fotograma 242

A criança também dá seu depoimento explicando como percebeu que tinha o dom:

- Quando eu tinha três anos, uma mulher estava com fêmur quebrado, ela não podia andar e quando eu toquei nas mãos dela, ela se levantou e andou.

O pai e a criança fazem mais comentários sobre o fato:

Pai - Quando ela tinha apenas cinquenta e um dias, aconteceram coisas que deixou-nos espantados. Cinquenta e um dias, eu estava na igreja e fui orar por uma pessoa que estava com um mioma. Esta pessoa não podia engravidar também e estava com (...).

Menina (dando continuidade à fala do pai) - Ela parecia que estava grávida, aí meu pai ia tocar nela. O pai ...ele ouviu uma voz que era para ele não tocar. Quando eu toquei minhas mãos na mulher, ela caiu bem longe, voou para trás e caiu. Quando ela levantou, a barriga dela murchou e foi curada.

Logo depois, arquivos antigos de vídeos da menina ainda bem pequena e já realizando curas são exibidos, na época, ela tinha três anos e aparece impondo às mãos sobre os fiéis através de um lenço. Os fiéis, ao serem tocados pela criança se emocionam, choram e alguns deles desmaiam. Em um desses vídeos pode se ouvir a voz do pai, pastor, orientando a criança

sobre o que fazer, ele lhe ordena a tocar na cabeça de uma mulher e depois na de uma criança (fotogramas abaixo).



Fotograma 243



Fotograma 244



Fotograma 245



Fotograma 246



Fotograma 247

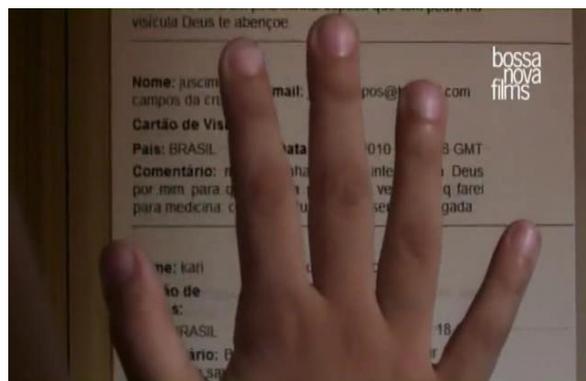


Fotograma 248

Em sequência, a narração em voz *over* comenta que além dos muitos outros compromissos da criança no papel de missionarinho, há também o de orar pelos fiéis que pedem seu auxílio através de seu site na internet. A menina põe a mão sobre a tela e os abençoa. Ela também é ainda convidada para participar de cultos em outros templos (fotogramas na página seguinte).



Fotograma 249



Fotograma 250

Depois, os pais explicam sobre o que pensam sobre as influências que esse modo de vida possa ter sobre o desenvolvimento da criança, sobre sua infância:

Pai - Alani, ela tem convivido com muitas pessoas, que chegam até nós: pessoas com doenças terríveis, situações terríveis; pessoas com doenças expostas na perna. Ela tem visto muita coisa, isso não a tem influenciado. E ela já viu muito milagre acontece, já viu pessoas chegarem aqui chorando e sair sorrindo.

Mãe: Como mãe, eu fiquei assustada assim no começo. Porque era muito novinha. Muito novinha! Tentamos parar uma vez ainda quando ela era bem pequenininha e não deu, ela ficou doente. Você percebia que ela não tinha alegria, aquele ânimo igual o que ela tinha antes para brincar, para fazer as coisas. Quando nós paramos, não deixamos mais ela orar pelas pessoas. Ai foi quando Deus começou a falar através de pastores que nós não devíamos parar a obra que ele tem para a vida dela.

A menina fala sobre como se sente em relação ao papel por ela desempenhada, de missionarinha:

- Eu sinto uma alegria, porque Deus me usou pra eu tocar as mãos das pessoas e as pessoas serem curadas.

O filme também recorre ao depoimento de um especialista¹⁰³ que, em diferentes momentos, faz suas análises e interpretações do fato:

- É possível que as crianças acabem assumindo determinadas atitudes, posturas, fantasias do mundo adulto e atuando como se fossem coisas delas. Alguém só se torna humano na presença de um outro. Se esse outro, o pai, a mãe, por exemplo, de forma muito intensa impõe o seu desejo. Ela passa a não ser dona de si mesma.

¹⁰³ Psicanalista José Outeiral.

-Certos pais colocam demasiadamente suas fantasias, suas expectativas, que talvez eles próprios não tenham conseguido exercer na sua infância e na sua adolescência sobre os filhos. Alguns têm o pensamento mais mágico e fazem com que os filhos atuem esse pensamento mágico, fantástico, demasiadamente místico.

-Seguir o desejo do outro é sempre complicado! A cultura contemporânea tem que refletir muito, uma cultura em mudança, mudança muito rápida, sobre como se dá, a relação do mundo adulto e das nossas crianças e adolescentes.

O pai reaparece em cena para falar sobre os problemas que a família enfrentou com justiça pela realização de atividades de cura da criança na igreja. A menina também opina sobre a questão:

Pai- Já tivemos problemas com a justiça. Nós fomos chamados em delegacias, mas a criança é totalmente normal: criança inteligente e escreve. Ninguém conseguiu, assim, encontrar nada que pudesse barrar isso, que é o chamado.

Menina: - Eu brinco, eu oro, eu canto, eu danço, vou pra igreja. Tudo eu quero e eu não sou obrigada.

Em cenas seguintes são mostradas imagens da criança, em outras situações rotineiras de sua vida como brincando de boneca com outra menina, fazendo tarefa escolar, recebendo os cuidados da mãe ou indo para escola acompanhada do pai, como se vê nos fotogramas abaixo e na página seguinte.



Fotograma 251



Fotograma 252



Fotograma 253

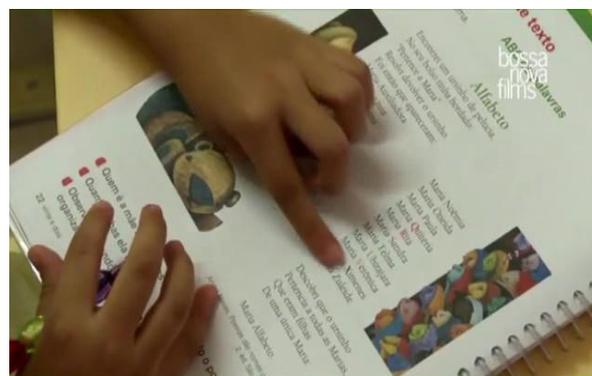


Fotograma 254

Outras vezes a menina aparece na escola, em sala de aula com os colegas, fotogramas abaixo.



Fotograma 255



Fotograma 256



Fotograma 257



Fotograma 258

Na escola, ouve-se o depoimento da coordenadora pedagógica sobre o comportamento da menina no ambiente escolar:

- Quando eu cheguei na salinha dela para cumprimentar a turma, uma aluninha chegou assim: “Tia Carla você sabe quem é aquela menina ali”. Eu disse: “Sei ... é uma menina igualzinha a você! É uma criança feliz, satisfeita, que cumpre com as tarefinhas corretamente. Tudo direitinho! Conversa na sala. É uma criança normal.

O documentário também exibe cenas da criança em situações de brincadeiras no templo, onde a menina brinca de pega-pega com outras crianças. Algumas imagens revelam a expressão de felicidade dela correndo com os colegas. Em outro momento, vê-se a comemoração do aniversário da menina realizada na própria igreja, com show de uma cantora evangélica infantil. A garota dança e brinca junto a outras crianças durante a apresentação da cantora. Abaixo algumas dessas imagens citadas acima:



Fotograma 259



Fotograma 260



Fotograma 261



Fotograma 262

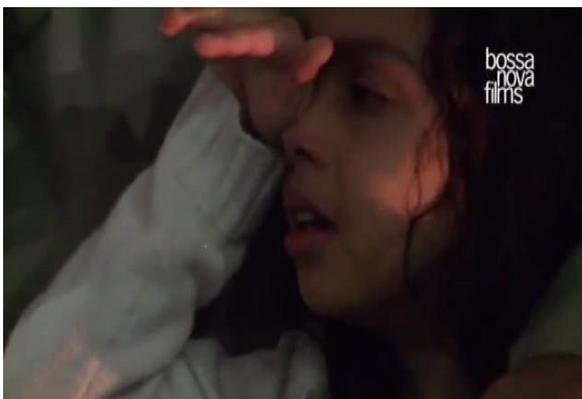
Esse episódio é finalizado com o depoimento do assessor de imprensa da igreja de que a menina consegue olhar as pessoas por dentro e enxergá-las como lindas. Ele diz “Se todas as pessoas fossem assim, o mundo seria outro”. São exibidas imagens dos fiéis assediando a menina, tirando fotos com ela e a câmera flagra, ao final de tudo isso, a criança expressando cansaço (fotogramas na página seguinte).



Fotograma 263



Fotograma 264



Fotograma 265



Fotograma 266

Encerra-se então a narrativa dessa história, com a seguinte fala da criança: “Quando eu estou brincando, eu sou uma criança normal, mas quando estou em cima do altar, eu recebo a missão de Deus, eu estou com a missão de Deus”.

A segunda história apresentada no documentário *Infância Incomum* (NATGEO, 2012) se passa na cidade de Guarujá, no interior paulista. É a história de uma menina também de sete anos que já participou de cinco concursos de beleza, frequenta as passarelas desde os quatro anos de idade. O filme mostra o dia-a-dia da menina, acompanha sua trajetória de atividades na sua competição mais importante, o *Mini Miss Nacional*, da qual estão participando várias crianças de outros países. Conforme a narração em voz *over*, a menina mini miss cuida do seu visual e da sua beleza como maior patrimônio, para orgulho de sua família. Às vezes, gosta de ir para escola vestida com as faixas de miss dos concursos que ganhou, algumas dessas imagens nos fotogramas na página seguinte.



Fotograma 267

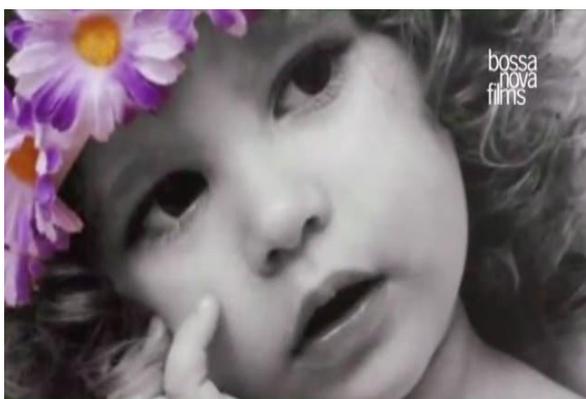


Fotograma 268

A mãe da menina conta como a criança começou a participar de concursos de miss:

- Ana Clara começou com quatro anos desfilando pra lojas de roupas infantis, dali começou a surgir o interesse dela para desfilar pra concursos de beleza. Ela pela primeira vez participou de um concurso em Curitiba. Dali pra frente, ela começou a desenvolver cada vez mais interesse. Pelo jeito, ela não vai mais parar.

São exibidas imagens de arquivo de fotografias da menina, fotogramas abaixo:



Fotograma 269



Fotograma 270



Fotograma 271



Fotograma 272

A locução em voz *over* comenta que a criança tem um comportamento diferente da maioria das crianças de sua idade, “Todo dia se maquia, se veste, se comporta como se estivesse numa passarela” (fotogramas abaixo).



Fotograma 273



Fotograma 274



Fotograma 275



Fotograma 276



Fotograma 277



Fotograma 278

Depois, entra uma cena em que a menina mostra as faixas dos diferentes concursos que já ganhou e comenta a repercussão na escola, entre os colegas:

-Quando eu cheguei ao Colégio, eu só tinha duas faixas, ninguém ligava. Ai, depois em outros concursos, eu comecei a ganhar. Aí, eles começaram a conversar mais comigo, eu fiz novos amigos, amigas.

E logo após, os pais comentam sobre a participação da criança nos concursos de mini miss:

-Tudo que ela concorre, ela ganha, ela fica mais inspirada. Então quer dizer, ganha presentes da gente. “Ah, se eu desfilar bonito vocês me dão a boneca tal”. Dou filha. Você vai ganhar ela. Então, o que deu pra perceber nela, é que ela gosta de ser o centro das atenções.

Após os depoimentos, a narração em voz *over* faz novamente o comentário de que a menina é vaidosa, diariamente não se descuida da roupa, da maquiagem e em casa é o centro das atenções. Ela também destaca que os pais têm reações diferentes durante o concurso. São apresentados os depoimentos dos pais, da criança e do irmão sobre essa questão:

Pai: - A mãe fica assim mais séria e nervosa. Eu fico emocionado, quando eu escuto o nome dela, eu começo a gritar. Eu lembro, eu começo a querer chorar já.

Ana Clara: - Ele fica brincando assim: “Ah, bebê você ganhou. Você ganhou!” Eu falo: “Já sei, pai!”

Irmão: - Ele começa a falar umas coisas que não tem nada haver. Que ele nem pensa que fala, de tanta alegria!

Em seguida, é apresentado o parecer do especialista:

-Eu acredito que muito desses pais, desses professores que queriam eles próprios, quando aplaudem e estimulam as crianças a se vestirem dessa forma, que eles próprios gostariam de se vestir como príncipes, princesas, Rapunzel, Branca de Neve; perdendo a sua identidade de adulto e profundamente identificados com o mundo infantil.

A voz *over* comenta que para os pais não há nenhum problema no fato da criança participar de concursos de mini miss, embora gerem polêmicas. Para muitos, eles erotizam as crianças e as submetem a um desgaste emocional de uma competição que avalia principalmente a beleza física.

A menina, em uma cena do filme enumera alguns dos concursos de que participou e venceu:

- Já ganhei “Miss Cinderela 2009”, “Miss Fashion 2010”, ganhei “Miss Santos 2011”, depois ganhei “Miss Brasil 2011”.

O filme então mostra novamente o comentário do especialista sobre a participação de crianças em concursos de miss:

-No geral é forçar alguém, que ainda vive a infância a uma conduta adolescente, mais dos anos da adolescência que vem após os quinze/dezesseis anos. Tal a forma que elas se vestem, com roupas de

adolescentes, são maquiadas e se exige delas um comportamento que não é próprio da infância.

E mostra também o comentário da organizadora do evento *Mini Miss Nations*:

- Muitas vezes é o sonho da mãe que vai ser realizado, o sonho da menina. Eu acredito que a menina já nasce com o perfil de que quer participar de eventos.

Na cena seguinte, apresenta-se outro comentário, do coordenador do *Mini Miss National*:

-A criança queria participar e não tinha, e a gente criou e foi cada vez fortalecendo mais. Houve assim uma reação negativa, muita gente acha “Ah, mas, criança não deve participar”. O que a gente procurou fazer e faz sempre é orientar que as mães coloquem as filhas no evento, mas as tratem como crianças e não como umas minis mulheres.

A professora da criança dá um depoimento no filme sobre a participação da menina em concursos de miss:

-É uma carga muito grande por que é um espelho para todas as mulheres, todas as mulheres gostariam de ser a mais bela, de não ter defeitos. Tenho assim, muito receio. Não sei se eu colocaria essa responsabilidade toda na mão da minha filha.

Na sequência final do filme é mostrado todo o percurso da criança, junto com meninas de outros países no evento da *Miss Mini National*, sediado em Curitiba, no Paraná. As candidatas mirins têm uma rotina exaustiva no dia anterior do concurso, segundo mostra o filme e comenta a voz *over* da narração. As imagens destacam as meninas sempre posando para serem fotografadas, durante passeios turísticos pela cidade de Curitiba e acompanhadas das mães (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 279



Fotograma 280



Fotograma 281



Fotograma 282



Fotograma 283



Fotograma 284

Além do passeio turístico e da maratona de fotos, as meninas participam de outras atividades relativas ao evento do concurso como treinamentos, dinâmicas de confraternização do grupo com trocas de presentes, sempre acompanhadas pelos olhares atentos e satisfeitos dos pais (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 285



Fotograma 286



Fotograma 287



Fotograma 288



Fotograma 289

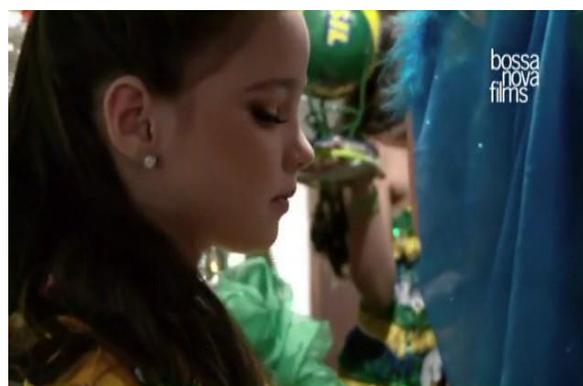


Fotograma 290

As cenas finais são do momento do concurso. A câmera flagra momentos em que a mãe prepara a criança e quando os pais conversam com ela, antes de iniciar o evento do concurso (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 291



Fotograma 292



Fotograma 293



Fotograma 294

A câmera destaca ainda imagens de duas meninas participantes do evento, brincando enquanto esperam o início do evento, já todas arrumadas, vestidas e maquiadas (fotogramas abaixo).



Fotograma 295



Fotograma 296

Em outras cenas, imagens da menina miss se preparando, dando os ajustes finais nas fantasias do desfile e sendo maquiada, fotogramas abaixo.



Fotograma 297



Fotograma 298



Fotograma 299

A locução em voz *over* faz um novo comentário:

-Na sociedade contemporânea a família e a escola se preocupam em oferecer espaços e períodos do dia exclusivamente para as crianças brincarem. Enquanto a maioria das crianças busca diversão, algumas aparecem assumir responsabilidades adultas antes do tempo.

Entremeados aos comentários, são exibidos vários momentos do concurso das crianças se apresentado, dançando ou desfilando (fotogramas abaixo).



Fotograma 300



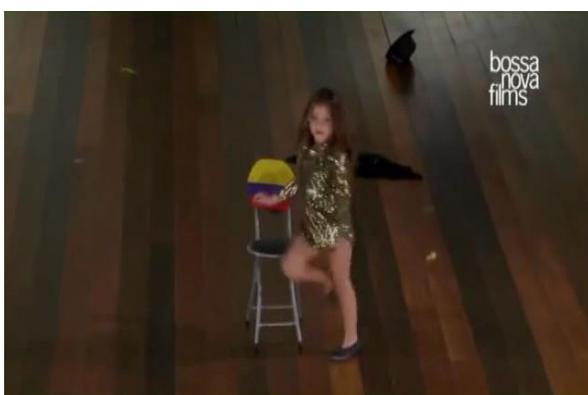
Fotograma 301



Fotograma 302



Fotograma 303



Fotograma 304



Fotograma 305

Nessas cenas, há especial destaque para o desfile da protagonista e para o comportamento da plateia atenta de pais. Muitos fotografando o evento, inclusive mostra-se o pai da menina, registrando o momento em seu celular. Em outra cena, tipo *close up*, os pais parecem apreensivos com a situação (fotogramas abaixo):



Fotograma 306



Fotograma 307



Fotograma 308



Fotograma 309



Fotograma 310



Fotograma 311

Então, o documentário finalmente exhibe cenas do momento final do concurso, quando a protagonista vence o concurso e é eleita *Mini Miss National*. A câmera destaca imagens dos

pais felizes, com expressão de imensa satisfação com o resultado, como mostram as imagens, nos fotogramas abaixo.



Fotograma 312



Fotograma 313



Fotograma 314



Fotograma 315



Fotograma 316



Fotograma 317



Fotograma 318



Fotograma 319

Finalmente, o documentário é encerrado com um *pout-pourri* de imagens das histórias narradas, da missionarinho e da mini miss, acompanhadas da narração em voz *over* que comenta que as crianças expostas a situações incomuns nas suas cidades, sentem na pele o tabu de serem adultas antes do tempo, situações influenciadas pelo seu contexto de vida familiar, religioso, cultural e social. O desfecho apresenta imagens dos quartos das protagonistas, missionarinho e mini miss, destacando os seus brinquedos e a decoração infantil. No quarto da mini miss, o foco é também para a o vestido com a faixa de *Mini Miss National* (fotogramas abaixo).



Fotograma 320



Fotograma 321

4.4.1 A infância como resultado das expectativas e desejos dos adultos

O filme, à primeira vista, apresenta como proposta apenas representar imparcialmente modos de vida bem peculiares de duas meninas vistos como tabu: apresentar a história de uma menina que vive a infância engajada numa proposta de ser miss e a história de outra criança que vive sua infância grande parte envolvida na missão religiosa de realizar curas.

Contudo, observa-se que o próprio fato desses dois modos de vidas infantis serem postos como temas de documentário da série “Tabu”, onde o próprio título já classifica de antemão como impróprio esse modo de viver, revela, de certa maneira, uma visão subjacente do filme de que esse não é um modo de vida que deva ser vivido por crianças, reconhecendo que existe uma concepção hegemônica de infância na sociedade brasileira, fundamentada na visão moderna de criança. O filme, de certa forma, parece se posicionar de forma favorável a essa concepção, de que certos modos de vivência da infância seriam inadequados para uma criança, pois o termo tabu, de origem dos polinésios, pode ter o significado tanto de sagrado, consagrado como de misterioso, perigoso, proibido e impuro (FREUD, 1996). As restrições

do tabu são distintas das proibições religiosas ou morais já que se impõem por conta própria, revestindo-se como algo natural e têm, dentre muitos outros objetivos, a salvaguarda dos fracos como as crianças e a guarda dos atos tidos como principais da vida (FREUD, 1996).

Assim, a escolha das histórias das meninas missionária e miss para serem representadas na série “Tabu”, o enquadramento desse modo de vida como incomum, se sustenta sob a visão de que o normal na infância é brincar, estudar e não assumir compromissos de trabalho ou atividades de maiores responsabilidades, próprias do mundo adulto. Esse ponto de vista é defendido de certa forma no filme pela maneira como é conduzida a narrativa.

A narrativa fílmica se constitui de forma contraditória por ter como proposta inicial abordar imparcialmente modos de vida diferentes na infância vistos socialmente com restrição e preconceito por se constituírem de forma diferente da proposta pela sociedade. E no entanto, implicitamente, se posiciona também dessa forma, pois sugere ao espectador, pela maneira como se constrói a narrativa, que esse modo de vida não é adequado para uma criança além de inferir que as infâncias dessas meninas se assim se constituíram em função das expectativas e desejos dos pais e não pelo interesse das crianças. Essa proposição é pressuposta pela locução narrativa da voz *over* e legitimada pela fala do especialista. Isso pode ser constatado nos enunciados da locução narrativa em voz *over* que se apresenta em vários momentos do filme: “Até onde a infância é compreendida?”, “Os pais teriam o direito de impor o seu jeito de ver o mundo aos filhos?”, “Algumas crianças de forma voluntária ou não vivem sob a pressão e responsabilidades do mundo adulto”, “Para a sociedade contemporânea, brincar é fundamental (...) Mas, para essas crianças, brincar não é a principal ocupação em suas rotinas”. E nos depoimentos do especialista: “No geral é forçar alguém, que ainda vive a infância a uma conduta adolescente (...) Tal a forma que elas se vestem, com roupas de adolescentes, são maquiadas e se exige delas um comportamento que não é próprio da infância”. Embora, os pais afirmem e as próprias crianças confirmem que não as influenciaram nessa escolha de vida, mas apenas as apoiam: “Eu brinco, eu oro, eu canto, eu danço, vou pra igreja. Tudo eu quero, eu não sou obrigada”, “Tentamos parar uma vez ainda quando ela era bem pequenininha e não deu, ela ficou doente. Você percebia que ela não tinha alegria, aquele ânimo igual tinha antes para brincar, para fazer as coisas, quando nós paramos, não deixamos mais ela orar pelas pessoas”, “Ana Clara começou com quatro anos desfilando pra lojas de roupas infantis. Dali começou a surgir o interesse dela para desfilarem pra concursos de beleza mesmo aonde ela, pela primeira vez, participou de um concurso em Curitiba. Dali pra frente,

ela começou a desenvolver assim cada vez mais interesse. Pelo jeito, ela não vai parar!”. “Então deu pra perceber nela, ela gosta de ser o centro das atenções”.

Todavia, muitas imagens mostram os pais demasiadamente envolvidos nesses modos de vida incomuns na infância (fotogramas 252, 253, 279, 280, 287, 290, 293, 294, 297, 298, 310, 311, 312, 313, 321, 322, 323), principalmente os da mini miss. Dessa forma, o filme sugere ao espectador que essas escolhas pode terem sido influências dos pais, de seus incentivos, portanto estariam relacionadas mais à realização dos desejos deles do que às expectativas propriamente da criança.

Os pais, segundo explicita a voz *over*, não veem problema no fato de suas filhas viverem esse modo de vida na infância. Contudo, na visão do especialista, de uma das professoras e na visão implícita da narração *over*, esse modo de vida é prejudicial para a criança: “Esse abortamento da infância vai se dar exatamente sobre os anos escolares (...) trazendo toda a turbulência adolescente a uma mente infantil que não consegue lidar adequadamente com essas situações, a sexualidade, por exemplo”, “Enquanto a maioria das crianças busca diversão, algumas aparecem assumir responsabilidades adultas antes do tempo”. “É uma carga muito grande porque é um espelho para todas as mulheres (...) não sei se eu colocaria essa responsabilidade toda na mão da minha filha”.

Assim a narrativa fílmica vai se constituindo num jogo de ambiguidades, pois revela todas essas questões acima, sobre o processo de precoce adultificação dessas meninas devido às responsabilidades e atividades assumidas, ao mesmo tempo, que mostra as protagonistas infantis brincando, indo à escola e fazendo tarefas. Destacando assim que, apesar delas exercerem funções incomuns para uma criança de acordo com a visão da sociedade atual, elas não deixam de realizar atividades consideradas próprias pra a infância como frequentar a escola e brincar. A câmera revela descontraídas e alegres situações de brincadeiras da menina missionarinha com outras crianças dentro do templo (fotogramas 263 a 266). No episódio da menina mini-miss, a câmera focaliza imagens de duas meninas (fotogramas 299 e 300), participantes do concurso, brincando, enquanto aguardam o desfile, em meio a todos os preparativos nos bastidores para dar início ao grande evento.

Os pais também justificam esse fato das crianças brincarem, irem à escola como indicativo de que esses papéis exercidos pelas meninas, não as impedem de viver sua infância, de que sejam crianças. Inclusive, nas cenas de encerramento do filme, a câmera destaca os brinquedos e a decoração infantil nos quartos das meninas, sugerindo a dualidade da situação por elas vivida, não deixaram ainda de ser crianças embora levem uma vida de adulto.

Essas imagens, como as do menino Patrick brincando em sala de aula no filme *Que Letra é essa?* (2004) discutido anteriormente, enfatizam o brincar como atividade importante e necessária na infância. É como se tal atividade fosse uma necessidade inerente à própria criança. Mesmo quando privada de brincar pelo pouco tempo de que dispõem ou pelas imposições de vida adulta, elas sempre encontram um subterfúgio para fazê-lo. Essa mesma observação faz Sarmiento (2000), em seu texto “Imaginário e cultura da infância” ao ressaltar que, até diante dos horrores da guerra, sem as mínimas condições, a criança ainda busca meios para suas brincadeiras. Ele comenta sobre uma fotografia do campo de refugiados albaneses no campo de Kosovo que mostra duas crianças brincando de Barbie e sobre o livro “A Baía dos Tigres”, em que o jornalista e escritor Pedro Rosa Mendes conta ter visto uma criança, entre as ruínas da cidade de Bié, jogando futebol tendo como bola um crânio seco. Sarmiento (2000) arremata que relatos e estudos de crianças em situação de guerra comprovam que, mesmo diante das maiores adversidades e horrores, o jogo/o brincar aparece com potência de uma realidade alternativa.

Dessa forma, o que o filme representa, principalmente e implicitamente através de suas imagens e múltiplas vozes, selecionadas para produzir a narrativa, que o modo de vida dessas duas meninas, essa rotina de atividades que realizam são exaustivas por tomarem grande parte do tempo infantil e impedir que elas vivam plenamente suas infâncias. Além disso, implicam grande responsabilidade e maturidade para lidar com as questões que circundam tais papéis como doenças e sofrimentos no caso da missionarinho e a sensualidade, erotização da beleza infantil, no caso da mini miss.

Embora, o filme, em alguns momentos, procure deixar em aberto o posicionamento quanto a ser adequado ou não esse modo de vida na infância, ele acaba induzindo o espectador, como já comentado anteriormente, a uma visão de que certos comportamentos e modos de vida seriam impróprios para criança. Também se percebe a defesa de que esses modos impróprios de viver a infância são frutos dos desejos e expectativas, muitas vezes, dos adultos e de seu grupo sócio-cultural e não exatamente, da criança.

Com relação à questão dos desejos e expectativas adultas exercerem influências nos modos de vida infantis, encontramos algumas considerações a respeito em Heywood (2004) que afirma ser a infância, em grande parte, resultado das expectativas dos adultos. Torna-se difícil sustentar qualquer ideia de uma criança puramente “natural”, uma vez que as crianças se adaptam prontamente a seus ambientes, produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais, diversificando-se de acordo com os limites em que o ser humano é

capaz de construir sua natureza. O historiador da infância conclui então que “a criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p.21)

4.5 Mitã

Mitã é um documentário, de 2013, com duração de 52 minutos. O filme é de direção, roteiro e montagem de Lia Mattos e Alexandre Basso, produção do Espaço Imaginário¹⁰⁴, realizado com recursos do Fundo Municipal de Instrumentos Culturais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A cineasta Lia Mattos é arte-educadora, especialista em Cultura Brasileira e em Linguagens artísticas contemporâneas, atua tanto como produtora de cinema e vídeo quanto como coordenadora do Núcleo de Memória Audiovisual da Fundação Cultural¹⁰⁵ e de ações dos Pontinhos de Cultura¹⁰⁶ da Secretaria do estado da Bahia. A cineasta já desenvolveu diversos projetos com educação e audiovisual com crianças e adolescentes e pesquisas com enfoque na Cultura da Criança como coordenadora do projeto Memórias do Futuro: olhares da infância brasileira¹⁰⁷. Alexandre Basso é coordenador de imagens e de tecnologia do projeto Memórias do futuro: olhares da infância brasileira e dirigiu o curta metragem “Paralelos” (2007).

O filme Mitã (2013) se constitui de imagens e depoimentos, numa construção mais poética¹⁰⁸. Sua composição de imagens, os como elas são associadas aos recursos sonoros, a trilha sonora¹⁰⁹, acompanhada de sons de natureza, de água e de pássaros contribuem para uma construção imensamente expressiva e sensível da narrativa documental.

As imagens, aliadas aos recursos de sonoplastia, desempenham um importante papel na construção narrativa desse filme. A expressividade das fotografias, das paisagens, das crianças brincando, das brincadeiras e das festas populares seduzem o espectador, envolvendo-o na temática de discussão do documentário. Conforme se observa nos fotogramas abaixo, a fotografia explora muito bem seus recursos, criando belas e agradáveis paisagens para apreciação e envolvimento emocional do espectador. As imagens se constituem como verdadeiras protagonistas, algumas delas abaixo e na página seguinte. As

¹⁰⁴ O Espaço Imaginário nasceu em 2011, em Campo Grande – MS, com a ideia de oferecer à cidade um lugar para se viver e refletir sobre o tempo da Infância. Há três anos funciona como um espaço de convivência para as famílias, lugar de brincar para crianças e um núcleo itinerante de pesquisa e reflexão sobre infância e educação. Disponível em <http://www.espacoimaginario.com/>

¹⁰⁵ <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/projetos/memoria-do-audiovisual>

¹⁰⁶ Pontinhos de Cultura prevê premiação de ações de estímulo, transmissão e preservação da Cultura da Infância e da Adolescência.

¹⁰⁷ <http://www.memoriasdofuturo.com.br/>

¹⁰⁸ Ver também na página 60 sobre o modo poético em Nichols (1997, 2008).

¹⁰⁹ Músicas do regente, violinista e compositor Antônio Madureira (Pankararu e Fulnió), de Lydia Hortélio (O Besouro, Hoje é noite de Natal).

falas dos especialistas também são poéticas, carregadas de sentimentos e visões bem subjetivas.

Toda a narrativa se desenvolve de forma poética, inclusive nas falas dos depoentes, que recitam trechos do poema de Fernando Pessoa (2008). Na apresentação de abertura do filme, o título “Mitã” é apresentado poeticamente com recursos de animação, cada letra vai surgindo de uma vez, com um movimento de balanço, como se pode ver nos fotogramas na página seguinte.



Fotograma 322



Fotograma 323



Fotograma 324



Fotograma 325

Para completar essa abertura poética, logo em seguida aparece uma frase de uma criança de três anos: “Se você não quiser voar, fique com seus pés no chão mas se você quiser fique com seu coração”.

Mitã, que na língua guarani significa criança, é fruto de uma pesquisa realizada pelos seus diretores durante cinco anos, foi inspirado nos pensamentos e estudos da escritora e pesquisadora Lydia Hortélio, arte-educadora e etnomusicóloga baiana que pesquisa a Cultura da Criança há mais de 40 anos.

O documentário se constitui de imagens de crianças brincando, em diversas regiões do país, participando de festas e rituais como a festa do Divino Espírito Santo, no Maranhão,

também de um ritual de batismo de uma criança na Aldeia Amambai, no Mato Grosso do Sul. Além disso, há vários depoimentos de estudiosos e pesquisadores sobre a cultura da infância como o da pesquisadora Lydia Hortélio e o filósofo e educador luso-brasileiro, Agostinho da Silva.

O filme aborda a cultura da infância brasileira, as brincadeiras de forma poética, relacionando a cultura da criança com a cultura popular, com a educação e com a espiritualidade. Ele se inicia com uma frase de uma criança, Davi de três anos: “Se você não quiser voar, fique com seus pés no chão mas se você quiser fique com seu coração”.

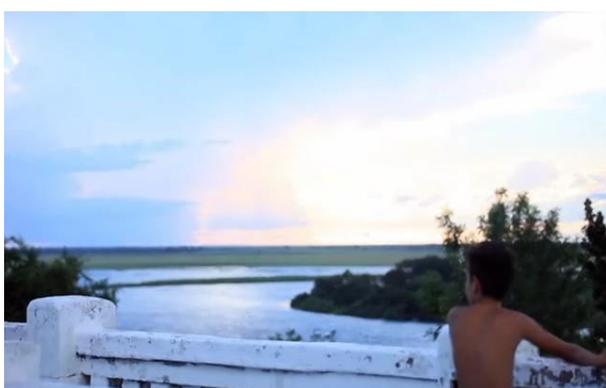
Sucedem-se então cenas de uma criança pequena brincando à beira de um rio, do voo de um pássaro sob um céu de nuvens, de um menino observando a paisagem e depois e de dois meninos brincando de atirar pedrinhas no rio, ao som de uma linda música instrumental e de canto de pássaros, fotogramas abaixo.



Fotograma 326



Fotograma 327



Fotograma 328



Fotograma 329

Seguem-se outra sequência de imagens que apresenta as de mãos de uma criança desenhando um coração na areia, depois de seus pés pulando sobre ele e mais adiante, suas mãos desmanchando-o e o redesenhando (fotogramas abaixo)



Fotograma 330



Fotograma 331



Fotograma 332



Fotograma 333

Na sequência seguinte, visualizamos uma árvore toda florida, filmada de baixo pra cima, em movimentos giratórios, de forma que o espectador tenha a mesma visão de perspectiva que tem uma criança olhando para cima enquanto brinca de girar. Em seguida, aparece uma menina também olhando para o alto enquanto brinca de girar (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 334



Fotograma 335



Fotograma 336



Fotograma 337



Fotograma 338



Fotograma 339



Fotograma 340



Fotograma 341

Após essas cenas, inicia-se uma voz *off*, da pesquisadora Lydia Ortélio, com a seguinte fala:

-A certa altura, ele resolveu fugir pra terra e desceu pelo primeiro raio de sol que encontrou e quando ele chega na terra, ele encontra outro menino e saem os dois a brincar e passear como fazem as crianças do mundo. E aí, ele diz da união dos dois que é uma coisa maravilhosa! E tem um momento que ele fala no divino que sorri e que brinca, quer dizer ele tem tamanha comunhão com essa criança dentro, com a alma eterna. O segredo é só esse aí, também, é nada menos que isso.

A voz *off* de Lydia Ortélio, continua a comentar, acompanhada da exibição de imagens de crianças brincando num balanço de uma árvore: dois meninos empurrando uma menina numa gangorra (fotograma abaixo).



Fotograma 342



Fotograma 343

- É algo que liberta, você entrega tudo, vai de mão vazia, não ficou nada por dar e aí, finalmente você se liberta. Você não tem nada que o perturbe: é o amor! E isso quando você vê menino brincando, você assiste isso: entrega total! E acabou ali, não tem nada na mão. E a vida, eu acredito, é pra isso, não é pra outra coisa! Não tem nenhuma outra finalidade, a não ser a busca da felicidade: buscar isso, viver isso que a gente falou aqui agora: a liberdade, a alegria! Onde é que a gente vê a alegria verdadeira a não ser entre o ser no mundo? É que não está dependendo de nada! Acontece na graça divina, acho que é por aí.

As imagens subsequentes apresentam crianças em situação de brincadeiras (fotogramas abaixo e na página seguinte):



Fotograma 344



Fotograma 345



Fotograma 346



Fotograma 347

Na segunda sequência, continua a voz *off*, ainda de Lydia Ortélio, declama e comenta versos do poema de Fernando Pessoa (2008), acompanhada por diferentes imagens, como a de uma menina jogando pedrinhas (fotogramas abaixo e na página seguinte):

- A criança nova que habita onde vivo, dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe. A criança eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é o seu dedo apontando. Tem um momento do poema que ele diz: “Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas, no degrau da porta de casa, graves como convém a um deus e a um poeta”. E como se cada pedra fosse todo um universo. E fosse por isso um grande perigo para ela deixá-la cair no chão. Eu ainda não encontrei nada que correspondesse melhor ao que é o fenômeno brincado, o fenômeno brincar. Graves como convém, fala-se muito das seriedades dos meninos, não sei o quê... é a inteireza: “...graves como convém a um Deus... “. Veja a categoria que ele dá o brincado, a um Deus e a um poeta. Um Deus é um deus e um poeta é um deus do ser humano, aquele que agente acha que é um cometa, e como se cada pedra... precisa ter jogado as cinco pedrinhas pra entender, como se cada pedra fosse todo um universo e fosse por isso um grande perigo pra ela deixá-la cair no chão.



Fotograma 348



Fotograma 349



Fotograma 350



Fotograma 351

Além das imagens da garota jogando pedrinhas, Lydia Hortélio reaparece, logo em sequência, mostrando e comentando seu álbum de fotos dos diversos diagramas de jogos de amarelinha, que encontrou pelo país, em sua pesquisa sobre cultura infantil (fotogramas abaixo e na página seguinte).



Fotograma 352



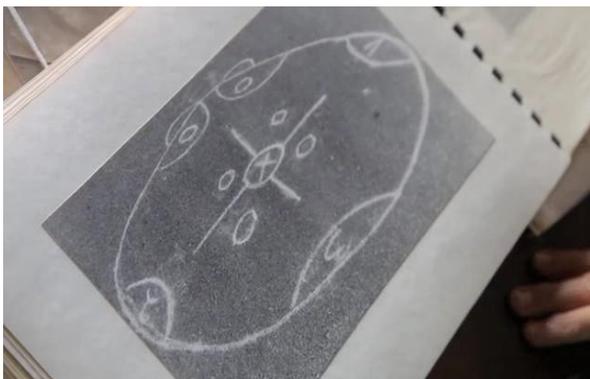
Fotograma 353



Fotograma 354



Fotograma 355



Fotograma 356



Fotograma 357

Ela faz comentários sobre a riqueza da espacialidade geométrica e do movimento das brincadeiras infantis (fotogramas abaixo):

- Cada brinquedo tem outras palavras, outro ritmo, outra linguagem de movimento. E então, da conexão palavra, música, movimento, o outro; os outros. Então essas coisas imbricadas formam aquele brinquedo, que tem uma geometria própria no tempo, porque é uma coisa que se desloca no tempo, não é uma geometria espacial que você faz aqui em cima da mesa. É um quadrado que se desloca, é um círculo que se desloca, é uma fila, uma fila dupla, uma fila sinuosa, então, tem toda uma geometria em movimento.



Fotograma 358



Fotograma 359

Nas próximas sequências, grupos de crianças realizam diferentes brincadeiras tradicionais como rodas, pique-pega, jogo de pião, amarelinha, de tocar arco, pular corda, soltar pipa e outras mais (fotogramas nas próximas páginas):



Fotograma 360



Fotograma 361



Fotograma 362



Fotograma 363



Fotograma 364



Fotograma 365



Fotograma 366



Fotograma 367



Fotograma 368



Fotograma 369



Fotograma 370



Fotograma 371



Fotograma 372



Fotograma 373



Fotograma 374



Fotograma 375



Fotograma 376



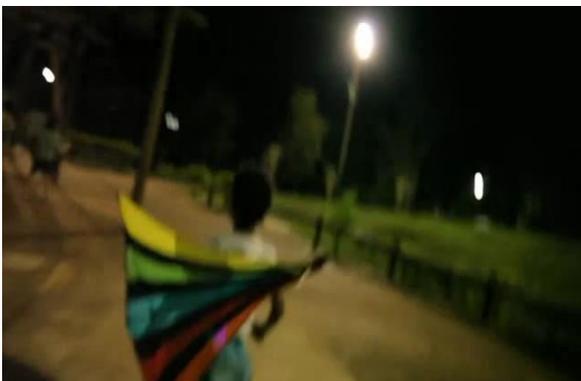
Fotograma 377



Fotograma 378



Fotograma 379



Fotograma 380



Fotograma 381

Depois dessa sequência de imagens de brincadeiras infantis, apresentam-se dois meninos brincando de luta com espada numa mata. A câmera acompanha a luta de espada dos meninos com os troncos de bambus. O único efeito sonoro presente na cena é o som musical do brincar dos meninos, produzido pelo bater das espadas nas árvores (fotogramas na página seguinte).



Fotograma 382



Fotograma 383



Fotograma 384



Fotograma 385

Em seguida, intercalam-se o depoimento de uma especialista¹¹⁰ sobre o brincar, algumas vezes em voz *off*, com as imagens ainda do menino brincando na mata (fotogramas abaixo e na página seguinte).

Maria Amélia- Na compreensão desse brincar na criança, o que ele constela desse tempo sem tempo, o que ele constela de transcendência mesmo, de você romper o cotidiano, romper e entrar em outra conexão. Eu vejo assim, que a gente procura como adulto isso depois. Se a criança faz isso ainda de uma forma inconsciente, pelo estado ainda de inconsciência dela, a gente tem que conquistar isso como adulto.



Fotograma 386



Fotograma 387

¹¹⁰ Maria Amélia Pereira, da Casa Redonda – Centro de Estudos.



Fotograma 388



Fotograma 389

Após, vem outro depoimento de Lydia Hortélio:

- E tenho pra mim a certeza, que a gente só vai entender criança, o ser humano, se a gente olhar menino. Aí, se desdobra as dimensões do ser humano, ainda novo. Então, tudo que a gente tiver que fazer com eles depois disso, teria que respeitar as leis da cultura deles, da maneira de ser deles, que obedece a uma economia perfeita do pensar, do sentir e do querer.

Mais depoimentos com considerações sobre a criança e o brincar, muitos deles em voz *off*, são expostos na tela:

¹¹¹Lucilene Silva: - Pra mim o que mais me encanta nos meninos é dizer o que pensam, é a criatividade que eles têm. Eu fico vendo: inventando palavras, inventando adivinhas, inventando cantigas, inventando brincadeiras. É lindo, tudo que eles fazem! Por que acho que tem uma pureza de alma, mesmo! Essa bagunça que a gente vê no mundo, eles estão fora disso. Eles ainda estão vendo um outro universo, um outro mundo, que eu acho que é esse mundo do divino. Que eles olham pro céu, veem uma meia lua e dizem “Nossa, é a unha de Deus!”. Eles perguntam coisas que parecem que eles estão num outro mundo: mais belo, mais divino, mais alegre, do que esse que está no entorno da gente.

Maria Amélia Pereira: - Eu vejo que o brincar... tem mais tesouro dentro do brincar do que a gente já chegou sabe. Tem mais tesouro aí dentro. Que eu acho que é pra gente, tem pessoas que estão começando a se ligar com isso, é ir buscando, está entendendo, é a essência que está dentro disso aí. É maior do que a gente chegou, não é só o brinquedo, não são somente as canções infantis. É mais que isso.

Lydia Hortélio - E tudo é a natureza. Tudo é o corpo de Deus, que é vivificado pra aquilo que a gente chama de alma, como um poder, uma graça, de onde vem a gente falar a palavra amor.

Essa sequência se constitui dos depoentes falando e de belas imagens de crianças brincando, elas interagem e exploram o mundo à sua volta, descobrem, criam, inventam e vivenciam novas formas de brincar (fotogramas nas páginas seguintes).

¹¹¹ Especialista da OCA – Escola Cultural.



Fotograma 390



Fotograma 391



Fotograma 392



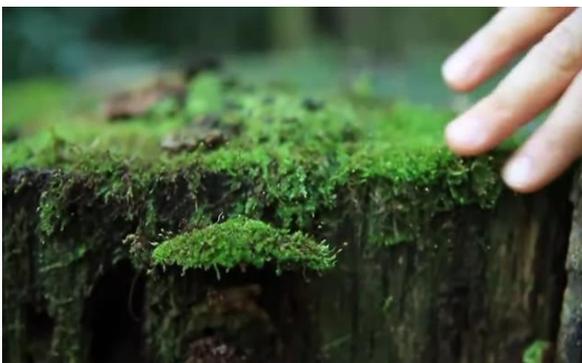
Fotograma 393



Fotograma 394



Fotograma 395



Fotograma 396



Fotograma 397



Fotograma 398



Fotograma 399



Fotograma 400



Fotograma 401



Fotograma 402



Fotograma 403



Fotograma 404



Fotograma 405

Os depoentes falam sobre a natureza divina da criança e a importância de deixar que essa natureza se revele na infância:

Lydia Hortélio: - Foi dado, nos foi dado! Não é a educação familiar, nem da escola, nem da universidade que dá isso. O ser humano tem isso, a criação tem isso. Pra mim, eu sei que é da criança, mas é da criança por que é da alma. Entendeu? A alma chegando mais em frente na história da evolução.

Maria Amélia Pereira: - É você ser humano. Está diante de uma criança, esse ser que está defronte de você é um ser misterioso, é a vida no seu começo. Grande respeito que a gente que ter diante dela porque ela é o novo que chega que você tem que ouvir. Você tem que permitir que possa ser revelado aquele ser que está ali se iniciando naquele planeta.

Após essa sequência, o cenário fílmico é da tribo Amambai (fotogramas abaixo e na página seguinte), onde está acontecendo um ritual de batizado de um bebê, ao mesmo tempo que apresenta uma senhora idosa da tribo, explicando sobre o batismo da criança em sua aldeia, da importância do canto nesse ritual:

- Mitã é criança.... (a mulher canta “Mitã maranatu....”) é pra não acontecer nada pra criança. A criança dorme bem.

- A gente fala que tem que juntá o espírito dela. Aí, pega do neném e coloca pra mãe. Parece que ele tira da gente vai coloca no neném, do neném pra mãe. E da mãe pro neném. Eu acho, no meu sentimento eu acho o amor da mãe e o amor do neném passa pra mãe, passa pro pai, pro neném também e passa pro pai também.

- A gente tem que cantá pra trazer o espírito do neném, de lá do céu e o espírito ela tem nome lá no céu. E que traz o espírito dela lá do céu pra a criança. O nome dela lá do céu pra ela. O povo diz que a criança quando ela não tem nome, ela procura o nome dela, ela acha que lá. Eu acho que pelo jeito que eles fala, lá ela tem o nome dela. Alguém chamando ela por esse nome.



Fotograma 406



Fotograma 407



Fotograma 408



Fotograma 409



Fotograma 410



Fotograma 411



Fotograma 412



Fotograma 413



Fotograma 414



Fotograma 415

Além de cenas do ritual de batismo da criança, a câmera mostra imagens que flagou de crianças da tribo brincando.



Fotograma 416



Fotograma 417

O filme também apresenta outro ritual, porém não mais na tribo de Amambai. Esse é um ritual em que uma mãe faz massagem em seu bebê e o embala com uma canção de ninar (fotogramas abaixo).



Fotograma 418



Fotograma 419



Fotograma 420



Fotograma 421



Fotograma 422



Fotograma 423

São exibidos então depoimentos sobre a importância da canção de ninar no desenvolvimento infantil, a estreita relação da criança com o mundo, com a arte e a natureza.

Lydia Ortélio- As crianças que têm a sorte de ouvir uma canção de ninar, ouve pela primeira vez a língua mãe. A língua da cultura onde ela nasceu, no lugar do mundo onde ela desceu. Portanto ela ouve aquelas palavras, hoje em dia a primeira coisa que ela aprende. As palavras carregam já um ritmo, é o ritmo da música daquela cultura.

Lucilene Silva- Eles trazem na música no cotidiano deles. E esse cotidiano, eu acho que é cheio de ...que é uma coisa ao mesmo tempo simples, ao mesmo tempo que é simples, traduz também a relação deles com o mundo, com Deus, com a natureza e com o belo.

Mais adiante, ocorre uma extensa discussão sobre a importância e a relação da cultura com a constituição da infância. Essa sequência se desenvolve a partir de uma série de imagens de festas populares, dos mais variados cantos do país, sempre com destaque para a participação das crianças, fotogramas abaixo e na página seguinte.



Fotograma 424



Fotograma 425



Fotograma 426



Fotograma 427



Fotograma 428



Fotograma 429

Todos os depoimentos relacionam a alegria das festas populares brasileiras com a alma infantil. Lydia Ortélio (fotogramas abaixo) enfatiza que “o Brasil é um país musical, um país da dança, da música, da alegria”.



Fotograma 430



Fotograma 431

Outras falas também destacam a relação, da alegria e da ludicidade da alma infantil com as festas populares, como o depoimento do antropólogo Roberto Pinho:

Roberto Pinho: - Me lembro um coisa de Fernando Pessoa, um texto do Pessoa que é muito interessante. Que ele fala que as nações são como indivíduo, que as nações tem um alma. Então, a gente se pergunta se a alma do Brasil não é um alma infantil, comparada com a alma humana do resto do mundo. Se a alma da América, especialmente a alma do Brasil não é uma alma infantil e que por isso ela tem certas características que guarda ainda hoje as características de uma alma infantil, uma alma espontânea no relacionamento, na imaginação e no desenvolvimento.

Roberto Pinho: - A maneira de ser menino, criança, nos brasileiros se aflora de uma maneira muito espontânea, muito natural, que mesmo sendo adulto, tem uma maneira de ser imprevisível, inesperada, encantadora, que era resquício de criança que vinha à frente. Por que é que os meninos do Brasil não estão aprendendo, se exercitando nessas formas de cultura? Que é o melhor da raça, sente no seu coração, no seu corpo, nas células do seu corpo, numa inteligência que está na célula do seu corpo. É por aí o caminho, a estrada é essa! E não ficar buscando uma pretensa educação mental, que é um equívoco, por que a mente é pra organizar o sensível, o movimento, o físico, e como ela está fora, não está se dando conta do que ele tem dentro, de sensível..... é o vazio.

Depois, os depoimentos posteriores de crianças e dos especialistas tecem críticas à escola. Na visão deles, a escola não só poderia essa natural alegria, criatividade e ludicidade infantil, mas também distancia o contato da criança com a natureza e a cultura popular. Imagens (alguns fotogramas abaixo e nas páginas seguintes) ora intercalam ou acompanham esses depoimentos, quando em voz *off*.

Menino- A escola pra gente devia ter um espaço maior, devia ter mais planta, mais árvore, mais natureza.



Fotograma 432



Fotograma 433

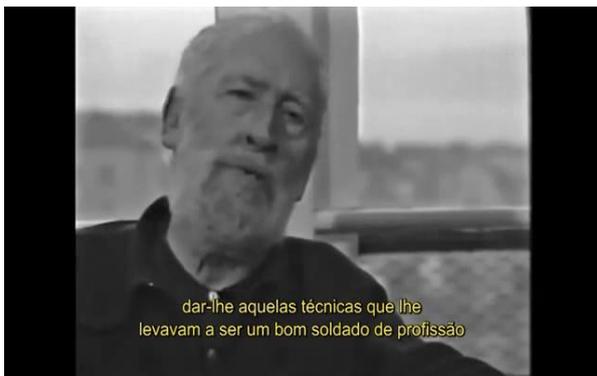


Fotograma 434



Fotograma 435

Agostinho da Silva: - Então o que é preciso na escolaridade, em que ela estiver não é dar-lhes aquelas técnicas que levavam a um bom soldado de profissão, O que é preciso é que ela adquira meios de expressão daquilo de que é sua própria criatividade. Digo com exagero e sem exagero que toda pessoa que nasce é um poeta. Vem pra fazer uma criação de alguma coisa que ainda não existe no mundo, em qualquer campo que seja, e se costuma pensar, sobretudo no campo da poesia. Pode se aplicar ao campo de qualquer arte ou de qualquer ciência ou de qualquer campo de atividade. É preciso que o poeta não seja ocupado nunca, não seja limitado nunca, com as prisões que há com a inclusão de sua própria poesia. E, sobretudo temos como ideal que aquele que nasceu poeta disso, daquilo ou daquele outro, não se mostre como poeta no que deixou criado. Que seja ele próprio o poema que vem de sua criatividade.



Fotograma 436



Fotograma 437



Fotograma 438



Fotograma 439

Lucilene Silva: - O grande trabalho de educação hoje, eu acho para o momento, inclusive, que a gente está vivendo de construção de um mundo que a gente está vendo que é uma civilização que está precisando ser renovada por que entrou num processo que tá finalizando uma forma de ser. E as crianças estão vindo com uma força muito grande pra dizer a gente o que tem de ser.



Fotograma 440



Fotograma 441



Fotograma 442



Fotograma 443



E no final do tesouro brincar você acaba ganhando outro tesouro: o tesouro amizade

Fotograma 444



Fotograma 445

Lydia Hortélio: - Se você olha uma criança, você percebe que tem um poder, tem algo que transcende que você não dá conta. É a alma, é esse poder dentro. É a alma! O menino tem a alma na frente. E quando entra na escola, entra na religião, na família da gente, vai botando coisas na frente dela e ela fica pra trás.

Roberto Pinho: - Quem devia está dizendo qual é a direção do que deve ser feito, é a criança não são os adultos, entende? Os pais deviam ser parecidos cada vez mais com as crianças e não as crianças com os pais. Por que é ela que traz o futuro. Então, você pra continuar no futuro tem que parecer com a criança e não o contrário. Senão, se está impondo o seu passado, a mentalidade dele e fazendo com que ela seja uma coisa morta.

Maria Amélia: - O processo de educação é um processo de iniciação do humano, então essa escola que está aí, é uma escola que tem realmente terminar o formato dela. E ela, de fato, ser recriada à medida que você tem diante de você a consciência que o humano é um processo evolucionário, e medida que cada criança nasce, de fato, há uma possibilidade nova chegando ao mundo. E que o espaço de educação, dessa primeira infância, principalmente, é o espaço da alegria, gente! É deixar essa vida se manifestar, não tem outro caminho!



Fotograma 446



Fotograma 447



Fotograma 448



Fotograma 449

Nas cenas seguintes, o filme exhibe várias imagens de festas populares brasileiras (fotogramas abaixo e na página seguinte), sempre com a câmera conferindo um enfoque particular à participação infantil nessas festas, enquanto os depoentes discutem a participação e papel da criança nessas expressões culturais de seu grupo social.



Fotograma 450



Fotograma 451



Fotograma 452



Fotograma 453



Fotograma 454



Fotograma 455



Fotograma 456



Fotograma 457



Fotograma 458



Fotograma 459

Lydia Hortélio: - O Reizado e o Samba de Roda, o Maracatu, o Caboclinho, o Cacuriá, as coisas todas da cultura adulta que tem as dimensões. Então, até os doze anos ou até quando eles quiserem, brincarem os brinquedos da cultura da criança e muito naturalmente isso se continua pelas manifestações populares.

Roberto Pinho: - A nossa educação, a nossa pedagogia, a nossa escola, está afastada completamente de nossas matrizes. Então, se fala na aquela colonização, no entanto, hoje as nossas crianças são colonizadas por sistemas anglo-saxônicos, sistemas ingleses, sistemas americanos, sistemas franceses em lugar de se desenvolver uma história brasileira, de criar-se uma pedagogia de acordo com o Brasil.

Lydia Hortélio comenta sobre a festa do presépio de adoração do menino, que nasceu, feita pelas crianças, fotogramas abaixo e na página seguinte. Ela explica sobre a contribuição delas à cultura brasileira:

Lydia Hortélio: - O presépio é cheio disse. É a prova disso, da contribuição inclusive, da criança à cultura brasileira. Que eu acho que ainda não foi vista. Brincam uns com os outros, menino índio, menino branco com menino negro.



Fotograma 460



Fotograma 461



Fotograma 462



Fotograma 463



Fotograma 464



Fotograma 465



Fotograma 466



Fotograma 467

Lydia Hortélio: - A história do presépio é uma história simples, do nascimento de uma criança. Deve ter vindo muito cedo com os portugueses para o Brasil. E isso perdeu no Brasil inteiro, as quantidades de bailes pastoris, principalmente no nordeste, né. Eles armam uma lapinha, uma figurinha do menino Jesus e enfeitam e aí, um terno de pastorinhas e pastores vem louvar o menino na lapinha: “Deus menino na lapa está, Deus menino na Lapa está, garrafa de vinho, doce de araçá, garrafa de vinho, doce de araçá. Você vai eu vou também, você vai eu também vou, você vai pra Lapinha, vai ver meu amor, você vai pra Lapinha, vai ver meu amor. Você vai eu vou também, Você vai eu vou também. Você vai pra Lapinha vai ver meu bem, Você vai pra Lapinha vai ver meu bem”. Aí vem uma menininha na frente e diz uma outra loa: “Passarinho cantou no mato, peixinho no mar respondeu, tá completando um minuto que o menino Jesus nasceu”. “Deus menino na Lapa está, Deus menino na Lapa está”. Aí, é uma roda, você vê claramente que é uma samba de roda. E isso é que me encanta, especialmente nesse presépio, é de ver como os meninos praticaram a miscigenação mesmo. Quer dizer, ao longo do século, os meninos brincando de presépio, transformaram uma manifestação euro-católica numa coisa brasileira. Tem momentos claramente de cultura negra, como alguns sambinhas de roda, que entra que já transformaram as cantigas num sambinha de roda, como tem momentos claramente indígenas, aparece um homem folhagem. E esse que eu encontrei, lá na zona rural do município de serrinha, em 1968/69, foi muito bonito, de ver isso e de confirmar que é mesma a presença daquela criança viva ali, é que é o motivo da festa mesmo, alegria, o que mantém aquilo vivo e junto é a esperança na criança.

Lydia Hortélio: - O poder espiritual do povo está nas rezas. Onde eles cantam, botam na boca as expressões culturais que ele herdou, mas eu sinto, sei que o que está por trás é a verdadeira aspiração do ser humano e não foi religião nenhuma que ensinou. Elas aprenderam ter que detectar esta verdade, que está em cada ser humano.

Um das últimas discussões dos depoentes e das exposições de imagens são sobre a coroação do menino imperador, na festa do Divino (fotogramas abaixo e nas páginas seguintes). Nessa parte, os especialistas explicam por que geralmente é coroada uma criança como imperador e não um adulto.

Lydia Hortélio: - O que se previa já na idade média portuguesa é a criança alçada ao poder, ao verdadeiro poder, esse é o sonho do menino imperador do mundo. Mas, como ele é quem vai governar em Brasília? É que pode ser que seja até um velho mas que o menino dele esteja vivo.

Lucilene Silva: -Essa coroação do menino, eu acho que seria coroar o mundo dessa simplicidade, dessa espontaneidade, dessa alegria, dessa beleza que a gente vê nos menino e acho que na criança que tem o divino é exatamente a pureza. A pureza, a coragem, porque o menino, ele fala o que pensa, ele se expressa de uma maneira muito livre, muita espontânea. E eu percebo que as crianças que têm possibilidade de experimentar isso na vida, ele vai continuar um adulto também com a mesma coragem, a mesma pureza, com a mesma verdade e a mesma beleza.



Fotograma 468



Fotograma 469

Lydia Hortélio: - Pensando hoje, lembrando, do professor Agostinho e do que teria sido, do que foi, do que é a crença dele no espírito santo, a mim me parece que ele identificava o espírito santo na criança, a fé, a esperança, o encantamento dele por menino, por criança.

Agostinho da Silva: - É uma festa prospectiva, para o futuro. É a festa que os portugueses declaram como vai ser o tal mundo do Espírito Santo. Aquilo que se tratava de saber era como será a vida destes homens, como é que ela se organizaria quando reinasse o espírito santo no tempo. Então a festa deles tinha três pontos essenciais que marcavam nitidamente. O primeiro ponto, o problema, é quem é que haveria de governar o mundo na altura do espírito santo? Naturalmente a resposta teológica seria o próprio espírito santo. Sim, o espírito santo, mas quem que na terra poderia representar mais perfeitamente o espírito santo nessa ordenação do mundo? Então, o que o povo português fazia era pegar o menino, uma criança, levava na igreja e coroava-a. O padre coroava o menino imperador do mundo. Naquela altura, naquele dia em que a festa se fazia, a idade do Cristo já estava ultrapassada para o povo português. O que havia, era a idade do espírito santo e o menino vinha a ser o imperador do mundo. Naturalmente, surge para nós uma pergunta: o que que os portugueses ou Isabel de Aragão viam nos meninos para ele ser o imperador do mundo na idade do espírito santo? Nós poderíamos dizer a inocência do menino, simplesmente hoje com a psicologia da infância, a respeito da inocência do menino esta ideia esta um pouco desacreditada. Então, talvez possamos por que a ideia nos interessa

para o passado como para o presente, como nos interessa para o futuro, procurar outra razão pela qual possamos continuar com a ideia de que um governo com o menino seria ótimo para o mundo. Então, pode se propor já que algo tenho que propor, a imaginação do menino, uma coisa que hoje pode nos surpreender, a capacidade de imaginar que tem o menino, soluções para os problemas que atrapalham os adultos ou possibilidades de fazer as perguntas para as quais mesmo as pessoas mais preparadas dificilmente encontram respostas adequadas. Então, é a imaginação.



Fotograma 470



Fotograma 471



Fotograma 472



Fotograma 473

Maria Amélia: - Isso eu acho que é o novo que é velho, no sentido de que isso é que é ser divino, você poder estar no mundo com a missão com a qual você se propôs. E eu acho que até chegar aqui, e a criança pode ser recordar disso. É de primeiros anos, está entendendo?

Roberto Pinho: -É uma marca forte do mundo divino, certo? Que trazia esta marca forte da liberdade, tanto que ele vai, libertar os presos, né? Distribuir os pães, comida para a população. Esse menino imperador do mundo, você está coroadando na verdade a fantasia, a criança é a possibilidade de criar, é a criação plena, a criança é o símbolo da criação, de tudo que está por acontecer, está ali, a potência está na criança. No mito Joaquimista, havia três idades: a idade do pai, a idade do filho e a idade do espírito santo. A idade do pai foi aquela que era a ideologia do olho por olho, dente por dente,

Deus dos exércitos, que comandava a humanidade com a espada de fogo, a fé em fogo. Que depois, veio a idade do filho que nasce Jesus e diz não é a espada é o amor, mas, Joaquim de flora diz que essa idade iria embora e viria a idade do espírito santo. Na hora que você invoca o espírito santo, que diz assim: “Venha criar, vem espírito e crie”, é a maior aventura porque você não sabe o que ele vai criar. E a criança, na hora que você dá liberdade, você não sabe o que ela vai fazer.

E após os depoimentos são exibidas várias imagens de um menino brincando com um arco, fotogramas abaixo:



Fotograma 474



Fotograma 475



Fotograma 476



Fotograma 477



Fotograma 478



Fotograma 479

O filme, então, encerra-se com a declamação do poema do Menino Jesus (PESSOA, 2008), em voz *off*, acompanhada de um desfile de imagens de crianças brincando, fotogramas abaixo e na páginas seguinte:

Lucilene Silva: - Num meio dia de fim de primavera eu tive um sonho como uma fotografia, eu vi Jesus Cristo descer a terra, ele veio pela encosta de um monte mas era outra vez menino, a correr e a rolar-se pela erva, a arrancar flores para deitar fora e a rir de modo a ouvir-se de longe. Ele tinha fugido do céu, era nosso demais para fingir-se de segunda pessoa da Trindade. Um dia, que Deus estava dormindo e o Espírito Santo andava a voar, ele foi até a caixa de milagre e roubou três. Com o primeiro, ele fez com que ninguém soubesse que ele tinha fugido. Com o segundo, ele se criou eternamente humano e menino. E com o terceiro, ele criou um Cristo eternamente na cruz e deixou pregado na cruz que há no céu e serve de modelo às outras. Depois, ele fugiu para o sol. E desceu pelo primeiro raio que apanhou. Hoje, vive na minha aldeia comigo. É uma criança bonita de riso natural. Limpa o nariz com o braço direito, chapinha nas poças de água, colhe as flores, gosta delas e esquece. Atira pedras nos burros, rouba as frutas dos pomares e foge a chorar e a gritar dos cães. A mim, ele me ensinou tudo. Ele me ensinou a olhar para as coisas. Ele me aponta todas as cores que há nas flores. E me mostra como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão e olha devagar para elas. Damo-nos tão bem um com o outro, na companhia de tudo. Que nunca pensamos um no outro, mas vivemos juntos a dois com um acordo íntimo como a mão direita e a esquerda. Ao anoitecer, nós brincamos as cinco pedrinhas no degrau da porta de casa, grave como convém a um deus e a um poeta. Como se cada pedra fosse todo o universo e fosse por isso um perigo muito grande deixá-la cair no chão. Depois, eu lhe conto histórias das coisas só dos homens e ele sorri, porque tudo é incrível. Ri dos reis e dos que não são reis e tem pena de ouvir falar das guerras, e dos comércios. Depois, ele adormece e eu o levo no colo para dentro de minha casa. E deito na minha cama, despindo-o lentamente. E como seguindo um ritual muito limpo. E todo materno, até ele estar nu. Ele dorme dentro da minha alma. Às vezes acorda de noite, brinca com os meus sonhos, vira uns de pernas para o ar, põe uns por cima dos outros. E bate palmas, sozinho, sorrindo para os meus sonhos. Quando eu morrer, filhinho, seja eu a criança, o mais pequeno. Pega-me, tu ao colo. Leva-me para dentro da tua casa, deite-me na tua cama. Despe o meu ser cansado e humano. Conta-me histórias, caso eu acorde, para eu tornar a adormecer. E dá-me sonhos teus para brincar.



Fotograma 480



Fotograma 481



Fotograma 482



Fotograma 483



Fotograma 484



Fotograma 485

4.5.1 A Dimensão Divina e Cultural da Infância Brasileira

O documentário Mitã (2013) se fundamenta numa concepção mais espiritualista e naturalista de criança e de infância. Semelhante à concepção de Jean-Jacques Rousseau¹¹², em Emílio (1995), a criança no filme é construída como um ser naturalmente bom, inocente, puro e sensível. A infância é representada como uma época em que se manifesta livremente a essência humana, que é divina, boa, espontânea, alegre e sensível. Portanto, o papel da educação seria propiciar liberdade à criança, levá-la a se expressar espontaneamente, ajudá-la a se desenvolver, a se preparar para a vida adulta e, simultaneamente, proteger sua essência da corrupção da sociedade.

Assim, a criança seria um ser mais próximo de Deus, do divino. Sua natureza boa, alegre, pura e criativa a colocaria em maior proximidade com a essência do ser. Essa visão pode ser constatada pelas falas de todos os depoentes. Como se pode confirmar com as palavras de Lydia Hortélio: “Aí se desdobram as dimensões do ser humano ainda novo.

¹¹² Ver sobre concepção de infância de Rousseau na página 40.

Então, tudo que a gente tiver que fazer com eles depois disso, teria que respeitar as leis da cultura deles, da maneira de ser deles, que obedece a uma economia perfeita do pensar, do sentir, do querer. Pra mim, eu sei que é da criança, mas é da criança porque é da alma”, “Se você olha uma criança, você percebe que tem um poder, tem algo que transcende, que você não dá conta. É a alma. É esse poder dentro, é a alma! O menino tem a alma na frente”, “A mim, me parece que ele identificava o espírito santo na criança, a fé, a esperança, o encantamento dele por menino, por criança”. Assim também Maria Amélia Pereira, da Casa Redonda (Centro de Estudos) compartilham dessa mesma visão, que concebe sobre a criança, uma natureza espiritual: “Estar diante de uma criança, esse ser que está defronte de você: é um ser misterioso, é a vida no seu começo. Grande respeito que a gente quer ter diante dela porque ela é o novo que chega, que você tem que ouvir”. Esse ponto de vista ainda se faz presente na fala de Lucilene Silva (Oca, escola cultural):

- Pra mim, o que mais me encanta nos meninos é dizer o que pensam, é a criatividade que eles têm. Eles ficam vendo, inventando palavras, inventando adivinhas, inventando cantigas, inventando brincadeiras. É lindo tudo que eles fazem. Porque acho que tem uma pureza de alma mesmo, essa bagunça que a gente vê no mundo, eles estão fora disso. Eles ainda estão vendo um outro universo, um outro mundo, que eu acho que é esse mundo do divino. Que eles olham pro céu, veem uma meia lua e dizem “Nossa, é a unha de Deus!” Eles perguntam coisas que parecem que eles estão num outro mundo mais belo, mais divino, mais alegre, né? Do que esse que está no entorno da gente.

-- A maneira de ser menino, criança nos brasileiros se aflora de uma maneira muito espontânea, muito natural, que mesmo sendo adulto, tem uma maneira de ser imprevisível, inesperada, encantadora, que era resquício de criança que vinha à frente.

-Essa coroação do menino, eu acho que seria coroar o mundo dessa simplicidade, dessa espontaneidade, dessa alegria, dessa beleza que a gente vê nos meninos. Acho que o que a gente vê na criança que tem do divino é exatamente a pureza, né? A pureza, a coragem, por que o menino fala o que pensa. Ele se expressa de uma maneira muito livre, muito espontânea. E eu percebo que as crianças que têm possibilidade de experimentar isso na vida, ele vai continuar um adulto também com a mesma coragem, a mesma pureza, com a mesma verdade e a mesma beleza.

Também as exposições de Roberto Pinho e Agostinho da Silva colocam a criança como um modelo a ser seguido pelo adulto: “ Quem devia tá dizendo qual é a direção do que deve ser feito, é a criança não são os adultos, entende? Os pais deviam ser parecidos cada vez mais com as crianças e não as crianças com os pais. Porque é ela que traz o futuro”, “ A criança é a possibilidade de criar, é a criação plena. A criança é o símbolo da criação, de tudo que está por acontecer, tá ali, a potência tá na criança”, “Uma coisa que hoje pode nos surpreender, a capacidade de imaginar que tem o menino,

soluções para os problemas que atrapalham os adultos ou possibilidades de fazer as perguntas para as quais mesmo as pessoas mais preparadas dificilmente encontram respostas adequadas”.

O filme também traz, para completar essa visão divina da essência infantil que defende, uma concepção indígena brasileira de criança. Na exibição de imagens do batismo de um bebê na aldeia de Amambai, no Mato Grosso do Sul, uma senhora idosa da tribo explica o ritual, revelando aspectos de como eles veem a criança, visão semelhante à defendida no documentário. No depoimento da senhora indígena, observa-se uma visão da criança como um ser que estaria mais próximo da divindade:

- A gente tem que cantá pra trazer o espírito do neném, de lá do céu e o espírito dela tem nome lá no céu. E que traz o espírito dela lá do céu pra a criança. O nome dela lá do céu pra ela. O povo diz que a criança, quando ela não tem nome, ela procura o nome dela, ela acha lá. Eu acho que, pelo jeito que eles fala, lá ela tem o nome dela, alguém chamando ela por esse nome.

Segundo estudos de Tassinari (2007), essa concepção da criança como um ser em contato com o divino, é encontrada também em várias outras culturas indígenas. A antropóloga da infância explica que as etnografias sobre cultura indígena têm mostrado que as crianças, especialmente as menores, são vistas nas diversas tribos indígenas como importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como seres completos em algumas tribos, observa-se que elas são vistas como seres que teriam maior contato com os deuses (TASSINARI, 2007).

Outro aspecto importante na concepção de infância de Mitã (2013) é o destaque dado para o brincar como atividade natural e importante dessa fase. A todo tempo, são enfatizadas cenas de crianças brincando junto à natureza, em grupos. Todas são imagens muito envolventes, que destacam o brincar como atividade da infância, por excelência.

O brincar é representado como atividade importante, integrante dessa natureza infantil, alegre, criativa, livre e divina. Na primeira sequência do filme, a pesquisadora Lydia Hortélio recita trechos do poema de Fernando Pessoa (2008), escrito sob o heterônimo de Roberto Caieiro, que trata da criança como divina, do brincar que a eleva a condição de um deus, de um poeta: “Eu ainda não encontrei nada que correspondesse melhor ao que é o fenômeno brinquedo, o fenômeno brincar. “Graves como convém” (...) veja a categoria que ele dá o brinquedo, a um deus e a um poeta”.

Em outro momento, ao mostrar e comentar os diferentes diagramas do jogo de amarelinha que existem no Brasil, suas variações de pular, a pesquisadora enfatiza a riqueza dos movimentos e dos ritmos que existem nas tradicionais brincadeiras infantis brasileiras,

bem como destaca seus aspectos interativos e socializadores: diversidade de movimentos, ritmos e formas, as diferentes linguagens geométricas, o envolvimento com o outro, com os outros:

- Cada brinquedo, tem outras palavras, outro ritmo, outra linguagem de movimento. E então da conexão palavra, música, movimento, o outro; os outros. Então, essas coisas imbricadas formam aquele brinquedo, que tem uma geometria própria no tempo, porque é uma coisa que se desloca no tempo. Não é uma geometria espacial que se faz aqui em cima da mesa. É um quadrado que se desloca. É um círculo que se desloca. É uma fila, uma fila dupla, um fila sinuosa. Então tem toda uma geometria em movimento.

A câmera revela em suas imagens, a beleza, o movimento, a interação das diversas brincadeiras infantis populares no Brasil, comentadas pela pesquisadora acima: de rodas, de jogar pião, pular amarelinha, tocar arco, pique-pega, corre-cutia, pular corda, soltar pipa e outras mais.

Outra característica do brincar tratada no documentário é a sua dimensão mágica, espiritual, a imersão da criança nessa atividade. Em algumas imagens, há destaque para o total envolvimento da criança quando brinca, ela age como se estivesse em outra dimensão, em outro espaço e tempo, um “tempo sem tempo”. É o que se pode observar nas exposições desse depoimento abaixo:

- Na compreensão deste brincar na criança, o que ele constela desse tempo sem tempo, o que ele constela de transcendência mesmo, de você romper o cotidiano, romper e entrar em outra conexão, né. Eu vejo assim que a gente procura como adulto isso depois. Se a criança faz isso ainda de uma forma inconsciente, pelo estado ainda de consciente dela. A gente tem que conquistar isso como adulto.

Todas essas dimensões do brincar discutidas no filme são citadas na clássica obra “*Homo Ludens*”. Nessa obra, Huizinga (1993) coloca o *Homo Ludens* no mesmo nível do *Homo Sapiens* ao afirmar que o jogo no qual poderia ser inserido também o brincar, é um fenômeno cultural, porém de realidade autônoma: “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens”. Ele expõe que o jogo é uma evasão da vida real, cria ordem, introduz uma perfeição temporária limitada ao caos da vida, com ritmo e harmonia, como na estética. “Há uma supressão temporária do mundo habitual, inteiramente manifesta no mundo infantil” (HUIZINGA, 1993, p.15-16).

Ainda no filme, outros depoimentos falam sobre aspectos do brincar, que remetem a criança a um mundo de fantasias, de possibilidades e potencialidades:

Lucilene Silva- Pra mim, o que mais me encanta nos meninos é dizer o que pensam, é a criatividade que eles têm. Eu fico vendo: inventando palavras, inventando adivinhas, inventando cantigas, inventando brincadeiras. (...) Que eles olham pro céu, veem uma meia lua e dizem “Nossa, é a unha de Deus!”.

Maria Amélia Pereira - Eu vejo que o brincar... tem mais tesouro dentro do brincar do que a gente já chegou, sabe. Tem mais tesouro aí dentro. Que eu

acho que é pra gente, tem pessoas que estão começando a se ligar com isso. E ir buscando, tá entendendo, é a essência que tá dentro disso aí. É maior do que a gente chegou, não é só o brinquedo, não são só as canções infantis, é mais que isso.

Roberto Pinho-É uma marca forte do mundo divino, certo? Que trazia esta marca forte da liberdade, tanto que ele vai, liberta os presos, né? Distribui os pães, comida para a população. Esse menino imperador do mundo, você está coroando na verdade a fantasia. A criança é a possibilidade de criar, é a criação plena. A criança é o símbolo da criação, de tudo que está por acontecer, tá ali, a potência tá na criança. No mito joaquimista havia três idades, a idade do pai, a idade do filho e a idade do espírito santo. A idade do pai foi aquela que era a ideologia do olho por olho, dente por dente, Deus dos exércitos, que comandava a humanidade com a espada de fogo. A fé em fogo, que depois veio a idade do filho que nasce Jesus e diz não é a espada é o amor, mas, Joaquim de flora diz que essa idade iria embora e viria a idade do espírito santo. Na hora que você invoca o espírito santo, que diz assim: venha criar, vem espírito e crie, é a maior aventura por que você não sabe o que ele vai criar. E a criança, na hora que você dá liberdade, você não sabe o que ela vai fazer.

Vygotsky (1984) enfatizou as dimensões do brincar e via nessa atividade várias possibilidades de desenvolvimento para a criança, como por exemplo, em seu aspecto cognitivo e psicossocial, por lhe fornecer um estágio de transição entre pensamento e objeto real, possibilitar seu maior autocontrole, uma vez que ela lida com conflitos relacionados às regras sociais e aos seus próprios impulsos. Também encontramos em Piaget (1989) referências à potencialidade de desenvolvimento infantil existente no jogo e no brincar. Ele afirma que, no jogo de regras, a criança constrói conceitos de espaço e de tempo, e desenvolve sua compreensão do que pode e do que não se pode fazer.

O brincar, conforme Vygotsky (1984), mobiliza zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, permite a vivência de situações que estão além do nível de desenvolvimento real da criança, o que permite um avanço no mesmo. No brinquedo, “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade (...) o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada” (VYGOTSKY, 1984, p.117).

As imagens do filme, além de revelar a magia, o potencial de desenvolvimento do brincar, destacam seu papel socializador. A câmera mostra, por exemplo, imagens de crianças indígenas brincando, imitando ritual adulto, fotogramas 416 e 417.

Segundo Dantas (1998) e Machado (1994), no brincar, a criança tem um ganho de símbolos significativos, importantes para o futuro sucesso das experiências culturais adultas. Conforme a visão de Catherine Tamis LeMonda (*apud* BENSON, 2006), psicóloga da Universidade de Nova Iorque e estudiosa da evolução de jogo no desenvolvimento infantil,

através do brincar, aprende-se sobre os papéis sociais, sobre os valores socioculturais, sobre “o bem e o mal” estabelecidos socioculturalmente.

Brougère (1998) salienta que toda expressão infantil através das brincadeiras está inserida num sistema de significações, numa cultura que lhe dá sentido. Para ele, o brincar é um produto cultural e sua inserção no mundo infantil se dá através da aprendizagem. Dessa forma, ele mostra a importância da preservação da cultura lúdica, o conjunto de regras e significações próprias do jogo e do brincar que possibilita à criança o domínio do contexto lúdico.

Mitã (2013) destaca ainda a participação infantil nas tradicionais festas religiosas e populares, disseminando e miscigenando a cultura brasileira. Em Freire (1980) há comentários sobre essa formação híbrida da cultura brasileira, que se deu sob influências diversas - europeias, indígenas e mais tarde, africanas. Até mesmo nos cuidados da criança brasileira, no seu processo de socialização estiveram presentes essas influências híbridas. Foi uma fusão de diferentes modos de educação e diferentes concepções de infância, como pode ser constatado no estudo da obra Casa-Grande e Senzala de Gilberto Freire, em que o pesquisador resgata a história da formação híbrida da primeira sociedade brasileira, agrária e escravocrata. Nos cuidados com as crianças, confundiam-se as tradições portuguesas e africanas, diferentes práticas místicas de proteção contra os quebrantos e o mau-olhado. Conforme Freire (1980), as canções de berço portuguesas, “sofreram modificações na boca da ama negra”, que alterou as palavras; ligando-as às suas crenças e também às dos índios:

Assim a velha canção "*escuta, escuta, menino*" aqui amoleceu-se em "*durma, durma, meu filhinho*", passando Belém de "fonte" portuguesa, a "riacho" brasileiro. Riacho de engenho. Riacho com mãe-d'água dentro, em vez de moura-encantada. O riacho onde se lava o timãozinho de nenê. E o mato ficou povoado por "um bicho chamado carrapato". E em vez do papão ou da coca, começaram a rondar o telhado ou o copiar das casas-grandes, atrás dos meninos malcriados que gritavam de noite nas redes ou dos trelosos que iam se lambuzar da geleia de arará guardada na despensa - cabras-cabriolas, o boitatá, negros de surrão, negros velhos, papa-figos.(FREIRE, 1980,p.327).

O filme mostra a importância da participação infantil nas festas ditas “populares”, de cultura híbrida, para sua formação cultural brasileira e sua vivência lúdica na infância. Essas questões podem ser observadas na descrição e comentários tecidos por Lydia Hortélio sobre a festa do Presépio:

- Aí é uma roda. Você vê claramente que é uma samba de roda. E isso é que me encanta especialmente nesse presépio é de ver como os meninos praticaram a miscigenação mesmo. Quer dizer, ao longo do século, os meninos brincando de presépio transformaram uma manifestação euro-católica numa coisa brasileira. Tem momentos claramente de cultura negra, como alguns sambinhas de roda que entra, que já transformaram as cantigas num sambinha de roda, como tem momentos claramente indígena, aparece um homem folhagem. E esse que eu encontrei, lá na zona rural do município de serrinha, em 1968/69, foi muito bonito, de ver isso e de confirmar que é mesma a presença daquela criança viva ali, é que é o motivo da festa mesmo, alegria. O que mantém aquilo vivo e junto é a esperança na criança.

Segundo Brougère (1998), a cultura lúdica é que oferece referências à criança, que lhe permite interpretar como jogo atividades que poderiam ser vistas de outra forma. Ele acrescenta ainda que a cultura lúdica é composta de certo número de esquemas que dão início à brincadeira, produzindo uma realidade diferente da cotidiana. Se a criança não dispõe dessas referências ou esquemas, próprios de cada grupo sociocultural, não é possível a sua inserção na brincadeira.

No filme *Mitã* (2013) a participação da criança nas manifestações culturais tradicionais, nos cenários das festas populares e religiosas é representada como importante no processo de socialização da infância. Os depoimentos assim como a imagem no fotograma abaixo, revelam a criança como participante ativa nas manifestações culturais brasileiras, nos eventos populares e religiosos, ao mesmo tempo que recebe essas influências culturais na sua socialização, contribuindo para transformação e disseminação cultural.

Lydia Hortélio- As crianças que têm a sorte de ouvir uma canção de ninar, ouvem pela primeira vez a língua mãe. A língua da cultura onde ela nasceu, no lugar do mundo onde ela desceu. Portanto ela ouve aquelas palavras, hoje em dia a primeira coisa que ela aprende. E as palavras carregam já um ritmo, é o ritmo da música daquela cultura.

Célia: Eles trazem na música o cotidiano deles. E esse cotidiano, eu acho que é cheio de, que é uma coisa ao mesmo tempo simples. Ao mesmo tempo que é simples, traduz também a relação deles com o mundo, com Deus, com a natureza, com o belo.

Na visão da pesquisadora as manifestações culturais tradicionais, chamadas de “populares”, dão continuidade ao brincar da cultura infantil:

Lydia Hortélio:- O Reizado e o Samba de Roda, o Maracatu, o Caboclinho, o Cacuri. as coisas todas da cultura adulta que tem as dimensões. Então até os doze anos ou até quando eles quiserem brincar os brinquedos da cultura da criança e muito naturalmente isso continua pelas manifestações populares.

Ela ainda afirma que a participação da criança nas festas populares e religiosas, contribui para a miscigenação e integração das etnias e da cultura brasileira:

- O presépio é cheio disso, é a prova disso, da contribuição inclusive da criança a cultura brasileira. Que eu acho que ainda não foi vista. Brincam uns com os outros, menino índio, menino branco com menino negro.

O filme faz críticas à educação escolar por não valorizar a cultura brasileira, suas manifestações culturais tradicionais e populares, expostas no depoimento de Roberto Pinho:

- A nossa educação, a nossa pedagogia, a nossa escola, está afastada completamente de nossas matrizes. Então se fala naquela colonização, no entanto, hoje, as nossas crianças são colonizadas por sistemas anglo-saxônicos: sistemas ingleses, sistemas americanos, sistemas franceses em lugar de se desenvolver uma história brasileira, de criar uma pedagogia, de acordo com o Brasil.

Em outros momentos, a crítica à escola se deve à sua abordagem pedagógica que deforma a criança, não respeita sua verdadeira natureza, que é alegre, criativa, pura e livre: “(...) E quando entra na escola, entra na religião, na família, a gente vai botando coisas na frente dela e ela fica pra trás”. Na visão do professor Agostinho da Silva, no depoimento abaixo, o que a escolarização deveria proporcionar à criança é a livre expressão de sua natureza criativa e não simplesmente modelá-la de forma que ela seja, no futuro, um bom soldado de profissão.

Agostinho da Silva: - Então o que é preciso na escolaridade que ela estiver não é dar-lhes aquelas técnicas que levavam a um bom soldado de profissão. O que é preciso é que ela adquira meios de expressão daquilo de que é sua própria criatividade. Digo com exagero e sem exagero que toda pessoa que nasce é um poeta. Vem pra fazer uma criação de alguma coisa que ainda não existe no mundo em qualquer campo que seja e se costuma pensar, sobretudo no campo da poesia. Pode se aplicar ao campo de qualquer arte ou de qualquer ciência ou de qualquer campo de atividade. É preciso que o poeta não seja ocupado nunca, não seja limitado nunca. Com as prisões que há com a inclusão de sua própria poesia. E, sobretudo temos como ideal que aquele que nasceu poeta disso, daquilo ou daquele outro, não se mostre como poeta no que deixou criado. Que seja ele o próprio poema que vem de sua criatividade.

Amélia: - O processo de educação é um processo de iniciação do humano. Então essa escola que tá aí, é uma escola que tem realmente que terminar o formato dela, né? E ela, de fato, ser recriada à medida que você tem diante de você a consciência que o humano é um processo evolucionário. À medida que cada criança nasce, de fato, há uma possibilidade nova chegando ao mundo. E que o espaço de educação dessa primeira infância, principalmente é o espaço da alegria, gente. É deixar essa vida se manifestar. Não tem outro caminho.

Outras críticas à escola são feitas também pelas crianças como a falta de espaço na escola e o pouco contato com a natureza: “A escola pra gente devia ter um espaço maior, devia ter mais planta, mais árvore, mais natureza”.

Brandão (2007), faz comentários sobre uma nova maneira de se fazer escola, mais brasileira e inclusiva, que vai de encontro a todas as críticas feitas á escola acima. O autor comenta que a única maneira de nós nos universalizarmos (palavra que ele utiliza em substituição ao termo globalizar), é estar aberto aos diálogos entre nós, o que nos é próprio/peculiar, que está na raiz da nossa identidade, nossa maneira de ser. Ele sugere, assim, sairmos dessa visão "aulista" (expressão também utilizada por ele), de um professor ensinando aos alunos, quem sabe dando a quem não sabe, para uma educação dialógica que parta do princípio de que cada criança, é uma fonte original de saberes, é uma experiência única e irrepetível de saberes. Que a escola possa integrar também saberes da comunidade, da memória de nossa gente, de suas experiências culturais.

Por fim, o documentário Mitã (2013) ao abordar sobre a festa do Divino¹¹³, no Maranhão, em que há a coroação do menino imperador, traz novamente como discussão final a criança como um ser especial, um modelo para o adulto. Essa condição faz com que ela seja digna dessa elevação simbólica ao poder nessa festa, segundo os depoimentos. Essa condição, próxima à condição divina, deveria ser exemplo para o adulto, principalmente o adulto no poder. E se a criança não pode governar, que pelo menos o adulto que alçar esse lugar possa ter vivo dentro dele, esse menino.

Assim, o filme Mitã (2013) representa a criança brasileira como um ser com características divinas: puro, criativo, alegre, sensível e naturalmente lúdica. E a partir disso, pressupõe a asserção de que a infância deve ser vivenciada de forma livre, em permanente contato com a natureza, participando das variadas formas de expressão cultural de seu grupo social, das brincadeiras e festas tradicionais, com espaço e tempo para natural essência infantil.

¹¹³ Festa do Divino Espírito Santo, de origem portuguesa, mantida pelo catolicismo popular. Além de ser vastamente celebrada em todo o Brasil, ela é dedicada à Terceira Pessoa da Santíssima (SOUSA, 2013).

REALIZANDO ALGUMAS CONCLUSÕES E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cinco documentários analisados representam a socialização da criança brasileira a partir de diferentes pontos de vista, com ênfase em alguns aspectos, de acordo com a discussão proposta. Eles apresentam concepções de infância que fundamentam suas narrativas a partir de suas asserções pressupostas de modos de socialização da criança, com seus argumentos-tese, embora não se encontrem de forma explícita em todos eles.

O documentário *A Invenção da Infância* (2000) aborda as diferentes condições de vida de crianças brasileiras, as transformações na infância produzidas por aspectos históricos, sociais e também tecnológicos. São enfatizadas algumas diferenças e, ao mesmo tempo, semelhanças entre os modos de vida de crianças de classes mais favorecidas da cidade de São Paulo e as que vivem no interior da Bahia, nas cidades de Retirolândia e Santaluz.

Nesse documentário, a diferença nos modos de vida das crianças brasileiras é marcada pela desigualdade social e econômica. A criança pobre, diferentemente daquelas de condição mais favorecida economicamente, inicia sua batalha de sobrevivência logo ao nascer e se estende por toda sua infância: nascer com vida e depois, nas primeiras idades poder manter-se viva, desenvolver e crescer. Vencida a primeira batalha, a luta continua pela sobrevivência básica, alimentar-se, vestir-se, estudar e divertir. Nessa luta pela sobrevivência, a criança pobre brasileira tem sido usada como mão de obra, sendo obrigada a trabalhar, a realizar, inclusive, atividades de periculosidade. Uma representação de modos de vida da infância brasileira que, embora ilegal e de violação dos direitos da criança, constitui realidade presente na infância pobre do Brasil, consentida muitas vezes pela família que não consegue visualizar alternativas para se sustentar e pela própria criança que se vê forçada pelas contingências da situação.

Essa representação que o documentário faz da desigualdade social e econômica da infância brasileira, meninas ricas em São Paulo e meninos pobres no nordeste, de certa forma, contribui para reforçar a visão, muito presente no país, de que a desigualdade, a pobreza é um aspecto característico do nordeste e o desenvolvimento e a riqueza da região sudeste e sul. Assim como existe uma visão de que o fenômeno da violência é próprio da periferia das cidades, dos bairros mais pobres, principalmente das favelas. Por outro lado, o filme *Que Letra é essa?* (2004) representa a história de um menino pobre e seu fracasso escolar, que é da

região sul do país, contribuindo para desmistificar essa visão de que a pobreza, assim como os problemas escolares são regionalizados.

Todavia, em meio às diferentes infâncias produzidas pela desigualdade econômica e social, percebe-se também semelhanças no modo de vida dessas crianças pobres com as de classes mais abastadas no que se refere à intensa rotina diária de atividades e responsabilidades. Isso ocorre devido ao trabalho, no caso das crianças pobres que devem ajudar no sustento familiar e, no caso das crianças mais favorecidas, devido à preocupação excessiva com formação escolar e extraescolar em função da preparação rigorosa para a vida futura, atendendo às exigências competitivas do mercado de trabalho.

Outro aspecto de semelhança nos modos de vida das crianças pobres com o das de classes mais altas é a prática de assistir à televisão, acessando programações de sexo e violência e não mais apenas aos programas infantis, próprios para suas idades. E assim, pelas representações do documentário *A Invenção da Infância* (2000), a criança brasileira estaria sofrendo um processo de adultificação precoce, ou seja, o seu modo de vida estaria cada vez mais semelhante ao dos adultos, devido ao contato diário com experiências de sexo e violência através da televisão e por exercer atividades e responsabilidades excessivas, que preenchem todo o seu dia, o que não lhes permite tempo livre para brincar e ser criança.

Essa questão da adultificação precoce na infância brasileira, temática também no filme *Criança, a Alma do Negócio* (2008) e *Infância Incomum* (2012), deve ser analisada com certa cautela, a fim de que também não surjam interpretações preconceituosas e reducionistas sobre essa questão. Simplesmente o fato das crianças hoje apresentarem comportamentos que antes eram próprios de adultos, não pode ser visto como um desaparecimento da infância como preconizou Postman (1999) e nem de que elas deixaram sua condição de criança. Esse fato pode ser interpretado como nova forma de se viver a infância, uma infância diferente do modelo do que se tinha até então.

No terceiro documentário analisado, *Criança, a Alma do Negócio* (2008), o principal fator responsável pelo fenômeno da adultificação da criança seria a mídia publicitária. A publicidade televisiva dirigida à criança tem como objetivo torná-la um consumidor em potencial, cada vez mais cedo, exercendo fortes influências no seu modo de vida, em seu comportamento de vestir-se, alimentar-se, brincar e na sua sexualidade. Assim como na infância medieval de Àries (1981), a criança brasileira atual tem se inserida prematuramente no mundo adulto ao participar de atividades e assuntos adultos e vestir-se, inclusive como mini adultos. Essa realidade, de acordo com o documentário, é comum a quase todas as

crianças brasileiras, independente de sua condição social e econômica, uma vez que é difícil encontrar hoje uma casa onde não haja televisão - grande parte de nossas crianças têm sido aliciadas pela publicidade televisiva a consumirem exageradamente, a adquirir produtos alimentícios, de beleza, vestuários, celulares e sofisticados brinquedos.

Esse fenômeno é abordado no filme *Infância Incomum* (2012) de maneira mais implícita nas histórias das meninas missionarinho e mini miss, cujos modos de vida assemelham-se à vida adulta, pois assumem papéis que implicam atividades, responsabilidades e exigências impróprias para uma criança, conforme a visão moderna de infância, subjacente no documentário. Contudo, o filme enfatiza como principal causa desses modos de vida infantis, a projeção de desejos e expectativas que os pais realizam nas crianças. Nos filmes *A Invenção da Infância* (2000) e *Criança, a Alma do Negócio* (2008) se percebe certa conivência dos pais com esse processo, que buscam realizar seus mais secretos desejos através de seus filhos, colocando-os para aprender balé, tênis, música etc., bem como comprando roupas e todos os tipos de objetos caros, que estão na moda, almejando conseguir um status social.

O segundo documentário, *Que letra é essa?* (2004), tem como temática central a escolarização básica da criança pobre brasileira, mais especificamente trata do fenômeno do fracasso escolar, a cronificação dos problemas de não aprendizagem e a repetência na escola pública, além dos conflitos advindos desse processo, inclusive, a exclusão dessa criança no contexto escolar. Essa temática abordada pelo filme descortina para o espectador o fato de que, embora a escolarização seja universal e obrigatória para a infância brasileira, ela ainda não consegue se efetivar de forma eficaz para todas as crianças. E que, muitas vezes, a exclusão e o desigual acesso das crianças pobres à aprendizagem acontecem dentro da própria escola. Frustra-se, assim, o sonho da família dessas crianças e daqueles que acreditam numa escola universal obrigatória, que efetivaria uma vida melhor e igualitária para todos, formando uma sociedade mais justa e democrática.

Essa visão da escola como possibilidade de melhorias na vida futura, assim como a de promotora de desenvolvimento infantil encontra-se presente em todos os filmes que consideraram, de alguma forma, a escola como instituição de socialização, através de imagens da criança frequentando a escola, ou através de depoimentos de pais, professores ou até da própria criança, sobre a importância e influência da escolarização na vida infantil e futuramente, na vida adulta. Em visto disso, a importância e a influência da escola na nossa sociedade como instituição, por excelência, de educação e socialização de nossas crianças,

surgem algumas perguntas a partir de tal complexa situação: Como a escola deve se estabelecer para atender não somente aos interesses sociais maiores, mas principalmente aos interesses das crianças, de sua família e de sua comunidade? Como realizar verdadeiramente uma escola para todos? Como reinventar essa nova escola? Como superar esse modelo que ensina a criança a falar, a se comportar e a pensar de forma padronizada, de acordo com os modelos dominantes, produzindo uma serialidade, numa mera repetição vazia, atendendo aos interesses capitalistas? Como a escola pode contribuir para a produção de subjetividades globalizadas, sem, contudo apagar aspectos singulares de nossa brasilidade, discussão feita no filme *Mitã* (2013)? Como a escola pode se aproximar do mundo, da vida, do aluno e de sua família, integrando-os e não os apartando cada vez mais, como mostra a história do filme *Que letra é essa?* (2004).

E, por fim, o último documentário analisado, *Mitã* (2013) representa a socialização da infância brasileira sob a perspectiva espiritualista e cultural, destacando a dimensão divina da criança, sua espontaneidade, alegria e criatividade. Nesse filme, o brincar é uma atividade essencialmente infantil, presente nas tradicionais formas brasileiras de expressão cultural. As festas populares, religiosas, as tradicionais brincadeiras infantis revelariam a alma brincante da criança, que seria também do povo brasileiro. A criança, na representação desse documentário, é participante ativa das brincadeiras infantis tradicionais, das festas e tradições de seu grupo social e cultural, realizando assim sua socialização, como uma reprodução interpretativa, defendida por William Corsaro (2011). Ela é vista como protagonista que transforma a cultura social a partir de sua cultura de pares e contribui com a miscigenação cultural.

Esse protagonismo da criança no seu processo de socialização, também se encontra presente nos outros filmes analisados. No filme *Que letra é essa?* (2004) observa-se o protagonismo da criança presente no seu processo de resistência à cultura escolar, que se apresenta de forma excludente e distante de seu mundo. Nos filmes *A Invenção da Infância* (2000), e *Criança, a Alma do Negócio* (2008), apesar da criança ser representada como atores sociais, limitados pela pouca maturidade e discernimento, nota-se que ela não recebe passivamente as influências da televisão e as imposições de trabalho e atividades excessivas. Pelos diferentes depoimentos dos meninos e meninas desses dois documentários, percebe-se que eles interpretam, buscam dar sentido ao que lhe acontece, a partir de suas visões de mundo e de seus pares. Nos depoimentos dos meninos e as meninas do filme *A Invenção da Infância* (2000), é visível a busca de um sentido para esse mundo alienante, produzido pelos

adultos, que essas crianças realizam na explicação do porquê trabalhar ou fazer tantas atividades extraescolares. O mesmo ocorre no filme *Infância Incomum* (2012), as crianças vivem sua infância motivadas pelas expectativas dos pais, embora ainda assim, reorganizem de alguma forma tudo isso, dando um sentido seu para essas experiências ao criar, em alguns momentos, linhas de fuga através do brincar, como ocorre nas representações das imagens da menina missionarinho brincando no templo e das meninas candidatas a miss que brincam enquanto aguardam o início do evento.

Dessa forma, ao analisar as temáticas dos filmes e a maneira como elas foram representadas, verifica-se que todos eles apresentam, de forma explícita ou não, uma intenção autoral ativista política e ideológica, em defesa da causa da infância, de determinadas concepções e culturas. Ambos revelam preocupações com os modos de vida da infância brasileira ao mesmo tempo, que propagam sutilmente uma visão dominante sobre o melhor modo de se viver a infância, fundamentada num olhar que tem sobre a criança.

A *Invenção da Infância* (2000), *Que Letra é essa?* (2004), *Criança, a Alma do Negócio* (2008), *Infância Incomum* (2012) e *Mitã* (2013) buscam exercer uma influência social seja educativa, de militância ou reflexiva¹¹⁴. No filme *A Invenção da Infância* (2000) e *Mitã* (2013) percebe-se uma militância em favor da infância como fase do brincar, do viver despreocupado e livre bem diferente do viver na fase adulta. Eles parecem querer sensibilizar os seus espectadores para a importância da infância, de um modo de vida especial, protegido, próprio para a criança.

No documentário *Mitã* (2013) há também uma militância pela valorização das festas populares e das brincadeiras tradicionais, típicas da cultura brasileira na formação da criança, da identidade da infância brasileira. O filme *Infância Incomum* (2012) aparentemente se apresenta apenas com o objetivo de mostrar modos de vida de crianças tidos como incomum para a sociedade, entretanto, encoraja-nos, seus espectadores, a se posicionar quanto ao que deva ser a infância, como deve ser vivida e como devem ser os modos de sua socialização. Pela condução da narrativa, produz em nós uma inquietação de que essas crianças deveriam estar vivendo despreocupadamente suas infâncias e não se envolvendo em atividades tão onerosas para suas idades. O filme busca uma função educativa para desmistificar os modos diferentes de viver a infância, vistos de forma preconceituosa, ao mesmo tempo em que milita de forma implícita, em defesa da infância de concepção moderna.

¹¹⁴ Ver na página 62 sobre os principais sistemas de valores que sustentam a presença do sujeito-da-câmara na tomada e as asserções do documentário sobre o mundo: ética educativa, interativa/reflexiva, imparcial e modesta (RAMOS, 2005).

No filme *Criança, a alma do negócio* (2008) a função é educativa e militante, claramente exposta no próprio desenvolver da narrativa e até no seu contexto de produção. O filme busca mostrar aos espectadores a influência da publicidade televisiva sobre o comportamento de consumo infantil para convencer e convocar o espectador a lutar pela regulamentação da publicidade dirigida à criança na televisão brasileira.

O filme *Que letra é essa?* (2004), não apenas apresenta uma perspectiva ético-reflexivo-interativa, com a participação do cineasta fazendo perguntas, em voz *off*, mas também busca se manter numa postura de distanciamento e imparcialidade para deixar que os próprios protagonistas narrem a história e o espectador faça suas próprias conclusões. Contudo, pode-se perceber um discreto envolvimento político do cineasta, pois no final, a montagem fílmica da história da repetência de Patrick se apresenta de forma bem dramática e comovente. Logo, implicitamente, o filme produz uma denúncia do fenômeno da não aprendizagem e repetência escolar de crianças pobres nas escolas públicas do Brasil.

Outra importante questão revelada através das análises fílmicas é a preocupação dos adultos (cineastas, especialistas e pais) com as possíveis influências das tecnologias midiáticas, como a televisão, sobre os modos de socialização da infância brasileira - uma produção do fenômeno de globalização e mundialização cultural. Nota-se um sentimento de angústia, certa nostalgia pela infância perdida ou que estaria se perdendo. O sentimento é também de luto pela infância que tem sido perdida em meio a tantas informações e influências recebidas pelas tecnologias de informação que têm conduzido a criança a um processo de prematura adultificação de sua sexualidade e de seus comportamentos, em geral. Isso ocorre devido aos objetivos publicitários capitalistas de transformá-la num consumidor de potencial adulto. Também se percebe o sentimento de indignação e a perspectiva de denúncia dos cineastas, roteiristas e produtores dos filmes, e dos depoentes especialistas sobre a infância que vem se perdendo devido à imposição de atividades de trabalho ou de aprendizagens excessivas atribuídas à infância, não sobrando tempo para serem simplesmente criança: brincar, imaginar, criar, descobrir, interagir com seus pares, se desenvolver não como um mini adulto do *Áries* (1981), mas simplesmente como criança, “num tempo sem tempo”¹¹⁵.

O sentimento dos adultos representado nos filmes é de impotência e medo, diante do poder dessa mídia, que entra nas suas casas, instaura novos modos de vida, participa da socialização e educação das crianças, de forma rápida e eficiente, tornando-se forte referência na vida infantil. É o poder das tecnologias que passam a integrar a rede de subjetivação das

¹¹⁵ Expressão usada no filme *Mitã* (2013).

crianças brasileiras, um espaço que, antes, era predominantemente da família, da escola, da igreja e da comunidade. Realidade que podem ser constatada analisando a nova configuração de nossas cidades, que hoje, não se constituem mais apenas em torno da igreja e do prédio da escola, mas também, ou talvez principalmente, em torno da torre da televisão, de internet e de celular. Hoje é possível viver sem igrejas, até sem escola, porém sem a televisão, a internet e o celular são uma situação imaginável. Assim, a cada dia, o que se constata é que o cenário da “Cidadezinha cheia de graça”, do poema de Mário Quintana tem se modificado no Brasil: “Tão pequenina que até causa dó! Com seus burricos a pastar na praça... Sua igreja de uma torre só”.

Na atualidade, nos nossos céus, as torres de televisão, de internet e de celular concorrem com as das igrejas. Na torre de vigilância do *panopticon* da contemporaneidade, integra-se um novo olhar que é virtual, cuja preocupação principal não é mais a fixação e o controle das pessoas nas instituições (família, escola, trabalho, religião), mas o envolvimento delas na rede de circulação, das novidades, das informações, das tecnologias. Isso talvez explique a impotência dos pais diante das influências midiáticas, o porquê muitos não resistem a esse processo e permitem que suas crianças interajam com esses dispositivos maquínicos que se sobrepõem à sua educação. Talvez seja o medo de que seus filhos fiquem para trás no seu processo de socialização e que por isso sejam excluídos

Conforme Guattari (1992), há um paradoxo nesse processo reticular de circulação de novidades e informações, pois em meio a essa circulação, a não fixação, encontra-se a paralisação, que é a padronização crescente das subjetividades e dos desejos. Assim, o controle não é mais do tempo, nem dos corpos como na discussão foucaultiana e sim, do psíquico, da produção de desejos. O ser contemporâneo está se tornando, cada vez mais desterritorializado, visto que seus territórios etológicos originários (corpo, clã, aldeia, culto, corporação etc), não estariam mais dispostos em um ponto preciso da terra, mas se incrustam, no essencial, em universos incorporais, produzindo subjetividades nômades (GUATTARI, 1992). As terras natais, então, estariam definitivamente perdidas, os jovens que perambulam com um fone no ouvido, estão conectados a uma produção estrangeira, muito longe de suas terras natais. “Aliás, o que poderia significar “suas terras natais? Certamente, não o lugar onde repousam seus ancestrais, onde eles nasceram e onde terão que morrer. Não têm mais ancestrais; surgiram sem saber por que e desaparecerão do mesmo modo” (GUATTARI, 1992, p. 169).

Como fugir então da serialização, devemos re-singularizar as finalidades da atividade humana, “fazê-la reconquistar no nomadismo existencial tão intenso quanto o dos índios da América pré-colombiana”, libertando-nos do falso nomadismo que nos deixa no mesmo lugar, no vazio da repetição, “para aceder às verdadeiras errâncias do desejo, às quais as territorializações técnico-científicas, urbanas, estéticas, maquínicas de todas as formas, nos incitam” (GUATTARI, 1992, p. 170). A solução seria criar novas possibilidades de vida, novas formas de conceber a relação com a infância, criando um novo paradigma estético, de criação da própria vida, do desejo.

Todavia, nem tudo nos documentários parece tão perdido, como nos fazem sentir os depoimentos de alguns especialistas, adultos e da voz *over*. Ao analisar as falas e comportamento das crianças protagonistas, elas parecem não compartilhar dessa angústia, nostalgia, medo e impotência adulta. Ao invés disso, elas se integram bem a esse modo de vida, que lhes é oferecido por essa nova sociedade. Mesmo porque elas não conhecem outro tempo, outra forma de vida. Esse é o tempo delas. Elas usufruem dele, mas não passivamente, como objetos a serem modelados. Elas criam suas culturas de pares, suas linhas de fuga em meio à rotina excessiva de atividades e responsabilidades. Elas arrumam uma forma, um tempo para brincar, como mostram algumas imagens dos meninos trabalhadores jogando bola no escuro, no tempo que sobra a noite, no filme *A invenção da Infância* (2000) ou no filme *Infância Incomum*(2012), nas cenas das meninas arrumando um tempo para brincar, como já comentamos anteriormente. Isso também ocorre no filme *Que letra é essa?* (2004) quando o menino protagonista brinca com seu bonequinho durante a aula, na escola.

E quanto a nós, adultos, especialistas, pais, cineastas e espectadores - diante de tantas inquietações produzidas, perguntamos: devemos resistir à subjetivação de nossas crianças pelas máquinas, pelas grandes empresas, pelas ideias hegemônicas do capitalismo? Juntando-nos num só coro: Ei, mídia, deixe nossas crianças em paz! *Hey! Media! Leave them kids alone!* Parafraseando o refrão da letra da música *Another Brick In The Wall*, da banda Pink Floyd¹¹⁶, ou devemos criar novos modos possíveis de socialização e educação integradas a esse novo tempo? Como resistir ou criar novas possibilidades de educação para a infância brasileira, que se constitui de forma tão híbrida e a partir de tantas diversidades sociais,

¹¹⁶ Trecho da letra da música: *We don't need no education. We dont need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teachers! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall.*

econômicas e culturais? Como integrar, ao processo de socialização e educação das nossas crianças, esse novo que chega tão rápido e intensamente se impõe de forma tão necessária ao mundo atual, às tradições, à cultura popular, discutido pelo filme *Mitã* (2013). Sem contudo, pensar “a cultura como amarras inevitáveis à localidade”, desconsiderando os seus significados, que são gerados por pessoas em movimento e pelo fluxo de conexões entre culturas (CLIFFORD, 1998). Como propiciar uma infância devir, no sentido deleuziano e não simplesmente uma vivência de infância voltada para o futuro, para um vir a ser? Quiçá, fazer dessa “morte da infância”, uma morte acontecimento, como propõe Deleuze (2003), um recriar dessa nova infância, reiventando novas formas de socialização e educação, a partir desse novo acontecimento? Não se prender ao leito de morte, ao seu culto, como comenta o filósofo e psicanalista Daniel Lins (2012) com lamentações e nostalgia de um tempo que já não mais existe, mas celebrar a partir de um devir. E por que não, simplesmente deixar que se apresente também o devir criança de cada um de nós, consoante sugere o filme *Mitã* (2013).

E como ajudar nossas crianças a construírem uma identidade cultural em tempos de globalização? Temática essa destacada no filme *Mitã* (2013) que revela uma preocupação com a formação de uma identidade cultural nas crianças brasileiras em promover uma educação de participação infantil na cultura popular local, das tradições de seu grupo. É inegável a importância da identidade cultural em uma criança, ter um referencial identitário com seu grupo, que a leve à construção de um laço social - que tem se perdido atualmente com a abertura cada vez mais crescente e mais precoce da criança para outras relações sociais, para cultura estrangeira, principalmente a americana, propiciadas pelas tecnologias de informação.

A identidade cultural das crianças brasileiras tem sofrido influências das mais variadas, antes mesmo de se estabelecer características e traços culturais com seu grupo de origem. Outrora, o comum era a criança primeiro se socializar no seu grupo de origem, o familiar ou de sua comunidade e somente depois se abrir para uma socialização mais ampla, escolar e da sociedade de geral. Em certos grupos sociais e culturais, o nível de relação era bem restrito, não existia contato com culturas diferentes, realidade hoje cada vez mais rara.

Contudo, lembra-nos Sarmiento (2003) que, embora a segunda modernidade tenha radicalizado as condições em que vivem a infância moderna, não se dissolveu a cultura da infância no mundo da criança e nem no do adulto, nem lhe retirou a identidade plural e nem o lugar da criança de sujeito ator. A infância está em processo de mudança mas mantém-se como categoria social, ainda com características próprias. Ao contrário da morte da infância,

Sarmiento (2003) acredita que a contemporaneidade tem aportado a pluralização dos modos de ser criança. Da mesma forma, defende Alan Prout (2010, p. 731-732) quando afirma que os estudiosos anunciadores do desaparecimento da infância como Postman (1999), não podem ser desconsiderados pelo fato de “que ajudaram a ver que as velhas ideias sobre a infância já não eram adequadas, que estava ocorrendo então, como ocorre ainda hoje, uma modificação no caráter da infância (...) e que estão corretos ao assinalar o enfraquecimento das fronteiras entre a infância e a idade adulta.

Em resumo, os documentários analisados suscitaram concepções, questões, conflitos e perguntas necessárias sobre a socialização da criança brasileira, além de práticas mais comuns de infância no contexto atual do País. Revelaram a grande diversidade social, econômica e cultural da infância brasileira, levando-nos a concluir que seria mais prudente falarmos de infâncias, no plural, ao invés de infância.

E ainda, despertaram nossa atenção para o impacto da pobreza, das desigualdades sociais brasileiras sobre a infância, nas representações das histórias dos meninos trabalhadores da Bahia no filme *A invenção da infância* (2000) e do menino Patrick, no documentário *Que letra é essa?* (2004). Além disso, trouxe a discussão sobre o impacto da cultura capitalista de consumo e de algumas tecnologias sobre os modos de socialização da infância não somente de condições favoráveis economicamente, mas também de classes mais pobres, representação do filme *Criança, a alma do negócio* (2008).

Foi possível, inclusive, compreender algumas concepções e ideologias sobre infância legitimadas no Brasil, as influências culturais em suas formações bem como conhecer a existência de diferentes concepções existentes em nosso país, como a de infância da cultura indígena Amambai, representada no filme *Mitã* (2013).

As análises fílmicas nos possibilitaram refletir a representação da concepção moderna de infância, de outras concepções brasileiras e suas práticas de socialização, suas transformações em função da ação integrada de diferentes forças: econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Pode-se concluir então, a partir dessa viagem metodológica do campo fílmico que os modos de socialização da infância brasileira se constituem de forma diversificada e de maneira híbrida, engendrados pela integração de diferentes aspectos: históricos, sociais e culturais, de determinantes mais específicos como os aspectos econômicos, políticos, tecnológicos e até individuais.

Contudo, é importante destacar que a maioria desses documentários se constitui de modo expositivo, realizados através de um roteiro, fundamentado em pesquisa prévia sobre o

assunto, não se constituindo, portanto, de discussões totalmente novas, que já não tenham sido abordadas de alguma forma em alguma referência bibliográfica. Alguns deles, como *A Invenção da Infância* (2000), apresenta um discurso muito semelhante ao de Áries (1981), sobre a descoberta da infância e ao de Postman (1999) sobre o desaparecimento da infância. A fala dos especialistas nesses filmes, sempre no papel de confirmar a visão defendida pelo filme, também se fundamentam, em grande parte, de teorias que já foram discutidas em livros sobre o assunto. Conforme Modena (2013) nos documentários de modo expositivos, muitas vezes suas entrevistas e depoimentos estão subordinados ao argumento-tese apresentado pelo locutor, servindo de mera ilustração, exemplificação e confirmação do que foi dito.

Dessa forma, grande parte das representações trazidas pelos filmes analisados não permitiram novas interpretações, mas apenas constatações de quais questões se destacaram como objeto de debates e preocupações sobre a infância em cada filme, o recorte feito da realidade. Contudo, não deixam de estar vinculadas, de alguma forma, com o contexto social e histórico de sua produção.

Assim, constatamos o potencial dos documentários analisados como base empírica para estudos contextuais da infância, no que se refere às questões de debates e preocupações que são destaque na época em que foram construídas suas representações. As representações sobre infância trazidas pelos filmes são excelente material para discussão em sala de aula, trazendo algo da realidade, mesmo que em forma de representação e sob um determinado recorte, ajudando na aproximação da teoria com o cotidiano a que ela se refere. Reafirmando assim que o cinema pode ser visto muito além de sua arte, do que como uma imagem apenas objeto, pois suas significações não são somente cinematográficas, não valem somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem socio-histórica que autoriza (MARC FERRO, 1992, p. 87).

Através das análises dos filmes, de suas representações, foi possível fazer um levantamento das questões de infância dos contextos de suas realizações e do mundo que lhe é contemporâneo. Entretanto, é importante também lembrar que por detrás de todo esse conteúdo aparente das representações, pode-se ter uma realidade não aparente, uma realidade não visível, mas que somente seria alcançada através de um estudo mais sistemático e profundo do filme, uma análise além do contextual, proposta que não foi realizada nessa pesquisa em questão, que não tinha tal objetivo.

Em vista disso, acreditamos na importância de uma maior valorização e aproveitamento do material audiovisual produzidos no Brasil para estudos não somente sobre crianças e infância, mas relativos também a outras questões. Sobre a infância temos um número significativo de filmes documentários e de ficção brasileiros e produzidos em outros países, que poderão se constituir como excelente base empírica. Encontram-se disponíveis, no mercado audiovisual, diversos filmes que relatam diferentes histórias de crianças, ou abordam a infância em suas diferentes vivências e contextos socioculturais, assim como fazem denúncias, militam em defesa da infância e trazem questões para debates, construindo e desconstruindo olhares sobre o ser criança e modos de viver essa fase, chamada infância. As variadas temáticas abordam o tráfico e a exploração do trabalho infantil, abuso e exploração sexual, pobreza e marginalização, crianças em situação de violência (participando de guerras, guerrilhas e tráfico), uso de drogas, problemas relativos à escola, o brincar infantil, influências sociais e culturais, situação de doença ou deficiências, relação crianças e famílias etc.

Em suma, defendemos que os filmes documentários produzidos sobre crianças e infância possam se constituírem em excelente acervo histórico no futuro, poderão ser utilizados como objeto de pesquisa atual, conforme tivemos oportunidade de constatar: o valor do cinema, no nosso caso, dos documentários para se estudar concepções, preocupações sobre a infância brasileira que permeiam o período sócio-histórico representado no filme. Em todos os filmes analisados, encontramos concepções, práticas e conflitos relativos à infância, presentes, de alguma forma no atual contexto brasileiro. Estabelecem-se, assim, esses documentários como legítimos representantes, de alguma maneira, da cultura social da infância brasileira. São produtos culturais representativos de uma cultura ou de culturas de infância que vigoram na sociedade brasileira no período analisado, final do século XX e início do século XXI.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSIS, Ana Marlúcia O. Desigualdade, pobreza e condições de saúde e nutrição na infância no Nordeste brasileiro. **Caderno de Saúde Pública**. 2007, v.23, n.10, p. 2337-2350. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000009>. Acesso em: 23 de agosto de 2014.

AUMONT, Jacques. **A análise da Imagem**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. ; MARIE, Michel. **A análise do Filme**. Tradução de Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto e Grafia. 2004. 3 ed. (Coleção de Bolso).

_____. **A Estética do Filme**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AVALIAÇÃO sobre alfabetização em escola pública preocupa o MEC. **G1- GLOBO**. Rio de Janeiro: 17 de set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/09/avaliacao-sobre-alfabetizacao-em-escolas-publicas-preocupa-o-mec.html> Acesso em: 24 de outubro de 2015.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**: padrões de cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BENSON, Etienne. Toys Stories. **Observer**. V. 19, n.12. December, 2006. Disponível em: <http://www.psychologicalscience.org/observer/getArticle.cfm?id=2104> Acesso em: 12 de junho de 2014.

BERNADINO, Leda Mariza Fischer; KUPFER, Maria Cristina Machado. A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. **Revista Mal Estar e Subjetividade**. Fortaleza. N.8, v.3. Set/2008. p.661-680.

BERNARDET, Jean-claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, 9).

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, Marco. **Ciência e Educação na Construção na Modernidade**. Rio de Janeiro: E-paper, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

_____. Cultura, culturas, cultura popular e educações. **Salto Para o Futuro**. TV ESCOLA. 2007. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsess>
Acesso em: 3 de novembro de 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3 ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal**. Vade Mecum Saraiva. Ed. Saraiva, 2010.

BRASIL. IBGE. PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Indicadores sociais 2012**. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese
Acesso em: 5 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. **Plano de Projeto: políticas públicas de combate ao trabalho infantil**. MPT, 2015. Disponível em:
http://portal.mpt.gov.br/wps/wcm/connect/9aaffd8046764ed5ae95ff757a687f67/Plano_de_Projeto_Politicas_Publicas_2015.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9aaffd8046764ed5ae95ff757a687f67 Acesso em: 12 de abril de 2015;

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: n. 24, v. 2, Jul/dez, 1998. p. 103-116.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004. (Coleção História);

CARROLL, Noël. Ficção, não ficção e o cinema da asserção pressuposta: uma análise conceitual. In: **Teoria Contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional**. Fernão Pessoa Ramos (org.). V.2. São Paulo: Editora Senac, 2005.

COELHO, Sandra Straccialano. A questão da autoria no filme, documentário e o caso Jean Rouch: uma perspectiva de análise. In. **Rumores**. Edição 12, ano 6, n. 2, julho-dezembro de 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: **História do Cinema Mundial**. Fernando Mascarello (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Campo Imagético). p.17-52.

CLIFFORD, James. **The predicament of culture**: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1988.

DANTAS, Heloísa. Brincar e trabalhar. In: Kshimoto, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.139-153.

DA RIN, Sílvio. **Espelho Partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DELEUZE, Félix. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: **Currículo sem Fronteiras**, n.1. v.6. p.15-24, Jan/Jun, 2006.

DEL PRIORI, Mary. Apresentação. In: **História das Crianças no Brasil**. Mary Del Priori (organizadora). 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf> Acesso em: 24 de julho de 2014.

DOANE, M. A. A voz no cinema: a articulação de corpo e espaço. In: XAVIER, I. **A experiência do cinema**. São Paulo: Edições Graal Ltda., 2003. p. 457-475.

DUBET, François. **A sociologia da experiência**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Direção de Antônio de Oliveira Cruz. Trad. de Fernando Tomaz. Editions du Seuil – Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia: estudo da obra de Durkheim pelo professor Paulo Fauconnet. Tradução do Professor Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança**: a infância estressada. Tradução de Magda França Lopes, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 .

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Organização e tradução de Tomáz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Estudos Culturais, 7).

FERRO, Marc. O Filme: uma contra-análise da sociedade? In: NORA, Pierre (org.). **História: novos objetos**. R.J.: Francisco Alves, 1975.

_____. **Cinema e história**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANCE, Claudine de. **Cinema e Antropologia**. Tradução de Marcius Freire. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia Patriarcal**. 20ªed. Rio de Janeiro/Brasília: Livraria José Olympio Editora INL-MEC, 1980.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Ed. Standard brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GEHPAI. **Levantamento bibliográfico: história da infância no brasil**. Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância (GEHPAI). Conrado Ramos, Luis Antônio gomes Lima, Renata Paparelli; Jaqueline Kalmus (Pesquisadores), Instituto de Psicologia, USP. Disponível em: www.abrapee.psc.br/.../Levantamento_da_História_da_Infância_no_Brasil. Acesso em: 3 de outubro de 2013.

GELIS, Jacques. A individualização da criança. In: **Historia da Vida Privada**. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GENEBRA. Organização Internacional do Trabalho – OIT. **Convenção sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação**. N.182. Genebra, 2000. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/518> Acesso em; 24 de fevereiro de 2013.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.29, n.102, pp. 33-54. Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003 Acesso em: 13 de agosto de 2013.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPLA, 200.

HEYWOOD, Colin. **Uma Historia da Infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **Imagem-violência: mimesis e reflexividade em alguns filmes recentes**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da USP, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como fenômeno de cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAMERS, Michele. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. **Estilos da Clínica**. V. 21, n. 12, 2006. p. 108-125.

KRACAUER, S. **De Caligari a Hitler**: una historia psicológica del cine alemán. Barcelona: Paidós, 1985.

LATOURE, Bruno. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Trad. Ângela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1997.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In. **Infância e Produção Cultural**. Sônia Kramer; Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (orgs). 6 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007. (Série Prática Pedagógica).

LINS, Daniel. **Café filosófico**: A morte como acontecimento. Maio de 2012. 47' Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=achEG3WcpzA> Acesso em: 3 de agosto de 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 1995.

MANNONI, L. A Grande Arte da Luz e da Sombra - Arqueologia do Cinema. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. (Tese de Doutorado). Orientadora: Rosa Maria Bueno Ficher. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MARIN, J. O. B.; MARIN, E. F. B. A internacionalização dos direitos das crianças e suas repercussões na regulação jurídica e combate ao trabalho infantil no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, v. 20, p. 129-154, 2012. Disponível em: http://www.izt.uam.mx.alast/index_archivos/page1631.htm. Acesso em: 25 de maio de 2014.

MEAD, George. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago, 1934. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/bu000001.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2015.

MEAD, Margaret; MÉTRAUX, Rhoda. **The Study of contemporary Western Cultures: The Study of Culture at a Distance**. Chicago: Berghahn Books, 2000.

MEIRA, A. M. Benjamin. Os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf> Acesso em: 18 de maio de 2009.

MENEZES, Paulo. O cinema documental como representificação: verdades e mentiras nas relações (im) possíveis entre representação, documentário, filme etnográfico, filme sociológico e conhecimento. In. **Escrituras da Imagem**. Sylvia Cauiby Novaes et al (orgs). São Paulo: FAPESP – Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MODENA, Maria Estela Maiello. **Um estudo sobre face em entrevistas de cinema documentário**. São Paulo: EDUC, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformações do Modo de Socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação Social**. Campinas, v. 26, maio/agosto, 2005. p.391-403. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2010.

MONTE-MÓR, Patrícia. Tendências do Documentário Etnográfico. **Documentario no Brasil: tradição e transformação**. Francisco Elinaldo Teixeira (org.). São Paulo: Summus, 2004.

MOTA, Anelise Bertuzzi. **Criança e Mídia**: acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da educação infantil. Dissertação de Mestrado. UFP, Curitiba, Paraná, Brasil, 2007.

MPT quer combater trabalho infantil em Cansanção Itiúba e mais 48 municípios. **PORTAL DE NOTÍCIAS**. Bahia: abril de 2014. Disponível em: <http://www.portaldenoticias.net/mpt-quer-combater-trabalho-infantil-em-cansancao-itiuba-e-mais-48-municipios-baianos/> Acesso em: maio de 2014.

MULLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. Fernanda Muller (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

MULLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, Apr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Campo Imagético).

_____. **La representacion da la realidade: questões e conceptos sobre el documental**. 1 ed. Barcelona, Paidós, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Ed. Scipione, 1994.

PATTO, Maria Helena. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações das características de um discurso. **Temas em Psicologia**. São Paulo, n. 65, p 72-77, maio de 1988.

_____. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia** (Dossiê “Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes”). Universidade de São Paulo, v. 17, n. 2, 2009. p. 405 – 415,

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEIXOTO, Clarice. A antropologia visual no Brasil. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. 1995, n.1, p.75-80.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**: Towards the interdisciplinary study of International Conference on Social Methodology. London and New York: RoutledgeFalmer, 2005.

_____. Participação, Políticas e as condições de infância em mudança. In: **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. Fernanda Muller (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. p. 729-750. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2013

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAMOS, Fernão. **Teoria Contemporânea do cinema**: documentário e narrativa ficcional. Fernão Pessoa Ramos (org.). V. 2. São Paulo: Editora Senac, 2005.

_____. **Mas afinal o que é mesmo o documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2008.

_____. A mise-en-scène do documentário. **Revista Cine**. 2011. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/docentes/fernaoramos/20Mise-en-SceneSiteCineDocumental.pdf> Acesso em: 4 de junho de 2013.

RIZZINI, Irene. Pequenos Trabalhadores no Brasil. In: **História das Crianças no Brasil**. Mary Del Priori (organizadora). 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A efetivação de políticas públicas no Brasil: o caso das políticas para crianças e adolescentes em situação de risco**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: CIESPI, 2011. Disponível em: www.ciespi.org.br/publicações/livros-e-periodicos?task... Acesso em: abril de 2014.

_____. **Acolhendo Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

ROCHA, Gilmar. Cultura e Personalidades: as experiências de Ruth Benedict e Margaret Mead nos anos 20-40. **Caderno de Estudos Sociais**. Recife, v. 1, n. 20, jan/ju, 2004. p. 107-128.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, S.M.P. & Colaboradores. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Ninho. **Conferência “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”**, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2002.

_____, SOARES, N. F.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: **International Conference on Social Methodology**, n. 6, 2004, Amsterdam. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf>. Acesso em: 4 de agosto de 2011.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, , maio/ago 2005. p.361-378. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 2 de maio de 2014.

_____. BARRA, S. **Os Saberes das Crianças e as Interações na Rede**. Zero-a-seis, América do Sul, 2008.

SILVA, Marcos Aurélio. **Etnografia do Cinema**. 2013. Disponível em: http://marcoarelios.com.br/cineantropo/?page_id=489. Acesso em 18 de maio de 2014.

SIMMEL, Georg. A Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.59-82

SOARES, Márcio; PICHLER, Nadir Antônio. Educação, Filosofia e Antiguidade: algumas questões sobre a Paideia grega. In: DALBOSCO, Cláudio. CASAGRANDE, Edison A. e MUHL, Elden H.(orgs.). **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Educação Contemporânea).

SORLIN, Pierre. **Sociología Del Cine: La apertura para la historia de mañana**. Traducción de Juan José Utrilla. 4 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SOUSA, Poliana Macedo de. Festas do Divino Espírito Santo em Portugal e Além-mar. **Revista Mosaico**, v.6, n.1, p. 107-119, jan./jul. 2013.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Documentário Moderno. In: **História do Cinema Mundial**. Fernando Mascarello (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.253-287.

_____. **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. Francisco Elinaldo Teixeira (org.). São Paulo: Summus, 2004.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. Trad. Márcia Marques Gomes Navas. São Paulo: Makron Books, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEAKLAND, J. Feature films as cultural documents. In: HOCKINGS, Paul (org.) **Principles of visual anthropology**. New York, Mouton, 1995.

UNICEF (BRASIL). **Situação Mundial da Infância 2008** (Caderno Brasil). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf Acesso em: 12 de fevereiro de 2014.

UNICEF (BRASIL). **Situação Mundial da Infância 2011**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Fevereiro de 2011. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf Acesso em: 12 de fevereiro de 2014.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FILMOGRAFIA

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção e roteiro: Liliana Sulzbach. Produção: Liliana Sulzbach e Mônica Schmiedt. FUNPROARTE. Documentário, 25', 2000.

QUE LETRA É ESSA? Direção: Pedro Rocha. Produção: GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação). Documentário: 25', 2004.

CRIANÇA A ALMA DO NEGÓCIO. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. Documentário, 49', 2008.

INFÂNCIA INCOMUM. Série Tabu, NATGEO. Direção: Tatiana Lohmann. Produção: BossaNovaFilms. Documentário, 45', 2012.

MITÃ. Direção, roteiro e montagem: Lia Mattos e Alexandre Basso. Produção: Espaço Imaginário. Documentário, 52', 2013.