

PAULA CAMILA PIRES CABRAL

**A CULTURA DA INFÂNCIA PELAS LENTES DA
REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA**

**GOIÂNIA-GO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

PAULA CAMILA PIRES CABRAL

**A CULTURA DA INFÂNCIA PELAS LENTES DA
REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

**GOIÂNIA-GO
2014**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Cabral, Paula Camila Pires.

C117c A cultura da infância pelas lentes da representação
cinematográfica [manuscrito] / Paula Camila Pires Cabral. –
Goiânia, 2014.

244 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira”.

Bibliografia.

1. Infância. 2. Cinema e crianças. I. Título.

CDU 741.4(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

PAULA CAMILA PIRES CABRAL

A CULTURA DA INFÂNCIA PELAS LENTES DA REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

Aprovada em _____ de _____ 2014.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira (Orientador)

.....
Prof.(a) Dr(a) Glacy Queirós de Roure (PUC Goiás)

.....
Prof.(a) Dr(a) Denise Silva Araújo (UFG)

Dedicatória

*Minha mãe, minha mãe, eu tenho medo
Tenho medo da vida, minha mãe.
Canta a doce cantiga que cantavas
Quando eu corria doido ao teu regaço
Com medo dos fantasmas do telhado.
Nina o meu sono cheio de inquietude
Batendo de levinho no meu braço
Que estou com muito medo, minha mãe.
Repousa a luz amiga dos teus olhos
Nos meus olhos sem luz e sem repouso
Dize à dor que me espera eternamente
Para ir embora. Expulsa a angústia imensa
Do meu ser que não quer e que não pode
Dá-me um beijo na fonte dolorida
Que ela arde de febre, minha mãe.*

*Aninha-me em teu colo como outrora
Dize-me bem baixo assim: — Filho, não temas
Dorme em sossego, que tua mãe não dorme.
Dorme. Os que de há muito te esperavam
Cansados já se foram para longe.
Perto de ti está tua mãezinha
Teu irmão, que o estudo adormeceu
Tuas irmãs pisando de levinho
Para não despertar o sono teu.
Dorme, meu filho, dorme no meu peito
Sonha a felicidade. Velo eu*

*Minha mãe, minha mãe, eu tenho medo
Me apavora a renúncia.
Dize que eu fique
Afugenta este espaço que me prende
Afugenta o infinito que me chama
Que eu estou com muito medo, minha mãe.
(Minha mãe- Vinicius de Moraes)*

Dedico essa dissertação em memória a minha doce e querida mãe, que hoje se encontra no plano espiritual.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou a possibilidade de viver experiências sublimes.

À minha querida irmã Úrsula Pires Cabral, pelo amor dedicado em momentos que pensei não conseguir chegar até o final do mestrado. Além do amor incondicional, ela me possibilitou o acesso a experiências em congressos, viagens etc. Sem ela eu não teria desenvolvido as minhas temáticas de maneira tão profícua.

Ao meu esposo Paulo Henrique da Silva Pires, pela paciência e amor incondicional.

Ao professor Romilson Martins Siqueira, pelo companheirismo, pela dedicação, pela compreensão, pela amizade e principalmente pelos esclarecimentos tão produtivos que deram suporte a minha produção.

Ao professor José Maria Baldino, pela amizade e principalmente pelo incentivo.

A professora Maria Teresa Canesin Guimarães, pelo carinho e pela possibilidade de construir diálogos propositivos.

Aos meus amigos do programa de mestrado em educação da PUC- Goiás e da UFG que compartilharam comigo experiências maravilhosas.

À todos os professores e colaboradores do programa de mestrado em educação da PUC Goiás, por tornar minha vida acadêmica tão produtiva e prazerosa. Meu carinho especial à Alessandra, que sempre me tratou com bastante zelo e carinho.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, tem como **objeto de estudo** a cultura da infância representada em algumas obras da produção cinematográfica brasileira. Portanto, procura elucidar o **problema de pesquisa** a partir da seguinte questão central: *Tomando algumas produções cinematográficas brasileiras, que aspectos da cultura da infância foram nelas representadas?* De modo geral, **objetiva-se** compreender os aspectos representados pelas produções cinematográficas como cultura da infância e identificar como esses elementos foram utilizados nos filmes. Um primeiro ponto a ser ressaltado é a compreensão do objeto de estudo em seus termos conceituais, salientados prioritariamente por autores como Sarmento e Corsaro, com base em quatro eixos estruturadores das culturas da infância (*a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração*), os quais o presente trabalho pretende elucidar, junto a outros elementos que marcam a vida e os modos das crianças de se relacionarem na sociedade contemporânea. O segundo ponto refere-se à forma de apreensão dessa cultura pela representação cinematográfica. A despeito das inúmeras possibilidades de leitura do cinema, este será tomado aqui como campo de apreensão das representações da cultura da infância numa perspectiva crítica, isto é, de compreendê-las como formas de instrumentalização da realidade. Foram analisadas produções acadêmicas (teses e dissertações) inscritas no banco de teses da Capes nos últimos dez anos (2002-2012) com o intuito de observar o que já havia sido produzido no Brasil sobre a temática. Feito esse levantamento, partiu-se para as pesquisas referentes aos filmes produzidos no Brasil que abordaram, de alguma forma, o universo das crianças e sua infância. De acordo com critérios preestabelecidos, foram encontrados os quatro filmes que compuseram o universo de estudo desta pesquisa: *O contador de histórias, O ano em que meus pais saíram de férias, No meio da rua e Mutum*. Para alcançar os objetivos definidos neste trabalho, procedeu-se às análises de conteúdo à luz da **matriz teórica** do materialismo histórico-dialético, que se baseia nas discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, nas contradições de classe e na ação/atividade humana. De forma geral, os capítulos que compõem a dissertação discutiram sobre temáticas que, articuladas e situadas no contexto humano histórico, social e cultural dão tessitura ao tema proposto. As discussões dos capítulos estão assim tematizadas: Cultura Humana e Cultura da Infância, os Processos de Interação Social da Criança, as Relações Sociais e os Processos de Reiteração, e Ludicidade e a Fantasia do Real.

Palavras-chaves: Infância. Crianças. Cinema. Cultura da infância.

ABSTRACT

The present essay, inscribed in the Education, Society and Culture research line, has as object of study the culture of childhood represented in some of the Brazilian filmmaking. Therefore, it seeks to elucidate the problem of research starting from the following central question: Taking some Brazilian productions, what aspects of the culture of childhood were represented in them? In general, the objective is to understand the aspects represented by the film industry like the culture of the childhood and identify how these elements have been used in films. The first point to be emphasized is the understanding of the object of study in its conceptual terms, highlighted primarily by authors like Sarmento and Corsaro, based on four structural axes of the cultures of childhood (interactivity, playfulness, the fantasy of reality and reiteration), which this study aims to elucidate, together with other elements that mark the lives of children and the ways they relate to contemporary society. The second point refers to the way the cinematographic representation in Brazil apprehends this culture. Despite the numerous possibilities of reading a movie, movies will be taken here as the field of apprehension of representations of the culture of childhood from a critical perspective, that is, of understanding them as ways of orchestration of reality. Academic studies, such as thesis and dissertations, registered in the thesis database of Capes in the past 10 years (2002-2012) have been analyzed so we could have a considerable idea at what had been produced in Brazil on the subject. With this survey, we have decided to research films produced in Brazil that addressed somehow the universe of children and their childhood. According to pre-established criteria, we have encountered four movies that made up the universe of this research: *The Story of Me (O Contador de Histórias)*, *The Year My Parents Went on Vacation (O Ano em que Meus Pais Sairam de Férias)*, *In the Middle of the Street (No Meio da Rua)* and *Mutum (Mutum)*. So as to achieve the objectives defined in this work, we proceeded to the analysis of the content in the light of theoretical matrix of historical and dialectical materialism, which is based on the discussions of human production and its constituent links in history, movement, class contradictions and human action/activity. In general terms, the chapters of the dissertation go about topics that, articulated and situated in the historical, social and cultural human context, give a foundation to the proposed theme. The themes of the discussions of the chapters are: Human Culture and Culture of Childhood, Processes of Social Interaction of Children, Social Relations and Processes of Reiteration, and Playfulness and Fantasy of Reality.

Keywords: Childhood. Children. Cinema. Culture of childhood.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
A cultura e a constituição dos sujeitos: um olhar a partir da criança e as formas de representação social da infância na produção cinematográfica	27
1.1 Cultura como produção humana histórica e social.....	27
1.2 A construção social da infância e da criança.....	34
1.3 A(s) Cultura(s) da infância como expressão do sujeito criança.....	39
1.4 O cinema e as representações da cultura da infância	46
1.4.1 Cinema: arte, história e representação.....	47
1.4.2 O cinema como instrumento da linguagem visual.....	55
CAPÍTULO II	
As culturas da infância no encontro do <i>Eu</i> e do <i>Outro</i>: o lugar da interação social da criança	59
2.1 A interatividade como elemento das culturas da infância.....	59
2.2 Sujeitos/Tempos/Espaços nas culturas da infância.....	64
2.2.1 O lugar da família na formação/educação das crianças.....	65
2.2.2 Espaços educativos e a formação das crianças.....	76
CAPÍTULO III	
Relações sociais e processos de reiteração	83
3.1 A cultura de pares.....	89
3.2 O papel das atividades sociais.....	99
3.3 Igualdade e Alteridade: o lugar da reiteração nas culturas da infância.....	110
CAPÍTULO IV	
“E de repente eu descobri o que eu queria ser...”: a ludicidade e a fantasia na cultura da infância	120
4.1 Entre o real e o imaginário: o lugar da brincadeira na constituição do ser criança.....	122
4.1.1 O brinquedo como produção material/cultural.....	126
4.1.2 O brincar com o outro.....	138
4.1.3 A projeção da realidade.....	142
SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES.....	147
REFERÊNCIAS.....	168
Anexo 1 – Planilha de Análise Fílmica.....	176
Anexo 2 – Sínteses e análises da Planilha Fílmica para composição dos Capítulos.....	184
Anexo 3 – Imagens capturas das cenas fílmicas.....	210

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como **objeto de estudo** a cultura da infância representada em algumas obras da produção cinematográfica brasileira. Portanto, foram escolhidos a partir de critérios científicos quatro filmes que se constituíram como campo de estudo para a apreensão deste objeto. Mas do que se trata a cultura da infância?

A **justificativa que norteia o objeto e o tema** deste trabalho parte do posicionamento crítico a respeito da ideia de cultura, em que esta deve ser apreendida a partir das condições materiais concretas que estruturam as relações objetivas e subjetivas dos sujeitos e sua presença humana na história; ou seja: por meio das relações materiais de trabalho e sob diferentes condições econômicas o homem produz sua cultura que, por sua vez, é marcada por diferentes espaços, ritos e modos simbólicos que acabam sendo constituídos e constituintes no interior dessas relações. Nesse sentido, as produções humanas referenciadas como cultura precisam ser analisadas em seu contexto estrutural e econômico.

A defesa da ideia de que existe uma cultura da infância parte do entendimento de que é necessário reafirmar aquilo que há de específico, inerente e particular no modo de ser e viver das crianças, mas não no sentido de segregá-las, supervalorizá-las ou apartá-las da cultura humana em geral e da relação com os adultos. Da mesma forma, o pressuposto deste trabalho entende a cultura da infância como parte constituinte e constituída da cultura humana. Por esta razão, há que se tencionar aqui o debate sobre cultura-cultura da infância.

Não existe um mundo das crianças num reino onde pairam suas fantasias. Pelo contrário, é exatamente por ser humana que a criança, por muitos séculos silenciada e sendo negada a esta condição, precisa agora ser considerada como sujeito em condições específicas. Isso implica reafirmar que, assim como qualquer outro sujeito, ela também produz cultura e aquilo que produz tem sentido e significado social.

A presença das crianças na sociedade e a produção das suas culturas não se deu sem os processos de contradições da história humana. E os conflitos gerados dessas contradições partem dos projetos de sociedade nos distintos momentos históricos, ou seja, as crianças são sempre pensadas historicamente segundo os pressupostos dos adultos e não a partir delas mesmas. Assim, as formas de conceber a

infância se deram por vários sentidos que a traduzem conforme o ideal social projetado pela sociedade adulta.

Para Siqueira (2011) não existem crianças e infâncias que não sejam produtos de um tempo construído mediante as relações humanas, nas contradições de classe, nos percalços do modelo econômico que engendram as formas de sociabilidade humana. Segundo o autor, as concepções que nortearam ou têm norteadado o projeto social de infância foram/são por vezes abstraídas pela ideia de que as crianças precisam ser reguladas, normatizadas e silenciadas. Desse modo, o sentido social dado a esses sujeitos é alvo de deslocamentos, uma vez que os concebe de diferentes formas. Conforme o autor, a criança foi referida como inexistente do processo social: “foi romantizada com um tempo humano carregado da perfeição e da inocência, foi tomada como problema social, portanto como objeto da polícia e do governo, e também já foi considerada futuro da nação” (SIQUEIRA, 2011, p.32).

Já na atualidade as formas de concepção de infância e de criança são sustentadas pelas ideias da “criança como ator social e portadora de direitos e da infância como categoria do tipo geracional, sendo por vezes reapropriadas a fim de colocar em evidência o sujeito, no caso a criança” (SIQUEIRA, 2011, p. 172).

Assim como a cultura fora atravessada por tantos significados e interpretações ao longo da história, o mesmo ocorre com a categoria infância. De início é preciso sinalizar que, embora os termos criança e infância sejam interdependentes, não significam a mesma coisa. Conforme Siqueira (2011), a criança revela o indivíduo e a infância, o tempo social e histórico em que esta criança se forma e constrói a sua história.

Para Sarmiento (2006) os conteúdos elaborados a respeito das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com as culturas societais, que, por sua vez, são atravessadas por contradições, por relações de classe e de gênero que ofuscam os modos de significação infantil. Porém, para o autor, a marca da geração inscreve nos elementos simbólicos e materiais contidos na história o lugar das crianças na produção de cultura. Portanto, as diferenças entre a cultura humana inscrita por adultos e a cultura da infância são construídas historicamente, dialética e reciprocamente e produzem efeitos nas representações que se fazem sobre crianças. O pesquisador avalia que há uma certa recusa às concepções de cultura da infância e aos seus modos de percepção e significação, visto que a sociedade tende a alterar o

processo histórico em que vivem as crianças, ou seja, não transmite as interações das crianças entre si e com os outros membros da sociedade.

Conforme Lopes (2008), os estudos que proclamam as crianças como atores sociais produtoras de cultura possuem certa ambivalência pois, por mais que lhes ofereçam igualdade em relação aos adultos, elas ainda são consideradas seres em momento de preparação para a vida adulta. Porém, para a autora, as aparências indicam “que os adultos estão vendo e ouvindo a criança com outros olhos e outros ouvidos, que a percebem, ouvem e reconhecem como ela realmente é - ator social, capaz de pensar, opinar, participar” (LOPES, 2008, p.124). Esse movimento, segundo ela, faz com que os adultos se capacitem para enxergar as crianças além dos véus de sua hegemonia e permitem a quebra de paradigmas adultocêntricos colocados sobre as crianças na história.

Para Siqueira (2011, p. 175) as crianças e a infância precisam ser analisadas partindo dos pressupostos do conhecimento da sociedade, pois é nesse espaço social que elas se constituem. Portanto, a infância e a criança “não podem prescindir da relação entre a criança-adulto-sociedade-ciência, já que é na história, na cultura e no trabalho que as universalidades e singularidades da infância e da criança são construídas”. É preciso, por isso, ter cuidado com a exacerbação de qualquer sujeito em detrimento da sociedade para romper com reducionismos, o que implica “compreender que o processo de reconhecimento da sociedade não está no indivíduo, na criança, mas acima de tudo, na História”.

Compreender a cultura e a infância como categorias sociais e históricas implica apreendê-las no contexto social em que se fundamentam e, de particular maneira, não desvencilhá-las do modo de produção e sociabilidade capitalista que engendra formas de organização e relações sociais pautadas no binômio inclusão-exclusão. Numa perspectiva dialética compreende-se que a cultura da infância, assim como toda e qualquer produção humana, não se exime daquilo que se produz no campo da sociedade capitalista, cuja lógica se faz por garantir a segregação e a contradição de classes.

A cultura da infância parte, portanto, do entendimento de que as crianças precisam ser consideradas em sua capacidade transformadora e situadas no contexto social, considerando a realidade da sociedade capitalista contemporânea, cuja lógica está marcada pelas contradições e desigualdades sociais presentes nas diversas realidades.

O olhar a respeito da cultura da infância pensado sob as perspectivas de Corsaro (2011) e Sarmiento (2004) remete à ideia de que as crianças produzem a cultura da infância por meio da brincadeira e da interação, em que são capazes de construir significados sobre as coisas e referentes ao mundo que as cerca.

Desde já é preciso salientar que esta pesquisa pautará seus estudos principalmente a partir dos quatro eixos da cultura da infância delineados por Sarmiento (2004), ou seja, a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração, ao mesmo tempo em que serão analisados à luz das contradições históricas e sociais em que vivemos e das quais a infância também não escapa. Já que o universo das crianças é bastante amplo, vez que transita e interage em vários espaços da vida social cotidiana (no lar, na escola, na rua, no campo, entre outros), seria um enorme desafio apreendê-la, no sentido de pesquisar sua cultura. A forma de apreensão e análise da cultura da infância desenvolvida neste trabalho se dará pela via da representação desta cultura em alguns filmes brasileiros.

Diante do exposto, cabe uma ressalva. A opção por apreender o modo como a produção cinematográfica retrata a cultura da infância, localizando-a a partir dos quatro eixos definidos por Sarmiento (2004), *foi uma opção teórica e metodológica deste trabalho*, uma vez que optou-se aqui por estudar e aprofundar a discussão sobre esta temática a partir daquilo que Sarmiento (2004) e Corsaro (2011) já produziram sobre o assunto. Isso significa dizer que o cotejamento entre esses quatro eixos e a produção cinematográfica deu-se com base em critérios previamente definidos, ou seja, apreender nos filmes aquilo que expressa a teoria. Isso não significa negar que outras perspectivas de estudo pudessem ser construídas. Ir às produções cinematográficas sem cotejá-las nos quatro eixos a fim de apreender uma outra cultura da infância, por outras dimensões de análise, seria uma outra perspectiva de estudo. Todavia, este trabalho partiu de um pressuposto: *tomar as discussões da cultura da infância a partir dos estudos da Sociologia da Infância*.

Mas por que tomar a cultura da infância como objeto de estudo a partir do cinema? Primeiro, cabe ressaltar que o cinema é um aparato cultural da sociedade moderna que surgiu por intermédio da fotografia sob o viés da representação real de fatos, porém em movimento. Para esta pesquisa, o que importa é a percepção de que a representação produzida pelos filmes materializa os fragmentos da cultura e a difunde, influenciando e interferindo nas relações cotidianas que, com o passar do tempo, são novamente captadas e reproduzidas no cinema. Sendo assim, o cinema

pode ser considerado como meio de constituição de culturas, comportamentos e conflitos presentes na vida dos sujeitos e de suas relações.

Da mesma forma, cabe aqui uma nova ressalva: a discussão sobre a cultura da infância refere-se ao modo particular das crianças viverem em contextos sociais históricos, políticos, econômicos e concretos. *Trata-se de falar da criança e sua cultura real*. Todavia, o conteúdo das produções cinematográficas não é real, é ficção. É representação do real e uma leitura dele. Se não traduz a realidade tal como ela é, tampouco pode-se deixar de considerar que ele capta a realidade e traduz modos próprios de representá-la, conferindo-lhe novos significados. Portanto, a cultura da infância representada nas produções cinematográficas deve ser compreendida dialeticamente entre aquilo que é real e aquilo que é ficção. Assim, quando se fala das crianças nos filmes, fala-se dos personagens. Quando se fala da infância nos filmes, fala-se de uma leitura dessa temporalidade da vida tomada e significada por um autor/produtor/diretor em determinado tempo e espaço social.

Portanto, procura-se elucidar o **problema pesquisa** a partir da seguinte questão central: *Tomando algumas produções cinematográficas brasileiras, que aspectos da cultura da infância foram nelas representados?*

Na construção deste trabalho alguns **objetivos** foram norteadores do estudo: compreender os aspectos representados pelas produções cinematográficas como cultura da infância e identificar como os elementos de representação da cultura da infância foram utilizados nos filmes.

A **matriz teórica** que orientou os estudos desta pesquisa partiu dos pressupostos do *materialismo histórico dialético*. Em relação a ele, interessa apreender o objeto de estudo à luz das discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, na contradição de classe e na ação/atividade humana. Por não compreender os feitos humanos isoladamente, o método materialista orienta-se em elucidar como as ações e as atividades sociais são permeadas por diversos fatores. Por ser uma concepção humana, o objeto cultura da infância não poderia ser apreendido, retratado e analisado de maneira isolada, sem investigar os fatores que a constituem no interior da sociedade. Além do que, os aspectos que a definem jamais serão esgotados, por se renovarem e se desenvolverem incessantemente.

Da mesma forma, este estudo dialoga com a perspectiva Histórico-Cultural, com a Sociologia da Infância e com a Teoria Crítica a fim de compreender a cultura

da infância representada no cinema a partir de uma visão histórico-crítica. No que se refere à perspectiva Histórico-Cultural, esta pesquisa parte dos pressupostos da produção de cultura na história humana, do papel das brincadeiras, das interações e da mediação como categorias importantes para a compreensão da criança/infância situadas no mundo histórico/cultural.

Assim, vislumbra-se um estudo mais profícuo das relações que permeiam a cultura da infância, de modo a ampliar tanto a *reflexão singular*, proveniente dos aspectos particulares da cultura, quanto a *reflexão universalizada* que abarca os aspectos comuns da cultura. Ambas são construídas historicamente, conforme o tempo e as relações sociais vigentes.

No que se refere à Sociologia da Infância, este trabalho dialoga com os pressupostos de que tanto a criança quanto a infância são categorias sociais e devem ser apreendidas na mediação com outras categorias sociais (gênero, raça, etnia, classe, entre outras). Reafirma-se que, ao estudar como o cinema retrata uma ideia de infância, e em particular sua cultura, esta pesquisa também revela elementos de compreensão da sociedade como um todo com base nos aspectos da realidade social, histórica e cultural. Tomar a cultura da infância como estudo significa, na Sociologia da Infância, compreender a criança e a infância, mas, acima de tudo, a própria sociedade e suas formas de compreensão e produção do mundo. Por isso, categorias como infância e cultura da infância, como exposto anteriormente, são importantes na compreensão do objeto de estudo.

Do ponto de vista da Teoria Crítica, este estudo parte da compreensão de que os fenômenos sociais situados no campo da sociedade capitalista podem incorrer no risco de certa instrumentalização da razão, do conhecimento e da própria relação social. Neste caso, olhar a produção cinematográfica a partir desse pressuposto nos ajuda na apreensão do objeto de estudo, na perspectiva da crítica/denúncia ou anúncio do próprio cinema como forma de dominação/instrumentalização ou de transformação.

Em relação aos processos de organização e produção das **categorias de análises** desta pesquisa, foram feitos recortes que subsidiaram as análises. Abaixo, seguem os procedimentos específicos desses recortes:

1º - releituras dos quatro eixos estruturadores da cultura da infância delimitados por Sarmiento (2004): *interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração*, que se

constituíram como o material principal, cuja finalidade se deu pela definição da unidade de análise;

2º - construção das planilhas¹ de análises individuais dos filmes;

3º - verificação e revisão da planilha de análise individual por parte de alguns professores que também se dedicam à temática da infância, como a professora Dra. Ângela Maria Scalabrim Coutinho, da UFPR, e a professora Dra. Glacy de Queirós Roure, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, a fim de validação do instrumento;

4º - assistir aos filmes escolhidos para a análise de conteúdo. Cada filme possuiu uma planilha de análise individual, em que foram preenchidos os dados referentes a cada item, de acordo com o que continha em cada enredo;

5º - análise, separadamente, de todos os dados encontrados nos filmes em todas as planilhas;

6º - pontuação e separação dos os dados recorrentes e esporádicos em cada uma das planilhas individuais;

7º - elaboração de planilhas de análises gerais² em que se contemplaram aspectos comuns em todos os filmes;

8º - as informações contidas nos dados das planilhas gerais foram entrecruzadas com o referencial teórico desta pesquisa;

9º - as categorias de análise que mais se aproximaram dos pressupostos do objeto desta pesquisa contribuíram para a estruturação dos capítulos.

Em relação à **metodologia de pesquisa**, registra-se:

a) O Universo da Amostra da Pesquisa

O universo da amostra da pesquisa partiu de um levantamento de filmes produzidos no Brasil que, de alguma forma, retratavam o universo das crianças e sua infância. Porém, ao iniciarmos o levantamento de dados, ocorreram alguns entraves, tais como: a) encontrar uma fonte segura de catalogação de filmes brasileiros que contemplasse todos os filmes, independente do número de espectadores ou de premiações; b) encontrar na catalogação os filmes de longa-metragem; c) recortar e

¹ Ver anexo 1 - planilha de análise fílmica em anexo.

² Ver anexo 2.

encontrar os filmes da amostragem por um período específico; d) encontrar elementos que contemplassem a temática do pré-projeto de forma categórica e não aleatória ou pessoal.

Após várias investigações em sites e órgãos competentes vinculados ao cinema (Ancine - Agência Nacional do Cinema, Ministério da Cultura, IBAC - Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, entre outros), encontrou-se o *Dicionário de Filmes Brasileiros – Longa-Metragem*, de Antônio Leão da Silva Neto (2012), pesquisador que há dez anos analisa e cataloga *todas* as produções cinematográficas brasileiras. O autor pontua no prefácio do dicionário as dificuldades que teve ao levantar os dados e explica que existe um “buraco” na filmografia brasileira que dificulta o trabalho da pesquisa.

Com base neste Dicionário, foram encontrados 3.883 temas de filmes brasileiros de longa-metragem que, de alguma forma, deveriam ser cotejados com base nos seguintes *critérios definidos para esta pesquisa*: a) recortar os filmes produzidos no Brasil a partir da década de 1990; b) que fossem do gênero drama; c) e cujas sinopses expressassem claramente palavras/descriptores como: criança, infância, menino, menina, garoto e garota. Como resultado dessa análise foram encontrados 36 filmes que corresponderam aos critérios mencionados.

Mas por que escolher filmes com o gênero drama entre tantas outras categorias de gênero? E por que apreender os filmes partir da última década se o Brasil teve, conforme o *Dicionário de Filmes Brasileiros*, tantas outras produções desde 1908 ?

b) O Recorte a partir do gênero

A discussão sobre o critério do gênero no cinema não é consensuada. Todavia, há uma prevalência de que gênero é uma categoria que determina ou tende a designar a narrativa e a temática do filme para que o espectador tenha compreensão prévia do filme que irá assistir. Mas existem várias nuances que engendram a escolha dos gêneros na produção cinematográfica. Conforme Nogueira (2009, p.10), a escolha de gênero no cinema passa por “funções fulcrais em, pelo menos, seis contextos: produção, consumo, criação, crítica, análise e divulgação”; de forma que

a identificação de um determinado gênero haverá de passar inevitavelmente pela identificação de um esquema genérico. Essa

concepção esquemática partirá de uma grelha de aspectos que uma obra deve preencher e do modo como a preenche: tipo de personagens retratadas, tipo de situações encenadas, temas correntemente abordados, elementos cenográficos e iconográficos, princípios estilísticos ou propósitos semânticos, por exemplo. Quando este esquema permite identificar um padrão recorrente num vasto grupo de obras, temos então que um gênero ganha dimensão crítica, isto é, um elevado número de qualidades é partilhado por uma elevada quantidade de filmes. A partir daí o gênero torna-se uma instituição cultural relevante, mesmo se o futuro lhe augurar, com certeza, mutações e hibridações. (NOGUEIRA, 2009, p.10).

Para Nogueira (2009) existem várias categorias de gênero no cinema; podemos citar como exemplos: **ação**- “contam perseguições vertiginosas, batalhas grandiosas, duelos contundentes ou explosões exuberantes” (NOGUEIRA, 2009, p.18); **comédia**- “procura suscitar necessariamente o riso, nas suas diversas manifestações (indo da gargalhada estridente e compulsiva ao sorriso mais cúmplice e recatado)” (NOGUEIRA, 2009, p.20); **drama**- “o seu objeto é o ser humano comum, normal, em situações quotidianas mais ou menos complexas, mas sempre com grandes implicações afetivas ou causadoras de inescapável polémica social” (NOGUEIRA, 2009, p. 23) .

Neste projeto de pesquisa optou-se pela escolha do gênero drama, uma vez que suas características de significação possuem a proposta de representar o ser humano comum em suas atividades cotidianas. Essa perspectiva corrobora o objeto de estudo desse trabalho, quando se propõe a analisar como o cinema brasileiro retrata a cultura da infância.

Uma busca pelo significado da palavra “drama” em dicionários e estudos de gênero no cinema informa que esta categoria constitui-se por múltiplos significados e o seu usual sentido constitui-se pela forma narrativa em que figura ou imita a ação direta dos indivíduos, ou seja, se estabelece por uma narrativa em que há conflitos ou atritos presentes na vida cotidiana dos sujeitos.

c) O Recorte temporal

O percurso do cinema no Brasil, assim como nas outras artes, foi marcado por uma série de entraves políticos e culturais advindos da ditadura militar. Por outro lado, na década de 90 a história do cinema brasileiro toma outro rumo, uma vez que houve muitos incentivos fiscais que possibilitaram várias produções cinematográficas.

Porém, com o intuito de ter um recorte mais preciso na metodologia de trabalho, optou-se por recortar os filmes produzidos na última década (2002 a 2012), o que possibilitou um total de dezoito³ filmes de longa-metragem.

d) Recorte por critério de aproximação com o objeto

Os dezoito filmes encontrados, todos assistidos pela pesquisadora, foram recortados a partir dos critérios predefinidos. Da mesma forma procedeu-se a leitura de todas as sinopses. Desses dezoito filmes foram escolhidos os seis que mais se aproximaram do objeto de pesquisa, “cultura da infância”, cujas características definidoras estão embasadas nas pesquisas feitas por Manuel Sarmiento, quando este autor ressalta os quatro grandes eixos estruturadores que a compõem: **a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração**. Tomando por base esses quatro eixos, foram encontrados os seis filmes que mais deles se aproximam: *Antes que o mundo acabe, O contador de histórias, O ano em que meus pais saíram de férias, No meio da rua, Mutum, Meninos de Kichute*.

Dos seis filmes preseleccionados, apenas quatro puderam ser analisados, uma vez que os filmes *Antes que o mundo acabe* e *Meninos de Kichute* não estavam disponíveis para comercialização e não foram encontrados em locadoras ou em quaisquer dispositivos de visualização via internet.

Portanto, os quatro filmes analisados e suas sinopses foram:

Mutum:

Mutum é um filme adaptado da obra “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa. A história se passa numa região chamada Mutum, que é um local isolado localizado no sertão de Minas Gerais onde vivem Thiago e sua família. Thiago tem apenas 10 anos de idade e, juntamente com seu irmão e único amigo Felipe, é obrigado a enxergar o nebuloso mundo dos adultos.

No Meio da Rua:

O filme aborda um tema polêmico e atual: o tráfico e as diferenças sociais nas ruas do Rio de Janeiro. Trata-se de uma aventura envolvendo Leonardo, um garoto da classe média alta que faz amizade com Kiko, um menino de rua para quem empresta um videogame. Após saber que o jogo foi pego por garotos ligados ao crime organizado, eles decidem subir no morro para recuperá-lo. A tarefa não será fácil. Leonardo e Kiko precisam ser firmes na amizade e de uma boa dose de sorte.

³ O levantamento de dados dos filmes se deu entre os dias 02-09-2012 e 05-11-2012.

O ano em que meus pais saíram de férias:

Mauro é um garoto de 12 anos de idade que vive na capital mineira com os seus pais na década de 70, período em que o Brasil disputa o tricampeonato mundial de futebol e vive ao mesmo tempo um caos na estrutura política, econômica e social provindo da ditadura militar. Os pais de Mauro eram militantes e se viram obrigados a deixar o garoto na casa do avô, em São Paulo, a fim de protegê-lo. Mauro pensa que seus pais estão de férias e, em seu mundo infantil, suas únicas preocupações são o futebol e suas amizades. Em um universo de sentimentos e brincadeiras, Mauro se adapta numa comunidade estranha e divertida no pequeno bairro do Bom Retiro, que abriga diversas culturas - judaica, italiana, grega, entre outras. Uma história emocionante que representa a trajetória do Brasil, a vida dos brasileiros, sua cultura e sua identidade.

O contador de histórias:

É relatada a trajetória de Roberto Carlos Ramos, um menino cheio de imaginação que, nos anos 70, é deixado pela mãe em uma entidade assistencial recém-criada pelo governo. Aos treze anos, após incontáveis fugas, é classificado como “irrecuperável” nas palavras da diretora da entidade. Contudo, para a pedagoga francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros), que vem ao Brasil para o desenvolvimento de uma pesquisa, Roberto representa um desafio. Determinada a fazer do menino o objeto de seu estudo, ela tenta aproximar-se dele. O que surge entre os dois é uma relação de amizade e ternura que porá em xeque a descrença de Roberto em seu futuro e desafiará Margherit a manter suas convicções.

e) Análise de conteúdo

Após a seleção dos filmes, procedeu-se a **análise de conteúdo** em cada um, a fim de atender aos objetivos propostos. A planilha de análise constituiu-se em um roteiro para apreender, nos filmes, a forma como cada um retratava os eixos da cultura da infância apresentados por Sarmiento (2004).

Para contextualizar o objeto referenciado nesta pesquisa, coube a escolha metodológica da análise de conteúdo, uma vez esta se propõe a interpretar as mensagens contidas em um texto verbal (oral e escrito) ou não verbal (gestual, silencioso, figurativo, imagético).

A análise de conteúdo envolve, conforme Franco (2005), a interação entre locutor e interlocutor, tal qual o contexto social de sua produção, a influência manipuladora e o conteúdo ideológico presentes nas mensagens analisadas; ressalta também os impactos e os efeitos que orientam diferentes comportamentos, as ações, as condições históricas e sociais, as crenças, os conceitos e as representações sociais elaboradas e transmitidas nos discursos e nos enunciados das mensagens.

De acordo com Franco (2005), as mensagens analisadas em uma pesquisa estão vinculadas à sua condição contextual, que envolve tanto a evolução histórica da humanidade quanto as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores da mensagem estão inseridos. Não obstante, é válido ressaltar que a linguagem

contida nas mensagens é uma “construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14).

Outra característica relevante da análise de conteúdo ressaltada por Franco (2005) é a comparação contextual das mensagens, já que estas podem ser variáveis. É direcionada a partir da sensibilidade e da competência teórica do pesquisador. Daí a necessidade de analisar mensagens diversas nos quatro filmes selecionados para este estudo. Em outras palavras, a análise de conteúdo permite explicitar dialeticamente a fonte, o processo de codificação, a mensagem, o processo de decodificação e o receptor do objeto pesquisado (Neste caso, a cultura da infância).

f) O Estado do Conhecimento sobre o tema

A fim de estabelecer uma compreensão sobre a natureza das produções acadêmicas a respeito do tema cultura da infância no cinema, foi necessário primeiramente analisar as produções acadêmicas (teses e dissertações) inscritas no banco de teses da Capes nos últimos dez anos (2002-2012) com o intuito de observar o que já havia sido produzido no Brasil sobre a temática. Para isso foram estabelecidas as seguintes palavras chaves: cinema, infância e criança.

Como resultado da pesquisa das dissertações e teses foram encontradas 19 dissertações e 6 teses cujas principais temáticas consistiram em analisar aspectos que perpassam por vários ângulos de observação, tais como: a marginalização da infância representada no cinema; a relação entre linguagem, cinema e infância; as modificações dos cenários urbanos retratados no cinema; a literatura e a poesia infantil e suas intersecções com o texto cinematográfico; as crianças como espectadoras de uma realidade representada no cinema; as maneiras como o cinema representa o abuso sexual infantil; a relação do cinema de animação com a cultura escolar; as maneiras como os gêneros infantis são anunciados no cinema; as formas de contribuição do cinema brasileiro para com crianças cegas; as relações das crianças com o trabalho representadas no cinema; as experiências audiovisuais das crianças e o olhar do cinema sobre a multiplicidade das representações da criança. Nessa amostra foram encontradas uma dissertação e uma tese produzidas em 2012 cujos objetos se assemelham ao desta pesquisa.

Mesmo sendo produzidas em lugares e tempos distintos, a maioria das dissertações e teses encontradas partem de alguns pressupostos semelhantes: primeiro, ao considerarem o cinema como forte manipulador social que imprime modos e comportamentos na vida dos sujeitos e em suas relações; e segundo, por considerarem a tendência do cinema em “representar” a realidade social em que vivem os sujeitos. A presente pesquisa corrobora essas análises, uma vez que considera a influência do cinema como artefato da indústria cultural e com suas características representativas. Porém, o conteúdo das dissertações e teses que compuseram o levantamento do estado do conhecimento sobre o tema nem sempre se ocupou da criança e da infância propriamente ditas, mas das maneiras a partir das quais a sociedade elucidou no cinema aspectos pontuais já mencionados, como a classificação de gêneros, o abuso sexual infantil, a marginalidade, entre outros.

É importante ressaltar que todos os trabalhos de pesquisa que tratam da criança e da infância contribuíram efetivamente para a compreensão das realidades infantis e para os estudos da infância propriamente ditos; porém, para a revisão de literatura exposta neste trabalho, utilizou-se a análise dessas duas pesquisas que tratam especificamente da cultura da infância.

A dissertação mencionada foi produzida no ano 2012 por Magda Luciana Viegas Martins, da Universidade Luterana do Brasil, e se intitula *Mosaico da Infância no Cinema*. O conteúdo da dissertação propôs-se a compreender o modo em que as “representações da infância se tecem em alguns filmes; ou seja, de que modo o conceito de criança é operacionalizado no cinema quando tensionado pela mídia do consumo na era da tecnologia, na qualidade de espaço de criação, de invenção do sujeito” (MARTINS, 2012, p.7). Ou seja, a autora busca discutir as maneiras como as culturas infantis da pós-modernidade são representadas no cinema. Para tanto, foca a sua pesquisa no intuito de investigar não o que elas são, mas em como elas se constituíram historicamente. Constrói, com base nas imagens cinematográficas escolhidas, um panorama identificando as maneiras pelas quais o cinema representa as culturas infantis.

Martins (2012, p.7) pontua que o seu propósito “não é traduzir a discussão entre o que é real ou ficção no cinema, atribuindo verdades ao resultado da produção de imagens cinematográficas para conceituar as muitas faces infantis”. Seria, então, acompanhar as formas pelas quais o cinema olha as multiplicidades das representações da criança e as elucidar. Assim, a autora retira dos filmes escolhidos -

“*Pequenos Espiões 1*” (2001), “*Pequenos Espiões 2*”, “*A ilha dos sonhos perdidos*” (2002), “*Pequenos Espiões 3*” (2003), “*Missão quase Impossível*” (2010), “*Nascidos em Bordéus*” (2004), “*Crianças Invisíveis*” (2005), “*Os Ciganos*” (2005) e “*Bilu e João*” (2005) - reflexões que conduzem àquilo que ela anuncia, ou seja, à criação de seu “mosaico multifacetado da infância”.

A questão central da dissertação mencionada é mostrar as estruturas objetivas que engendram as relações infantis colocando as crianças como sujeitos inseridos na sociedade capitalista, cuja lógica se mantém pelas desigualdades, contradições e consumo exacerbado.

A despeito da dissertação mencionada anunciar que seu objeto de pesquisa faria menção às culturas da infância, não foram ressaltados nesse trabalho os aspectos que expressassem aquilo que constitui, de fato, a cultura da infância. Ou seja, não foi possível perceber o que caracteriza essa cultura e suas formas de produção de interatividade social. Nessa perspectiva, a dissertação em pauta não postula aquilo que os estudos de Sarmiento (2004) e Corsaro (2011) salientam como elementos imprescindíveis aos estudos sobre culturas da infância, isto é, compreender os sentidos que caracterizam os modos particulares e universais mediante os quais as crianças se relacionam e os aspectos que delimitam e diferenciam suas culturas das demais existentes na sociedade. Da mesma forma, não foi possível perceber a aproximação dos dados da pesquisa à luz das contradições históricas e sociais em que vivemos e das quais a infância também não escapa. Isso pode ser justificado pelo recorte proposto pela autora: “estudar a cultura da infância na pós-modernidade”, constituindo assim um “mosaico da infância”. (MARTINS, 2012, p.5)

Já a tese encontrada nessa pesquisa foi construída em 2012 por Francisca Rodrigues Lopes, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e se intitula *Representações da Infância no Cinema: ficção e realidade*. A pesquisa buscou examinar as representações que o cinema tem feito da infância a partir de filmes cuja protagonista é a própria criança; preocupou-se em observar as cenas da vida infantil que o cinema tem capturado, bem como os cenários de que se utiliza para representá-las. A análise foi construída mediante cinco filmes: “*Cinema Paradiso*”, “*As cinzas de Ângela*”, “*Brinquedo Proibido*”, “*A vida é bela*” e o “*Balão Branco*”.

A construção da tese, de acordo com a autora, aponta para uma possível reflexão acerca da linguagem cinematográfica e as suas relações com o mundo infantil. Ela ressalta que as representações da infância feitas pelo cinema são

representações culturais e aponta que existem muitos filmes *com e sobre* crianças colocando em pauta temáticas preocupantes relacionadas com as condições existenciais de diversas crianças ao redor do mundo; filmes que têm sido objeto de análises que dão suporte a vários estudos acadêmicos que circulam ideias e concepções sobre a infância em culturas diferentes (LOPES, 2012).

O objeto de análise da tese referida é a *concepção de cinema* enquanto arte e entretenimento. Desenvolve-se um debate sobre temas relativos às culturas infantis representadas em filmes cujas crianças são posicionadas como protagonistas. Todavia, o trabalho não questiona a caracterização das culturas infantis em termos conceituais, embora se fundamente em conceitos e reflexões sobre a infância a partir de Ariés, Heywood e Rousseau. Buscou-se formular um panorama de análise dos filmes a partir da compreensão das práticas sociais de representação de uma suposta realidade controversa que tenta modular ou repercutir a lógica do sistema capitalista. Nesse cenário, a autora salienta que essas representações não permitem evidenciar as desigualdades sociais e as tensões relativas à luta de classes. Expõe, portanto, que os modos de representação expostos nos filmes analisados por ela revelam as contradições da cultura de massa urbana e comercial.

Por mais que os trabalhos citados anunciem a perspectiva de abordagem das maneiras pelas quais o cinema representa a cultura da infância, não deixam claro o que vem a ser “culturas da infância” e quais os aspectos que as fazem diferenciadas das demais culturas. Todavia, ainda que essas produções não consigam estabelecer as relações entre aquilo que engendra o mundo infantil e as condições em que se concretizam as infâncias das crianças em seu contexto social, há que se ressaltar a fertilidade dessas pesquisas, por tentarem captar a tensão entre a realidade e a ficção. É por meio do olhar questionador que o mundo é apreendido, percebido, que se entra em contato com o espetáculo das imagens.

Tendo em vista os resultados expostos no decorrer desta revisão, pôde-se vislumbrar nesta dissertação um posicionamento diferenciado dos trabalhos citados. Procura-se contribuir com o campo científico a partir dos estudos da infância⁴ estabelecendo um diálogo interdisciplinar entre a Sociologia da Infância, o Materialismo Histórico-Dialético e as Teorias Críticas. A presente pesquisa visa a

⁴ Os estudos da infância constituem um campo de reflexão que, desde a década de 1990, toma a criança como sujeito e a infância como um tempo social da vida para compreendê-los a partir de um enfoque histórico-cultural nos campos da pedagogia da infância, sociologia da infância, antropologia da infância, geografia da infância e filosofia da infância.

contribuir com os estudos críticos sobre as culturas infantis num país que avança para uma sociedade mediada pela informação veiculada pelo som (rádio), pela televisão e pelas imagens, ou seja, para uma sociedade em que a formação foi condicionada pelos meios de comunicação de massa que difundem informação, e não formação intelectual de fato.

Na sociedade da informação as imagens adquiriram um poder fulcral, pois são perpassadas pelas ideologias, pelos símbolos e pelas representações. Multiplicam-se gradativamente e encontram-se por todos os lados, como no computador, nos *outdoors*, nas vitrines, na televisão, nas propagandas, nas pichações dos muros e, mais recentemente, nos painéis virtuais, dentre outras formas de comunicabilidade que vão além do cinema.

Uma das características do mundo moderno é o imediatismo, a constante agitação e a impossibilidade do homem de observar o mundo à sua volta, de contemplar a natureza e refletir sobre a vida de modo sensível e racional. É preciso sair de si para enxergar o que não se vê, para decifrar as entrelinhas. Estas são questões vitais para a compreensão do universo social e, sobretudo, do universo das culturas infantis, que exprime modos ainda tão pouco conhecidos pelos adultos e que a pesquisa científica abre possibilidades quando revela resultados. Neste caso, os debates produzidos pelos trabalhos mencionados, bem como por aquele que este se propõe a fazer, possibilitam fontes para futuras indagações e novas pesquisas.

Já em relação ao **método de exposição**, esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos que assim se constituem:

No capítulo I - *A cultura e a constituição dos sujeitos: um olhar a partir da criança e as formas de representação social da infância na produção cinematográfica* - discutiu-se o processo de constituição da cultura, as representações sociais da infância mediadas pelo processo cultural e a utilização do cinema como fonte de representação da cultura.

No capítulo II - *As culturas da infância no encontro do eu e do outro: o lugar da interação social da criança* - discutiram-se os pressupostos da interação social das crianças na sociedade conforme as considerações teóricas que abordam a temática da infância, as perspectivas de constituição do ser criança nos aspectos temporais e espaciais da sociedade e o papel da família e dos espaços educativos na formação e constituição dessas crianças.

No capítulo III - *“Relações sociais e processos de reiteração”* - discutiu-se o

lugar das relações sociais estabelecidas pelas crianças no contato com os sujeitos da sociedade e a importância dessas relações para o desenvolvimento da alteridade e da reiteração em seus respectivos contextos.

No capítulo IV - *“E de repente eu descobri o que eu queria ser...: a ludicidade e a fantasia na cultura da infância”* - discutiu-se a constituição da fantasia como pressuposto da cultura lúdica e suas implicações para o desenvolvimento e para a formação das crianças.

CAPÍTULO I

A cultura e a constituição dos sujeitos: um olhar a partir da criança e as formas de representação social da infância na produção cinematográfica.

“A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”

(Mário Quintana)

O presente capítulo tem como objetivos: a) discutir os aspectos que caracterizam a *cultura* como categoria de análise, sendo compreendida como produto e produtora das relações humanas, históricas e sociais; b) desvelar os nexos que aproximam a constituição dessa cultura com as formas de *representação social da infância* no âmbito de uma sociedade de classes; e c) compreender a cultura da infância como *expressão do sujeito criança e suas formas de representação por alguns filmes da produção brasileira*.

Nesse sentido, o estudo da relação entre cultura e infância é de fundamental importância, uma vez que a produção daquilo que se nomeia a respeito da ideia da cultura da infância vem se constituindo contemporaneamente na sociedade e ganhando terreno no campo da produção acadêmica. Neste caso, nota-se um crescente interesse pelo tema em questão, visto que suas análises e mediações possibilitam compreender os sujeitos e o tempo da vida na infância.

1.1 Cultura como produção humana, histórica e social.

Para a compreensão da cultura como produção humana, histórica e social é necessária a apreensão do significado do termo *cultura*. Para tanto, este trabalho adota as perspectivas teóricas de alguns autores que trazem como marca de seus estudos a cultura como expressão da história humana em processos de construção dialética. Dentre estes, Veiga-Neto (2003), Clifford Geertz (2008), Raymond Williams (2000), Edward Palmer Thompson (2010) e Marx (1982/2008).

Para o primeiro autor, durante muito tempo a cultura foi pensada pela sociedade como tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor em termos

materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. A educação, nesse viés, era entendida como o caminho para atingir as formas mais elevadas da cultura, o que dava ideia de que haveria uma “alta cultura”, ou cultura legitimada, e uma “baixa cultura”, que seria a das massas populares. O autor pontua a questão dos intelectuais alemães que, no século XVIII, passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, principalmente todo aquele conjunto de coisas que avaliavam como superiores e que os diferenciava do restante do mundo. Nesse caso, a cultura era quase um modelo a ser atingido pelas outras sociedades. Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo: “Fulano é culto”; “Esse grupo tem uma cultura superior à daquele”. Em qualquer um desses casos, é evidente o recurso ao conceito de cultura como elemento distintivo e de justificativa para a dominação e exploração, pois assim prevaleceria sempre a “alta cultura”, provinda das classes detentoras de poder. (VEIGA-NETO, 2003)

Veiga-Neto (2003) fundamenta-se em uma visão kantiana a respeito da diferenciação entre *cultura* e *civilidade*, não entendendo aquela como uma decorrência necessária do desenvolvimento desta ou como o resultado de um aperfeiçoamento da civilização; ou seja, que o nível de civilidade entre os sujeitos estaria intimamente ligado à cultura a qual pertencem. O autor chama atenção para tal diferenciação justificando que ela é fundamental para compreender a importância do conceito de cultura que, ao longo da modernidade, deu-se sob caráter diferenciador e elitista remetendo a um padrão cultural único, principalmente em termos do modo de vida, feitos e valores artísticos, filosóficos, espirituais e religiosos.

Segundo Veiga-Neto (2003), só nos anos 20 do século XX começaram a surgir rupturas no conceito moderno de cultura, sendo que os primeiros contrapontos vieram da Antropologia, da Linguística e da Filosofia. Da mesma forma, parte da Sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural, que se refere a estudos da cultura como sendo única. Mais recentemente os estudos culturais foram particularmente importantes para desconstruir o conceito moderno de monocultura e avançar na perspectiva de que é melhor falar de *culturas no plural*, em vez de falar em cultura. O autor pontua que a desconstrução ou o deslocamento do conceito de cultura para culturas não trata preferencialmente de questões epistêmicas, pois tal designação não pode ser descontextualizada das dimensões políticas, cujas forças são poderosas devido à sobreposição de grupos que buscam impor significados para adquirir a dominação material e simbólica.

Os estudos culturais, por exemplo, foram resultados de uma grande movimentação de intelectuais marxistas que viviam um cenário crítico mundial do pós-guerra marcado por intensas transformações culturais devido, principalmente, a crises políticas e econômicas. Em meados do século XX a concentração desses intelectuais encontrava-se na Inglaterra e seus principais legados foram além das questões epistemológicas, uma vez que na pauta de luta desses intelectuais também estavam as questões de disputa de poder (VEIGA-NETO, 2003). Por outro lado, o autor também ressalta que os defensores da epistemologia monocultural argumentavam que era preciso ir além das aparências e pesquisar profundamente as constituições de códigos, valores e princípios comuns a todas as culturas, pois se não houvesse denominadores comuns não haveria como os povos de culturas diversas se comunicarem e também não teria como distinguir culturas.

De qualquer maneira, a mudança desse enfoque está fortemente interligada à ampla crise da modernidade que, de acordo com o referido pesquisador, trata-se de um deslocamento da compreensão dos significados de cultura que se expressa numa dimensão teórica e intelectual, mas sobretudo numa dimensão política, cujas relações de poder estão em constante movimento. Nas conclusões de suas análises, Veiga-Neto (2003, p. 20) esclarece que os sujeitos “estão sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizem sobre elas não está jamais isento delas mesmas”. Ou seja, as construções e concepções a que nos destinamos a produzir ao longo da história estão imbricadas.

Em outra perspectiva, Clifford Geertz (2008) dedica-se a realizar uma análise antropológica das dimensões culturais da política, da religião e dos costumes sociais. No âmbito desses estudos percebe a cultura como estruturante da organização das sociedades, isto é, como resultado das estruturas objetivas referente aos símbolos e materiais construídos pela humanidade e das questões subjetivas ligadas aos costumes, valores e conhecimentos. Ambas definem o que a humanidade entende por cultura. Dessa forma seus aspectos, além de serem sempre transmitidos por gerações, são sempre modificados conforme as necessidades. Vale ressaltar que tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos são valorizados, legitimados e transmitidos por aquele padrão de cultura hegemônico provindo das altas esferas sociais que possuem sempre o interesse em permanecer numa posição de domínio.

Geertz (2008) explica que a estrutura social pode ser definida como um sistema cultural de organização e controle das coletividades pautado em um

mecanismo de apreensão do poder: posse dos signos por parte dos que controlam as altas esferas sociais e submissão dos membros de uma comunidade política a tais signos. Na Antropologia o conceito de cultura sofre uma revisão e passa a ser visto como “um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos” (GEERTZ, 2008, p. 16). Desse modo, a cultura é em parte “controladora” do comportamento em sociedade e, ao mesmo tempo, cria e recria esse comportamento devido ao seu conteúdo ideológico, impossível de ser esvaziado de significado.

Em consonância com as ideias de Veiga-Neto (2003) e Geertz (2008), Raymond Williams (2000, p.10) assinala os diversos significados do termo *cultura*, que outrora era compreendida pela sociedade como um “cultivo ativo da mente humana” que informava um “modo de vida global” e mais tarde foi tomando outras proporções, como a de um “sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. Conforme argumenta o autor, são as “práticas significativas” das atividades sociais constituem a noção do termo, ou seja, são as estruturas predominantes na sociedade que contribuem na constituição da ideia de cultura.

Para Williams (2000), a compreensão do termo passa por várias dificuldades relativas à convergência de interesses que perpassa por dois campos de visão: o idealista e o materialista. O primeiro enxerga a cultura como atividades culturais com certa linguagem e estilo. Já o segundo a enxerga como uma ordem social específica que não só dita os estilos e linguagens, como faz de si um produto direto e indireto de outras atividades. Portanto, para o autor (WILLIAMS, 2000, p. 9) a cultura “deve ser vista como uma convergência de interesses e métodos diversos”, pois a definição conceitual de cultura, partindo de uma visão científica, comporta tanto conflitos e insucessos como pontos de concordância.

Assim, a reflexão sobre cultura, a despeito de abarcar uma multiplicidade de significações, não pode ser esvaziada de seus significados históricos e sociais, uma vez que o seu estudo e reflexão devem estar em constante análise. Nesse sentido, a compreensão daquilo que se nomeia como cultura deve considerar as dimensões antropológicas, sociológicas e políticas, uma vez que a compreensão do termo converge para a consideração da ideia de cultura no plural, ou seja, “culturas”, pois seria esta uma forma de diferenciar, estudar e compreender seus diferentes significados.

Williams (2000 p.10) cita Herder (1784-1791) como um dos primeiros “a empregar o significativo plural, ‘culturas’, para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular [...]”. Para Williams (2000), os estudos e as caracterizações feitos sobre cultura devem se preocupar com as relações sociais e com os meios específicos a partir dos quais são produzidas as culturas e também se preocupar com as maneiras pelas quais os sujeitos as identificam e as discriminam.

Embora Veiga-Neto (2003), Geertz (2008) e Williams (2000) tomem seus estudos sobre a cultura partindo de referenciais diferentes, há que se considerar que o termo cultura é, de fato, uma construção histórica e ideológica que se faz e se modifica de acordo com as relações sociais presentes no tempo em que se situam. Na contemporaneidade fala-se de várias culturas, pois os grupos vão se constituindo e se formando mediante suas características próprias.

Nesse cenário, os elementos que constituem a cultura estão irremediavelmente ligados às relações de sobreposição daqueles que detêm o domínio econômico e, portanto, social. Numa sociedade desigual, marcada pela distinção social, as questões relativas ao que se nomeia por culturas possuem forte viés de classe determinando e sendo determinadas pelas maneiras como as culturas se formam na sociedade.

Thompson (2010), ao centrar seus estudos sobre a consciência da classe operária, observou os processos de sua constituição em vários âmbitos, sendo um deles os processos culturais a que esta classe estaria imersa. O autor considerou que a classe se constitui por processos econômicos e culturais que são marcados por valores, condutas e costumes que só fazem sentido quando se tratam de uma realidade específica. Ele considera que “por mais que haja lógica nas relações de grupos semelhantes que vivem experiências parecidas, não se pode predicar leis determinantes, pois os sujeitos estão o tempo todo em transição e em constante relação” (THOMPSON, 2010, p. 10). A classe é, para Thompson (2010, p. 11), “uma diferença de poder legítimo associado a determinadas posições ligadas aos papéis sociais”. Sendo assim, os sujeitos se tornarão membros de uma determinada classe quando desempenharem determinados papéis relevantes do ponto de vista da autoridade dentro de uma organização social.

São inúmeros os fatores que indicam a classe social a que um sujeito pertence, sendo que os processos culturais advindos das experiências desse sujeito estão sempre imbricados. Thompson (2010 p.11) salienta que “a classe é uma relação, e não uma coisa [...]” e que “‘ela’ não existe, nem para ter um interesse ou uma consciência

ideal nem para se estender como um paciente na mesa de operações de ajuste”. Conforme o autor, o questionamento seria perguntar: quais foram os fatores que levaram *esse* ou *aquela* sujeito a ocupar um determinado papel social “e como a organização social específica (com seus direitos de propriedade e estrutura de autoridade) aí chegou?” (THOMPSON 2010, p.11)

Aprender a história para responder a esses e a outros questionamentos parece ser, para Thompson (2010), a única saída, pois as classes e tudo aquilo que as constitui são definidas pelos seres humanos enquanto eles vivem sua própria história.

Neste trabalho, para a reflexão acerca da cultura, são retomadas as ideias provenientes de autores ligados às concepções marxistas e aos pressupostos defendidos pelo próprio Marx, quando ele analisa a estrutura social dando ênfase à determinação econômica da sociedade capitalista que segrega e coloca os sujeitos em posições desiguais.

Em Marx (1982/2008), pode-se depreender que a cultura constitui-se na ação humana transformadora que permite os seres humanos criarem mecanismos de subsistência e se desenvolverem mediante o trabalho. Esta ação humanizadora traduz-se pela própria prática cotidiana do homem em constante relação com os seus semelhantes. É pela ação do trabalho que o homem constrói e reconstrói a realidade em que vive, modifica os significados das coisas e articula suas vontades. O resultado dessas articulações configura o agir humano com a natureza, com os outros homens e com ele mesmo, sendo o trabalho o que o torna ser social.

Todavia, para Marx (1982/2008), esse processo não se consolida na sociedade capitalista, cuja lógica explicita os processos de alienação do homem enquanto trabalhador e ressaltam-se principalmente os resultados da prática do trabalho que não acontece de maneira humanizadora. Os resultados da prática não são iguais para todos os sujeitos e isso faz com que as diferenças de posições mantenham uns em condições desfavoráveis a outros. Os que se mantêm em condições favoráveis passam a se tornar proprietários da força de trabalho dos outros e, como consequência, determinam a atividade do trabalhador. Nessa relação, o trabalho que é pensado por outro é imposto e estranho ao trabalhador, que assume uma condição de alienação e subalternidade.

Partindo do princípio de que os sujeitos se constituem socialmente na relação com os outros por meio do trabalho e considerando a fragmentação e a necessidade imposta ao trabalhador na organização do sistema capitalista, Marx (1982/2008) explicita que no trabalho alienado a atividade do homem se transforma em simples e

único meio de existência, isto é, no que vai garantir a sua sobrevivência física. Desse modo, Marx (1982/2008) aponta em seus escritos a importância de compreender as atividades humanas na constituição e desenvolvimento da história, já que são as transformações dos modos de produção que causam as alterações na história da humanidade.

A partir das leituras e reflexões dos autores referenciados e das concepções marxistas, a cultura é pensada nesta pesquisa como um processo humano de trabalho entre os sujeitos em suas determinadas posições de classe. Tais posições determinam as maneiras de ser, estar e agir dos sujeitos na sociedade. Para Marx (1982/2008), a sociedade capitalista, tal como a política, acaba ocultando as relações de trabalho alienado e as relações do trabalhador com a produção. A respeito dessa omissão, Marx (1982/2008) salienta que,

[...] é evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupana para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (MARX, 1982/2008, p. 113).

Com isso, o posicionamento crítico deste capítulo considera as condições concretas e estruturantes a que os sujeitos (trabalhadores) estão inseridos na história. É por meio das relações materiais de trabalho e sob diferentes condições econômicas que o homem produz sua cultura, que por sua vez está marcada por diferentes espaços, ritos e modos simbólicos que acabam consolidados no interior dessas relações. Nesse sentido, as produções humanas que delimitam a cultura teriam de ser analisadas em seu contexto estrutural, econômico e social. Em outras palavras, a cultura é constituída pelo conjunto de ações que estruturam a vida cotidiana dos sujeitos em diversos espaços e situações.

Assim, as diferentes culturas observadas no interior da sociedade são estabelecidas por um conjunto de estruturas ligadas principalmente à classe social em que cada sujeito está inserido. Ao nascer, o sujeito é inserido em uma cultura estabelecida em seu contexto social; à medida que esse sujeito, mediante as relações, internaliza valores, ritos e símbolos, reproduz, consolida ou modifica uma espécie de distinção social que o fará de algum modo ser legitimador, coadjuvante ou construtor

de sua cultura. É importante compreender que as estruturas dadas a um sujeito estão em constante movimento e possibilitam agregar elementos de outras culturas ao seu cotidiano.

Assim, investigar os aspectos que caracterizam a categoria cultura em suas inúmeras definições sociais e científicas seria o mesmo que analisar os aspectos que permeiam fatores - como classe - que distinguem, segregam e determinam o modo como vivem e se relacionam os sujeitos da sociedade capitalista.

A partir da reflexão sobre cultura como expressão do trabalho, pode-se pensar a relação entre a cultura e infância discutindo, então, a temporalidade da vida, bem como os nexos constitutivos que contribuem na compreensão desses termos. Tomar a cultura como construto histórico e social significa considerar as crianças como sujeitos e o seu tempo social de vida marcado pela infância. É sobre este aspecto que este trabalho discutirá a seguir.

1.2 A construção social da infância e da criança.

Assim como a *cultura* foi e é perpassada por tantos significados e interpretações ao longo da história, o mesmo ocorre com a *infância*, construída e interpretada histórica e socialmente. Já de início é importante salientar que todas as vezes que este trabalho se remeter à ideia de infância ou de sua cultura, há que se ter claro o lugar que o sujeito (a criança) ocupa nessa temporalidade da vida e em sua produção social/cultural. Nessa consideração, o que é, de fato, a infância?

Um primeiro aspecto a ser observado refere-se à utilização interpretativa de infância enquanto *construto social*. Para Sarmiento (2008) falar em infância nos remete necessariamente à compreensão do sujeito que vive esse tempo social da vida. Nesse sentido há uma relação recíproca entre esse duplo objeto de estudo, pois se referenciam “as crianças” e “as infâncias”, sendo sempre necessária uma distinção entre os dois conceitos. Não há, nos estudos da infância, a possibilidade de separação ou dicotomização entre criança e infância; mas se ambos são interdependentes, não necessariamente significam a mesma coisa.

Para Siqueira (2011, p. 23) essa advertência é necessária, uma vez que muitos estudos intercambiam os conceitos como sinônimos já que “falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se ao fim, falassem de tudo”. Siqueira (2011, p. 23) também pontua que é preciso sinalizar que os termos criança e infância não

significam a mesma coisa, já que a criança *revela o indivíduo* e a infância *o tempo social e histórico* em que esse indivíduo se forma e constrói sua história. Neste trabalho essa questão é assim conceituada: [...] “a **infância** pode ser expressa como uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano “natural-social e lógico-histórico.” (SIQUEIRA, 2011, p.23, grifo nosso).

Da mesma forma,

[...] “a **criança** é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinada”. (SIQUEIRA, 2011 p.186, grifo nosso).

Essa concepção guarda aspectos que remetem à ideia de que a infância não se constitui como etapa, fase, período da vida, mas sim é constituída histórica, social e culturalmente. Portanto, apreendê-la no campo das Ciências Humanas requer compreender os processos de constituição do homem a partir daquilo que revela a relação sujeito-sociedade, objetividade-subjetividade e entre universalidade e singularidade.

Conforme Sarmiento e Gouvêa (2008, p.9), os estudos da infância que expressam a dimensão interdisciplinar de vários campos da ciência, como a Sociologia, a História, a Antropologia, a Psicologia e a Educação, tomam a infância como categoria social e a articula nas diversas esferas e estruturas sociais. Para os autores, esses estudos “alargam as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada (nos planos teóricos, epistemológico e também metodológico) da infância como categoria social”. Para Sarmiento (2008, p. 18), “a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90 [...]”, devido principalmente ao entendimento e às discussões sobre as relações indivíduo-sociedade, cujos sujeitos sociais foram apreendidos em detrimento dos fatores ligados à classe social, ao gênero, à etnia e à religião. Sarmiento e Gouvêa (2008) ressaltam que a emergência da temática relativa à infância como categoria social tem sido demonstrada nas publicações e pesquisas nos programas de pós-graduação e revelam a todo tempo novos eixos de discussão e estudo.

Sarmiento (2008, p. 19) revela o quanto na atualidade a infância é considerada

como objeto de cuidados e atenções, sendo acumulados os indicadores de exclusão e sofrimento das crianças em suas distintas realidades. Nesse sentido, os estudos da infância “se ocupam, com efeito, em analisar a totalidade das realidades sociais desses sujeitos e se constituem como uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade”, uma vez que, as crianças foram representadas por séculos como seres humanos em miniatura imperfeitos e incompletos e como “alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos”.

Junto a essa imagem, a infância remete-se à criança como um ser “invisível” porque não é considerada ser social de direito e, portanto, não está no discurso social. Sarmiento (2008) pontua também que, acrescido ao fato delas estarem fora do discurso social, a modernidade as confina em espaços privados sob os cuidados das famílias e de instituições sociais; fato que inclusive é percebido nas análises dos filmes que serão mostradas no decorrer desta pesquisa. Belloni (2009, p.8) pontua que “a criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos”.

Sobre as concepções de infância e criança, este estudo partirá dos pressupostos críticos provenientes de estudos como os de Belloni (2009), Gouvêa (2008), Siqueira (2011), Santana (2007) e Sarmiento (2008), entre outros que tomam os pressupostos da Sociologia da Infância como campo de estudo.

Conforme Santana (2007, p. 8) a Sociologia da Infância é “uma área de conhecimento relativamente nova que surge com o objetivo de inserir a infância e a criança enquanto objetos/sujeitos de conhecimento sociológico”. Para Sarmiento (2008, p. 18) desde a década de 30 a Sociologia da Infância vem se formulando, pois a socialização “constitui-se como objeto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Émile Durkheim (1972[1938])”. Porém, a análise sociológica da infância é bastante recente e ganha fortes expressões por meio da criação de conceitos, teorias e abordagens distintas.

A Sociologia da Infância constitui-se como um campo epistemológico cuja ênfase se dá, conforme Sarmiento (2008, p. 21), na análise da construção dos laços sociais e foca “nas dimensões subjetivas da existência em sociedade, dos trajetos singulares da existência humana e na produção das identidades individuais”. Assim, encontra-se inserida em um contexto complexo com muitos desafios analíticos e conceituais a serem desvelados.

A perspectiva de análise da Sociologia da Infância que será explorada neste trabalho irá se referir, sobretudo, aos estudos da Sociologia da Infância Crítica⁵. Nesta, tomará como reflexão as maneiras e os lugares nos quais ocorrem a socialização das crianças e seus nexos com os quadros de valores econômicos-culturais pertinentes a elas na sociedade contemporânea. Para Sarmiento (2008), há em torno das crianças uma vasta inserção de produtos para a infância que acabam por mobilizar adultos que de alguma forma trabalham com crianças, sejam professores ou pesquisadores. Além disso, as crianças representam de forma expressiva a realidade da sociedade em seu conjunto estrutural de organização capitalista.

A reflexão do plano natural-social deve ser empreendida a partir do estudo dialético entre aquilo que é a condição biológica, mas também social na constituição do tempo de viver a infância. Já o plano lógico-histórico deve ser compreendido no estudo das singularidades e universalidades que são marcadas de acordo com as estruturas a que cada indivíduo está submetido. Trata-se de dizer que a infância deve ser situada no campo da contradição social e marcada historicamente a fim de retratar uma criança e uma infância concretas. Neste caso, para falar de infância teria de se perguntar: qual infância? Ou mesmo em que classe social está localizada essa infância? Com base nesse pressuposto, não se deve pensar a infância e as questões da cultura como construções desvinculadas e descontextualizadas de um dado tempo cujas relações interpessoais se fazem historicamente.

Para Belloni (2009) as ideias relativas à infância são resultados das representações que a sociedade faz a respeito das crianças e dependem do modo como as crianças se relacionam em diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. Sendo assim, a autora pontua que não há uma infância universal, unívoca ou mesmo uniforme. Existem, para Belloni (2009, p.2), muitas infâncias nas diversas regiões do mundo e o simples fato delas possuírem características biológicas comuns não pode ser suficiente para distingui-las. De acordo com a autora, os estudos e pesquisas sobre a infância dão muita referência aos países ocidentais “e não podem de modo algum ser generalizadas a todas as sociedades”, uma vez que existem inúmeras diversidades entre as culturas e, portanto, nas suas maneiras de representação.

⁵ A Sociologia da Infância Crítica corresponde a uma das correntes de estudo no campo da Sociologia da Infância. Trata-se sobretudo de apreender os objetos de estudo recolocando-os nas esferas da análise crítica, propositiva e transformadora da sociedade. Sobre este assunto, ver Sarmiento (2008).

Na construção teórica e crítica deste trabalho, cabe aqui não apenas discorrer a respeito das representações sociais da infância, mas pensá-la numa perspectiva estrutural no contexto das conjunturas que delimitam e marcam a nossa sociedade capitalista, sobretudo a brasileira; ou seja, analisá-la no âmbito de suas relações com a cultura e com a sociedade mediante suas produções. Para tanto, pensar a infância, assim como pensar a cultura, seria um exercício de reflexão e discussão da sociedade de classe. Nesse sentido, Siqueira (2011, p.46) indaga: “Mas o que significa considerar a infância a partir de uma condição de classe? Significa indicar que tanto a criança como o seu tempo da vida estão marcados pelas relações humanas na sociedade”. Em outras palavras: existe no interior das relações vivenciadas pelas crianças em sua infância uma série de aspectos provindos de uma dada ordem social capitalista que, em suas atribuições de desigualdade e contradições, acabam por tornar invisíveis ou mascarados os modos de exclusão social. Então, assim como as contradições presentes no interior da sociedade brasileira são constituídas de diversas maneiras, as desigualdades *da* e *na* infância também seguem o mesmo processo, já que as crianças fazem parte desse sistema.

Portanto perguntar qual seria a classe social em que *essa* ou *aquela* infância está inserida, seria o mesmo que dizer das inúmeras contradições e situações vividas pelas crianças em seu contexto social e econômico. Assim, deve-se então falar em **infâncias**, pois há pluralidades e experiências diversas constituídas em determinadas classes sociais em que as crianças vivem.

Para Sarmiento (2004), a construção da ideia de infância se dá em contextos sociais cujas normatizações a delineiam como global, sem que levem em consideração as diferenças de classe, gênero, etnia, cor, entre outras, e desconsiderar estas dimensões seria um equívoco, pois nesses contextos há uma reconfiguração social provinda da crise da modernidade, que trouxe implicações não somente para a criança, mas também para os organismos de regulação criados anteriormente, como é o caso da escola. Para Sarmiento (2004, p. 16), a escola, que seria uma “suposta instância de socialização para coesão social, vê-se agora como palco de trocas e disputas culturais”.

Por ser considerada como uma categoria histórica e cultural, a infância tem sido alvo de discussão no campo das ciências humanas, o que possibilita o entendimento das relações indivíduo-sociedade e das categorias sociais que compõem a sociedade contemporânea. Esta compreensão da infância contrapõe-se à forte

tendência dos séculos XIX e XX, a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, focada em analisar as crianças como objetos de análise ou como seres “biopsicológicos” que se desenvolveriam enquanto amadurecessem biologicamente.

Logo, este trabalho pauta-se por situar a(s) infância(s) e a(s) criança(s) em uma posição de classe, pois o contrário seria reafirmar seu processo de invisibilidade no modo de produção capitalista, que tenta suavizar, mascarar ou velar as contradições e as desigualdades presentes na sociedade que, por sua vez, as reproduzem no âmbito de suas produções históricas e sociais; portanto, na *cultura*.

1.3 A(s) cultura(s) da infância como expressão do sujeito criança.

Para situar a infância, particularmente naquilo que diz respeito à sua representação fílmica, é necessário considerar as construções sociais e históricas às quais as crianças foram submetidas em diferentes espaços e produções simbólicas, isto é, localizar as crianças no conjunto das relações estruturais que as permeiam no interior das sociedades, estejam situadas em espaços rurais ou urbanos, atuais ou passados, pois os filmes analisados tratam da sociedade brasileira em diferentes contextos e regiões. É preciso falar dos fatores que, de fato, influenciam o modo de vida dessas infâncias para poder alcançar uma compreensão mais clara a respeito dos aspectos que constituem os modos como as crianças, assim como os adultos, produzem cultura.

A *cultura da infância*, apreendida como objeto desta pesquisa, pauta-se nos estudos da infância estritamente ao que concerne às reflexões da Sociologia da Infância Crítica⁶, que vêm contribuindo com o debate acadêmico no campo da produção científica. Essa vertente da Sociologia da Infância contribui para desmistificar aquilo que Belloni (2009 p. 3) denuncia no campo das pesquisas científicas: um certo movimento respaldado por “relativismo explícito nas propostas de interculturalidade ou de multiculturalismo e nas teorias da pós-modernidade, para as quais o projeto da modernidade [...]” é voltado para uma perspectiva de “[...] emancipação e igualdade entre os seres humanos”.

⁶ A Sociologia da Infância Crítica é uma das correntes da Sociologia da Infância. Ver Sarmento (2008).

Para a autora, não é possível falar em culturas ou cultura da infância sem contrapor a esse discurso hegemônico de “projeto moderno”, sem preocupar com as situações concretas que marcam e inserem novas formas de construções de identidades pessoais de crianças e adolescentes nas sociedades contemporâneas, cujos discursos acompanham a lógica deslocada do capitalismo. Para Belloni (2009, p. 4), o conhecimento científico deve ter bastante cuidado ao discorrer sobre as representações da infância, sendo importante “discuti-las, esclarecê-las, pô-las em evidência no sentido de iluminar nossa compreensão das relações sociais reais que caracterizam a infância em nossas sociedades”. Sendo assim, apreender a cultura da infância nas formas de representação do cinema não é uma tarefa fácil e se constitui como um enorme desafio para pensar no sujeito criança.

A respeito das diferentes correntes⁷ da Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) argumenta que este campo tem contribuído para reafirmar as formas culturais da infância a fim de (des)velar, conforme dito no item anterior deste capítulo, as maneiras e os lugares nos quais ocorrem a socialização das crianças e os quadros de valores econômicos-culturais pertinentes a elas na sociedade capitalista contemporânea.

Para Borba (2005) a Sociologia da Infância tem por finalidade o rompimento com algumas abordagens clássicas de socialização relativas às crianças, que acabam por colocá-las como objetos passivos no processo de socialização, para assumir noções de socialização em que as crianças ocupam seus papéis de atores e sujeitos de seus processos de interação. Segundo a autora, diferente das abordagens anglo-saxônicas ou francófonas⁸, a Sociologia da Infância no Brasil ainda não se configura como um campo de estudos organizado e instituído; porém, vem se constituindo a cada dia nos debates e discussões sobre as crianças e suas infâncias. “A cultura da infância e as relações sociais entre as crianças ainda são temas pouco abordados” (BORBA, 2005, p.32) e há espaço para muitas visões e discussões no campo das ciências.

⁷ Sobre as correntes estruturalista, interpretativa e crítica da Sociologia da Infância, ver Sarmiento (2008).

⁸ As correntes que compõem a Sociologia da Infância são expressivas, sobretudo na França, Inglaterra, Suíça, e atualmente têm ganhado força em Portugal. Dependendo da aproximação, os estudos são verticalizados com base na opção teórica e política que norteia a concepção de criança e infância. No Brasil a vertente da Sociologia da Infância mais conhecida é aquela que advém das discussões luso-brasileiras. Sobre este assunto, ver Sarmiento (2008).

Nesse sentido,

[...] “a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui desse modo, um desafio científico a que não podem furtar todos quantos se dedicam ao estudo da criança. Esse esforço científico deve, ao meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004, p.23).

Segundo o autor, a questão fundamental no estudo das culturas da infância é “a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 21), pois muito vem se estabelecendo nos estudos da infância a ideia de que as crianças, de fato, realizam significações e “estabelecem modos de monitoração da acção que são específicos e genuínos” (SARMENTO, 2004, p. 21). Isso coloca o estudo das práticas culturais da infância em evidência, tanto devido ao número de trabalhos de investigação quanto às controvérsias pertinentes aos debates sobre essas significações, no sentido de saber se elas, de fato, “estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (SARMENTO, 2004, p. 22). Sendo assim, as culturas da infância possuem várias dimensões relacionais nas interações das crianças e se estruturam em formas e conteúdos representacionais distintos, porém exprimindo muito da cultura societal em que se inserem cotidianamente.

Para Corsaro (2011, p.128), perante a sociedade a cultura constitui-se como “um conjunto de valores e normas que orientam os comportamentos”. Nesse sentido não se pode falar em cultura da infância deslocada da cultura geral. Pelo contrário, as crianças partilham seus valores, artefatos e preocupações junto aos seus pares para produzir e reproduzir cultura. Corsaro (2011, p. 129) define *cultura de pares infantis* como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Desse modo, a cultura da infância, também nomeada pelo autor como *cultura de pares*, só pode ser apreendida, conforme ele salienta, penetrando-se no universo infantil, inserindo-se no contexto das brincadeiras das crianças e interagindo com elas.

Segundo Ades (2009), as obras de Corsaro expressam uma interessante metodologia utilizada quando converge para a relação adulto-criança. Para Ades (2009, p.128), Corsaro “inverte a concepção normalmente aceita segundo a qual a criança é quem penetra no mundo adulto para assimilar o conhecimento constituído”

para estabelecer “um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação”.

Belloni (2009, p. 74) afirma que Corsaro, ao discutir sobre as maneiras pelas quais as crianças se apropriam das informações dos adultos para criar suas próprias culturas de pares, “reinterpreta os conteúdos culturais” e constitui uma espécie de “núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica, que seria para ele o foco da sociologia da infância”. Portanto, isso implicaria dizer que as crianças possuem capacidades de “reinterpretar e transformar a herança cultural transmitida pelas gerações precedentes”. Este pressuposto traz, segundo Belloni (2009), uma polêmica, pois ainda que as crianças possam (ou não) exercer um papel ativo e criativo em suas culturas de pares, não se pode ignorar as ações objetivas das instâncias de socialização que garantem fortes influências na vida cotidiana das crianças, instâncias que, para Belloni (2009, p.75), “têm mecanismos mais ou menos eficientes, que funcionam como dispositivos no sentido do controle social e do ajustamento das características e aspirações individuais às necessidades da coletividade”.

De modo geral, porém, as reflexões de Corsaro (2011) possibilitaram e ainda possibilitam a compreensão do universo das crianças e suas contribuições também orientam muitas análises feitas por outros pesquisadores da infância. Para Sarmiento (2004), há na cultura da infância, além da expressão do modo particular que as crianças exteriorizam sua infância, uma espécie de “universalidade”. É exatamente na tensão entre universal e singular que reside a fertilidade daquilo que o autor entende por cultura da infância. Este pressuposto encontra lugar nos estudos de Corsaro (2011), quando ele pontua que, ao pesquisar as rotinas da cultura de crianças, concluiu que existiam tanto aspectos semelhantes entre crianças em diversos espaços e tempos quanto aspectos diferentes relacionados às estruturas materiais e culturais que permeiam a vida delas.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) argumenta que, por se tratar de uma construção social, a cultura da infância delimita-se conforme o tempo e o espaço em que as relações sociais na sociedade são constituídas e difundidas, ressaltando que o tempo e o espaço dessas relações não são marcados por períodos e fases cronológicas.

Para Siqueira (2011) a cultura da infância numa perspectiva dialética, assim como toda e qualquer produção humana, não se exime daquilo que se produz no campo da sociedade capitalista, cuja lógica se faz por garantir a segregação e a

contradição de classes. E é exatamente por haver tantas contradições nas relações humanas que se constituem as diversidades culturais. Por isso, Sarmento argumenta que é necessário falar em **culturas da infância**, no plural, ao invés de falarmos de cultura da infância, como se ao fim falássemos de uma única cultura, pois assim como existem várias culturas, existem várias infâncias marcadas pelo modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, qualquer estudo que se propõe partir de uma abordagem dialética não pode deixar de considerar a tensão e a contradição que existem ao apreender fenômenos sociais. Assim, ao discutir as culturas da infância não se pode partir de modos binários e dicotômicos, como: sociedade-cultura, sociedade-criança, criança-cultura, sobrepondo, negando ou exacerbando determinados aspectos. Por serem históricos, esses aspectos são constituídos pela ação humana em tempos e lugares sociais distintos. Como exemplo, ressalta-se o debate sobre os modelos *deterministas*, *reprodutivistas* e *construtivistas* quanto aos modos como são construídas as relações entre crianças e adultos.

Corsaro (2011) ressalta que o estudo referente à constituição da cultura da infância só pode ser apreendido quando se investiga qual a compreensão da sociedade em relação à infância. Para o autor essa compreensão é embasada por diferentes concepções teóricas e ideológicas. Em suas análises, uma primeira visão sobre a criança pauta-se nas teorias tradicionais que veem a criança e a infância como derivadas de uma socialização que pode ser *determinista*, em que a criança é moldada e guiada a fim de cumprir normas e garantir o funcionamento contínuo da sociedade capitalista e manter o controle social. A questão que se faz presente na análise do autor é a crítica à preocupação excessiva nos resultados da socialização das crianças, tanto por parte dos modelos *deterministas* quanto dos *reprodutivistas*, que ignoram o fato de que, para ser caracterizada como agente construtor de sua cultura, a criança age e traz mudanças à sociedade.

Assim, Corsaro (2011) aponta a visão *construtivista*, que defende a ideia da criança como agente ativo e construtor do mundo social. Há nesse pressuposto a compreensão de que nas ações e nas interações coletivas constitui-se o que ele chama de “cultura de pares”. Essas ações no contexto social podem atingir (ou não) as estruturas deste. Para Corsaro (2011, p.31) a cultura da infância pode ser apreendida, ainda, a partir da noção de **reprodução interpretativa** pela qual “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se

apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Assim as crianças, além de internalizarem a sociedade e a cultura do adulto, contribuem ativamente para promover mudanças na estrutura cultural e social. Sob esse aspecto seria o movimento das crianças de “tentar dar sentido ao mundo do adulto”, que justifica o fazer coletivo delas. Embora as crianças transitem em diferentes esferas da sociedade interagindo com os adultos e com outras crianças, ainda assim são “restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” (CORSARO, 2011, p. 32).

No contexto da reprodução interpretativa, o autor supracitado faz menção às questões ligadas à linguagem, às rotinas culturais e à natureza das reproduções e participações das crianças na construção de suas próprias culturas. As **rotinas culturais**, assim nomeadas, são dotadas de uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais determinantes nos processos de interpretação e produção das crianças, à medida que esses conhecimentos estão inseridos e influenciados pelos aspectos da sociedade capitalista, que divide-se em classes produtoras de comportamentos distintos.

As rotinas culturais para as quais Corsaro (2011) chama a atenção referem-se às ações e aos movimentos humanos de caráter habitual que produzem nas crianças uma espécie de segurança e pertencimento social. Assim, a cultura da infância parte do entendimento de que as crianças precisam ser consideradas em sua capacidade transformadora e situadas no contexto social, considerando a realidade contemporânea marcada por contradições e desigualdades sociais.

Tanto para Sarmiento (2008) como para Corsaro (2011), ao entrar em contato com as heterogêneas realidades da vida social cotidiana (família, escola, comunidade, pares, entre outras), a criança forma sua identidade pessoal e social interagindo, partilhando e reinventando o mundo ao seu redor. Dessa maneira, convive com seus pares por meio de ações rotineiras que as permite lidar com medos, frustrações, fantasias e peripécias cotidianas. É, pois, por intermédio da interação que as crianças fazem sua história e a reproduzem em constante consonância com os adultos.

Para Corsaro (2011) e Sarmiento (2008) a brincadeira constitui uma das maneiras pelas quais as culturas da infância são produzidas. Ao brincar a criança atribui significados às coisas e ao mundo que a cerca. Em princípio, é preciso salientar que as crianças não fazem distinção entre realidade e fantasia; ao brincar elas vivem, de fato, um fazer lúdico que é por elas concebido como real. Todavia, na

perspectiva adulta há sempre uma separação entre realidade e fantasia da criança no ato da brincadeira.

Ferreira e Oliveira (2009, p. 59), em suas análises a respeito da importância do brincar na constituição das culturas da infância, ressaltam que “a brincadeira tem sido uma atividade que evolui com a transformação sócio-histórica das comunidades humanas e continua a se modificar nas condições concretas de vida das populações, em particular da população infantil”. Sendo assim, é um elemento fundamental para distinguir as culturas da infância. Ressalta-se, é claro, que o brincar não é exclusivo das crianças, pois adolescentes, adultos e idosos também se utilizam da brincadeira; mas para as crianças o brincar é algo sério e fundamental para a abstração e compreensão da vida cotidiana.

Outra questão importante a ser pontuada na compreensão das brincadeiras é a interpretação e, portanto, a reprodução que as crianças fazem a partir das experiências por elas adquiridas cotidianamente. Corsaro (2011) explica que tanto as experiências individuais quanto as coletivas fazem com que as crianças transponham, mediante a brincadeira, seus medos, preocupações, frustrações e também suas alegrias e interesses. Cabe aqui salientar que as experiências vividas estão intimamente ligadas aos fatores econômico e material das crianças, pois são estes que determinam a forma de interação das crianças nas brincadeiras e na vida social como um todo.

Segundo Barbosa (2007), as produções científicas precisam refletir sobre as produções culturais que são feitas para as crianças, pois na atualidade a expressão da sociedade capitalista globalizada não traduz outra questão a não ser a imagem de que as crianças são consumidoras antes mesmo de nascerem. Nesse aspecto, tanto as brincadeiras quanto os artefatos utilizados para brincar trazem a marca do consumo. A autora cita que nos últimos anos foram feitos muitos investimentos para que se pesquisasse a infância e as formas das crianças se comportarem no bojo da fabricação massiva dos “desejos infantis”, principalmente em datas comemorativas como aniversários, Natal ou Dia da Criança. Assim, Barbosa (2007, p.1068) diz que “a cultura massificada da mídia faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis do universo imaginário da infância”.

Como o universo relativo às culturas da infância é bastante amplo, os próximos capítulos deste trabalho abordarão, de maneira mais particular, aquilo que Sarmiento (2004) define como os quatro eixos das culturas da infância: a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração. Estes eixos, apanhados a partir daquilo

que expressam a universalidade das culturas da infância, também serão abordados à luz das contradições históricas e sociais em que vivemos e das quais a infância não se exime. Da mesma forma, já que as crianças transitam e interagem em vários espaços da vida social cotidiana (no lar, na escola, na rua, no campo, entre outros), optou-se por algumas obras cinematográficas brasileiras para serem instrumentos da análise dos eixos salientados por Sarmiento (2004). A possibilidade de apreender a cultura da infância mediante a leitura das imagens do cinema tem por objetivo compreender as formas de sua representação na sociedade.

1.4 O cinema e as representações da cultura da infância

Ao conceber a produção cinematográfica e suas formas de representação das culturas da infância, esta dissertação discorrerá sobre três aspectos centrais: a) aquilo que constitui o próprio cinema e suas características, sejam elas históricas, sociais, culturais e econômicas; b) a representação cinematográfica e a linguagem visual; e c) as representações da cultura da infância em alguns filmes brasileiros da última década.

Um olhar no passado ajuda a perceber que as grandes revoluções da humanidade, quando trouxeram algo inédito, também provocaram significativas repercussões no mundo. Com o cinema também se deu o mesmo. Nesse sentido, é necessário entender como o *cinema* capta a realidade e produz sua representação a partir daquilo que a sociedade constrói culturalmente. Em princípio é preciso considerar que o cinema nasce na sua perspectiva científica; é este pressuposto que possibilita apreendê-lo na sua composição e não apenas na forma.

Desde a primeira exibição pública do cinema, o trabalho com a imagem tem se ampliado e as maneiras de retratar a realidade têm sido aperfeiçoadas com a utilização de tecnologias cada vez mais avançadas que permitem uma visualização mais detalhada de cores e movimentos. Porém nas primeiras exibições, conforme Kornis (1992), o filme era considerado uma “atração de feira”, cujas imagens quase não eram reconhecidas. Hoje, após várias décadas, muitos vão ao cinema, mas as mesmas dúvidas e desconfiças geradas nas primeiras exibições continuam a existir; por exemplo: “De que realidade o cinema é verdadeiramente uma imagem?”, “O que a imagem reflete?”, “Ela é expressão da realidade ou representação?”, ou ainda: “Qual o grau possível de manipulação da imagem?” (KORNIS, 2002, p. 2). Para a autora

essas perguntas são muito úteis para indicar as particularidades e complexidades do cinema e suas múltiplas repercussões sociais.

Não caberia nos limites desta pesquisa discutir profundamente a questão das linguagens visuais provindas principalmente das imagens cinematográficas, bem como suas manifestações em diferentes momentos históricos. Primeiro, pela complexidade de suas construções e, segundo, por não ser esse o objeto aqui referenciado. Porém, é fundamental ilustrar que o estudo das reflexões de autores como Bernardet (2000), Kornis (1992), Duarte (2009), Alea (1983), Jorge (2010), Xavier (2003-2005), Gutfreind (2006), Metz (1977), Viana (2009) e Bellour (2009) levam à conclusão de que a *imagem não ilustra nem reproduz a realidade. Ela reconstrói a partir de uma linguagem própria um dado contexto histórico recortado por alguns sujeitos*. Por se tratar de um recorte temporal de quem o produz, seu resultado deixa-se transparecer como a própria realidade. Assim, ao assistir um filme, o espectador imagina que está diante da realidade, pois as técnicas permitem imprimir as imagens numa película sensível semelhante à visão humana, o que, de acordo com Bernardet (2000), transmite a percepção de que se está diante do real.

1.4.1 Cinema: Arte, história e representação

Para apreender a cultura da infância com base nas representações cinematográficas, faz-se necessário abranger as discussões a respeito do cinema em si e de seus princípios, sejam estes de cunho histórico, social, cultural ou econômico. Nesse sentido, cabe uma ressalva: *este trabalho, a despeito das diferentes correntes e possibilidades de leitura e discussão do cinema, optou, metodológica e coerentemente com sua filiação epistemológica, tratar do cinema como instrumento e representação da realidade*. Isto não significa dizer que não pudessem ser feitas outras leituras. Esta é uma leitura, dentre tantas outras possíveis. Todavia, a escolha teve como pressuposto a compreensão de que na sociedade capitalista um dos fundamentos que dão sustentabilidade ao modo de produção e sociabilidade é a instrumentalização (e o conseqüente ocultamento) das condições da vida social.

Feita essa ressalva, há que se considerar que o cinema, conforme Duarte (2009), é uma prática cultural com significados que se consolidam de acordo com o contexto em que ele é visto ou produzido. Para a autora, os filmes não são eventos culturais autônomos, ou seja, independentes ou apartados da realidade objetiva dos

sujeitos, pois é sempre a partir dos mitos, valores e práticas sociais de diferentes culturas que as narrativas fílmicas ganham sentido, inclusive aquelas que escapam dos padrões convencionais ou que representam hábitos e práticas diferentes daqueles com que se está familiarizado. Duarte (2009) pontua que o entendimento dos sujeitos, ao produzirem ou se depararem com o filme, é sempre mediado pelas normas e valores de suas próprias culturas e também pelas experiências subjetivas dos sujeitos.

Nesse caso, o cinema representa de alguma maneira a realidade dos sujeitos, uma vez que é produzido a partir dela. Alea (1983) pontua que certamente os filmes e a realidade objetiva dos sujeitos são coisas distintas, porém não estão divorciadas, pois os filmes formam parte da realidade por se tratarem de obras humanas que se inscrevem na arte, no entretenimento e nas manifestações da ciência social, que são reflexos da realidade. Segundo esse autor, o cinema traz uma perspectiva circunstancial que resulta de forma enganosa, pois os signos que a narrativa cinematográfica emprega são imagens da realidade captada isoladamente, ou seja, não perfazem uma cópia mecânica da realidade, uma vez que não se pode captar uma realidade em toda a sua complexidade e profundidade.

Todavia o cinema, para Alea (1983), possui capacidades de aprofundar nas realidades recortadas e de transformá-las para produzir novas significações, às vezes até mais profundas e reveladoras. E isso se deve à diluição dos aspectos cotidianos da realidade que estão muitas vezes acomodados pela sociedade. Mediante as possibilidades trazidas pelo cinema, encontra-se o “germe de uma operação reveladora, destinada a alcançar um nível de complexidade e riqueza sempre crescente, e que é específico do cinema” (ALEA, 1983, p.42). Portanto, a linguagem cinematográfica, tendo o cinema como instrumento, alimenta-se da realidade e a representa mediante as imagens, os objetos e os signos.

Para Alea (1983), analisar a realidade por meio da ficção cinematográfica é proporcionar possíveis formas de apreciação e compreensão dessa realidade. No entanto, não se deve confundir aquilo que o cinema capta do real com a realidade em si mesma. Mais apropriado seria, então, analisar a capacidade reveladora existente nas produções do cinema em torno do que se vive.

A respeito da representação da realidade social no cinema, Jorge (2010) discute sobre o cinema documental e suas formas de atestar a realidade mediante as imagens produzidas; expõe que o cinema documental busca “revelar as diferentes culturas humanas e suas formas de organização social, política, econômica e

religiosa” (JORGE, 2010, p. 62). Seria uma forma de perceber a realidade em que se vive, compreendendo as complexidades relativas aos símbolos e signos impressos nos diferentes cotidianos sociais. Para o autor, o fundamento do cinema documental está nas formas de apresentar a realidade, ou seja, em como tenta revelar a essência das coisas.

Jorge (2010) elucida que o cinema, em suas diferentes roupagens ou concepções, nasce documental, por se preocupar em materializar mediante a película o olhar imagético sobre o mundo. Sendo assim, o cinema “[...] se consolidou na estética da observação da representação da vida social” (JORGE, 2010, p.1). Portanto, ele vem com o intuito de atestar a realidade dos sujeitos em situações cotidianas, ainda que não se trate da realidade tal como ela é vivenciada. O autor cita como exemplo os planos fixos que deram origem aos primeiros filmes feitos pelos irmãos Lumière, como a “*Saída dos Operários da Fábrica*”, o “*Almoço do Bebê*” ou “*A chegada do Trem na Estação*”. Os cineastas estavam preocupados em registrar, mediante as imagens, a realidade vivida pelos sujeitos em diferentes situações.

Somente no século XX, com a utilização de novas tecnologias, o cinema passou a sobrepor imagens e a produzir efeitos os especiais que encantam a realidade social e imprimem fantasias ao mundo real mediante a percepção artística do homem. O autor pontua que o cinema tornou-se um espetáculo com efeitos sociológicos diversos devido ao intenso volume de imagens projetadas rapidamente, o que dificulta o discernimento dos sujeitos entre aquilo que é realidade ou ficção, além de subsumir a produção de análises e reflexões daquilo que se veicula (JORGE, 2010).

O pesquisador acentua que, para além do caráter divulgador, é preciso analisar a produção cinematográfica considerando as especificidades de sua composição, pois o que distingue as obras no cinema são as intencionalidades daqueles que as produzem. Sendo assim, o autor discute que o cinema “é representação da realidade, é recorte intencional da realidade representada por meio da imagem, constituindo-se como uma forma de comunicação que revela uma determinada compreensão do contexto sócio-histórico em que vivemos” (JORGE, 2010, p.3). Portanto, assim como existem inúmeras formas de intencionalidade do cinema, existem também diferentes formas de observar e apreender o cinema e as representações contidas em suas imagens.

Assim, elucida-se que mesmo sendo representação da realidade, o cinema documenta, pois registra, mediante as imagens, ideias, embates, conflitos e ações dos

sujeitos em múltiplos contextos. E é na contradição entre forma/conteúdo, ficção/realidade que o cinema registra a vida dos sujeitos na história (JORGE, 2010).

Xavier (2005) abrange a compreensão das significativas posturas “estético-ideológicas” com as quais o cinema fora confrontado nos últimos 60 anos, principalmente naquilo que comporta a diversidade das formulações estruturais que compõe os filmes. Nesse sentido o autor apresenta, de forma ampla, as maneiras como o cinema foi e ainda é refletido, com base em posicionamentos diversificados, principalmente naquilo que se refere aos discursos cinematográficos sobre a realidade e a representação desta. Tais formulações, segundo o autor, colocam o cinema como um campo em que são debatidas as mais diversas posições ideológicas e cujos discursos variam do específico ao geral e orientam os questionamentos das pesquisas como um todo. Das diversas perspectivas trazidas do campo do cinema, “certas seleções precisam ser feitas e um princípio ordenador precisa ser escolhido, de modo que a exposição das propostas seja capaz de tornar claras as implicações presentes em cada uma” (XAVIER, 2005, p.13). O que o autor pretende elucidar é que há, em cada proposta de pensar e praticar o cinema, posturas que seguem objetivos distintos que irão condizer com a realidade sociocultural presente em cada momento histórico. Sendo assim, o cinema é sempre tomado com base em referenciais que dão precisão ao panorama que se deseja discutir, seja ele tomado por perspectivas subjetivas e psicológicas ou objetivas e materiais.

Gutfreind (2006), com base nos estudos de Jacques Aumont, argumenta que todos os filmes têm um caráter ficcional devido, principalmente, ao poder que o cinema tem em transformar objetos, pessoas e narrativas ausentes no tempo e espaço da realidade objetiva. Segundo essa perspectiva, todos os filmes, sejam de ficção ou documentais, são irrealis, pois o que se vê na tela está ausente. A autora salienta que a compreensão do cinema está numa estrutura plural que engloba produção, hábitos, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma realidade específica representada.

Desde os anos 20 existem diferentes abordagens teóricas que discutem a representação fílmica, as quais deram origem às teorias de cinema. Gutfreind (2006) destaca, por exemplo, os trabalhos de Rudolf Arnheim, que se dedicaram a consolidar o cinema *hollywoodiano* com a implantação dos gêneros, e de André Bazin e Siegfried Kracauer que, contrários ao sistema de gêneros, defendiam o “cinema-

olho”, concebido como apreensão da experiência real, entre outras teorias construídas com o intuito de associar a estética com a representação do real.

A utilização de novas tecnologias, segundo Gutfreind (2006), trouxe reflexões sobre as mídias e a sociedade informatizada no contexto científico, nas quais a imagem cinematográfica ocupa posição de destaque. A autora cita a teoria de Christian Metz, que propõe o cinema como objeto semiológico, isto é, vinculado a um sistema de signos. Assim, apesar dos impasses, as várias teorias de cinema permitiram que os teóricos não se preocupassem tanto com as especificidades filmicas, mas com o diálogo com e entre disciplinas, como a psicanálise, a sociologia, a história, ou mesmo com a filosofia de Gilles Deleuze, cuja abordagem coloca o cinema como prática de imagens conceituais e filosóficas.

A ideia de representação foi utilizada como meio de materializar as aparências e o pensamento humano. A autora referida cita como exemplo dessa perspectiva a noção de representação evidenciada por Roland Barthes, que distingue a imagem filmica em três níveis: o *informativo*, que diz respeito aos cenários e figurinos; o *simbólico* referentes aos símbolos presentes nos filmes e o *obtusos* que está relacionado ao afetivo e emocional. Desse modo, as representações advindas do cinema possuem dimensões simbólicas e afetivas impossíveis de ser esvaziadas de significados, pois, ao representar, o cinema coloca em evidência aquilo que não é aparente.

Os estudos contemporâneos sobre o cinema evidenciam um amplo debate sobre o seu papel como arte autônoma que encontra-se “presa a uma rede de comunicação midiática, marcada por diferentes tecnologias e novas formas de produção e suscitando abordagens subjetivas no espectador” (GUTFREIND, 2006, p. 5). Assim, a autora mostra que a ideia de representação passa por novas perspectivas que vão além das questões relativas à realidade concreta, ou seja, a discussão em torno da representação segue caminhos diversos cuja compreensão não se limita a fenômenos específicos, mas se estende na apreensão das complexidades que a organização da produção cinematográfica pode propiciar. De forma geral as teorias de cinema, segundo a autora, atribuem especificidades dentro de um espaço comunicacional relacionado à cultura e ao pensamento em movimento.

Assim, no decorrer das mudanças e transformações da sociedade moderna, o cinema segue tendências que suscitam diferentes formas de análise que não devem ser apresentadas ou mesmo refletidas, conforme Xavier (2005), de maneira cronológica,

pois a produção cinematográfica não segue lógicas de desenvolvimento que possam instituir um princípio explicativo comum ou mesmo padrão. Para o autor, as diferentes posturas e posicionamentos ligados ao cinema possuem um objetivo de situar os questionamentos em torno da prática cinematográfica. No campo do debate sobre o cinema, Xavier (2005) argumenta que a temática cinema-realidade tem marcado lugar do discurso cinematográfico com posicionamentos às vezes conflituosos.

Metz (1977), ao discorrer sobre a impressão da realidade no cinema, expõe que este veículo foi alvo de reflexões, análises e debates desde a sua concepção, pois o simples fato de existir como estrutura imagética em movimento já o torna condicionado, uma vez que as imagens representadas nos filmes tratam de uma aparente realidade recortada por aqueles que os produzem. O autor argumenta que os críticos de cinema, principais participantes dos debates e reflexões filmicas, sempre foram teóricos e pesquisadores, porém também de algum modo cineastas, ou seja, produzem filmes, ao passo que também analisam a produção dos outros. Concebe-se que a crítica concernente ao cinema como um todo ou a produções específicas é, sem dúvida, uma tarefa essencial, visto que “é através da reflexão sobre os filmes de que gostamos (ou de que não gostamos) que conseguimos alcançar numerosas verdades referentes à arte do filme em geral” (METZ,1977, p.16). Conforme o autor, o cinema pode ser apreendido, refletido e analisado a partir de perspectivas psicológicas, sociológicas, filosóficas, entre outras.

Xavier (2005) aponta que as teorias referentes ao cinema possuem uma história complexa e diversificada e que existem muitos modos e vertentes para analisá-lo, sendo impossível abordar todos os seus aspectos. Dentre as vertentes em que a crítica se engaja para discutir, podem-se citar como exemplos, conforme o autor, as teorias estruturalistas, psicanalíticas, desconstrucionistas, marxistas, feministas e multiculturalistas. Para Xavier (2005), todas essas vertentes citadas trouxeram contribuições que marcaram os debates a respeito do cinema e dos modos como ele interpela o espectador enquanto sujeito, ou seja, das formas como o cinema influencia o seu público para que este se identifique com as construções filmicas.

Em outra obra, Xavier (2003) menciona dois extremos relativos à análise do cinema que permitem compreender o tipo de experiência audiovisual que os filmes proporcionam aos espectadores: de um lado a preocupação com a funcionalidade da narração cinematográfica e sua relação com os espectadores; de outro, a construção

psíquica da reflexão sobre as artes e a cultura em geral. De um modo ou de outro, para o autor, as estruturas de um filme não são feitas de modo accidental, sendo as ficções cinematográficas prenes de intencionalidades e possibilidades que executam um papel central na sociedade ao darem referência à existência de uma dominação social que não pode ser subsumida dos debates, uma vez que exprimem uma certa impressão da realidade.

Nesse viés, Metz (1977) aponta que o filme se constitui por uma peça dotada de estruturas estáveis e figurativas em que a impressão da realidade se faz presente e fomenta as teorias do cinema. Assim, o espectador desencadeia uma percepção participativa frente ao filme dando a ele uma espécie de credibilidade. Metz (1977) comenta que o “ar de realidade” provoca um domínio sobre as percepções e tem o “poder” de deslocar os sujeitos para as salas de cinema, imprimindo tanto consequências estéticas quanto de cunho psicológico. Assim, para o autor, o filme precisa convencer o público, seja pela eficácia do irreal (ilustração inventada), seja pela familiaridade do real que se aproxima da vida cotidiana. Porém, a principal estrutura que garante a impressão da realidade e, portanto, o sucesso do cinema é o movimento das imagens que motivam “o sentimento da vida concreta e a percepção da realidade objetiva” (METZ, 1977, p.20).

Viana (2009) comenta que é usual transformar os filmes em algo grandioso, autônomo e espetacular, sem haver preocupação com os agentes envolvidos nesse processo de produção e reprodução. Tais perspectivas, segundo ele, criam efeitos ilusórios sobre o cinema nos setores intelectualizados que, por sua vez, dividem e valorizam os filmes sob denominações como “cults”, “alternativos” ou de “massa”, o que imprime um certo preconceito, pois exclui alguns em detrimento de outros.

Para Bellour (2009), o ato de analisar os filmes, sejam eles de qualquer formato ou categorização, não é uma atividade da atualidade, pois a análise de filmes nasce junto com o cinema, porém de forma não tão semelhante. As análises dos filmes, de acordo com o pesquisador, iniciaram-se pelos cronistas que relatavam as sessões de cinema de maneira pormenorizada, dando margem para amplos sentidos de observação. Nesse sentido, durante a trajetória do cinema alguns filmes se destacaram tanto pela forma quanto pelo seu conteúdo e chamaram a atenção de vários outros sujeitos de diferentes campos de atuação social.

Nos últimos anos o cinema tem sido mais discutido, seja por sua integração como instituição cultural, seja pelo aprimorar das técnicas, formas e conteúdos

advindos das tendências modernas (BELLOUR, 2009). Nota-se, por exemplo, de acordo com o banco de teses da Capes, que as produções acadêmicas sobre o cinema no campo da educação tomaram fôlego a partir de 2005.

Para Bellour (2009) o cinema nunca foi tão comentado e estudado, por isso necessita cada vez mais ser sistematizado. Segundo o autor, o campo do cinema carece de uma ampla institucionalização em que a análise fílmica não hesite em meio a tantos recortes metodológicos que não interrogam claramente seus objetivos. Esse aspecto se deve principalmente à prematuridade do próprio campo cinematográfico, que nasce na/modernidade; portanto recente, se for comparado ao campo das artes, por exemplo.

O autor acrescenta que, por não ter ainda se legitimado plenamente, o campo do cinema busca métodos e campos teóricos de outras disciplinas, com outras teorias que possuem propósitos diferentes. Dessa forma, as análises fílmicas seguem pressupostos “estruturalistas-marxistas, semiopsicanalíticas, neoformalistas, derridarianas e até lyotardianas ou deleuzianas. É uma rotulação algo fácil, por vezes tão caricata como os seus rótulos” (BELLOUR, 2009, p.8).

Em outra perspectiva, Viana (2009, p.7) aponta que, além do discurso técnico, formalista e elitista, os teóricos do cinema denominam-se como membros de uma seleta cúpula dominante da linguagem técnica e teórica da cinematografia. Assim, os “ideólogos partem de uma linguagem elitista, egoística, reforçando e criticando uma separação preconceituosa entre aqueles que são detentores do conhecimento cinematográfico e os “ignorantes” não entendidos”..

De acordo com Viana (2009), ao separarem alta e baixa cultura, arte popular e arte comercial, os teóricos da cinematografia caem no engodo de acreditar que os filmes de “massa” não possuem conteúdo crítico, somente os filmes ditos “cults” ou “alternativos”. Além desses problemas, segundo o autor, é preciso superar a concepção formalista. O formalismo é consequência direta do estruturalismo, no período que este estava em voga enaltecendo a forma em detrimento do conteúdo do filme. Nesse sentido as produções bibliográficas e as análises relacionadas ao cinema são marcadas por uma série de contradições e incoerências. As teorias cinematográficas, conforme o autor mencionado, apresentam problemas conceituais e teórico-metodológicos que não abarcam as realidades objetivas que são muitas vezes descontextualizadas ou alheias ao momento histórico. Há, por isso, uma visão simplista e limitada quando se tenta analisar os filmes de forma fragmentada,

compreendendo-os como criação artística individual.

1.4.2 O Cinema como instrumento da linguagem visual

Com base na discussão exposta, vale ressaltar que esta dissertação não se propõe a discutir os métodos que se estruturam em torno do campo do cinema, pois a pesquisa mediante os filmes escolhidos vincula-se ao campo da educação, que por sua vez dialoga com outros campos dialeticamente.

Contudo, ao tratar a *cultura da infância* e o *cinema* como construções culturais, históricas e sociais, demarca-se o efeito das contradições onipresentes nas reflexões pertinentes a esses construtos. Contradições que precisam ser analisadas a fim de tornar visíveis ou evidenciados os aspectos de inclusão-exclusão de classes, presentes na sociedade de forma geral, seja qual for o foco de observação. Nesse viés o cinema é entendido nesta pesquisa, principalmente por seu caráter de instrumento de representação e manipulação das realidades. Isso requer reflexões a respeito de como o cinema é produzido junto às relações de trabalho, ou seja, é preciso não só localizá-lo a partir da estrutura histórica e social, mas refletir sobre os aspectos que o constituem como aparato cultural da sociedade moderna.

De acordo com Kornis (1992), não seria possível ignorar os impactos causados pela difusão e pela criação do cinema e de outros meios de comunicação na atual sociedade. Apesar da existência das diferentes escolas ou correntes do cinema que o diferenciam em sua forma e conteúdo, destacar-se-á neste trabalho a perspectiva de análise tomada por Kornis (1992), em que o cinema deve ser observado como uma produção cultural feita por uma determinada indústria (a indústria cinematográfica) que se reproduz massivamente na sociedade e que causou mudanças desde as primeiras décadas do século XX nos comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, a indústria do cinema na contemporaneidade ora se realiza como produto, ora como produtora das relações humanas e sociais sob a égide da sociedade capitalista e de consumo.

Kornis (1992) compreende que o cinema, como produto das atividades capitalistas, contribui para a consolidação destas. São citadas as reflexões de Hobsbawm a respeito do surgimento das artes de massa em detrimento das artes da elite para dizer das enormes influências que são decisivas nas maneiras como as pessoas percebem e estruturam o mundo ao seu redor. Sob esse viés, o cinema é

considerado por Bernardet (2000) como a maior invenção da burguesia, pois por meio dele aumentaria seu poder de persuasão e dominação social.

Dessa maneira, o cinema acaba como influente na vida dos sujeitos. Todavia, não é o cinema em si que irá servir de instrumento de dominação da classe dominante, e sim a interpretação do que é assistido. A ideia de representação natural fragmentada dos movimentos da vida seria como se a realidade se expressasse sozinha, como se o cinema, conforme Bernardet (2000), eliminasse ou descomprometesse a pessoa que fala ou faz esse cinema após a exibição. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o assistido é verdadeiro e não pode ser contestado, uma vez que fora visualizado. Frente à película, os espectadores da produção cinematográfica criam concepções e significações pessoais de acordo com as imagens que lhes são apresentadas e que poderão ser tratadas e manipuladas de forma a interferir em tais concepções e significações.

Ainda que o cinema se apresente como possibilidade de crítica, de denúncia, de humanização, de alienação ou de transformação, um dos desafios postos ao tomá-lo como instrumento de manipulação é compreendê-lo, conforme Bernardet (2000), como legitimador de classes e do interesse em perpetuação da desigualdade social. Alguns críticos do cinema acreditam que “pouco importa que se diga que o cinema reproduz ou não o real, é natural ou artificial, não importa o cinema em si, importa o que dizem os filmes, o seu conteúdo” (BERNARDET, 2000, p.22); porém, de toda e qualquer maneira o cinema repercute na vida do sujeito e o influencia, não somente em sua maneira de se relacionar, mas também na forma como esse sujeito apreende a realidade.

A cultura cinematográfica implica, acima de tudo, a compreensão dos aspectos sociais, culturais e psicológicos presentes nas relações humanas e nos seus conflitos cotidianos. Em outras palavras, “podemos dizer que uma técnica não se impõe a si. Dela se apropria um segmento da sociedade e é essa apropriação que lhe dá significação” (BERNARDET, 2000, p.21). Não há, portanto, neutralidade no cinema, considerando quem o produz, tampouco sobre os resultados provenientes de sua técnica. Forma e conteúdo são carregados de intencionalidades.

Xavier (2003, p. 369) complementa e explica que a imagem que o espectador recebe compõe um universo filtrado por um olhar exterior, que acaba por organizar uma certa aparência das coisas, estabelecer uma ligação e, ao mesmo tempo, interpõe-se entre o espectador e o mundo que o cerca: “Trata-se de um olhar anterior ao do

espectador que não se confundirá com o olhar do mesmo na sala de projeção, pois durante a filmagem estão imbricados um compromisso, um risco, um prazer e um certo poder de quem produz o filme”, enquanto o espectador tem acesso à aparência daquilo que lhe é apresentado sem as devidas mediações.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a forma de percepção que o cinema produz. Para uns, o cinema pode vir a ser instrumento de acesso ao conhecimento, de ampliação do repertório cultural; portanto, um veículo de forte expressão artística. Para outros, as produções cinematográficas podem vir a ser apenas um veículo de entretenimento. O que vai determinar esses modos de compreensão são as condições concretas da vida e a posição de classes sociais.

De qualquer forma, o cinema tem como princípio que sua produção constitui-se como expressão da cultura. Assim, é um artefato da cultura humana que se presta a vários objetivos, dentre os quais o entretenimento é o mais difundido e, por esse motivo, é o que mais caracteriza as relações do cinema com a vida social. Todavia, ambos os formatos remetem à compreensão da função do cinema e da sua intenção. O cerne das questões relativas ao cinema em suas dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas ou mesmo técnicas e científicas é reconhecê-lo como um campo fértil para análise da sociedade como um todo.

Ao mesmo tempo, fazer uma análise crítica das reproduções que o cinema faz da sociedade parece ser, então, uma tarefa bastante complexa para os sujeitos da modernidade, que já não possuem, de acordo com Benjamin (2009), competências, tampouco autonomia, para narrar e subverter os significados já inscritos socialmente. Vive-se em um tempo marcado pelo narcisismo e pelo consumo pautados em padrões “ideais” de sujeitos e de sociedade. Porém, o que torna o homem incapacitado de narrar deve-se à sua incapacidade de experienciar, pois seria por meio da [...] “narrativa que os sujeitos poderiam retomar as experiências no decorrer do tempo e, assim, poder lidar com o desconhecido respeitando a irredutibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente” (BENJAMIN, 2009, p.4).

Nessa leitura, a capacidade do sujeito de reconhecer-se enquanto homem na história e de experienciar, viver e narrar essa trajetória humana dá-lhe a possibilidade de mudar e (re)significar a própria história e a condição de transcender frente à aparência para a essência. Como produção humana e social, o cinema traduz muito do que os sujeitos constroem nas suas relações com os outros, mediados pela cultura.

Nesta pesquisa o que importa é a percepção de que, ao representarem a realidade, as produções do cinema materializam os fragmentos da cultura e os difundem, influenciando e intervindo nas relações cotidianas que, com o passar do tempo, são novamente captadas e reproduzidas. Sendo assim, o cinema pode ser considerado como meio de compreensão, apreensão e produção de culturas, comportamentos e conflitos presentes na vida dos sujeitos e suas relações.

A construção deste capítulo pautou-se em apreender aspectos fundamentais na compreensão da infância e da criança na história e na cultura. Nesta perspectiva, as culturas da infância foram tomadas como expressão do modo particular como as crianças se situam no mundo. Todavia, reafirmou-se que esta produção, a despeito de referir-se à criança, não se desloca da dimensão social e daquilo que se produz na relação com o outro, seja ele adulto ou criança.

Da mesma forma, procurou-se reafirmar que qualquer modo de compreensão dos sujeitos, do seu tempo da vida ou das suas ações humanas não pode prescindir de recolocá-los à luz das condições materiais, concretas, dialéticas e contraditórias. É nesse campo que tanto a criança quanto o adulto se fazem humanos e constroem suas humanidades.

O próximo capítulo pretende aprofundar os sentidos e significados das culturas da infância em processos de interação. Trata-se, sobretudo, de apreender a cultura da infância nos tempos, espaços, nas relações familiares e nos espaços educativos onde ocorrem interações entre crianças e também entre estas e os adultos. Os próximos capítulos irão tratar, mediante as imagens representadas e analisadas nas produções cinematográficas, aspectos que marcam e demarcam a cultura da infância representada em alguns filmes nacionais em que a criança é posta sob vários ângulos representativos.

CAPÍTULO II

As culturas da infância no encontro do Eu e do OUTRO: o lugar da interação social da criança

“Um bicho igual a mim, simples e humano. Sabendo se mover e comover e a disfarçar com o meu próprio engano...”

(Vinícius de Moraes)

O presente capítulo procura analisar nas obras cinematográficas escolhidas a questão da cultura da infância a partir da **interatividade**, um dos quatro eixos estruturadores delineados por Sarmento (2004) como elementos dessa cultura. Esta discussão não se desloca daquela delineada no capítulo anterior, que implica pensar a questão da infância, da criança e da cultura em sua dimensão histórica e social numa sociedade marcada pela contradição. Trata, sobretudo, de aproximar essas discussões com base nas *reflexões sobre a constituição dos sujeitos, seus tempos e espaços de interação*; no caso, nos elementos constituintes das relações estabelecidas entre as crianças na perspectiva *da família, da educação e das instituições formativas*.

2.1 A Interatividade como elemento das culturas da infância.

A análise das culturas da infância pressupõe o movimento de compreensão da sociedade em sua produção cultural e, especificamente, o lugar reservado às crianças no contexto dessa produção, já que elas se inserem de maneiras distintas e específicas em contextos sociais diversos. Isso implica desvelar as formas de representações que a sociedade faz desses sujeitos e os *modus operandi* de produzir, reproduzir e reinterpretar essas culturas infantis pelas crianças.

Em princípio, há que se ressaltar que os termos criança, culturas e culturas infantis não são autônomos, uma vez que expressam dimensões humanas nas quais o homem produz a sua humanidade. Quando se propõe esta análise a partir da representação cinematográfica, outro aspecto precisa ser ressaltado: trata-se da tensão entre aquilo que o cinema retrata e a dialeticidade entre a representação do real e a realidade em si mesma. As discussões aqui empreendidas serão recortadas e

analisadas tendo por base, entre outras, as reflexões de autores como Sarmiento (2004), Corsaro (2011), Borba (2005), Santana (2007) e Belloni (2009).

Segundo Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), as relações estabelecidas pelas crianças em suas interações com as heterogêneas realidades da vida social são constituídas e constituintes de suas presenças *na família, na escola, na comunidade e nas atividades sociais*. Em cada uma dessas instâncias as interações entre os pares, as relações de amizade nos espaços e tempos observados e as estratégias utilizadas pelas crianças para conviver em sociedade podem ser observadas e analisadas. Da mesma forma, é possível apreender as culturas da infância a partir daquilo que constitui esses sujeitos e do modo como respondem àquilo que lhes é posto em suas realidades objetivas, ou seja, pelas formas como elas interpretam, internalizam e transmitem as suas culturas infantis, marcadas pelas estruturas capitalistas da modernidade. Em outras palavras, como elas reiteram o mundo.

Para Sarmiento (2004), a *interatividade* se constitui e se materializa de modo mais acentuado nas instâncias nas quais as crianças passam a maior parte de suas vidas e tecem suas relações sociais. Por interatividade compreende-se aqui um conjunto de ações elaboradas pelas crianças nas relações com outros sujeitos e com as quais produzem significações e preocupações partilhadas entre os pares. Neste caso, há que se salientar que essa produção pode ocorrer entre pares iguais (criança-criança) e pares diferentes (crianças-adultos). Para o autor, as crianças apreendem valores e estratégias que, de uma forma ou de outra, repercutem contribuindo na formação de suas identidades pessoais e sociais.

Sarmiento (2008) pontua as instâncias família, escola, comunidade e atividades sociais como aquelas que estão mais presentes na vida social das crianças. As interações estabelecidas pelas crianças com os seus pares permitem, conforme o pesquisador, que elas se apropriem do mundo que as cerca, ao passo que conseguem reproduzir, produzir e reinventar esse mundo sob diversas maneiras e possibilidades. O autor salienta que a constante convivência das crianças com os pares nas atividades e rotinas dão sustentação para que elas consigam, por exemplo, superar medos e lidar com as experiências negativas do cotidiano. Sarmiento (2008) argumenta que, por meio da interatividade, as crianças conseguem partilhar tempos, ações, representações e emoções de fundamental importância para que consigam tanto entender o mundo que as cerca quanto os próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Sarmiento (2004), as ações partilhadas no processo de interatividade entre as crianças denotam aspectos específicos das culturas da infância e se materializam, por exemplo, na associação da palavra *amigo* aos companheiros com quem passam a realizar atividades no ato de brincar. O autor argumenta na defesa das relações que as crianças estabelecem em si a fim de garantir os espaços das brincadeiras: nelas as crianças partilham e interagem com pares que elas próprias estipulam por *amigos* e que se configuram em grupos.

Segundo o referido autor, é também na interatividade que ocorre a partilha de rituais de passagem fortalecidos pelas lendas, pelas memórias e pela cultura perpassadas por gerações. Com base naquilo que priorizam em seus processos de interatividade, as crianças criam algumas estratégias com o intuito de evitar aquilo que não desejam e elaboram, para isso, ajustes que contornam as regras dos adultos. Esses ajustes são, para Sarmiento (2004), respostas inovadoras produzidas coletivamente entre as crianças e são, na maioria das vezes, mais elaboradas do que as próprias regras que elas querem contornar. Assim as crianças, mediante as produções feitas no processo de interatividade, acabam por deixar legados e ações que se reproduzem em tempos e espaços diferentes.

De acordo com Sarmiento (2004), as crianças, partilham seus conhecimentos com as gerações seguintes e isso explica o porquê delas continuarem brincando e interagindo com artefatos, ritos e mitos tradicionais em plena época dos jogos eletrônicos. Esse tipo de comportamento nasce das culturas infantis e não provem apenas da ação direta dos adultos. Porém, não se pode desvincular as interações das crianças com os adultos, pois estas se constituem em via de mão dupla: um aprende com o outro.

Santana (2007, p. 28) argumenta que “a interatividade é um fator crucial para a análise das culturas da infância, pois é justamente na relação com os pares e com os adultos que as crianças se constituem enquanto produtoras culturais”. Assim, são as interações coletivas que as permitem produzir suas culturas dentro das instâncias sociais nas quais circulam. Cabe, porém, ressaltar que as estruturas históricas/materiais/objetivas, pertencentes a essas relações de interação, fazem as crianças produtoras de suas próprias culturas.

Santana (2007) fundamenta sua pesquisa a partir de uma investigação com crianças em situação de rua, em que expõe como essas crianças partilham os seus valores, experiências e representações com base numa realidade marcada por

processos de exclusão social e pobreza. A autora ressalta que a interação dessas crianças constitui-se também como uma estratégia de sobrevivência nas ruas, onde aprendem a construir suas formas de sociabilidade. Por sociabilidade⁹ compreendem-se aqui os processos de constituição da identidade do sujeito em sua relação com o outro em espaços, tempos sociais, históricos e culturais, o que implica um movimento de afirmação da igualdade e da diferença. Nessa perspectiva, pode-se observar que a interatividade das crianças constitui-se pelos processos ligados à realidade do meio social em que vivem. Tais processos contribuem para formular as maneiras como as crianças, em suas distintas realidades, incorporam e interiorizam seus modos de pensar e agir na sociedade.

Para Belloni (2009) os seres humanos se socializam interativamente por toda a vida; porém, durante a infância isso se constitui de uma maneira mais dinâmica na integração e influência dos elementos presentes no ambiente. A autora afirma que nas sociedades contemporâneas essa interação social está fortemente influenciada pela globalização econômica e cultural e pela presença marcante das mídias eletrônicas. Ela pontua que a percepção das crianças sobre a sociedade é formada nas instâncias sociais nas quais elas circulam, que seriam as mesmas reforçadas por Sarmento - a família, a escola, a comunidade e as atividades sociais.

A autora reforça, porém, que as diferentes mídias às quais as crianças têm acesso são um forte incremento que influencia seus processos de interação na modernidade. Há que se salientar, todavia, que os processos interativos das crianças com as mídias eletrônicas variam de acordo com as condições da classe a qual pertencem. Belloni (2009) pontua ainda que, de todas as instâncias sociais nas quais as crianças interagem, a escola, junto com as mídias, desempenham papéis de difusoras de valores hegemônicos que contribuem na representação e na formação de comportamentos. A autora também ressalta que na atualidade a própria escola e a família estão confrontadas, em concorrência com os valores difundidos pelas mídias, cuja onipresença subverte os princípios da sociedade. Compreende-se que o monopólio da transmissão do saber humano não poderia estar localizado em apenas uma dessas instâncias, em detrimento das demais.

Já Borba (2005, p.53), ao explicitar suas análises sobre o tema, argumenta que os diferentes autores convergem seus estudos particularmente para aquilo que [...]

⁹ Sobre a diferença entre socialização e sociabilidade, ver Miranda (2001).

“vem efetivamente documentando um modo de vida da infância que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos”. A autora reafirma a importância de que os estudos sobre os modos de vida das crianças em suas culturas infantis sejam questionados à luz das estruturas sociais em que as crianças estão inseridas em articulação com os adultos.

Borba (2005) pontua também que as crianças, ao se encontrarem no universo dos adultos, já está estruturado pelas relações materiais e sociais, organizam suas vidas e, portanto, suas interações. A autora sinaliza também para a seguinte preocupação: grande parte dos estudos com as crianças são produzidos nos ambientes e contextos escolares, pelo fato de que seriam esses os mais ocupados pelas crianças; portanto, os pesquisadores encontrariam ali mais facilidade na hora de investigá-las. Isso significa dizer que muito do que se pesquisa sobre a criança é, na verdade, apenas a expressão da conversão dela em aluno, já que inúmeros outros espaços sociais poderiam retratar o modo de ser e viver das crianças em outros contextos.

Há que se considerar que a interatividade social das crianças faz parte do processo das relações humanas que constituem a complexidade da formação dos sujeitos em todas as épocas. Todavia, as primeiras interações construídas por esses sujeitos se fazem prioritariamente nos âmbitos familiar e escolar, numa intensa relação entre a *criança* e o *outro* que se delimita tanto pelos pares que estão próximos a elas, como por aspectos externos repercutidos pela comunidade ou pelas mídias. Nesse sentido, é possível compreender que o tema da interatividade pode ser apreendido no cinema dependendo do olhar epistemológico e político por meio do qual se quer focar o lugar da criança e a sua produção cultural na infância.

Este trabalho propõe, neste capítulo, retratar a interatividade da criança com o intuito de des(velar) e tensionar esses aspectos à luz das condições estruturais e objetivas presentes na atualidade. Contudo, o desafio que se faz presente é considerar os elementos postos na constituição da *interatividade* como fundantes das culturas infantis, à luz das análises de conteúdos cinematográficos com os quais esta pesquisa se preocupa. Mediante os resultados encontrados, devem-se considerar principalmente as relações estabelecidas nas instâncias mencionadas anteriormente por Sarmiento (2008), ou seja, na família e na escola.

2.2 Sujeitos/Tempos/Espaços nas culturas da infância.

Para Sarmento (2004), os processos de interatividade da criança são marcados e reestruturados continuamente pelas estruturas objetivas que definem as gerações em distintos e concretos momentos históricos. Nesta perspectiva, na atual sociedade capitalista as condições e estruturas objetivas, sobretudo as de cunho material, caracterizam a afirmação dos paradoxos e contradições instituídos na infância. Para o autor, as instâncias sociais têm contribuído para fortalecer a ideia de uma infância moderna que, de um modo ou de outro, acabam por (re)institucionalizar a infância e, conseqüentemente, os seus sujeitos.

Sarmento (2004) pontua que as crianças incorporam socialmente, a todo tempo, novos elementos distintos em suas culturas. Por isso, os estudos sobre esses sujeitos são fundamentais para a compreensão da sociedade no presente e no futuro. O autor cita alguns exemplos de possíveis fontes de investigação que merecem ser exploradas: a extensão da interatividade das crianças com instâncias relativas às mídias, também salientada por Belloni (2009); as culturas de resistência nas culturas infantis que se configuram pelos grupos e gangues de meninos de rua; as constantes influências dos jogos e brinquedos provindos da indústria cultural, que possuem conseqüências pouco previsíveis; e as questões políticas relativas aos espaços e às áreas de circulação dessas crianças que estão em constantes manipulações pelos adultos ou pela ordem social instituída.

Esta pesquisa engloba alguns desses aspectos tidos como possíveis fontes de investigação ainda a serem explorados. Cabe ressaltar, porém, que por mais que aqui sejam discutidas várias dessas questões, não se pode abarcar profundamente tudo aquilo que permeia as culturas infantis, haja vista a complexidade das interações nas quais as crianças se inserem e produzem suas culturas. Sendo assim, os resultados desta pesquisa contribuem para possibilitar novas perspectivas de análise e discussões sobre essas culturas em particular.

Sobre o pressuposto da criança como produtora de cultura, Lopes e Vasconcellos (2006) pontuam que as condições materiais e simbólicas pertinentes aos espaços de interação por onde circulam as crianças dão sentido à própria existência desses sujeitos no entrelaçamento daquilo que elas produzem com o que é produzido nos lugares onde vivem. Isso quer dizer que a produção das culturas da infância ancora-se, conforme os autores, no espaço territorial em que elas vivem, já que ele é

marcado por ritos, crenças e modos simbólicos. Cada região do Brasil, por exemplo, possui suas peculiaridades de acordo com o seu contexto social e histórico.

Nesse sentido, Lopes e Vasconcellos (2006) analisam diferentes infâncias em diversas localidades brasileiras observando a vivência cotidiana que as crianças estabelecem de acordo com a organização social do grupo. Elas vivem não como querem, mas como podem, de acordo com a lógica desse grupo. Tal concepção se refere às diferentes formas de ser criança dentro de cada contexto social, o que os autores chamam de *endoculturação*, ou seja, as particularidades culturais pertencentes a cada grupo social que influenciam a vivência das crianças, assim como a subjetividade construída por elas.

Ainda com relação aos espaços de interação, Lopes e Vasconcellos (2006) pontuam que as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas desde o final do século XVII até os dias atuais dão referência a uma organização da sociedade burguesa que se pauta em ideais liberais, cuja valorização dos espaços privados sobrepõe-se aos espaços públicos. Assim, a convivência social das crianças vai se ampliando nos espaços privados em detrimento dos públicos devido à nova ordem econômica e social da sociedade. Para Lopes e Vasconcellos (2006, p.114), a criação de uma certa “necessidade de intimidade e privacidade” resguarda-se dentro da instância familiar, no interior da sociedade burguesa, e se distancia da coletividade. Percebe-se, então, que os espaços de interação das crianças vão se tornando cada vez mais restritos.

Os itens que seguem discutirão as representações feitas nos filmes sobre as culturas da infância no interior das instâncias sociais nas quais as crianças interagem em diferentes tempos e espaços.

2.2.1 O lugar da família na formação/educação das crianças.

A fim de compreender as relações estabelecidas no interior da família, é importante considerar os fatores que a constituem, ou seja, os aspectos sociais, históricos e culturais que lhe são peculiares. A família deve ser compreendida, conforme Prado (1985), a partir das transformações sociais, pois influencia e é intimamente influenciada pelo contexto da sociedade em tempos históricos distintos e marcados por perspectivas de classe social que estruturam os modos de vida. Prado (1985) pontua que a família, além de ser um tecido fundamental das relações entre os

sujeitos em sociedade, constitui-se por um conjunto de papéis socialmente definidos. Ou melhor, a organização da vida familiar e, portanto, da vida dos sujeitos pertencentes a ela, depende do que a sociedade espera deles. Isso leva a crer que se deve conceituá-la levando em consideração que os papéis familiares sofrem alterações e são legitimados pela sociedade.

Para Prado (1985), no decorrer da história social e econômica da humanidade estruturaram-se dois tipos de família, sendo a primeira configurada como família matriarcal: era organizada e estruturada por sociedades primitivas, cuja produção era de subsistência e de maneira coletiva; o papel adotado pelas mulheres era o de controle devido às aptidões desenvolvidas por elas em questões ligadas às técnicas de sobrevivência. Já na segunda, chamada família patriarcal, designava-se ao papel masculino um lugar social marcado nas famílias pelo crivo das questões objetivas e econômicas. Nesta última, segundo Prado (1985), podem-se apreender muitas das questões que explicam a propriedade privada e o modo de produção e sociabilidade capitalista. Tal concepção de família patriarcal traz menção à estrutura de família tradicional representada nas produções¹⁰ analisadas. Com exceção de *O contador de histórias*, cuja família não possui a figura paterna, todas as outras representam, de maneiras distintas, a partir das questões econômicas e sociais de classe, a estrutura da *família patriarcal*. Nota-se, dessa forma, que as relações de autoridade dos adultos sobre as crianças estão presentes em diferentes contextos sociais e de classe e sob a égide da estrutura familiar patriarcal capitalista.

Como é possível observar, as relações de interatividade das crianças nas famílias são apreendidas nas produções cinematográficas e se manifestam por diferentes perspectivas nas quais pode-se elencar principalmente as relações de *autoridade* dos adultos para com as crianças e também as relações de *afeto* estabelecidas entre as crianças e os membros familiares, cujos sujeitos são representados pelas figuras dos pais (mãe e pai), tio (a)s e irmão(a)s. De forma geral, as produções cinematográficas analisadas retrataram desenhos de *famílias tradicionais*, ou seja, diferentes dos formatos que se podem notar na atualidade, como: filhos criados pelos avós, famílias cujos filhos são frutos de relações homoafetivas, entre outras configurações que foram se organizando no decorrer da

¹⁰ Cabe aqui um destaque importante: a partir deste momento, todas as vezes que este trabalho se reportar aos sujeitos dos filmes (mãe, pai, crianças, adultos, tios, avós, dentre outros) estará se referindo aos personagens construídos para o enredo de cada obra.

história. Todavia, esses desenhos também fazem parte e são influenciados pela indústria cultural, a exemplo da produção cinematográfica aqui analisada.

É importante salientar que existe um padrão no modo como os adultos das famílias representadas nos filmes tratam as crianças. Esse padrão, além de pautar-se no desenho da família tradicional, também é marcado pela questão da autoridade familiar. As descrições a seguir do filme *Mutum* são exemplos que demonstram aspectos de autoridade dos adultos para com as crianças:

Começa a chover e ventar na fazenda. A avó grita com as crianças dizendo: “-*Ei meninos, vai fechar as janelas agora! Cadê o balde Juliana? Rosa, olha esses meninos e põe eles pra rezar em vez de ficar cochichando*” (MUTUM 14’59” a 15’35” ver anexo de imagens nº 1). ‘

Todos se sentam à mesa para comer. O pai observa Thiago comer e diz: “*Amanhã eu quero que Thiago vai me ajudar no trabalho. Ele vai levar comida pra mim*”. Thiago leva a comida para o pai que o diz: “- *Volte pra casa, menino, e vê se não faz arte no caminho*” (MUTUM – 18’22” a 18’36” ver anexo de imagens nº 2 e 2.1).

Brenda e Juliana brincam com as bonecas no quintal. Tia Rosa interrompe a brincadeira dizendo: “- *Brenda, Juliana, para com isso aí e vem cá me ajudar. Sua avó não tá aí não.*” Contrariadas com a interrupção, as meninas perguntam: “-*Ela foi pra onde?*”. Tia Rosa responde: “- *Foi no morro fazer um parto, oras!*” (MUTUM – 33’40” a 33’54” ver anexo de imagens nº 3).

As relações estabelecidas entre as crianças e os adultos se dão também por diversas formas, dependendo do contexto e das situações ocorridas no cotidiano. Tomemos como exemplo duas crianças do filme *No Meio da rua*. Neste filme os sujeitos da família que mais aparecem junto às crianças protagonistas são os pais e os irmãos. A interatividade estabelecida entre Leonardo, criança da classe alta, e a sua família constitui-se também numa relação de autoridade dos pais para com as crianças, conforme pode ser descrito:

No almoço em família todos estão sentados à mesa falando de questões rotineiras. O pai diz à mãe: “- *Meu Deus, olha só. Salada e filé grelhado de novo. Oh, Márcia! Isso não é comida pra alguém que passou o dia dando murro em ponta de faca!*”. Renata (Irmã menor de Leonardo): “-*Pai! Você se machucou?*”. Leonardo: “- *Não. Isso é uma expressão idiomática, sua boba*”. Renata: “- *Não sei qual é a graça!*”.. Mãe: “-*Seu pai só quis dizer que teve um dia difícil filhota. Só isso*”. Pai: “- *Difícil? Difícil nada. Impossível. Os*

fornecedores tão subindo o preço lá em cima e eu não consigo aumentar o preço final nem um centavo”. Leonardo: “- Ahh! Pai, hoje eu comecei a usar o gamemaker. Vou criar um game novo”. Renata: “- E eu dei dez estrelas e dois saltos mortais e tô fazendo uma pesquisa com fotos máximas de todos os esportes!”. Pai: “- Humm! Nota dez pra minha futura ganhadora da medalha de ouro da olimpíada de 2012! E você, sabichão (se dirige a Leonardo), se eu tivesse tido essa moleza dos cursos todos que você está fazendo, hoje em dia eu era o big boss do megatrade e não só o diretor financeiro”. Mãe: “- Ahh...Como se fosse pouca coisa! Meu amor, não cospe no prato que te dá o que comer”. Renata: “- Mãe, eu tava olhando para o papai e juro que ele não cuspiu no prato!”. Leonardo: “- Isso daí é outra expressão idiomática”. Renata: “- Não estou gostando nada dessa tal de expressão idiomática”. Pai: “- É isso aí, campeã! Não dá mole pra ele, não. E as suas aulas de inglês, garoto esperto? Tudo bem com elas?”, Leonardo: “-Ai, ai... pra quê isso?” (Leonardo começa uma música em inglês para mostrar ao pai o que está aprendendo). A família toda bate palmas para o menino (NO MEIO DA RUA – 15’12” a 17’00” ver anexo de imagens nº 4).

No trecho descrito é possível perceber que, para conseguir a atenção, carinho e a aceitação do pai e da mãe, Leonardo e também a irmã caçula se esforçam para demonstrar produtividade nas atividades que precisam desenvolver: eficiências nos deveres das escolas (regular, de inglês, de informática, de tênis, de ginástica, etc.). Nota-se que a relação das crianças com seus pais é pautada no viés da produtividade. Neste, os pais enxergam os filhos como “investimento” a ser preservado para ser usufruído quando se tornarem adultos. A condição econômica dessa família permite que essas crianças tenham não só acesso, mas também legitimidade perante os conhecimentos valorizados pela classe burguesa.

Já do ponto de vista da interatividade estabelecida entre Kiko, criança da classe pobre, e sua família, percebe-se o viés da vulnerabilidade social das crianças. Corsaro (2011) comenta que em muitas sociedades ocidentais os irmãos menores passam a ser de responsabilidade dos irmãos maiores e esse “cuidado” é, na verdade, uma das estratégias utilizadas pela classe trabalhadora das grandes cidades, principalmente das classes mais baixas. No filme *No meio da rua* essa visão pode ser percebida quando Kiko, que vive no alto do morro do Cantagalo, tem de seguir as normas e decisões da irmã mais velha, Charlene, que é a responsável pelos irmãos menores no lugar da mãe. Essa estratégia da classe trabalhadora no que se refere à responsabilidade das crianças para com os irmãos menores é, para Corsaro (2011),

fruto das necessidades de cuidados externos para com as crianças. Para o autor, essa estratégia está ligada principalmente à inserção da mulher no mercado de trabalho.

No filme citado, Kiko e seus irmãos precisam ir às ruas para conseguir dinheiro para ajudar nas despesas de casa. A mãe não fica em casa, pois precisa morar no trabalho. Na família de Kiko a irmã mais velha, Charlene, exerce o papel de “mãe” e cuida dos seus irmãos menores, conforme a cena descrita:

Charlene: “- Kiko, tá fazendo o que aí nessa laje? Vem tomar café. Tá bulindo em que aí menino?”. Kiko: “- Eu?”; Charlene: “-É. Escutei uma musiquinha esquisita”. Kiko: “- Ué, vai ver era o radinho do vizinho”. As irmãs de Kiko preparam o café da manhã. Jurema: “-Kiko? Que milagre é esse, menino? Toda hora te tiro da cama a tapa”. Kiko: “- Pô, hoje eu tô pilhado, Jurema”. Jurema: “-Ah, é bom que seja mesmo porque o pó de café acabou e a mãe deixou dinheiro de menos”. Cida: “- Bibi, se borrou nas calças!”. Charlene: “- Ai meu Deus! Quando eu crescer não vou querer ter filhos. Jurema, ninguém chamou a Teca?”. Jurema: “- Cida, vai acordar ela, que eu sentei, tô sentada”. Cida: “- Acorda, Teca preguiça”. Teca: “- Sai peste!” Jurema: “- Acorda, que tu tem aula, Tequinho! Acorda santinha!”. Teca: “- Por que tu não volta a estudar, Jurema? Assim eu ficava ajudando em casa pô!”. Jurema: “- Quería, Teca”. Kiko: “- Se a mãe deixasse eu voltar pro colégio, você ia pro sinal no meu lugar”. Teca: “- Aposto que eu trazia mais grana que tu cara. Charlene: “- Kiko, o leite do Bibi tá no fim. Tem que faturar hoje, hein?”. Kiko: “-Pode deixar Charlene!”. Charlene: “- Quanto a tu, Neguinha, a mãe resolveu que todos fizessem o primário completo e depois ajudassem na despesa. Vai ser igual pra tu também”. Kiko: “- A mãe falou, tá falado, Teca”, Teca: “- Vacilão!”. Jurema: “- Senta aqui, Charlene, que eu vou entregar roupas. A patroa da mãe vai sair fora no fim de semana?”. Charlene: “- Vai, sábado cedinho a mãe tá aqui” (NO MEIO DA RUA- 18’28” a 20’22” ver anexo de imagens nº 5 e 5.1).

O trecho acima retrata que a condição de classe desfavorável dessas crianças faz com que elas não tenham acesso ao conhecimento considerado legítimo pela sociedade e “naturaliza-se” o fato de crianças pobres não terem esse acesso. Neste caso, não está em causa a questão da educação como direito subjetivo da criança, muito menos remete-se à ideia de dever do Estado para com esta política pública. Observa-se que a questão de classe determina o modo de ser e viver destas crianças afastando-as, inclusive, do convívio materno. Por mais que o filme traga duas realidades distintas ligadas ao fator econômico, não consegue fazer uma crítica proeminente dessas questões. Pelo contrário, reproduz a situação vigente na sociedade brasileira.

Já no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, as estruturas familiares representadas são as da vida urbana, afastadas da zona rural. Os únicos sujeitos que aparecem junto à criança protagonista do filme são os pais. A interação dos sujeitos nessa família é representada de maneira esporádica e sazonal. O trecho a seguir demonstra a relação de vulnerabilidade da criança para com as decisões adultas. Mauro, a criança da classe média protagonista do filme, não participa das decisões dos pais:

Mauro brinca de futebol de botão em cima da mesa da sala em sua casa. Sua mãe fala ao telefone e pede para que o menino junte suas coisas para viajar: “- *Guarda seus botões filho! Seu pai já está chegando*”. Mauro responde: “- *Só mais um pouquinho*.” Mãe: “- *Vem, Mauro, seu pai chegou. Vem Mauro! Vem filho!*”. A mãe diz ao pai: “- *Daniel, você está sempre atrasado! Vem Mauro! Vem filho!*”. Pai: “- *Vamos filho, faz o que sua mãe disse*”. Mauro responde: “- *Rapidinho. Deixa eu chutar mais um*”. A família sai de Belo Horizonte rumo à casa do avô de Mauro em São Paulo. Chegando lá, a mãe diz a Mauro: “- *A gente vai voltar logo pra te pegar*”. Mauro responde: “- *Eu não quero ficar aqui!*” Mãe: “- *A gente já conversou sobre isso, não é Mauro?*” Mauro: “- *Mas eu não quero ficar*”. Mãe se irrita dizendo: “- *Filho, entende! A gente não está indo porque a gente quer*”. Mauro então diz: “- *Então por quê? Quando vocês vão voltar?*”. O pai responde: “- *Na Copa. Voltaremos na Copa!*” (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS – 1’05” a 2’48” ver anexo de imagens nº 6 e 6.1).

O trecho acima demonstra uma relação de autoridade marcada pela ausência do diálogo esclarecedor entre adultos e crianças. Estão em causa as razões que os adultos julgam fundadas para que a ação seja concretizada. Estas razões ficam sublinhadas no silêncio e nas entrelinhas. A lógica do mundo adulto prevalece à lógica da criança. Neste caso, não há lugar para as problematizações levantadas pela criança, uma vez que seus questionamentos a fim de entender o porquê de obedecer a uma ordem dos pais não são considerados.

O que está em causa nas produções analisadas diz respeito ao lugar que a autoridade da família ocupa na educação das crianças. Por mais que as famílias representadas estejam localizadas em classes, lugares e tempos diferentes, as relações de *autoridade* dos adultos para com as crianças demonstram aspectos ligados às estruturas familiares tradicionais, em que o imperativo dos pais é decisivo no modo como as crianças organizam suas vidas. Os aspectos de autoridade apreendidos nos conteúdos das obras analisadas dão sentido ao que Corsaro (2011) referencia em suas

análises sobre as influências familiares no ingresso das crianças nas culturas da infância, pois é a família, de acordo com o autor, a detentora das decisões sobre as interações e a natureza destas na vida das crianças.

Para Corsaro (2011), são os pais que decidem *quando, como e com quem* as crianças irão interagir dentro e fora do contexto familiar. As interações das crianças fora das famílias, em outros contextos sociais da infância, como em grupos de amigos do bairro, creches e programas de educação infantil, são demarcados e autorizados pelos pais. Portanto, as decisões da família sobre a natureza interativa das crianças marcam as condições culturais, os valores e as práticas cotidianas desenvolvidas por elas. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer: os pais só deixam seus filhos interagirem com os sujeitos ligados a eles ou que compartilhem dos mesmos valores e ideais.

As análises de Corsaro (2011) ajudam na compreensão de como o processo de decisão dos pais sobre a natureza interativa dos filhos pode influenciar decisivamente na forma como esta interação vai sendo tecida na vida e na cultura das crianças. Isso pode ser notado, por exemplo, em *Mutum*, quando a criança protagonista, na figura de Thiago, só sai do ambiente familiar rural no final da trama, quando a mãe decide que é melhor para o menino ir embora com o médico, pessoa conhecida pela família, o que lhe garantirá uma vida melhor (na cidade). A descrição a seguir expressa essa ideia:

Fala da mãe de Thiago: “- *Thiago, o moço disse que se você quiser ele te leva junto com ele. O moço é compadre do sr. Aristeu. Lá na cidade ele te compra um óculos, te põe na escola, depois você aprende um trabalho*” (MUTUM - 1:17’34’’ a 1:18’48’’ ver anexo de imagens nº 7).

Já em *O contador de histórias* o mesmo pode ser apreendido quando a mãe decide que é melhor para o menino Roberto sair do ambiente familiar e ir para a Febem, a fim de conseguir melhores condições de vida:

Roberto sai de casa com sua mãe para pegar um ônibus rumo a Febem. No caminho Roberto a pergunta: “- *Mãe, o que têm de bom lá na Febem?*”. A mãe responde: “- *Um monte de coisa boa*”. Roberto diz: “- *Eu quero ir pra casa*”. A mãe responde: “- *Você vai acostumar, Roberto. Aqui ocê num tem uma cama só pro cê? Num têm escola? Num têm comida?*”. Roberto então responde: “- *Cê num que mais eu né mãe?*”. A mãe responde: “- *Se ocê perguntá isso de novo eu te dou*

uma surra” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 40’51’’ a 41’16’’ ver anexo de imagens nº 8).

Se por um lado a maioria das produções cinematográficas retrata a questão da autoridade dos pais e o lugar destinado às crianças no cumprimento destas ordens, de outro, o filme *No meio da rua* mostra alguns contextos em que se percebe o rompimento dessa lógica. Nesse filme a criança, representada por Leonardo, subverte as decisões dos pais, pois precisa fugir do ambiente familiar para interagir com outras crianças e sujeitos diferentes daqueles estipulados pelos genitores. A descrição a seguir retrata esse contexto:

Leonardo é repreendido pela mãe por causa da amizade com Kiko: “- *E desde quando você é amigo de pivete de rua, Leonardo?*”. Leonardo responde: “- *Você disse que eu preciso de amigos!*” Mãe: “-*Não, não têm cabimento filho. Você tem a coragem de dar seu joguinho, que seu pai se lembrou de comprar pra você em Denver, para o primeiro pivete que você vê?*”. Leonardo diz: “- *Não mãe. Também ele não é pivete. Ele faz malabarismo no sinal de trânsito*”. Mãe: “- *E o senhor está com tanta pena dele que já já vai querer dar suas roupas de presente pra ele também?*”. Leonardo diz: “- *Claro que não mãe. Se você quiser, amanhã mesmo ele me dá o jogo de volta*”. A mãe diz: “- *E você acha que ele vai devolver? Meu Deus, quanta ingenuidade!*”. Leonardo diz: “- *É claro que ele devolve mãe. Pô, ele é meu amigo. A gente sempre passa no sinal dele. É só pedir que ele devolve*”. A mãe diz: “- *Escuta aqui,,você nunca mais vai ver esse seu amigo de rua. Entendeu?*”. Leonardo foge da aula de informática e vai até o semáforo encontrar Kiko e pegar o jogo de volta; porém, dois meninos maiores que moram no morro onde vive Kiko roubam o jogo das mãos do garoto. Após ter sido roubado, Kiko vê Leonardo no semáforo e diz: “- *Ei, é tu? Cadê teu carrão?* Leonardo: “*Eu vim escondido!*”(NO MEIO DA RUA – 28’49’’ a 30’05’’ ver anexo de imagens nº 9).

Ao analisar o conjunto das obras cinematográficas, percebe-se que, naquilo que diz respeito à interação das crianças na família, são os pais ou as mães sozinhas quem decidem a participação das crianças em ambientes dentro e fora da família. E que quanto mais baixa for a classe social, mais estratégias de cuidados são utilizadas. Importante salientar também que em *Mutum*, *O contador de histórias* e *No meio da rua*, quem decide a vida das crianças nas famílias pobres são as mães. Já em *O ano em que meus pais saíram de férias* e *No meio da rua*, em que famílias representadas provêm das classes média e rica, são os pais em conjunto que decidem a vida das crianças e as interações que elas estabelecem dentro e fora do contexto familiar.

Sendo assim, cabe ressaltar que, independente da classe social de origem, a participação das crianças nas decisões familiares são limitadas.

A família, em sua constituição social e histórica, reafirma constantemente o seu lugar como instância social com autoridade para exercer e expressar sua condição de reprodução educativa na formação dos sujeitos, pois a ela estão ancorados laços de sobrevivência objetiva e subjetiva que os constituem. Nesse sentido a família representa, conforme Siqueira (2009), um importante instrumento de reprodução da ordem capitalista devido às suas relações de poder, aos seus pressupostos de hierarquia, aos papéis sexuais definidos e aos padrões econômicos formulados em sua constituição. Assim, a família burguesa traça um legado consolidado pela sua estruturação pautada na hierarquia e na divisão dos papéis sexuais, em que a figura masculina é a autoridade dominante, por ser o provedor econômico, e a figura feminina em seguida, por ser a zeladora da sobrevivência dos filhos.

Os pais configuram-se como detentores das decisões na vida das crianças e, portanto, em seus processos de interação. Embora a formulação e os desenhos das famílias burguesas tenham se modificado conforme as reestruturações econômicas e materiais, eles ainda se mantêm como instâncias legitimadas pela sociedade capitalista, conforme mostrado nas produções cinematográficas.

Se por um lado essas produções retratam o lugar da família na educação das crianças a partir de uma perspectiva capitalista e burguesa, por outro há que se considerar que a família também pode construir suas relações com base em “sua capacidade de produzir e reproduzir padrões que operam na condição de hegemonia ou contra hegemonia” (SIQUEIRA, 2009, p.38). Neste caso, a família tanto pode configurar-se a partir de padrões de valores e condutas sociais que operam ou não conforme a lógica do capitalismo, cujos posicionamentos de classe estão delimitados principalmente pelo fator econômico, como pode constituir-se por outros princípios.

Para o autor supracitado, a família ainda é um importante espaço educativo que pode operar com outra lógica. Sua reserva de afeto, proteção e pertença é diferente daquelas em que as relações de poder no interior da família burguesa convertem autoridade em autoritarismo. Esta conversão é alicerçada na compreensão de que os padrões de autoritarismo dos pais são influenciados por aspectos externos ao sujeito e afinados aos pressupostos do mercado capitalista, cuja lógica restaura as relações sociais e as consciências individuais.

Siqueira (2009) também salienta que as questões debatidas sobre a vulnerabilidade das crianças para com os adultos não prescindem de questões ligadas à liberdade, autoridade, autonomia, coerção, afeto, entre outras que acabam permeando as análises a respeito das influências familiares no processo de interatividade das crianças. A família expressa as formas do proceder social da sociedade capitalista. Portanto, faz-se necessário discuti-la e apreendê-la.

Ainda com relação à interação das crianças representadas nos filmes, no contexto familiar notam-se também as relações afetivas das crianças para com os membros da família, configurados principalmente pela figura materna. Isto pode ser evidenciado no filme *Mutum*, quando a mãe cuida carinhosamente do filho que está doente:

“- Tá doendo muito filho? Tá? Onde que dói? Fala pra mãe filho. Onde é que dói?”. Felipe responde chorando: “- Nas costas”. A mãe abraça o menino dizendo: “- Vai passar, viu, meu amor! Não chora não!” (MUTUM- 41’28’’ a 42’00’’ ver anexo de imagens nº 10),

Já no filme *No meio da rua* o diálogo seguinte também expressa a questão do afeto permeando as relações:

Leonardo brinca sozinho, próximo à piscina de sua casa. Márcia o vê triste e senta próximo ao filho para conversar e diz: “- O que foi filhote? Estou te achando tão tristonho, desanimado”. Leonardo: “- Nada não. Só estou um pouco cansado, mãe”. Mãe: “- Vou marcar uma consulta no doutor Ricardo, seu pediatra, viu? Vou pedir pra ele receitar umas vitaminas”. Leonardo diz à mãe: “- Mãe, hoje eu arranjei um amigo”. Mãe: “- Ah é, um amigo? Que bacana! Vai ver que é isso mesmo que você está precisando, de mais amiguinhos. Convida ele para vir aqui brincar com você. Tomar banho de piscina... Que tal?” (NO MEIO DA RUA- 17’13’’ a 17’59’’ ver anexo de imagens nº 11).

Os dois trechos acima retratam que os laços de afeto dos membros da família para com as crianças configuram reservas de proteção encontradas e que propiciam à criança condições de viver um contexto social que assegura o sentimento de proteção e pertença. Para Siqueira (2009) o amor e a proteção são delegações próprias da constituição familiar que fazem parte do processo formativo das crianças e da construção de suas subjetividades.

Com relação às mudanças na formulação da família burguesa, Siqueira (2009) pontua que a família deve ser compreendida como um processo que implica não só a

reconfiguração das suas estruturas, mas também das ações humanas; ou seja, são as próprias ações materializadas no processo das relações sociais advindas do contexto social e histórico que transformam as estruturas familiares e os modos de viver. E, embora a família desempenhe um forte papel em manter o controle social, ela também proporciona condições concretas na formação educativa dos sujeitos que a compõem, pois as crianças, desde o seu nascimento, encontram nela essas condições de existência que suprem as suas necessidades básicas e naturais.

Nesse sentido, Charlot (2013) pontua que as crianças, no processo de formação, definem-se por suas interações com os adultos e com a sociedade devido principalmente à inadequação de seus poderes e necessidades. Para o autor, os adultos são uma espécie de “prótese” que aplaca a imaturidade infantil das crianças sem retirar-lhes a condição infantil. Todavia, a sociedade instrumentaliza a relação adulto-criança, deslocando para a segunda a condição quase exclusiva de dependência do primeiro. E aquilo que deveria constituir-se como processo formativo entre ambos, acaba por tornar-se imperativo da geração adulta sobre a mais nova. Nesse processo, as relações de afeto também são redimensionadas. Essa perspectiva observada por Charlot (2013) compactua com a evidência dos aspectos ligados à autoridade encontrados nas produções analisadas, principalmente quando se trata da interação das crianças com os adultos. Porém, o autor salienta que não é o fato delas não conseguirem suprir sozinhas suas necessidades básicas que as torna vulneráveis ao poder dos pais, mas a necessidade que têm de se dirigir a eles continuamente.

Charlot (2013) ressalta que as crianças possuem uma série de demandas afetivas e sociais que acabam por gerar, muitas vezes, conflitos na relação com os adultos. Para o autor, a sociedade imputa às crianças um certo “sentimento de contradição” no processo de seu desenvolvimento: ora são vistas como dependentes ora independentes; ou herdeiras ou inovadoras; inocentes ou más; perfeitas ou imperfeitas. O autor chama a atenção para o fato de que esse estado de contradição não é natural das crianças, mas sim socialmente construído pelos adultos nas relações sociais com elas, e pontua que essa interação deve se estabelecer não como uma problemática que as torne vulneráveis, mas de modo que haja reciprocidade, uma vez que as crianças precisam dos adultos para se constituírem socialmente.

Para Siqueira (2009), essa interação propicia condições para que as crianças consigam fortalecer os laços afetivos que servirão de suporte no processo formativo em que elas constroem as suas regras de convivência social. Portanto, tanto as

crianças como as suas necessidades são constituídas pelos desejos e interdições do mundo adulto, que por sua vez expressam, conforme Siqueira (2009), de alguma forma os sentimentos do mundo burguês na sociedade capitalista.

2.2.2 Espaços educativos e a formação das crianças.

Vimos que os estudos relacionados às influências familiares na constituição das culturas infantis estão marcados por relações de afetividade e principalmente de autoridade, balizados por muitos princípios da sociedade capitalista que acabam por estruturar os modos de viver e de se relacionar. Uma das características da configuração da sociedade capitalista moderna é, conforme Siqueira (2009), o deslocar a tutela formativa das crianças da família para outras instituições sociais reguladoras, como por exemplo a escola. Esta postura se configura, para o autor, como uma exigência imposta às famílias pela burocracia da vida industrial urbana, haja vista que o suprimento das necessidades de sobrevivência mediante as relações estabelecidas pelo processo de trabalho faz com que a família delegue a formação de seus filhos a outras instâncias.

A atual configuração da sociedade contemporânea traz a evidência de um profundo desgaste da autoridade familiar no processo de formação dos filhos, em detrimento da autoridade apregoada pelas instituições de ensino. Para Barbosa (2007), desde a modernidade a escola configura-se como um lugar de salvação, de redenção pessoal e social, à medida que lhe é colocada a incumbência de formar os sujeitos - e, portanto, as crianças - para o mercado de trabalho. Este aspecto pode ser observado quando se questiona o papel das instituições educacionais e o seu projeto formativo. Às escolas cabe o papel de trabalhar o conhecimento sistematizado em função de construir uma sociedade e um cidadão mais político, humano e social. Apropriar-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e construir novos conhecimentos deveriam ser, portanto, os eixos centrais da escola. Todavia, esse não tem sido seu foco. De uma maneira geral, os filmes, embora com evidências diferentes, referenciam a escola como esse lugar de salvação e redenção, conforme salientado por Barbosa (2007). As descrições a seguir retratam essa perspectiva.

Em *Mutum*, não são retratadas situações do ambiente escolar, pois as crianças vivem na zona rural e não têm acesso a nenhuma instituição formativa (devido à escassez de recursos econômicos da família); mas no final da trama a mãe do menino

Thiago menciona a escola como sendo uma oportunidade de melhoria de vida para o filho:

Diz a mãe: “- *Thiago, o moço disse que se você quiser ele te leva junto com ele. O moço é compadre do sr. Aristeu. Lá na cidade ele te compra um óculos, te põe na escola, depois você aprende um trabalho. Você quer ir?*”(MUTUM - 1:17’34’’ a 1:18’ 48’’ grifo nosso ver anexo de imagens nº 12).

No filme *O Contador de Histórias* a mãe de Roberto Carlos, após assistir a uma propaganda do governo na televisão, decide levar o filho para a Febem a fim de proporcionar uma suposta “melhoria” de vida à criança. Assim, a escola tem sido uma das principais instituições sociais consideradas legítimas pela sociedade capitalista e cujos conhecimentos por ela transmitidos são os aceitos por essa sociedade como condição para um futuro ingresso no mercado de trabalho, além de se estabelecer como estratégia de poder que visa o fortalecimento das culturas da classe alta em detrimento das culturas populares:

“Para que as crianças tenham um futuro, elas precisam de 5 coisas: o “F” de fé, o “E” de educação, o “B” de bons modos, o “E” de esperança e o “M” da moral. Sabe onde elas vão encontrar tudo isso? Na Febem. Aqui as crianças carentes terão a chance de se tornarem ‘homens de bem’ e terão a chance de se tornarem médicos, engenheiros ou advogados. Febem, mais uma vitória do nosso governo.”(O CONTADOR DE HISTÓRIAS – 38’30’’ a 39’34’’ ver anexo de imagens nº 13 e 13.1).

Já o filme *No meio da rua* representa as crianças de classe baixa, configuradas pelos meninos que vivem no morro, com a ideia de que é por meio da escola que se encontra a formação mínima necessária para a sobrevivência em sociedade:

Charlene: “- Quanto a tu, Neguinha, a mãe resolveu que todos fizessem o primário completo e depois ajudassem na despesa. Vai ser igual pra tu também” (NO MEIO DA RUA- 18’28’’ a 20’22’’ ver anexo de imagens nº 14).

Na descrição acima, a exigência da mãe para que os filhos fizessem o primário e soubessem ao menos ler e escrever era considerada pré-requisito mínimo para a sobrevivência na vida urbana. Porém, o questionamento a ser feito refere-se ao papel da escola como principal espaço para a formação e educação dos sujeitos. De

fato ela oferece condições para uma formação de qualidade em uma sociedade marcada por tantas desigualdades sociais? Barbosa (2007, p. 1060) salienta que a escola pública destinada às crianças das classes populares teria como objetivo principal a “promoção da igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão e do desenvolvimento escolar como modo de ser e estar no mundo”.

Porém, a crença sobre a transformação da sociedade mediante a escolarização das massas, ou seja, a ideia de que o povo sairia de uma situação desfavorecida intelectualmente por meio dos conhecimentos adquiridos na escola, torna-se cada vez mais utópica, pois o que se configura na sociedade capitalista contemporânea é a existência marcante das desigualdades sociais, como foi representado nas produções cinematográficas analisadas. Por outro lado, o cinema também retrata outro modelo de escola e o seu projeto educativo. Trata-se de atender à classe média e alta, conforme pôde ser percebido em *No Meio da Rua*. Este, embora não retrate cenas das crianças da classe alta na escola regular, traz as escolas complementares, como a de inglês e a de informática, destinadas à formação geral das crianças pertencentes a esta classe. A seguinte descrição demonstra isso:

Após de ter passado um dia cheio de atividades (escola regular, colégio de Inglês, curso de informática, Escolinha de Tênis), Leonardo chega em casa cansado e deita um pouco em sua cama para assistir televisão. A criança pega no sono e acaba dormindo. Renata, irmã de Leonardo, conta à sua mãe, Márcia, que Leonardo dormiu sem fazer o dever de casa. Márcia vai até o quarto de Leonardo e o vê dormindo. Nesse momento a mãe tenta acordar e conversar com o menino dizendo: “- *Filho, eu sei que você é um garoto muito responsável e inteligente. Você sempre teve o melhor colégio e os melhores cursos. Você sabe o quanto eu e o seu pai apostamos em você, não sabe? Às vezes pode parecer cansativo, mas acredite em mim, filho, é para o seu próprio bem*” (NO MEIO DA RUA- 13’41” a 15’08” ver anexo de imagens nº 15).

Como demonstrado nos filmes, a lógica referente ao processo de formação na escola possui ambiguidades, uma vez que para as crianças de classe baixa a escola é colocada como um aparato que supostamente melhoraria as condições de existência. Já para as crianças da classe alta a escola irá manter as condições já favoráveis. De

toda maneira, a delegação da instância escolar, pela família e pela sociedade, como lugar privilegiado para a formação e educação das crianças faz com que esse espaço seja um dos prioritários no processo de interatividade delas. Conforme os conteúdos encontrados nas produções analisadas, há que se questionar a finalidade da escola na atual conjuntura social e como acontecem as relações estabelecidas entre as crianças no interior desses espaços.

Miranda (2001), em seus estudos sobre o processo de socialização das crianças na escola, traz indagações sobre a ausência de análises críticas sobre essas questões no campo teórico-acadêmico. A autora se propõe a discutir sobre a socialização das crianças na escola tendo em vista a avaliação de diversas concepções teóricas e ideológicas, com o intuito de retomar os determinantes históricos e sociais que entremeiam tanto as instâncias sociais quanto a escola e a vida dos sujeitos de uma forma geral.

Como mencionado, o deslocamento da tutela formativa das crianças da família para outras instituições sociais reguladoras, como a escola, faz com que essa instituição seja, conforme Miranda (2001), a principal encarregada por iniciar as crianças na vida social. Porém, a autora atribui esse processo de socialização apregoado como uma proposta de integração que acaba por dissimular a realidade, pois a socialização da criança acontece desde o momento de seu nascimento, quando ela entra em contato com outras pessoas. Portanto, para a autora, a condição de ser social da criança não pode ser atribuída à escola, uma vez que a origem de classe é que irá determinar a condição de ser social.

Nesse sentido, a formação da personalidade social da criança “[...] não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar” (MIRANDA, 2001, p.130). Assim, considerar que a criança só se torna ser social mediante os processos de socialização feitos na escola seria considerar que o indivíduo possui capacidades próprias e “naturais” para a socialização. Miranda (2001, p. 131) ressalta que “a [...] marginalidade social seria, então, facilmente explicada pela incapacidade de adaptação do indivíduo às normas sociais”, ficando assim justificados os fins ideológicos da escola em proporcionar a adequação dos sujeitos à sociedade.

A escola se consolida, nesse prisma, como instituição que irá “socializar” as crianças para torná-las adaptadas à sociedade. A responsabilidade da não adaptação, conforme Miranda (2001), será sempre atribuída aos indivíduos inadaptados. Como mencionado, os filmes representam a escola como um aparato que daria suporte para

condições de vida mais favoráveis na vida das crianças pobres, ou seja, por meio dela, mediante o imaginário social, as crianças se adaptariam à sociedade e essa adaptação garantiria o posterior “sucesso” no mundo do trabalho. Sabe-se, no entanto, que tal prerrogativa não se consolida, uma vez que são as condições materiais e sociais de origem que irão influenciar o viver em sociedade.

No entanto, Miranda (2001) salienta que as crianças vivem, aprendem e se desenvolvem em mundos sociais diversos, os quais, além de não serem totalmente assimilados por elas, divergem de acordo com as condições sociais. Ou seja, o processo de socialização das crianças é determinado pelas condições históricas e sociais que as permeiam. Como sujeitos históricos elas possuem, conforme a autora, a possibilidade de criar e recriar seus processos de socialização de modo a interferirem também na realidade social.

Miranda (2001) cita que as crianças participam das relações sociais da sociedade de maneiras distintas, podendo se constituir tanto como consumidoras dos bens de produção quanto como trabalhadoras exploradas pelas relações de produção. As crianças consumidoras são configuradas por pais consumidores e, por isso, são sempre lembradas pelos anúncios publicitários da indústria de brinquedos, jogos, livros e outros. Já as crianças pobres, tanto da zona rural como das cidades, começam a trabalhar tão logo adquirem força física suficiente, a fim de ajudar nas despesas de casa.

A configuração das crianças trabalhadoras é claramente representada em *Mutum*, em que o pai de Thiago diz que o menino “*Já tem é tamanho para calejar os dedos das mãos, endurecer os pés, ficar com o corpo grosso*” (MUTUM- 55’ 27’’ a 55’ 29’’) ou no trecho em que Thiago, após ter alguns problemas com o pai, é submetido ao trabalho de vaqueiro junto a homens mais velhos que vivem dessa profissão (1:09:10 a 1:11:43).

Em *No Meio da Rua* essa mesma condição se dá mediante as falas das crianças:

Kiko: “-*Se a mãe deixasse eu voltar pro colégio, você ia pro sinal no meu lugar*”. Teca: “- *Aposto que eu trazia mais grana que tu cara*”. Charlene: “- *Kiko, o leite do Bibi tá no fim. Tem que faturar hoje, hein?*” .

Em consonância com as reflexões feitas por Barbosa (2007) e Miranda (2001), Sarmiento (2004) diz que na modernidade a escola está intimamente atrelada à

construção social da infância. Sendo assim, legitima-se como espaço formativo em que as crianças devem aprender a conviver em sociedade. O autor nomeia esse processo de formação dado pela escola como “institucionalização educativa da infância”, em que as exigências e deveres ligados à aprendizagem funcionam, na verdade, por maneiras de inculcação de uma “epistemologia que homogeneíza” os modos de ser e estar no mundo.

Sarmiento (2004) pontua que o conjunto de saberes ligados à criança no âmbito escolar constitui-se por prescrições que se convencionam como verdadeiros padrões formativos que são naturalizados e aceitos pela sociedade. Por isso, esses saberes constituem-se como “balizadores da inclusão e da exclusão na ‘normalidade’ e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa” (SARMENTO, 2004, p. 4). Portanto, o saber construído sobre as crianças no âmbito das pesquisas epistemológicas acaba se revertendo, na prática, em uma espécie de organização técnica dos cuidados que se deve ter com as crianças na escola e fora dela. Cabe ressaltar, porém, que existem vários campos de conhecimento, de acordo com o pesquisador citado, que permeiam as pesquisas sobre crianças, como exemplo a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. Eles também influenciam as práticas cotidianas no interior das instâncias escolares e dão origem a diversas orientações e abordagens interpretativas do mundo infantil que, ao fim, são acometidas de maneiras conflitantes.

O que Sarmiento (2004) quer dizer é que os saberes provenientes das pesquisas nos diversos campos do conhecimento divergem-se tanto no âmbito conceitual quanto na prática desenvolvida nos espaços em que as crianças constroem suas culturas infantis, e isso acaba se configurando, mediante as normas e atitudes procedimentais, em constrangimentos na vida delas em sociedade. Esses constrangimentos se aplicam de várias formas, como por exemplo nas delimitações inconstantes dos lugares que serão frequentados ou não pelas crianças, os tipos de alimentação que elas devem ou não consumir, a quantidade de horas que devem ou não permanecer nos diferentes espaços, as participações coletivas que devem ou não ter acesso.

Todas essas configurações, de acordo com Sarmiento (2004), trazem referência a um exercício de ser criança que está intimamente relacionado às atividades por ela desenvolvidas nos processos de interatividade social e também com a construção de dispositivos de apoio e controle infantil, repercutidos por uma administração

simbólica da infância na sociedade por meio de instrumentos reguladores, como a Convenção dos Direitos da Criança e as agências internacionais (Unicef, OIT, OMS).

Ao que parece, todo o esforço em normalizar e homogeneizar as atividades e comportamentos das crianças nas instâncias nas quais elas circulam, seja nas escolas seja nas famílias, tem, para Sarmiento (2004), consequências efetivas na criação de uma infância global que potencializa as desigualdades sociais, de gênero e de etnia, ao invés de haver o reconhecimento das múltiplas configurações de infâncias dentro da infância global. Seria preciso levar em consideração as particularidades em suas distintas realidades sociais.

Para Siqueira (2011), Barbosa (2007), Miranda (2001) e Sarmiento (2004), bem como nas produções cinematográficas analisadas, há uma forte ideia de instrumentalização dos espaços educativos destinados às crianças. Esta tendência encontra sinais nas expressões cunhadas pelo sistema capitalista, no qual existem disputas sociais de diferentes concepções de homem e de sociedade que precisam ser (des)veladas e tensionadas para que se promovam reflexões críticas sobre os modos como a sociedade produz e transmite os conhecimentos que se perpetuam na história. Assim, conhecer as crianças, o cotidiano de suas relações sociais e os processos de reiteração que conformam ou subvertem essas relações é tarefa a ser empreendida no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Relações sociais e processos de reiteração

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

(Rubem Alves)

O presente capítulo tem por objetivo discutir os aspectos que permeiam as culturas da infância a partir das mediações entre as relações sociais e os processos de reiteração na infância. Para tanto, aborda a questão da linguagem infantil como forma de ser e estar no mundo, a cultura de pares, as relações sociais construídas pelas crianças em tempos e atividades sociais, bem como a questão da reiteração infantil.

Para Corsaro (2011), os processos de interação das crianças são marcados pela cultura de pares e em múltiplos espaços e instâncias nos quais circulam. Nesse processo, internalizam a cultura instituída pela sociedade, ao passo que também contribuem para as mudanças na estrutura social.

Para Lane (2001), a linguagem é um dos aspectos centrais nesse processo que marca as relações sociais da criança. É por meio dela que o homem se transforma e transforma o outro, considerando-se a totalidade histórico-social que permeia as relações. A linguagem é uma consequência da necessidade que os sujeitos têm de transformar a natureza, de modo a garantir a sobrevivência do grupo social. Conforme a autora, seria por meio do trabalho que os sujeitos desenvolvem a linguagem para ampliar as dimensões de espaço e tempo, necessárias para essa sobrevivência. Assim, a linguagem é uma das principais construções coletivas elaboradas no processo de interação e articula valores e práticas sociais para o sujeito conviver em sociedade.

Dessa maneira, a aprendizagem da língua materna, inerente às crianças, é um dos fatores que as inserem na história da humanidade. Lane (2001) diz que em poucos anos as crianças reproduzem o processo chamado de “hominização”, à medida que a linguagem passa a ser a forma de representarem o mundo que as cerca, pois influencia no pensamento e nas ações que elas escolhem em seu processo de desenvolvimento social. Por linguagem da criança compreendem-se, aqui, todos os processos pelos quais ela se utiliza para se expressar no mundo, se fazer conhecida e conhecer este mundo. Portanto, não se refere apenas à linguagem oralizada.

Cabe ressaltar que as linguagens utilizadas pelas crianças na interatividade com os seus pares fazem parte tanto de um processo que interliga os significados que elas atribuem às palavras (que são subordinados, conforme Lane (2001), às leis históricas e sociais) quanto dos significados que são transformados por elas mediante as atividades e pensamentos individuais. Ou seja, para Lane (2001) os significados produzidos pelos grupos sociais adquirem um sentido pessoal para o indivíduo a partir de sua realidade e necessidade no mundo. Todo esse processo leva ao esclarecimento de que as reproduções das relações estabelecidas pelas crianças no ato de falar são entendidas por uma rede de estruturas que elas constroem mediante as suas situações sociais.

Assim, a linguagem utilizada pelas crianças ao se comunicarem está fortemente influenciada pelos aparatos históricos e sociais ligados à condição de classe social que, no processo de interatividade, dão vazão ao processo de estrutura de seus mundos. Para a autora, os sujeitos se constituem por suas relações sociais de maneira passiva ou ativa, ou seja, são determinados ou determinantes de acordo com o nível de autonomia que adquirem mediante a natureza dessas relações, que muito têm a ver com as estruturas sociais e econômicas da sociedade. No entanto, a aquisição da linguagem se faz como premissa básica para a comunicação e desenvolvimento das relações e da própria individualidade. Assim, a consolidação e a atribuição dos significados dados pela sociedade, materializados por meio da linguagem, dará sentido às relações estabelecidas pelas crianças em suas interações sociais, sendo que cada contexto possui suas significações próprias de acordo com a realidade cotidiana de cada sujeito.

A atribuição dos significados obtidos por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos não pode, portanto, ser analisada como um processo meramente natural, e sim, histórico. Para Resende (2007), ao se relacionarem uns com os outros, os sujeitos criam e recriam as necessidades que serão supridas frente às suas realidades objetivas expressadas mediante o trabalho. Assim, os sujeitos se estabelecem e se constituem na relação com o outro num processo de identificação e reconhecimento. Para a autora, na análise da constituição dos sujeitos sempre aparecerá o outro como parte fundamental para a formação humana.

Nas produções cinematográficas analisadas, as relações sociais estabelecidas pelas crianças se constituem, na maioria das vezes, na presença dos adultos, cujos ofícios no mundo do trabalho são os fatores de referência para pautar o projeto

interativo/educativo entre as duas gerações, ou seja, as crianças representadas se relacionam socialmente com adultos trabalhadores da comunidade que desempenham diversas funcionalidades.

Em *Mutum*, por exemplo, por ser ambientado em um sítio no meio do sertão, longe da população, quase não há sujeitos da comunidade que estabelecem relações com as crianças. A presença desses sujeitos se dá de maneira esporádica, sendo representada por vaqueiros, sertanejos e por um médico que visita a família no final do filme. O trabalho como princípio educativo nesta produção pode ser apreendido na seguinte descrição:

Após ser repreendido pelo pai, com um sentimento de revolta, Thiago quebra todos os seus brinquedos e viaja com alguns vaqueiros para aprender a tocar o gado e se constituir como um trabalhador. A mãe de Thiago se despede do menino dizendo: “-*Vai ser melhor assim Thiago, daqui uns dias seu pai acalma*”. Então Thiago segue viagem junto aos vaqueiros tocando o gado e imitando as ações deles. Quando a comitiva de vaqueiros para comer e descansar, Thiago encontra seu tio, que diz: “- *Virou vaqueiro de verdade agora, Thiago?*” (MUTUM- 1:09’10” a 1:11’43” ver no anexo de imagens nº 16 e 16.1).

A descrição acima demonstra que na relação social de trabalho exercida pela criança com os adultos há premente a ideia de que essa relação foi marcada essencialmente pela necessidade de suprir as necessidades materiais ocasionadas devido às condições desfavoráveis da família. O ato simbólico demonstrado pela criança ao destruir os brinquedos revela o deixar de ser criança para se constituir como trabalhador. Essa constituição se dá mediante a relação estabelecida pela criança com os adultos, à medida que ela apreende as ações do ofício imitando e observando a fala dos adultos. Tal configuração faz referência à assertiva pontuada por Resende (2007, p. 43): “[...] os indivíduos se constituem na relação com a natureza, na sua relação com os outros indivíduos, via processo de trabalho”. Ao apreender o ofício dos trabalhadores adultos, a criança se reconhece como tal numa relação de reconhecimento e de identificação.

Contrário a essa percepção, *No Meio da Rua*, ao representar as relações sociais estabelecidas entre as crianças da classe alta com os sujeitos trabalhadores da comunidade, coloca essas crianças numa espécie de sobreposição em que são respeitadas as hierarquias de poder, pois os sujeitos que mais aparecem junto e elas

são o motorista e a governanta da família de Leonardo. Essas relações se estabelecem mediante os aspectos ligados às atividades profissionais desses sujeitos. Observa-se, que por mais que haja autoridade desses adultos para com as crianças, elas se sobrepõem, por serem filhas daqueles que os empregam, conforme pode ser observado nas descrições a seguir:

Chega Alcides, o motorista, e diz apressado: “- *Olha, vou te falar, garoto, ninguém merece viu? Acabei de deixar sua irmã na ginástica, te levo na aula tênis, depois busco ela! Vou te contar viu?*”(NO MEIO DA RUA - 7’30’’ a 7’37’’ ver no anexo de imagens nº 17).

A governanta entra no quarto de Leonardo acompanhada por Renata e diz: “- *Eu e Renata estamos precisando de fotos de skate. Você empresta uma revista?*”, -“*Dona Márcia sempre faz questão de dever feito e banho antes do jantar*” (NO MEIO DA RUA- 10’51’’ a 11’37’’ ver no anexo de imagem nº 18).

Em *O ano em que meus pais saíram de férias* os sujeitos da comunidade que mais aparecem junto à criança de classe média, protagonista do filme, também estão ligados às relações do mundo do trabalho, porém de maneira afetuosa, pois o pequeno bairro no qual as crianças vivem abriga sujeitos de diversas culturas (judaicas, italianas e gregas) que se interagem numa relação amigável. Nessa situação as crianças aprendem por meio de diálogos estabelecendo o respeito às diferenças, conforme as descrições a seguir:

O vizinho de apartamento, um velho judeu, chega ao apartamento em que está o menino Mauro e organiza as coisas para acomodar o menino em seu apartamento ao lado. No início os dois se estranham devido aos hábitos contraditórios existentes, porém o velho senhor acomoda o menino para que este não fique sozinho. A relação entre eles se torna familiar, pois o velho senhor passa a ser o responsável pelo menino durante algum tempo (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS – 19’36’’ a 25’30’’ ver no anexo de imagem nº 19).

Mauro se perde no bairro e entra numa lanchonete. Lá conhece a garçonete Irene e o militante Ítalo, que se identifica como um amigo do pai de Daniel. Irene pega na mão do menino e o leva de volta pra casa em segurança (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS – 44’05’’ a 46’35’’ ver no anexo de imagem nº 20).

Da mesma forma, aspectos ligados ao mundo do trabalho podem ser apreendidos em *O contador de histórias*, pois quem mais aparece junto à criança protagonista (Roberto) é uma pesquisadora francesa (Margherit) que pauta seus estudos na Febem, onde o menino vive. Roberto e Margherit estabelecem uma relação de reciprocidade, como demonstra a descrição:

Margherit diz a Roberto: “- *Vem cá que eu vou ler um pedaço da história pra você*”. Roberto pensa: “- *Aquele livro me levou para um outro mundo. Parecia que eu tinha cheirado thinner*” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:00’23” à 1:01’27” ver no anexo de imagem nº 21).

Na produção é possível de se perceber que, após um tempo de convivência com a criança, a pesquisadora passa a exercer uma relação materna para com o menino. A natureza da relação estabelecida entre os dois paulatinamente se mantém por laços afetivos por meio dos quais a pesquisadora tenta educar Roberto mostrando-lhe, mediante gestos e diálogos, as significações sociais aceitas pela sociedade, como por exemplo na seguinte descrição:

Margherit e Roberto vão a um jogo de futebol no estádio do Mineirão. Ao chegar lá Roberto sente medo, pois imagina que irá ser preso pelos policiais, como fora quando ainda estava em situação de rua. Porém, Margherit o leva para o banheiro masculino e o faz olhar no espelho dizendo: “- *Olhe no espelho. Por que que alguém iria te prender? Olhe pra você. Você não acha que sua vida mudou? Que você mudou?*” Roberto então responde: “- *Mas eu continuo preto*”. Então Margherit responde: “- *E daí? Quem me dera se todos tivessem a sua cor, Roberto. Deus coloriu o mundo todo e se esqueceu de colorir nós que somos brancos. Eu sou tão branca e não posso tomar um raio de sol que fico logo rouge como um camarão. Vermelha!?”* (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:23’10” a 1:23’46” ver no anexo de imagem nº 22).

Nota-se também, conforme a descrição, que a pesquisadora tenta mostrar a Roberto que, para além das convenções da sociedade, que o julga inferior por ser “preto” e pobre, existem outras questões ligadas à humanidade e ao respeito entre os seres humanos. Porém, de maneira implícita, a produção demonstra que o menino só é digno de respeito a partir do momento em que ele transita de posição social, ou seja, quando ele aprende a se comportar conforme os parâmetros sociais da elite. A

indagação que o menino faz ao dizer que, mesmo modificando seu comportamento ainda permanece “preto”, remete à ideia de que a questão racial indica inferioridade para com a sociedade.

Nota-se que as relações sociais na sociedade capitalista seguem a lógica da produção industrial baseada, conforme Belloni (2009), no trabalho da linha de montagem. Sendo assim, a natureza das relações está intimamente ligada às atividades desempenhadas pelos sujeitos na busca do suprimento de suas necessidades, inclusive daquelas ligadas ao lazer. Se as atividades humanas estão condicionadas ao trabalho, as esferas da vida social e as estruturas simbólicas produzidas pela sociedade também se condicionam pelo mesmo. Assim, tudo o que é consumido pelos sujeitos - os objetos, as imagens e as experiências - é oferecido pelo mercado. Dessa maneira se explicam as relações sociais estabelecidas pelas crianças - e representadas nas obras - com a comunidade, quando nota-se o entrelaçar de suas interações com o mundo do trabalho.

De acordo com Belloni (2009), o ser humano é um projeto, pois, apesar de dispor de aparatos cognitivos e afetivos, precisa utilizar desses aparatos para viver em sociedade desenvolvendo capacidades e competências sociais. Portanto, para além dos aspectos afetivos, como os demonstrados nas produções analisadas e nas relações sociais, existe a interiorização de disposições incorporadas pelas crianças que, conforme a pesquisadora, servem para assegurar a humanização das crianças, a fim de torná-las integrantes dos grupos sociais. Essa interiorização acontece gradativamente à medida que as crianças vão crescendo e passam a ser influenciadas pelos outros nos diferentes grupos : amigos do bairro, da igreja, de clubes, entre outros.

A autora salienta que as relações sociais se dão pela transmissão de sistemas de valores, de crenças, representações e de modelos de comportamento delimitados segundo a origem social (de classe pertencente) das crianças. Conforme dito, a materialização das interiorizações feitas pelas crianças se dá mediante a aquisição da linguagem que, de acordo com Belloni (2009), permite que elas façam nomeações que representam o mundo ao seu redor e aprendam a compreender suas próprias emoções e as emoções dos outros que lhes são semelhantes.

Assimilar a constituição das relações sociais estabelecidas pelas crianças em seus processos de interatividade requer compreender que esta constituição se dá por um processo dinâmico e coletivo em que linguagem se torna um fator preponderante. Tanto o trabalho quanto os aspectos pertinentes a ele e à divisão de classes estão

marcados nas estruturas das sociedades e pelo capitalismo. Nas produções cinematográficas analisadas, as relações sociais das crianças convergem para uma perspectiva naturalizada frente aos aspectos intrínsecos dessas relações.

3.1. A cultura de pares

Para Corsaro (2011) não é possível pensar nas culturas de pares sem considerar como ocorrem as interações e o modo como influenciam o meio em que vivem suas experiências. Segundo o autor, as crianças produzem uma diversidade de culturas locais que se integram à cultura geral, de modo a contribuir ativamente na estruturação desta. É ressaltado que essa interação ocorre sempre de forma coletiva com outras crianças e com adultos; porém, é acentuada a cultura de pares a partir das interações criança-criança.

Na interação das crianças nas rotinas e atividades sociais junto aos adultos, podem ocorrer, conforme Corsaro (2011), alguns contratempos que geram dúvidas e incertezas nas crianças, pois, ao tentarem compreender o mundo adulto, elas se deparam com barreiras provindas tanto do poder que os adultos exercem sobre elas quanto de suas imaturidades infantis e cognitivas. Todavia, o autor alega que, geralmente, essas dúvidas e incertezas são resolvidas à medida que a interação adulto-criança se intensifica cotidianamente. As influências dos pais, como exemplifica, garantem as primeiras informações sobre o mundo adulto; mais tarde, quando as crianças se aventuram para outros ambientes, servem-se delas para orientação e suporte a novas informações interpessoais e emocionais.

Corsaro (2011) afirma que só depois que começam a frequentar outras instituições, como as escolares, as crianças constituem novos parâmetros de valores e condutas para futuras mudanças em suas vidas, devido à interação com pares provindos de outros ambientes não escolhidos pelos pais. O autor diz que essas novas interações desenvolvidas em ambientes como a escola são afetadas pelas rotinas de interação anteriores, mas acabam servindo como uma espécie de segurança para as novas. Essa sensação de segurança provinda das primeiras interações com a família é, sem dúvida, a base para que se estabeleça a cultura de pares das crianças, em que são construídas relações de amizade.

O autor alega que na relação entre os pares, fora do ambiente familiar (como na escola), as crianças aprendem a compartilhar objetos, negociar e criar regras de convivência. O compartilhamento, para Corsaro (2011), é o fator que faz gerar as relações de amizade; de acordo com pesquisas que realizou, desde bem pequenas as crianças associam amizade ao ato de compartilhar, devido à tendência dos adultos a inculcar nas crianças que elas devem compartilhar seus pertences com o outro, principalmente com o amigo que veio para brincar. Por isso, a palavra *amigo* produz um efeito de compartilhamento observável, ou seja, são claros os aspectos que levam à identificação de amizade entre as crianças com os seus pares.

Discorrer sobre os estudos de Corsaro (2011) a respeito da cultura de pares e dos modos como esta se constitui, principalmente no que diz respeito às relações de amizade, auxilia na compreensão das maneiras como as crianças representadas nas obras analisadas interagem com os seus pares nos diversos ambientes.

Em *Mutum*, por exemplo, existem fortes laços afetivos entre as crianças; porém, elas são da mesma família e não se relacionam com outras pessoas de sua faixa etária em outros tipos de ambiente que não seja o espaço rural. Há somente uma cena em que Thiago interage com outro menino de uma fazenda próxima, mas essa interação se dá de forma esporádica, sem que haja constituição de laços ou vínculos afetivos. A descrição a seguir demonstra os laços entre as crianças representadas:

Ao verem Thiago chegar a cavalo com o tio, os irmãos correm e abraçam Thiago formando um círculo e gritando: “- *O Thiago chegou!*” Felipe pergunta: “- *O que você trouxe pra mim, Thiago?*”. Juliana pergunta: “- *E pra mim, Thiago?*”. Brenda: “-*E pra mim, Thiago?*”. Thiago responde a todos: “- *Trouxe esse santinho aqui e chicletes...*”. Brenda pega o santinho da mão de Thiago. A figura contém a imagem de uma mulher nua. A menina sai correndo com a figura para mostrar a avó. Felipe pega uma figurinha de chiclete e diz: “- *Que trem bonito! Trouxe bola? Esse aqui se parece com a Juliana!*”. Thiago responde: “- *Eu trouxe mais coisas, só que caiu tudo dentro do córrego, mas não deu pra pegar não. Tinha uma cobra enorme lá dentro!*”. Juliana diz: “- *Ele tá mentindo, Felipe!*”, Felipe responde: “- *Não tá não, Juliana!*”. Juliana diz: “*Tá sim!*”. Felipe: “-*Tá não, Juliana!*” Juliana: “- *Ele vai para o inferno!*” Felipe: “- *Para com isso, Juliana!*”. Juliana: “- *Tá mentindo sim!*”. Thiago: “- *Tô não!*” Brenda, traz de volta a figura já rasgada e diz: “- *A vó falou que isso é pecado!*” Juliana: “- *Tá vendo, eu falei que ele era mentiroso!*” (MUTUM- 2’21” a 3’07” ver no anexo de imagem nº 23).

A descrição acima retrata a interação entre as crianças no ambiente familiar e demonstra aspectos simbólicos ligados ao compartilhamento de bens materiais entre os irmãos. Nela as crianças se apropriam, usam e transformam os significados relativos a estes com a mediação dos adultos. Isto pode ser observado quando há o relato de Brenda dizendo que a avó falou que o conteúdo da figura era “pecado”, o que demonstra a influência dos adultos na constituição dos sentidos produzidos pelas crianças. A figura, no início, é apenas um presente e denota algo bom; depois, com a interferência da avó, a figura é rasgada e passa a ser algo ruim e pecaminoso. Por conviverem apenas no núcleo familiar, as crianças produzem valores e preocupações que dizem respeito ao cotidiano vivido pelas rotinas da família. Diferente dessa perspectiva, a única relação existente com outra criança fora do contexto familiar se dá de maneira negativa, havendo processos de exclusão por parte do protagonista do filme, conforme descrição a seguir:

Após a morte de Felipe, a família recebe a visita de um vizinho acompanhado de seu filho, que possui quase a mesma idade de Thiago. Nesse momento os adultos conversam e os meninos vão para o quintal brincar. O filho do vizinho começa a falar de assuntos (sexualidade) que parecem não agradar Thiago. Os dois então começam a construir uma arapuca, colocando gravetos uns sobre os outros. Nesse momento Thiago se irrita com a forma como o outro menino organiza os gravetos e põe fim à brincadeira destruindo tudo. (MUTUM- 1:03’45’’ a 1:04’03’’ ver no anexo de imagem nº 24).

O aspecto ligado à organização ou exclusão dos sujeitos nos grupos ou brincadeiras requer, para Corsaro (2011), o reconhecimento das estratégias de agrupamento e pertença das crianças em seus contextos sociais e também dos seus pares. Existe, em *Mutum*, uma preocupação entre as crianças em permanecer a amizade entre elas, conforme a seguinte descrição:

Thiago e Felipe deitam-se para dormir e conversam sobre a má relação que possuem com alguns dos adultos. Felipe diz para Thiago: “- *Thiago, eu não gosto do tio não. Será que isso é errado?*”. Thiago responde: “- *Eu também não gosto muito da vó não. Será que a gente devia fazer uma promessa para aprender a gostar dos parentes?*”. Felipe responde: “- *Quando agente crescer, a gente gosta de tudo*”. Thiago diz: “- *Mas quando a gente crescer, vai ter um menino assim como eu que não vai gostar de mim e eu não vou nem saber? Felipe, se o pai ficasse com raiva da gente será que ele*

manda a gente embora no escuro, debaixo de chuva e sem saber pra onde ir?” Felipe responde: “- Ah, Thiago. Vamos dormir, senão você vai acabar sonhando pesadelo!” Thiago então pergunta a Felipe: “- Felipe, a gente vai ficar sempre juntos até quando a gente crescer?” (MUTUM- 17’17 a 17’33” ver no anexo de imagem nº 25).

De maneira sutil, as falas demonstradas repercutem certo medo ou incerteza com o “crescer”, pois para as crianças tornar-se adulto pode vir a ser um empecilho. Talvez esse diagnóstico seja proveniente das relações adultas observadas pelas crianças cotidianamente e que, de maneira geral, estão marcadas por brigas, desentendimentos e violência. Corsaro (2011, p.134) pontua que as atividades e rotinas das culturas de pares “podem servir de paraísos terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas familiares”. O autor salienta que as experiências negativas são estressantes para as crianças, que não conseguem entender o porquê das atitudes violentas dos adultos. Para Sarmiento (2004), ao conviverem com os pares, mediante as atividades e rotinas do dia a dia, as crianças conseguem lidar com as experiências negativas e isso faz parte do processo de entendimento sobre o mundo adulto e sobre o próprio processo de crescimento.

No filme *No Meio da Rua*, as crianças que mais aparecem junto aos protagonistas são os irmãos e os amigos. A idade varia entre 7 e 13 anos e estabelecida uma relação de amizade, principalmente devido ao constante compartilhar de pertences materiais, conforme as descrições:

O motorista da família de Leonardo para em frente a uma escola de balé para deixar Renata. Enquanto o carro está parado próximo a um semáforo, Leonardo joga em seu videogame e observa várias crianças fazendo malabares vestidos de palhaços. Um dos garotos, Kiko, se aproxima do carro em que está Leonardo e diz: “- *Me empresta? Deixa eu jogar?*”. Leonardo, sério, olha para Kiko com cara de desprezo e responde: “- *Pra quê? Você não sabe!?*”. Kiko, sorridente, diz a Leonardo: “- *Eu aprendo tudo, olha só!* (Kiko, bastante alegre, faz malabares com bolas de tênis e mostra para Leonardo que, por sua vez, começa a sorrir, para de jogar seu minigame e fica maravilhado observando a forma como Kiko movimentava as mãos ao fazer malabares). Após observar Kiko, Leonardo então diz: “- *Você me ensina?*”. Kiko responde: “- *Me ensina o joguinho?*”. Leonardo, de forma receptiva, responde a Kiko com os braços para fora do carro e um sorriso no rosto. Então começa a ensinar Kiko dizendo: “- *O joguinho é mole, quer ver, ó!! Você aperta aqui...aí você faz essa manobra*”. Kiko diz: “*Que*

manobra radical!!". Leonardo: "*- Legal né?!?*". Ao sair da aula de tênis, Leonardo encontra Kiko novamente no semáforo. Kiko vai até o carro e bate no vidro (NO MEIO DA RUA- 07'03'' a 07'41'' ver no anexo de imagem nº 26).

Leonardo diz a Alcides (Motorista): "*- Abre o vidro, Alcides!*" Alcides: "*- Não, aqui têm perigo de assalto!*". Leonardo: "*- Bobagem! Dá um dinheiro pra ele! Abre o meu também!*". Alcides abre os vidros do carro e Leonardo conversa com Kiko mostrando-lhe novamente o jogo. Kiko diz a Leonardo: "*-Mostra como é que joga!*". Leonardo: "*- Também tem o street skate, mas aqui estou jogando no ball. Apertando aqui, a gente faz os aeriais. Olha só essa manobra!*". Kiko: "*- Que maneiro! Empresta pra eu jogar!*". Alcides informa aos meninos que o sinal vai abrir e diz a Kiko: "*- Aqui, garoto, não vai pegar o dinheiro não?*". Leonardo entrega o joguinho para Kiko e diz: "*- Fica com o joguinho emprestado, amanhã a gente passa e você devolve*". Kiko: "*-Valeu!!*". Alcides diz a Leonardo: "*- Isso não está direito, Leonardo!!*". (NO MEIO DA RUA- 09'40'' a 10'17'' ver no anexo de imagem nº 27).

Após ter sido repreendido por sua mãe (Márcia), Leonardo foge da aula de informática e vai até o semáforo encontrar Kiko e pegar o jogo de volta; porém, dois meninos maiores que moram no morro onde vive Kiko roubam o jogo das mãos do garoto. Após ter sido roubado, Kiko vê Leonardo no semáforo e diz: "*-Ei, é tu? Cadê teu carrão?*". Leonardo: "*- Eu vim escondido!*" Kiko: "*- Ué, o que foi?*". Leonardo: "*- Eu vim pegar o joguinho de volta*". Kiko: "*- O joguinho. Tu veio pegar o joguinho?*". Leonardo: "*- Mamãe não gostou de eu ter emprestado, aí eu vim pegar o jogo de volta, senão ela vai continuar me achando irresponsável*". Kiko e os outros meninos do semáforo fazem uma cara de espanto. Leonardo então pergunta: "*- Aconteceu alguma coisa com o jogo?*". Mara, amiga de Kiko, responde: "*-Ihh sujou!?*". Leonardo: "*- O jogo sujou? Tudo bem, eu limpo*". Os meninos continuam olhando uns para os outros com cara de medo e espanto. Leonardo, desconfiado, pergunta: "*- Diz logo. O que aconteceu?*". Douglas, amigo de Kiko, responde: "*- O Tião e o Russo tiraram o jogo do Kiko*". Leonardo: "*- Jura? Eu fugi da aula pra vir aqui pegar o jogo de volta. Se eu voltar sem o jogo vai ser pior ainda. A minha mãe me mata! Eu não posso voltar pra casa sem ele!*". Mara: "*-E aí? Vai ficar de bobeira no meio da rua?*". Leonardo: "*- Eu não sei. Sem o jogo eu não volto!*". Kiko: "*- Tá bom, cara. A culpa é minha. Mas eu te ajudo. Vamos lá pra casa. Tião e Russo também são lá do Morro. Eu conheço os cara*". Leonardo: "*- Beleza! A gente faz um plano e pega o joguinho de volta*". Kiko: "*- Com certeza. Qual é o seu nome?*", Leonardo: "*- Leonardo, e o teu?*". Kiko: "*- Kiko! Bate aí!*" (NO MEIO DA RUA- 28'49'' a 30'05'' ver no anexo de imagem nº 28).

Os aspectos ligados às descrições mencionadas dizem respeito principalmente à apropriação criativa e coletiva dos brinquedos partilhados entre os meninos. Corsaro (2011) ressalta que as ações de apropriação das crianças para com os brinquedos introduzem a eles significados diversos que estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa, demonstrada pelas ações coletivas que contribuem para a inovação da cultura de pares. No primeiro momento da descrição, quando Kiko se aproxima de Leonardo pedindo o jogo emprestado, o dono tenta proteger o seu espaço interativo (“*Pra quê? Você não sabe!!*”). Essa proteção está, para Corsaro (2011, p.161), “diretamente relacionada à fragilidade da interação de pares, às várias possibilidades de interrupção entre os pares e ao desejo infantil de preservar o controle das atividades compartilhadas”. As barreiras criadas por Leonardo na interação com Kiko são quebradas a partir do momento em que Kiko utiliza estratégias que chamam a atenção de Leonardo, como fazer malabares com bolas de tênis. Um fica interessado pela atividade do outro e a amizade entre os meninos começa a existir mediante as atividades compartilhadas. A amizade significa, conforme Corsaro (2011), a produção de atividades compartilhadas em conjunto. Dessa forma, as crianças criativamente apropriam e ampliam o conhecimento social que lhes foi apresentado nas primeiras relações sociais (familiares).

O autor comenta que as crianças, ao tentarem proteger seus espaços de interação, percebem que podem gerenciar suas próprias atividades e, ao negociarem a brincadeira, começam a ter compreensão das próprias identidades sociais. Outro aspecto importante a ser ressaltado na descrição é o desafio da autoridade adulta quando Leonardo foge da aula de informática para encontrar Kiko novamente, no sinal de trânsito. Para Corsaro (2011, p.169), “[...] existe um desejo constante entre as crianças de conquistar a autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter o controle de suas vidas”. Leonardo foge, indo contra os preceitos da mãe, e entende que o fato de Kiko ser um menino de rua coloca-se como empecilho para que se constitua uma amizade entre os dois. Esse fator se relaciona à segregação de classes e repercute nos aspectos ligados às desigualdades sociais proeminentes do sistema capitalista. As cenas retratam fatores que desencadeiam processos de distinção de classe, desigualdade social e discriminação, como pode ser percebido quando o motorista diz que no semáforo tem perigo de assalto, como se as crianças que pedem dinheiro no sinal fossem “assaltantes”.

Já a interação estabelecida entre as crianças se constitui pela amizade entre “iguais”, pelo fato de serem da mesma faixa etária. Os meninos brincam e constroem uma relação “inapropriada”, pelas convenções elitizadas. Para Lopes e Vasconcellos (2006) a sociabilidade da rua, das praças e dos outros espaços de convivência de pessoas torna-se incompatível com a família burguesa dos tempos modernos. Já entre as crianças as relações sociais não são marcadas pelo viés de classe. Na verdade, são os adultos que delimitam essa distinção. Nesta cena são retratados fatores que desencadeiam processos de: distinção de classe (“*Cadê teu carrão?*”), desigualdade social e discriminação (“*Mamãe não gostou de eu ter emprestado, aí eu vim pegar o jogo de volta, senão ela vai continuar me achando irresponsável*”) e também fatores que demonstram companheirismo (“*Tá bom cara. A culpa é minha. Mas eu te ajudo. Vamos lá pra casa. Tião e Russo também são lá do Morro. Eu conheço os cara*”). Ao que parece, os fatores retratados no filme demonstram que o universo adulto está dotado de significações a respeito das condições econômicas determinantes e presentes na vida social dos sujeitos.

As descrições abaixo revelam os laços de amizade entre as crianças, a despeito das condições de classe social:

Charlene repreende Kiko por levar Leonardo em sua casa: “- *Vai sobrar pra mim, Kiko*”. Kiko diz a Charlene: “- *Ele é meu amigo. Tá com problema em casa*”. Charlene: “- *Onde já se viu? É roubada!*”. Teca, uma das irmãs menores de Kiko, pergunta a Leonardo: “- *Aí, tua casa é bacana, garoto?*”. Leonardo responde a Teca: “- *Eu acho que é*”. Teca: “- *Tu mora com o teu pai e tua mãe?*”. Leonardo: “- *Eu também tenho uma irmãzinha de seis anos*”. Charlene diz a Kiko: “- *A mãe não vai gostar nada Kiko!*”. Kiko diz a Charlene: “- *Mas ela só vem depois de amanhã. Até lá, agente já resolveu o problema*”. Charlene diz: “- *Mais um pra comer? Tá tudo acabando!*”. Kiko então argumenta com Charlene: “- *Mais ó, Charlene, tenho a solução. Hoje faturei legal lá no semáforo*”. Charlene: “- *Não sei não. Pode ser uma fria!*”. Leonardo, ao ver o clima ruim entre Kiko e a irmã, tira R\$ 50,00 de sua carteira, e entrega a Charlene dizendo: “- *Ó, eu ainda não gastei a minha mesada*”. Charlene vê a nota de R\$ 50,00 em cima da mesa e diz: “- *Gente!*” Leonardo diz: “- *Eu ajudo na despesa*”. Charlene fica contente e diz: “- *Não tá mais aqui quem falou*” (NO MEIO DA RUA- 33’40” a 34’30” ver no anexo de imagem nº 29).

Na cena descrita, o fator econômico é predominante para determinar a relação entre os sujeitos. A maior preocupação de Charlene, irmã mais velha de Kiko,

é com o fator econômico, pois Leonardo representaria um aumento de despesas. Porém, quando Leonardo dispõe de seu dinheiro para ajudar nas despesas, consegue ser aceito pelo grupo. Esse tipo de conduta observada nesta cena infantil muito se parece com a relação cotidiana que os sujeitos da sociedade moderna estabelecem. Um dos fatores predominantes que engendram as relações é indubitavelmente o econômico. Todavia, a descrição elucida preocupações das crianças, a despeito de significados constituídos pelos adultos.

Em outra perspectiva, após uma longa e cansativa aventura no Morro do Cantagalo para conseguir recuperar o “joguinho” roubado, Leonardo e Kiko são encontrados pela polícia e pelos pais de Leonardo, que, bastante preocupados com o filho, chamaram a imprensa. Os meninos conseguiram fugir das mãos de um traficante do Morro apelidado Baratão Porém, ao ver a polícia, Kiko não o denuncia:

Depois de interrogados pelo delegado, Leonardo e Kiko conversam. Leonardo pergunta a Kiko: “- Kiko, por que você livrou o Baratão?”. Kiko responde: “- Pro Baratão livrar a minha cara. Tu vai voltar para a tua piscina, mas eu que volto pro Morro!”. Leonardo vê Márcia, sua mãe, e corre para os braços dela. A família se abraça com ternura e Kiko observa. Leonardo, então, pega o seu joguinho, entrega-o à sua mãe e diz: “- Manhê, tá aqui. Eu não disse que eu trazia de volta?”. Márcia comovida responde: “- O que? Aquele jogo? Não vai me dizer que você fugiu só pra...”. Leonardo: “- Mãe, eu não fugi. Eu não sou irresponsável. Eu só fui pegar o jogo de volta. O Kiko não é ladrão, mãe. Roubaram o jogo dele. Pegar de volta não foi fácil. Se não fosse a ajuda dele... Ué, mãe. Você não vai pegar o jogo, não?”. Márcia, chorando, responde: “- Você não entendeu. Não precisava trazer o jogo de volta”. Otávio, pai de Leonardo, diz ao filho: “- Você tem direito de ter seus amigos e de dispor do que é seu meu filho”. Renata, irmã de Leonardo, diz: “- Leonardo, teu amigo está indo embora.”. Leonardo grita: “Kiko!!!”. Kiko se aproxima de Leonardo que, por sua vez, entrega o jogo nas mãos dele, dando-o de presente. Kiko diz: “- Pra mim?”. Leonardo: “- Agora é teu pra sempre amigão!!”. Kiko: “- Pô, valeu!!”. Nesse momento os meninos interagem com o jogo. Márcia chama Leonardo para ir embora. Leonardo diz: “- Manhê, o Kiko é meu melhor amigo. Por isso que eu dei o jogo de presente pra ele”. Otávio olha para Kiko e diz: “- Tudo bem, Kiko?”. Kiko: “- Tudo beleza!”. Renata: “- Quando você vai lá em casa? A gente tem um Playstation 2”. Márcia se dirige a Kiko e diz: “- Isso, boa ideia! A gente tem que combinar de você dar uma passada lá. Você aproveita e faz um lanche com Leonardo”. Renata complementa: “- E não esquece de levar o calção para cair na piscina!”. Otávio encerra a conversa dizendo a Kiko: “- É isso mesmo, garoto, nós estamos te esperando! Afinal nós

somos quase vizinhos!” Kiko diz: “- Obrigado!”. Otávio: “- Vamos embora, Leo!”. Leonardo dá um forte aperto de mão em Kiko em sinal de amizade e deixando a entender que talvez irão se encontrar novamente (NO MEIO DA RUA- 1:14’01” a 1:16’04” ver no anexo de imagem nº 30).

As cenas descritas revelam uma interação partilhada a respeito de preocupações do universo infantil com o mundo adulto. Leonardo se preocupa em pegar o jogo de volta para comprovar à sua mãe que, além de não ser um menino irresponsável, seu novo amigo não é ladrão. Em contrapartida, Kiko se preocupa em devolver algo que não o pertencia. Aspectos da vida social como o companheirismo, a união e o respeito estão presentes nas falas e nos gestos das crianças, quando um tenta ajudar o outro. Revela-se, assim, a amizade. O filme retrata crianças que querem mostrar o tempo todo outros significados para coisas simples e elementares, tais como o respeito e a boa convivência em sociedade, sem distinções de classe.

De acordo com as cenas descritas, a “amizade” é algo bastante sério na vida das crianças. Em contrapartida, a última cena descrita demonstra a distinção existente entre as classes sociais, pois, por mais que as crianças tenham um forte sentimento de amizade, não podem mudar o fato de serem de classes sociais diferentes, com hábitos distintos. A fala de Kiko demonstra bem essa questão, quando o menino diz: “*Tu vai voltar para a sua piscina, mas eu que volto pro morro*”. Ou seja, as realidades sociais pertinentes às crianças irão permanecer. Por mais que elas possam pensar em outro tipo de estrutura que conduza a outra forma de empreender as relações humanas, estas são afetadas pela lógica do sistema capitalista que exclui os pobres e privilegia os ricos.

No filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, a criança que mais aparece junto ao protagonista do filme é a vizinha que mora no mesmo prédio (e há, também, outras crianças no bairro). Elas possuem idade de 10 anos e estabelecem uma relação de amizade. Quando estão juntas, brincam ou conversam sobre suas aptidões:

O menino Mauro está sozinho no apartamento de seu avô. Hanna, a vizinha de prédio, entra no apartamento levando uma torta de palmito para Mauro. Os dois iniciam uma conversa e logo criam certa intimidade. Ao se despedir, Mauro pede para que a Hanna compre pacotes de figurinha do álbum da Copa do Mundo e lhe dá o dinheiro (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 34’56” a 36’36” ver no anexo de imagem nº 31).

Nota-se, mediante a descrição, que a relação entre as crianças acontece cotidianamente a partir do momento em que elas se veem e se aproximam por identificações. Conforme a descrição, há elementos que demonstram maneiras pelas quais se utilizam para interagir. Essas maneiras se expressam pela linguagem verbal, corporal e por meio de objetos. No caso, Hanna percebe que Mauro está com fome e se utiliza de um alimento (torta de palmito) para se aproximar de Mauro e interagir com ele.

No filme *O contador de histórias*, as crianças que mais aparecem junto ao protagonista são os colegas da Febem. Possuem idades entre 7 e 14 anos. Estabelecem uma relação de interação pautada no conflito e na negociação. Neste caso, quando estão juntas conversam e em alguns casos brigam:

Roberto conversa com outro garoto de sua idade e os dois inventam muitos palavrões. “- *Pra fazer parte da turma tinha que parecer durão. Pra ser durão tinha que falar muito palavrão*”. Roberto e um outro garoto da sua idade começam a falar alguns palavrões (...) ”. (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 52’00” a 52’50” ver no anexo de imagem nº 32).

Conforme descrito nos trechos do filme, as relações estabelecidas entre Roberto, protagonista, e as outras crianças são marcadas por estratégias de sobrevivência mediante a situação de miséria, violência e marginalidade a que estão submetidos:

Roberto vê Cabelinho de Fogo, um menino mais velho que é considerado um dos ladrões mais temidos entre os meninos de rua. Cabelinho de Fogo diz a Roberto: “- *Não fugiu por que caralho?! Tá querendo morrer? Você é mudo ou retardado moleque?*”. Roberto responde: “- *Eu quero entrar na sua turma*”. Cabelinho de Fogo responde: “- *Que porra é essa?*” e Roberto diz: “- *Eu fumo maconha, eu cheiro thinner, eu roubo*”. Cabelinho de Fogo: “- *Ocê é fedelho só!*”. Roberto então mostra o dinheiro que roubou de Margherit e diz: “- *Olha o que eu consegui hoje olha!*”. Cabelinho de Fogo pega o dinheiro das mãos de Roberto com agressividade. Roberto diz: “- *Putá que la merda!*” e Cabelinho de Fogo diz: “- *Isso é jeito de ocê fala comigo é?*”. Roberto diz novamente: “- *Eu quero entrar para a sua turma*”. Cabelinho diz então: “- *Ah é? Você quer entrar para minha turma? Então vai ter que fazer um teste. Tá a fim?*”. Roberto diz: “*Tô*”. Nesse momento Roberto é levado para uma antiga estação de trem na qual Cabelinho de Fogo e sua turma violentam Roberto (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 16’24” a 16’56” ver no anexo de imagem nº 33).

O trecho acima retrata que as estratégias de inclusão são expressas em dois momentos: em relação à fala de Roberto, quando ele expõe aos meninos maiores a própria capacidade de roubar e usar drogas, e em relação ao dinheiro que entrega aos meninos para tentar entrar na turma. Já as estratégias de exclusão se expressam na figura dos meninos maiores que, para não incluírem Roberto, o violentam. Santana (2007) salienta que as crianças em situação de rua quase não mantêm contato com a família e não frequentam as instituições escolares. Isso implica, para a autora, que as aprendizagens delas ocorrem na interação com pares que estão na mesma situação, e a natureza dessas interações se faz principalmente pela tentativa de sobreviver nas ruas. Nisso, “o processo de ‘se tornar’ uma criança em situação de rua exige o partilhar de diversos valores, experiências e representações” (SANTANA, 2007, p. 28), que irão compor as culturas da infância desses menores.

3.2. O papel das atividades sociais.

Com base nas reflexões estruturadas a respeito do processo de interatividade das crianças em meio às instâncias familiares, escolares e comunitárias e nas culturas de pares, cabe agora dizer sobre outros *lugares, atividades e papéis que as atividades sociais* têm para as crianças em suas aprendizagens formativas. Para Gouvêa (2006, p.22) “[...] as crianças constroem suas relações sociais por diferentes pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares, de gênero e etc.” Assim, as experiências infantis vão se definir de acordo com a variedade de espaços sociais nos quais elas se inserem em seus cotidianos.

Conforme a pesquisadora citada, as crianças possuem produções simbólicas que se diferem daquelas do mundo dos adultos; porém, é por meio deste último que se constitui a fonte das experiências sociais e materiais expressas nas culturas infantis. A autora explica que, ao interagirem nos espaços promovidos pelos adultos, as crianças conseguem interiorizar e reproduzir valores e normas de conduta social. Ela ressalta, porém, que são os adultos que escolhem e promovem as atividades nesses espaços, ancorados por dispositivos materiais que indicam a condição social de classe dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2009), em seus estudos sobre a participação das crianças na organização dos cotidianos, pontua que as representações que elas fazem decorrem de lógicas de racionalização e produtividade adultas, o que

remete à consideração das relações de poder, estruturadas pela organização social de regulação entre adultos e crianças.

As produções cinematográficas analisadas retratam várias atividades sociais estabelecidas pelas crianças. No filme *Mutum*, essas atividades estão ligadas, principalmente, a tarefas familiares. O local em que vivem, por ser afastado da vida urbana, e as condições econômicas desfavorecidas dificultam o deslocamento da família para outros espaços. As descrições a seguir permitem identificar as atividades familiares domésticas nas quais as crianças estão envolvidas:

Começa a ventar para chover e todas as crianças se movimentam para ajudar os adultos a recolher as roupas no varal e os utensílios domésticos. Colocam vasilhas no chão para aparar a água das goteiras (MUTUM- 12'14'' a 15'40'' ver no anexo de imagem nº 34).

Thiago ajuda a tia, a mãe e a avó na cozinha quando faz perguntas do tipo: “- *Mãe, como sabemos se uma coisa é certa ou errada?*” (MUTUM – 29'48'' a 30'45'' ver no anexo de imagem nº 35).

Um papagaio sai da gaiola e voa por entre as árvores. A tia, Rosa, sai correndo de dentro da casa para capturá-lo novamente. Nesse momento todas as crianças correm tentando ajudar na captura da ave. Após esse momento, ficam ao redor da tia Rosa que estoura pipoca. Elas brincam e interagem entre si, cantando “- *Estoura pipoca, estoura pipoca na língua do Thiago. Estoura pipoca, estoura sem parar. Estoura pipoca para o Felipe levantar*” (MUTUM – 39'08'' a 41'00'' ver no anexo de imagem nº 36).

As descrições acima demonstram a presença das crianças nas rotinas da família, que são, para Corsaro (2011), situações propícias para que consigam aperfeiçoar e ampliar seus conhecimentos e competências culturais. Nota-se, conforme as cenas descritas, que primeiro as crianças apreendem com os adultos ao observar os modos como eles executam as tarefas e, posteriormente, apreendem executando as tarefas observadas. A convivência constante das crianças no mundo adulto mediante as atividades domésticas familiares faz com que elas internalizem os preceitos e regras de convivência social do grupo, estabelecendo assim suas identidades.

No filme *No Meio da Rua*, as atividades sociais que as crianças fazem na companhia de outras pessoas dizem respeito às tarefas familiares domésticas, quando representa as crianças que vivem na favela:

Na casa de Kiko: Charlene: “- *Kiko, tá fazendo o que aí nessa laje? Vem tomar café. Tá bulindo em que aí?*”. Kiko: - “*Eu?*” Charlene: “- *É. Escutei uma musiquinha esquisita*”. Kiko: “- *Ué, vai ver era o radinho do vizinho*”. As irmãs de Kiko preparam o café da manhã. Jurema: “- *Kiko? Que milagre é esse, menino? Toda hora te tiro da cama a tapa*”. Kiko: “- *Pô, hoje eu tô pilhado, Jurema*”. Jurema: “- *Ah, é bom que esteja mesmo porque o pó de café acabou e a mãe deixou dinheiro de menos*”. Cida: “- *Bibi, se borrou nas calças!*”. Charlene: “- *Ai meu Deus! Quando eu crescer não vou querer ter filhos. Jurema, ninguém chamou a Teca?*” Jurema: “- *Cida, vai acordar ela, que eu sentei, tô sentada*” (NO MEIO DA RUA- 18’28” a 20’22” ver no anexo de imagem nº 37).

Rua (2008), ao traçar sua pesquisa em territórios de pobreza, como nas favelas, demonstra os principais aspectos pertinentes à vida das crianças que vivem nesses espaços. A autora destaca que as condições políticas, econômicas e sociais influenciam nesses espaços, de modo a interferir nos modos como essas crianças vivem, tal qual nas atividades de que participam. Ela salienta que, considerando as distintas realidades e desigualdades sociais, pode-se equacionar os constantes constrangimentos que se associam aos processos de exclusão social que emergem sob essas crianças. Essa exclusão repercute-se nas construções e expectativas negativas que elas fazem de seu próprio futuro, devido à escassez de condições materiais. Conforme Rua (2008), geralmente as famílias pobres das favelas utilizam como estratégia de sobrevivência a extensão do número de filhos para que aumente o potencial produtivo das famílias mediante o trabalho realizado nas ruas e nos sinais de trânsito.

Já as atividades das crianças da classe alta, demonstradas no filme, configuram-se pelas exercidas em instituições privadas determinadas pelos adultos, como a escola de inglês em que crianças cantam e dançam juntas, conforme a descrição:

Professora de Inglês: “- *Quero os mais baixinhos na frente. De pé. Quem quer ser o professor? Você Leonardo?*”, Leonardo: “-*Não*”. Professora de Inglês: “- *Você, Sabrina? Você se lembra dos exercícios Sabrina?*”. Sabrina: “-*Balance sua mão direita. Balance os braços para cima e para baixo. Gire a cabeça e balance a perna esquerda*”. Professora de Inglês: “-*A perna esquerda, Leonardo!*”. Leonardo: “-*Desculpe!*”. Professora de Inglês: “- *Muito Bem! Obrigada Sabrina. Agora comigo. My head!*”. Todos os alunos

respondem: “- *My head!*”. Professora de Inglês: “- *My face*”. Todos os alunos respondem: “- *My face!*” Professora de Inglês: “-*My eyes!*”. Todos os alunos respondem: “- *My eyes!*”. Professora de Inglês: “- *My ears!*”. Todos os alunos respondem: “- *My ears!*”. Professora de Inglês: “- *My nose!*”. Todos os alunos respondem: “-*My nose!*”. Professora de Inglês: “- *My mouth!*”. Todos os alunos respondem: “- *My mouth!*”. Professora de Inglês: “- *Não parece interessado Leonardo*”. Leonardo: “- *Só estou um pouco cansado*”. Professora de Inglês: “- *Alegre-se. Vamos todos cantar juntos!*”. Todos os alunos respondem: “- *Head, shoulders, knees, toes. knees and toes*”. Professora de Inglês: “-*head, shoulders, knees, toes. knees and toes*”. Todos os alunos respondem: “- *Head, shoulders, knees, toes. Knees and toes*”. Professora de Inglês: “- *Eyes, ears, mouth and nose*”. Todos os alunos respondem: “- *Eyes, ears, mouth and nose*”. Os alunos observam a professora e repetem a mesma música várias vezes (NO MEIO DA RUA- 2’49” a 4’45” ver no anexo de imagem nº 38).

Nesta cena, por exemplo, transparece o fato de que as crianças só o fazem por que existe uma terceira pessoa, no caso a professora, que as designa para tal atividade. Ou seja, as crianças não estão cantando e dançando por vontade própria. As ações descritas revelam o poder do adulto sobre as atividades sociais que as crianças desempenham. Essa condição passiva frente à autoridade adulta nos remete aos estudos de Belloni (2009), quando esta autora faz uma reflexão sobre as implicações entre indivíduo e sociedade acerca das transmissões do acúmulo de experiências passadas por gerações. Ela pontua que tal configuração se faz por uma vertente autoritária de caráter conflituoso, uma vez que o elemento chave para compreender os aspectos ligados à socialização humana está na construção de identidades, processo que implica o reconhecimento social do outro.

As crianças vivenciam tensões constantes no processo de interação com seus pares a fim de fortalecer o processo de reconhecimento social (BELLONI, 2009) e essas tensões são ligadas ao sentimento de pertencimento e produzem inúmeras possibilidades de escolha de papéis sociais. A falta de motivação do menino Leonardo, demonstrada na descrição acima, está correlacionada com essa “tensão” delineada pela autora.

Outro aspecto representado no filme pode ser mencionado a partir das atividades sociais produzidas pelas crianças de classe alta: trata-se do lugar das crianças nas relações sociais e as tensões entre espaços públicos e privados. Lopes e Vasconcellos (2006) identificam novos traços que marcam as culturas da infância

conforme o mercado consumidor, ou seja, em privilégio do capital em detrimento do local. Os autores pontuam que os espaços públicos cedem lugar para os privados, em consonância com os pressupostos criados pela ordem econômica e social burguesa.

Em *O ano em que meus pais saíram de férias*, as atividades sociais representadas tratam das reuniões de vizinhos para assistir aos jogos do Brasil na Copa do Mundo, dos jogos ao vivo em arquibancadas no bairro e dos cultos e comemorações judaicas, conforme descrições:

O menino Mauro e todos os membros da comunidade se reuniram para assistir o jogo clássico do bairro do Bom Retiro no pequeno campo de futebol (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:05'10'' a 1:07'20'' ver no anexo de imagem nº 39).

Mauro se reúne na casa de vizinhos para assistir aos jogos do Brasil pela televisão (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:09'13'' a 1:09'24'' ver no anexo de imagem nº 40) .

Mauro vai com Shlow para um culto judaico e após o culto a comunidade judaica se reúne em um salão de festas numa comemoração típica (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS 1: 14'13'' a 1:17'04'' ver no anexo de imagem nº 41).

Essas atividades sociais identificadas no filme e desenvolvidas com a participação das crianças estão intimamente relacionadas com as atividades estabelecidas e vivenciadas pelos adultos; remetem a um conjunto de condições objetivas pertencentes aos sujeitos envolvidos. Isso significa que a natureza dessas atividades se faz mediante as condições econômicas e culturais dos adultos, pois são eles que proporcionam sua execução.

No filme *O contador de histórias*, as atividades sociais que as crianças fazem estão ligadas a fatores da vida cotidiana, como: reunião de vizinhos, participação em roda de pessoas na rua e jogo de futebol em estádio. Nota-se, conforme as descrições abaixo, um forte viés de classe social, devido principalmente à natureza dessas atividades. Na primeira descrição a atividade social se dá em uma reunião entre vizinhos para assistir televisão. Ela demonstra as condições econômicas desfavoráveis das famílias que moram no morro:

Narrativa de Roberto: “- *Mesmo sem frango, eu gostava do domingo, pois era o dia que agente ia assistir TV na casa do sr. José. Era a única televisão da rua*” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 38’30’’ a 39’34’’ ver no anexo de imagem nº 42)

A segunda atividade social trata de uma apresentação de rua:

Narrativa de Roberto: “- *Eu queria ir correndo pra casa, mas aí eu vi uma coisa na praça que até me esqueci que eu estava com medo*”. Viram um homem que contava histórias: “- *Eu coleciono coisas, casos e acasos, lendas de muitos tempos passados e futuros de todos os lugares. Peço um minuto da atenção de vocês. Atenção! A peça mais rara de minha coleção, a de valor inestimável, a sensação de minha coleção é essa caneta aqui. Essa caneta parece ser uma caneta normal, não parece? Olha, mas não toca, olha mas não toca. Mas o que faz dessa caneta uma caneta especial? Vocês sabem me dizer? É por que ela é de ouro? R. “Não!” É por que ela tem uma tinta mágica e escreve no ar? R. “Não!” Mas o que é mais importante do que ouro e mágica hoje em dia? Hein? Por favor, se animem! O que que é mais importante do que ouro e mágica? Eu vou dizer pra vocês. É a história. “I”, “S”, “T”, “O”, “R”, “I”, “A”. E vocês sabem qual é a história dessa caneta que a faz tão especial? Vocês sabem? Foi com essa caneta que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea. A lei que libertou os escravos, a liberdade ainda que tardia. É por isso que anuncio com muita tristeza que eu vou ter que me desfazer dela, porque eu estou doente. Desculpa por não ter falado antes, mas eu não estou bem e o médico me deu poucos dias de vida. E como eu não tenho com quem deixar essa caneta, eu tenho que vendê-la. Qual seria o preço dessa caneta? Um milhão de cruzeiros? Dez mil cruzeiros? Pra que ficar rico se eu vou morrer? O homem é um bicho besta não é? A questão é que essa caneta tem que ir para as mãos de uma pessoa que saiba lhe dar valor. Eu entrego essa peça única a primeira pessoa que me der 10 cruzeiros. Quem vai querer ser o proprietário de uma caneta que libertou os escravos desse país? Quem, quem, quem dá mais?”. Margherit: “- “Eu .Contador de histórias: “- *Está bem. Aí está uma mulher decidida. Eu tenho certeza que essa preciosidade ficara em ótimas mãos. Uma salva de palmas pra quem irá proteger o nosso patrimônio. Aqui esta a caneta que Isabel assinou a Lei Áurea. Parabéns, parabéns! Aqui está. Vou pegar o seu troco e parabéns pela aquisição*”. O contador de histórias abre a mala e Roberto vê várias outras canetas e objetos. Roberto diz a Margherit: “- *Oia lá, ó! Ele enrolou a gente!*”..Margherit responde a Roberto: “- *Imagina! Ele não contou uma história ótima?*”. Roberto: “- *Contou*”. Margherit: “- *Então, ele vendeu foi a história, a caneta veio de brinde*” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:05’57’’ a 1:09’08’’ ver no anexo de imagem nº 43).*

O trecho acima retrata a cena de um artista que conta uma história para tentar vender canetas para as pessoas que circulam pelas ruas. Ao descobrir que a história contada não era verdadeira, Roberto se sente enganado; porém, a construção de novos significados referentes à atividade desempenhada no ato de “contar histórias” se dá mediante o diálogo estabelecido entre ele e Margherit no processo de construção de sua relação social.

De forma geral, conforme as descrições, a classe social determina a natureza das atividades sociais e fortalece as desigualdades presentes na sociedade capitalista. Assim, os espaços em que ocorrem as atividades nas quais as crianças interagem continuamente com os seus pares possuem organizações enviesadas pelos adultos. Em *Mutum*, as atividades sociais entre os sujeitos se passam no espaço rural, sobretudo nos arredores da casa onde vive a família. Em *No Meio da Rua*, a interação das crianças (Leonardo e Kiko) inicia-se em um dos semáforos percorridos pelo motorista de Leonardo no trajeto da escola, depois se estende quando o menino foge da escola de informática para se encontrar com o amigo que o leva até a casa onde vive, localizada no Morro do Cantagalo (Rio de Janeiro). Leonardo interage com Kiko e com outras crianças. A relação também ocorre nas ruas, sobretudo nos semáforos da cidade. Na maioria das vezes Leonardo interage com sua mãe quando está em casa, às vezes em seu quarto, longe do restante da família, ou próximo à piscina, localizada na área de lazer da cobertura onde mora.

De acordo com as descrições, os espaços nos quais as relações sociais das crianças são inscritas estão intimamente relacionados ao fator de classe social. As crianças de classe baixa se encontram sobretudo nas ruas e nas praças da cidade; já as oriundas de classe alta, em ambientes fechados, como nas instituições reguladoras de ensino e no interior dos condomínios. No filme *No meio da rua*, na maioria das cenas as crianças se encontram nas ruas, ao passo que a criança protagonista, que é de classe alta, foge de casa para ir ao encontro de seus pares pobres da favela. Nota-se, mediante essa perspectiva, que a transição da criança rica para o ambiente das crianças pobres ocorre de forma tranquila, em que ela é acolhida e incluída. Já a transição contrária não seria possível, pois o universo dos sujeitos de classe alta ignoram e excluem os sujeitos das classes inferiores. Tal constatação está ligada à lógica de segregação social provinda do modo de produção capitalista.

Conforme Rua (2008), a carência que as crianças da favela têm de possuir aparatos sociais e culturais faz com que ocupem espaços urbanos públicos, como praças, avenidas e semáforos, em interação com os seus pares. A autora ressalta que elas constroem suas culturas de maneira mais autônoma, uma vez que não estão condicionadas às instituições reguladoras. A formulação dessa estrutura promove, de acordo com Rua (2008), uma série de pressupostos negativos naquilo que se refere à vida dessas crianças, que são consideradas pelo imaginário social como aquelas que “crescem nas ruas”, pois os padrões culturais dominantes pressupõem que o lugar destinado às crianças é dentro de casa com a família ou na escola, sob a tutela e controle dos adultos.

Rua (2008) aponta que as atividades sociais feitas por essas crianças não são consideradas relevantes, pois foram negligenciadas pelos adultos que permitiram tais atividades. Nesse pressuposto, a autora chama a atenção para dizer que as informações sobre os espaços em que as crianças circulam servem para que se construam pressupostos sociais sobre os comportamentos e os ritmos de vida delas. Assim, o desígnio dos espaços onde se promovem as atividades, mediante a consolidação das relações sociais, é, para o imaginário social, um indicador de modos de vida. A pesquisadora também salienta que, devido ao fato das crianças passarem a maior parte de seu tempo com os seus pares, elaboram estratégias próprias de sobrevivência de forma a construir e recriar valores e condutas.

No filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, os espaços e ambientes em que as crianças se encontram podem ser apreendidos nas ruas e nas imediações do condomínio de apartamentos em que vivem. Tais espaços estão relacionados à vida moderna das grandes cidades. Entretanto, a maioria dos espaços destinados para as atividades sociais nos quais as crianças de classe média se interagem são também privados. Para Lopes e Vasconcellos (2006), os sujeitos constroem suas vidas conforme a rede de significados tecida por eles de acordo com sua cultura e sua condição de classe.

Já em *O contador de histórias*, os espaços e ambientes retratados configuram-se nas cenas da favela em que o menino vivia quando criança, na estrutura interior da Febem, na casa da pesquisadora e nas ruas e praças da cidade em que circulava o menino Roberto, conforme descrições a seguir:

“- Eu aceitei e contei minha história pra ela. Eu contei que quando eu era pequeno eu empinava pipa o dia inteiro. Mas o que eu gostava mesmo era de laçar tudo que era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que eu tinha certeza que um dia minha rua iria sair voando” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 36’20’’ a 36’53’’ ver no anexo de imagem nº 44).

A mãe de Roberto o leva para Febem de ônibus. No caminho o menino imagina que a Febem seria um grande circo com muitos palhaços e brincadeiras. *“- Quando a gente chegou lá eu vi que a Febem era bem diferente daquilo que eu estava pensando”*. Roberto vê algumas crianças no pátio da Febem sendo direcionadas por alguns professores e auxiliares da escola. Pediam de forma grosseira para que as crianças fizessem filas (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 42’00’’ a 42’35’’ ver no anexo de imagem nº 45).

Roberto foge da Febem e vai para as ruas da cidade de Belo Horizonte. O menino brinca com alguns outros meninos de rua no chafariz da praça Rui Barbosa: *“- Eu acho que ela não acreditou em mim, mas naquela noite eu fugi mesmo. Dois dias depois eu é que não acreditei quando ela apareceu lá na praça Rui Barbosa”* (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 9’00’’ a 9’06’’ ver no anexo de imagem nº 46).

Margherit chama Roberto para ir para a casa dela a fim de conversar com ele. Ela queria que Roberto contasse a ela sua história de vida. Chegando em casa Margherit lhe dá comida e bebida. *“- Eu nunca tinha visto tanta comida junta. Mas ela ficava me fazendo tanta pergunta que nem me deixava comer direito”* (O CONTADOR DE HISTÓRIAS 11’31’’ à 12’03’’ ver no anexo de imagem nº 47).

Nota-se, mediante as descrições acima, que os espaços nos quais a protagonista circula estão ligados aos acontecimentos de sua vida social cotidiana. Quando Roberto era criança pequena (4 anos) e vivia com a família, o espaço de interação era a favela onde morava; quando a mãe o leva para a Febem, o espaço de interação acontece na própria instituição e nas ruas e praças da cidade de Belo Horizonte (pois ele foge em alguns momentos). E quando o menino, aos 13 anos, encontra Margherit, os espaços de interação ocorrem sobretudo dentro da casa da pesquisadora. Um aspecto importante a ser ressaltado é que a condição social determina e interfere nos espaços de interação das crianças: quando Roberto era um menino pobre, circulava nas ruas a céu aberto; depois, quando muda de condição econômica, o espaço de interação, na maioria das vezes, passa a ser em ambientes fechados. Tal constatação refere-se à lógica da sociedade moderna capitalista, que

restringe os espaços de interação dos sujeitos da elite em ambientes fechados como forma de distinção social.

As atividades sociais promovidas pelas crianças em meio aos múltiplos espaços onde são inseridas possuem uma relação temporal sobre a qual é necessário discorrer, pois a natureza das relações sociais e, portanto, dos níveis de intimidade estão em consonância com o tempo das relações estabelecidas.

Conforme Fernandes (2009, p. 320), “[...] o tempo para as crianças representa um valor inquestionável”, pois elas não o dimensionam como regulador de mudanças sociais como fazem os adultos no cotidiano da sociedade. Para a autora, o tempo funciona como um forte indicador na estruturação dos cotidianos, pois expressa os anseios e desejos das crianças quando elas interpretam a organização de seu dia a dia. “A medida do tempo, para a criança, tem uma duração singular, mas dependente do seu ritmo biológico e social que lhe é imposto na realidade” (FERNANDES, 2009, p. 322). Os filmes retratam tanto relações sociais esporádicas quanto as duradouras. Em *Mutum*, as relações estabelecidas na cultura de pares são, na maioria das vezes, duradouras, talvez pelo fato das crianças serem irmãs e conviverem juntas o tempo todo no mesmo espaço. Em *No Meio da Rua*, pode-se dizer que a relação estabelecida entre Leonardo e Kiko é duradoura, pois os meninos planejam afazeres para o dia seguinte e se constituem como amigos. Cada vez que Leonardo e Kiko se encontram, trocam experiências e iniciam uma relação de afeto, repercutindo assim em uma forte amizade e companheirismo. Nota-se também que existe uma relação de confiança entre eles: por exemplo, quando Leonardo empresta o jogo para Kiko. As descrições a seguir referem-se à temporalidade duradoura entre as protagonistas:

Momento em que Leonardo ensina a Kiko como se faz para jogar videogame. Leonardo: “- *Também tem o street skate, mas aqui estou jogando no ball. Apertando aqui, a gente faz os aerals. Olha só essa manobra!*”. Kiko: “- *Que maneiro! Empresta pra eu jogar!*”. Alcides informa aos meninos que o sinal vai abrir e diz a Kiko: “- *Aqui, garoto, não vai pegar o dinheiro não?*”. Leonardo entrega o joguinho para Kiko e diz: “- *Fica com o joguinho emprestado, amanhã a gente passa e você devolve*” (NO MEIO DA RUA- 09’40” a 10’17” ver no anexo de imagem nº 48).

Ao se reunir com as outras crianças, suas irmãs e apresentar Leonardo, Kiko informa que o amigo passará algum tempo por ali. Kiko diz aos irmãos: “- *Ele vai ficar um tempo com a gente*”. Leonardo caminha na calçada com Kiko e diz: “- *Aí, a gente tem que fazer um plano*”. Kiko: “- *Que plano,*

cara?”. Leonardo: “- *Pra pegar o joguinho de volta*”. Kiko: “- *Pô, mas só depois do jantar*” (NO MEIO DA RUA- 34’34” a 35’06” ver no anexo de imagem nº 49).

Em *O ano em que meus pais saíram de férias*, as relações que são estabelecidas entre Mauro e Hanna são duradouras, pois as duas crianças moram próximas no mesmo condomínio e se encontram todos os dias e em vários momentos. Já as relações de Mauro com as outras crianças do bairro são esporádicas, ou seja, brincam apenas quando se encontram:

Hanna dá de presente para Mauro a figurinha que faltava para completar o seu álbum de figuras da Copa do Mundo. A menina entrega a figura em um gesto de carinho e amizade (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:13’13” a 1:14’09” ver no anexo de imagem nº 50).

Hanna entrega a bola de Mauro quando o menino está indo embora do bairro com sua mãe. Mauro lhe devolve a bola dizendo: “- *Pode ficar. Feliz aniversário!*”. (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:35’52” a 1:36’09” ver no anexo de imagem nº 51).

Hanna leva Mauro para encontrar os outros meninos do bairro. Eles se reuniram para brincar de “espionar” nos fundos da loja da mãe de Hanna, onde passam alguma tempo espionando (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS – 39’35” a 42’58” ver no anexo de imagem nº 52).

No filme *O contador de histórias* há somente uma relação duradoura na cultura de pares, que se delimita pela figura da pesquisadora que acolhe o menino e desperta-lhe uma relação de afeto, medo e insegurança. As outras relações são esporádicas e sazonais. Existe uma constante preocupação de Roberto a respeito da permanência da sua relação com Margherit, pois ela representa a segurança das condições objetivas que a pesquisadora havia lhe proporcionado:

A pesquisa de Margherit no Brasil se encerra. Roberto fica apavorado pensando que ficara sem a sua amiga. Então abre as torneiras do banheiro e destrói toda a gravação da pesquisa jogando as fitas e o gravador na água. Margherit chega em casa e se depara com muita água descendo pelas escadas. Então pergunta a Roberto: “- *Você está bem?*” Roberto responde: “- *Tô.*” Margherit: “- *Roberto, olha pra mim!*” Roberto: “- *Não tô a fim de olhar não*”. Margherit puxa o rosto do menino e diz: “- *Olha nos meus olhos. O que é essa água toda? Você esqueceu a torneira aberta?*”. Roberto responde: “- *Não, eu fiz de propósito*”. Roberto pensa: “-*Eu*

fechei os olhos e fiquei esperando o tapa, mas o tapa não veio”. Margherit diz: “- Por que?” e Roberto responde: “- Porque a madame vai embora para a França e vai me deixar aqui. Num vai?” Margherit: “- Vou, e você vai comigo. Como eu iria sem você? O que eu preciso fazer para você acreditar que eu te amo?”. Os dois se abraçam forte e Roberto pensa: “- Ela me fez enxugar a casa toda, mas eu nem liguei. Foi o melhor castigo que eu já recebi” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:32’00” a 1:33’51” ver no anexo de imagem nº 53).

A assimilação que as crianças fazem com a temporalidade de suas relações está imbricada, conforme Fernandes (2009, p. 325), com as alterações que elas promovem na gestão do tempo e dos espaços dessas relações, de maneira a reconstruir seus cotidianos “e desenvolver todas as atividades que para elas são aliciantes”. Porém, a autora ressalta que “[...] essa reconstrução dos próprios cotidianos não está ausente das rotinas de regulação do tempo e os valores dos adultos, que persistentemente influenciam as representações das crianças acerca da realidade social”.

3.3 Igualdade e Alteridade: o lugar da reiteração nas culturas da infância.

O reconhecimento da cultura da infância implica, conforme visto, compreender o modo como as crianças constroem seus processos de interatividade na relação com os outros. Nessa construção há que se considerar o contexto social, as formas de comunicação, as estratégias de negociação, partilha e trocas, as relações afetivas, as condições materiais concretas, o tempo, o espaço e o sentido atribuídos por crianças e adultos no contexto dessas relações. Da mesma forma, é necessário discutir como nele se constituem os processos de igualdade e alteridade. É sobre este aspecto que o presente trabalho passa agora a discorrer.

No que diz respeito à *reiteração* como eixo da cultura da infância, há que se destacar que este processo é desenvolvido pelas crianças no ato da interatividade. Por reiteração compreende-se as articulações elaboradas pelas crianças a fim de (re)significar as ações compartilhadas no processo de interação. Para Sarmento (2004, p.28), nesse processo as crianças constroem seus próprios fluxos interativos numa cadeia infinita de possibilidades nas quais articulam continuamente: a) “práticas ritualizadas”, em que demonstram aspectos de repetição, ou seja, repetem a ação quantas vezes for necessário até haver a assimilação das ideias pertinentes; b)

“propostas de continuidade”, em que de alguma maneira propõem a continuidade das ações em outros momentos, sendo estas consideradas importantes; c) “propostas de rupturas”, isto é, maneiras como dão fim a processos de interação iniciados, por já terem assimilado a ação ou por não haver interesse em continuá-la; e d) “códigos infantis”, por meio dos quais trocam informações, segredos, sinais e pactos de convivência social.

Para o autor, as crianças reinventam o modo social em que se constitui a interatividade conforme as necessidades de suas rotinas de interação. Dessa forma, elas reelaboram e transformam significados. Sarmiento (2004) salienta também que os lugares nos quais as crianças se interagem e produzem suas culturas estão marcados por estruturas e condições objetivas presentes em suas vidas. Assim, afirma ainda que não é pelo fato delas reiterarem criativamente o mundo ao seu redor que as suas condições de vida sejam mais fáceis; pelo contrário, são mais complexas.

Na sociedade contemporânea, conforme Sarmiento (2004), a autonomia das crianças está delimitada pelo controle e poder dos adultos sobre suas diversas maneiras de se posicionar no mundo. Todavia, é também na reiteração que se dá, para a criança, a possibilidade de subversão à lógica instituída a fim de romper ou ressignificar seus contextos sociais. Portanto, a reiteração das crianças está intimamente relacionada com a capacidade que elas têm em enxergar novas possibilidades de significação para tudo aquilo que as cerceia.

Para esse pesquisador, o tempo para as crianças é recursivo, ou seja, possível de ser recusado e reinvestido de novas possibilidades. É um tempo sem medida que pode ser reiniciado ou repetido, em que as crianças estruturam e elaboram suas

“[...] rotinas de ação, estabelecendo-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos” (SARMENTO, 2004, p. 17).

E o modo como as crianças reconfiguram os significados faz delas construtoras ativas de seu próprio lugar dentro da sociedade, em que todos os sujeitos, sejam adultos ou crianças, se situam e se relacionam cotidianamente.

Sobre os processos de reiteração das crianças na produção das culturas da infância, Santana (2007, p.52) considera que compreender essa peculiar característica das crianças “[...] nos ajuda a perceber a forma entusiástica com que as crianças

contam e recontam suas histórias e aventuras”. Ou seja, elas “não se limitam a narrar, mas a recriar toda a situação [...]” vivida conforme suas próprias e exclusivas necessidades.

Os estudos da reiteração desenvolvidos por Sarmiento (2004) coadunam-se com as concepções cunhadas por Corsaro (2011) a respeito do conceito de *reprodução interpretativa*, mencionado no capítulo anterior, segundo o qual as crianças, além de internalizarem as regras sociais e a cultura do adulto, também contribuem ativamente na promoção de mudanças na estrutura cultural e social mediante as interações com seus pares. Nesse sentido, Borba (2005) expõe que os questionamentos sobre os modos de construção das culturas das crianças devem estar consonantes com os modos de questionamento em relação às estruturas sociais nas quais as crianças também se inserem nas articulações com os adultos e com os seus pares.

Em outra perspectiva, Belloni (2009), ao fazer a leitura das reflexões de Corsaro, salienta que a reinterpretação dos conteúdos pertinentes ao processo de reprodução interpretativa das crianças seria o núcleo ou o foco central dos estudos da Sociologia da Infância. É defendido o pressuposto de que as crianças possuem a capacidade de reinterpretar e também de transformar a herança cultural que lhe é transmitida pelas gerações precedentes. Pontua-se que, sem dúvida, as crianças são atores ativos e criativos nos variados processos de socialização. Todavia, não se pode ignorar ou minimizar a influência marcante das instâncias de socialização nesses processos. Para a autora, estas instâncias possuem mecanismos que funcionam como estratégias de controle social para o ajustamento de necessidades individuais e coletivas. Em outras palavras, Belloni (2009) alerta para que as pesquisas *com e sobre* as crianças não se afastem nem se esqueçam das estruturas sociais objetivas da sociedade que condicionam e influenciam os comportamentos de todos os sujeitos.

Para Sarmiento (2004), os processos de reiteração na infância são traços característicos das culturas da infância. Nesse sentido, a reiteração pressupõe a reflexão sobre as condições de existência das crianças na modernidade e sobre tudo aquilo que diz respeito às maneiras como interiorizam as disposições incorporadas nas relações sociais que influenciam seus modos de ser, estar, pensar e fazer, ou seja, como elas ressignificam seus contextos sociais por meio desses atos.

Nesse aspecto, a reiteração é marcada pelos processos de afirmação ou negação daquilo que constitui a igualdade e a diferença entre as pessoas. Assim, a

relação estabelecida pelas crianças com o outro se constitui por processos de interatividade em que são demarcadas identificações de semelhança e de diferença. Isso se constitui de maneira interdependente e possibilita que as crianças constituam suas individualidades frente ao coletivo. A experiência do contato com o outro permite que os seres humanos compreendam o mundo ao seu redor demarcando o que se define por alteridade, ou seja, o processo em que o homem só se reconhece mediante o contato com o outro, construindo assim a diversidade humana.

Para Resende (2007), no pensamento contemporâneo é recorrente a perspectiva de se considerar o sujeito e a sociedade como realidades distintas. A sociedade é pensada como a soma das particularidades individuais que, por sua vez são exclusivamente singulares e particulares. A autora pontua que essa compreensão não caracteriza os seres humanos como concretos e complexos, ou seja, não compreende a relação dos indivíduos com outros indivíduos em condições históricas e sociais determinadas. Seria como se cada indivíduo tivesse a capacidade de se autogerir e se desenvolver, sem que para isso precisasse da relação com o outro. Essa separação do indivíduo para com a sociedade expressa uma tendência que influencia muitas reflexões no campo das ciências humanas e sociais, “[...] como a Psicologia que tem fundamento na ideia, muito comum já no século XVIII, de uma natureza humana pré-determinada e a-histórica” (RESENDE, 2007, p.30). Em outras palavras, seria uma consideração do indivíduo independente de suas relações sociais que estaria sob condições de restauração e nunca um “[...] ser em construção sob condições específicas e determinadas.”

O pensamento do indivíduo autônomo e independente surgiu, conforme a autora supracitada, com a sociedade burguesa, cujas relações de produção só se consolidam mediante o ideal de homem “livre” e “independente” para oferecer sua força de trabalho e, assim, poder consumir tudo aquilo constituído pela sociedade mercantil capitalista. Ela observa que a concepção de indivíduo livre, autônomo e independente das relações sociais é uma promessa que não se efetiva na realidade concreta em que se vive, pois é somente na relação com os outros que o indivíduo se torna ser social e se humaniza. Essa humanização se dá pelo homem reconhecendo o outro como se neste se espelhasse: ao ver a imagem do outro, o homem se confronta com o que lhe é semelhante e com o que lhe é diferente. Assim, para a autora, o outro nas relações é ao mesmo tempo particular, enquanto ser biológico, e múltiplo enquanto ser social. Isso implica considerar os aspectos objetivos e subjetivos da

formação humana em condições de interação com outros indivíduos e mediante o domínio da natureza por meio do trabalho, em prol da garantia de sobrevivência.

Para Sarmiento (2005), as distintas condições sociais nas quais vivem as crianças são elementos fundamentais que indicam a diversidade dos grupos infantis, haja vista que as crianças percorrem, ao longo de sua infância, muitos outros grupos etários que variam por questões de classe, etnia, gênero, raça, regionalidades, etc. No entanto, essa diversidade marca diferenças e desigualdades entre os pares que devem ser levadas em consideração ao serem estudadas suas culturas. Nos contextos presentes na vida social, as crianças produzem maneiras múltiplas de interpretar o mundo que constitui suas culturas. Esse processo concretiza-se a partir do lugar que ocupam numa complexa racionalidade, fato que interfere no modo de agir sobre o mundo, e a alteridade é necessária para a afirmação de sujeitos críticos na sociedade contemporânea.

A ciência moderna, conforme Sarmiento (2005), tematiza as crianças apenas por um estado de transitoriedade e dependência; porém, o reconhecimento crítico das perspectivas teóricas da sociologia da infância tenta desconstruir esse limite de abordagem reconhecendo e centrando as análises nas significações produzidas por esses sujeitos em suas culturas infantis. O reconhecimento das crianças como atores sociais implica visualizar o quanto

“[...] as crianças são competentes e têm a capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem suas interpretações para atuar no mundo ao seu redor.” (SARMENTO, 2005, p.373)

É o reconhecimento dos aspectos ligados às interpretações que as crianças fazem do mundo que permite refletir sobre as significações produzidas no processo de interação com o outro. Isso se dá mediante a reiteração que fazem nas transposições dos aspectos reais e imaginários vividos, pois, ao interpretarem o mundo ao seu redor, as crianças criam articulações que permitem a superação de medos e a conquista de atuações mais competentes no cotidiano. Para Sarmiento (2004), esse processo se dá na reiteração, em que a criança constrói os seus **fluxos de (inter)ação, articula práticas ritualizadas e propostas de continuidade ou rupturas suturadas.**

Alguns desses aspectos foram apreendidos nas produções analisadas e expressam características das culturas das infâncias. Sendo assim, a principal pergunta a ser feita no que se refere à reiteração das crianças consiste em saber que

conquistas as obras retratam: superação de medos, atuações mais “competentes”, domínios de conhecimento? As produções analisadas trazem perspectivas diferentes entre as crianças. Portanto, a natureza de suas culturas vai variar conforme as condições objetivas vividas nas distintas realidades e espaços sociais.

Mutum, por exemplo, traz as narrativas das crianças frente a situações adversas e cotidianas, como as brigas dos pais e a expulsão do tio por parte da avó. Nestes contextos são demonstradas atitudes e posicionamentos diferentes dos adultos. As crianças relatam que, quando se tornarem adultas, irão agir de maneira diferente. Tal observação pode ser vista na descrição a seguir:

Thiago e Felipe deitam-se para dormir e conversam sobre a má relação que possuem com alguns dos adultos. Felipe diz para Thiago: “- *Thiago, eu não gosto do tio, não. Será que isso é errado?*”. Thiago responde: “- *Eu também não gosto muito da vó, não. Será que a gente devia fazer uma promessa para aprender a gostar dos parentes?*”. Felipe “- *Quando a gente crescer, a gente gosta de tudo*”. Thiago: “- *Mas quando a gente crescer, vai ter um menino assim como eu, que não vai gostar de mim e eu não vou nem saber? Felipe, se o pai ficasse com raiva da gente será que ele manda a gente embora no escuro, de baixo de chuva e sem saber pra onde ir?*”. Felipe: “- *Ah Thiago. Vamos dormir, senão você vai acabar sonhando pesadelo!* (MUTUM- 17’17” a 17’33” ver no anexo de imagem nº 54).

A citação acima demonstra como uma experiência negativa na vida das protagonistas gera a necessidade de superação ou mesmo de transformação destes significados na vida pessoal. Indica que querem ser diferentes dos seus pais ou que têm medo de se tornarem adultos e permanecerem com as mesmas condutas deles. Para além das narrativas das crianças a respeito das atitudes dos adultos, o filme demonstra processos de ruptura, conforme descrito a seguir:

Após a morte de Felipe, a família recebe a visita de um vizinho acompanhado de seu filho, que possui quase a mesma idade de Thiago. Nesse momento os adultos conversam e os meninos vão para o quintal brincar de construir arapuca. O filho do vizinho começa a falar de assuntos ligados à sexualidade, com os quais Thiago parece não se importar ou não gostar. Menino: “- *Thiago, vou te ensinar um feitiço que qualquer mulher fica apaixonada por você. Qualquer mulher mesmo! Ocê pega assim: um pouco de terra molhada com o xixi da mulher, coloca junto com três formiguinhas cabeçudas e pronto! É tiro e queda!*”. Thiago não responde nada para o outro menino que, por sua vez, diz: “- *É Thiago, bem que seu pai falou que você era meio parágrafo mesmo. Eu*

preferia que ocê que tivesse morrido ao invés do Felipe”. Nesse momento Thiago se irrita e põe fim à brincadeira destruindo tudo o que havia sido construído e parte para cima do outro com murros e pontapés. A briga é interrompida pelo pai de Thiago, que bate no filho e destrói suas gaiolas de pássaros. Thiago, enfurecido pelas atitudes do pai, pega todos os seus brinquedos e os destrói (MUTUM - 1:03’45” a 1:04’03” ver no anexo de imagem nº 55).

Os gestos de Thiago, de colocar fim à brincadeira e de destruir seus brinquedos, remetem à ideia de contrariedade com a ordem estabelecida, tanto na brincadeira quanto em relação às ações cotidianas do pai. Ao representarem processos de ruptura, as crianças dão novos significados frente às relações estabelecidas e demarcam produções de mudanças. Na descrição em questão, fica subentendido que a criança percebe que precisa se tornar um adulto, pois os brinquedos marcam a infância e a ausência deles simboliza a passagem para a fase adulta.

Em outra perspectiva, os processos de ruptura vistos nas análises do filme *Mutum* estão intimamente relacionados com as péssimas condições objetivas nas quais vivem as crianças do contexto rural representado. Para Zanella (2013), as rupturas constituem-se como necessárias porque transformam os modos de viver e estar nas relações com os outros. A autora pontua que os momentos de ruptura fazem com que as atividades humanas sejam reorganizadas por novas bases, pois tanto os processos de ruptura como as mudanças acarretadas por eles fazem parte da complexa teia das relações entre os sujeitos. Neste sentido, promovem novas atitudes que vão se dar a partir das condições que forem apresentadas e “do modo como ativamente a pessoa com relação a estas se posiciona, aceitando-as, transformando-as, inventando outras” (ZANELLA, 2013, p. 250).

Já no filme *No Meio da Rua*, ao participar da rotina dos meninos que trabalhavam no semáforo e viviam no morro, Leonardo (um dos protagonistas do filme) passa a adquirir concepções e valores diferentes daqueles estabelecidos pelos seus pais, ao perceber que as outras crianças não possuem as mesmas condições objetivas que as suas. Como exemplos, as cenas em que Leonardo retira o seu dinheiro do bolso para compartilhar com os outros meninos necessitados ou quando ele compartilha seus brinquedos. Nas descrições abaixo, Leonardo percebe o significado do dinheiro/brinquedo para as outras crianças que vivem com a ausência desses bens e cria outros significados para, a partir de sua atitude, compartilhá-los:

Charlene: “- *Mais um pra comer? Tá tudo acabando!*”. Kiko: “-*Mais ó, Charlene, tenho a solução. Hoje, faturei legal lá no semáforo*”. Charlene: “- *Não sei não. Pode ser uma fria!*”. Leonardo, ao ver o clima ruim entre Kiko e a irmã, tira R\$50,00 de sua carteira e entrega a Charlene dizendo: “- *Ó, eu ainda não gastei a minha mesada*”. Charlene vê a nota de R\$50,00 em cima da mesa e diz: “- *Gente!*”. Leonardo: “- *Eu ajudo na despesa*”. Charlene: “- *Não tá mais aqui quem falou*” (NO MEIO DA RUA- 33’40” a 34’30” ver no anexo de imagem nº 56).

Renata: -“*Leonardo, teu amigo está indo embora*”. Leonardo: “-“*Kiko!!!*” Kiko se aproxima de Leonardo que, por sua vez, entrega o jogo nas mãos do amigo, dando-o de presente. Kiko: “- *Pra mim?*”. Leonardo: “- *Agora é teu pra sempre amigão!!*”. Kiko: “- *Pô, valeu!!*”. Nesse momento os meninos se interagem com o jogo. Márcia chama Leonardo para ir embora. Leonardo: “- *Manhê, o Kiko é meu melhor amigo. Por isso que eu dei o jogo de presente pra ele*” (NO MEIO DA RUA- 1:14’01” a 1:16’04” ver no anexo de imagem nº 57).

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* também não traz nenhuma menção aos elementos contidos na reiteração entre as crianças, porém faz referência à mudança de atitudes e comportamentos frente a novos significados atribuídos. Após algum tempo de convivência na casa Slow (vizinho judeu), Mauro (criança protagonista) começa a se acostumar com a cultura judaica e muda o seu comportamento, seguindo os costumes desta. Além da mudança comportamental, Mauro também adquire hábitos diferentes na alimentação. Como exemplo disso, seguem as descrições:

Sentado à mesa do café da manhã na casa de Slow, Mauro começa a comer um pão e faz uma expressão de quem não gostou do alimento. Mauro: “- *Não tem leite?*”. Slow pega o leite na geladeira e o põe sobre a mesa. Mauro: “- *Frio?*” Mauro observa outras comidas na mesa e faz expressão de desagrado. Mauro: “- *Você come peixe de manhã?*”. Slow: “- *Comi! É bom pra cabeça!*”. Mauro: “- *Eco!!*”. Narrativa de Mauro: “- *Eu sofria todo dia com o café da manhã e jantar na casa de Slow*”. Após ter se acostumado com a cultura judaica, Mauro demonstra outra atitude frente ao café da manhã quando serve o militante que está hospedado na casa de Slow. O militante, ao ver a comida posta, faz uma expressão de desagrado. Militante: “- *Isso aqui é peixe??*”. Mauro: “- *Come! Faz bem pra cabeça!*” (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 23’14” a 25’02” e 01:21’02” a 01:21’22” ver no anexo de imagem nº 58 e 59).

Para Zanella (2013) a comunicação das crianças requer uma sensibilidade que de algum modo as afete e possa convocar várias formas de responder ao que lhes é apresentado. A escuta das crianças, para a autora, pauta-se na compreensão e na relação que elas fazem com a realidade que as cerca, mediada pela cultura e pelos valores daquele momento social e histórico. Tudo aquilo que as possibilita ver, sentir e compreender é pautado pelas relações estabelecidas em espaços, contextos e condições diferentes e passíveis de reinvenção. Mauro possuía outros gostos alimentares; todavia, as condições estabelecidas na relação com Slow e com a cultura judaica modificaram seu pensamento e suas atitudes. A apropriação de novas significações possibilita rupturas frente às estruturas adquiridas.

Nesse sentido, o filme *O contador de histórias* também traz aspectos que retratam a reiteração, pois referencia as mudanças de hábitos, comportamentos e a utilização de códigos infantis. A convivência de Roberto com Margherit faz com que haja a apropriação de novos significados, mediante os quais Roberto adquire habilidades, competências e a superação de medos, conforme as descrições abaixo:

Margherit e Roberto vão a um jogo de futebol no estádio do Mineirão. Ao chegar lá Roberto sente medo, pois imagina que irá ser preso pelos policiais, como fora quando ainda estava em situação de rua. Porém, Margherit o leva para o banheiro masculino e o faz olhar no espelho. Margherit “- *Olhe no espelho. Por que que alguém iria te prender? Olhe pra você. Você não acha que sua vida mudou? Que você mudou?*”. Roberto: “- *Mas eu continuo preto*”. Margherit: “- *E daí? Quem me dera se todos tivessem a sua cor, Roberto. Deus coloriu o mundo todo e se esqueceu de colorir nós que somos brancos. Eu sou tão blonh e não posso tomar um raio de sol que fico logo rouge como um camarão. Vermelha!!*”. Após a conversa com Margherit, Roberto muda o seu comportamento, perde o medo e passa pela vigilância policial várias vezes. (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:23’10’’ a 1:23’46’’ ver no anexo de imagem nº 60).

Roberto passa a se interessar pela história de um livro. Roberto: “- *Eu não sei ler*”. Margherit: “- *Vem cá que eu vou ler um pedaço da história pra você*”. Roberto pensa: “- *Aquele livro me levou para um outro mundo. Parecia que eu tinha cheirado thinner*”. A partir daí, Margherit lê a história para Roberto todos os dias. Até que o menino aprende a ler e consegue ler o livro sozinho até o final (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 1:00’23’’ a 1:01’27’’ ver no anexo de imagem nº 61).

Já a utilização de códigos infantis que demonstram segredos, sinais ou pactos das crianças no processo de reiteração está nas descrições dos dialetos, denominados como fator de distinção dos meninos em situação de rua:

Margherit encontra Roberto na rua com seus colegas da Febem e o convida para ir até a sua casa. O menino se recusa e pede para que ela vá embora. Roberto: “- *Eu não vou cair nessa não*”. Margherith: “- *Tá com medo de mim?*”. Roberto: “- *Eu, com medo da dona? Muié? A dona é que deveria te medo de mim. Doidorion Neriela*”. Roberto está na casa de Margherit e ela começa a contar coisas de sua vida, seus gostos e preferências. Roberto: “- *A dona fala muito estranho*”. Margherit: “- *É que onde eu moro, as pessoas falam como eu. É uma língua diferente. Je parle français. Tu a compris?*”. Roberto: “- *Irio Numtendi Nariada*”. Margherith: “- *O que você falou?*”. Roberto: “- *Erieu estoriou falariano leringua dos meninim de ruria ariarié*”. Margherith: “- *Não entendi nadinha*”. Roberto então explica: “- *É assim que a gente fala na rua*”(O CONTADOR DE HISTÓRIAS – 05’20” a 05’35” ver no anexo de imagem nº 62).

As produções cinematográficas analisadas não trazem, de uma maneira geral, todos os pressupostos constitutivos do processo de reiteração salientados por Sarmiento (2004). Todavia, os elementos trazidos mediante as análises dão referência à compreensão das estruturas de alteridade no universo das crianças em suas distintas culturas, pois mencionam acontecimentos característicos do encontro com o outro e com as diferenças. Para Zanella (2013) esse encontro com o outro se pauta mediante a escuta da diferença, o que gera estranhamento e a possibilidade de novas aprendizagens a partir dos modos de ver, sentir e conhecer. Para a autora, as relações de alteridade e reconhecimento com o outro fazem com que sejam tensionadas essências que movem o encontro com a diferença e trazem condições de transformação entre os sujeitos. Assim, o reconhecimento das relações de alteridade entre as crianças contribui significativamente para a compreensão dos aspectos que constituem os traços de reiteração nas culturas infantis.

Um dos aspectos centrais das culturas da infância diz respeito ao lugar que a brincadeira, o brinquedo, a ludicidade e a fantasia do real ocupam na vida das crianças. É este aspecto que o próximo capítulo abordará.

CAPÍTULO IV

“E de repente eu descobri o que eu queria ser...”: a Ludicidade e a Fantasia na Cultura da Infância

*“Prezo insetos mais do que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais
que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de
passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.”*

(Manoel de Barros)

O presente capítulo tem por objetivo discutir os aspectos que caracterizam *ludicidade e a fantasia do real*¹¹ como dois eixos da cultura da infância delineados por Sarmiento (2004). Toma como pressuposto os processos de constituição da brincadeira, o papel do brinquedo, o desenvolvimento da imaginação e a fantasia do real como aspectos centrais que marcam o lugar da criança e de sua produção cultural.

Neste sentido, reafirma-se a ideia de que, para a criança, na brincadeira não há distinção entre realidade e fantasia, uma vez é uma atividade central na vida desses sujeitos. Neste trabalho procura-se elucidar, nas produções cinematográficas analisadas, como essas questões são tratadas, ao mesmo tempo em que se procura evidenciar fatores fundamentais para o desenvolvimento das culturas infantis; por exemplo, como a construção de valores, conhecimentos e identidades é representada.

Para Brougère (2001) a ludicidade ou a “cultura lúdica”, conforme denomina, apresenta-se como um conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras (individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis) que se englobam na vida social dos sujeitos. Porém, para o autor a cultura lúdica não está estagnada e fechada em si mesma, pois integra muitos elementos externos que influenciam a brincadeira, tais como as atitudes, as capacidades, a cultura e o meio

¹¹ Fantasia do real é um termo cunhado por Sarmiento (2004) e um dos eixos da cultura da infância. A despeito da defesa deste trabalho apontar que as crianças não fazem distinção entre realidade e fantasia no ato da brincadeira, uma vez que ao brincar elas entendem que isso é verdadeiramente real, a ideia de fantasia é também um modo como os adultos veem as formas das brincadeiras infantis. Portanto, neste trabalho será mantida essa discussão sobre fantasia do real, tal qual se delineia nos estudos teóricos de Sarmiento (2004).

social embutidos em cada contexto. Assim, a ludicidade é sempre passível de manipulações, atualizações e transformações que se apresentam de maneiras distintas. Para Brougère (2001) as diferenças de gênero, etárias, de gerações, de classes sociais, de regiões e nações são experimentadas no âmbito da vida social e penetram na cultura lúdica ganhando novos contornos e significações.

Sarmiento (2004) ressalta que o brincar não é algo exclusivo das crianças, mas as crianças se utilizam da ludicidade em suas manifestações, seja no brincar ou na expressão de sentimentos e emoções. A ludicidade está presente na vida delas de forma universalizada, uma vez que se encontra presente nas relações com os seus pares e com o mundo. A brincadeira, nesse sentido, provoca a manifestação da ludicidade, pois brincando a criança preenche seu tempo, ilustra seu espaço e se conhece. Assim, para o autor, a ludicidade constitui-se como instrumento dessas manifestações da criança, ao passo que é também um importante instrumento para a interação dos adultos com ela.

Já com relação à fantasia do real, Sarmiento (2004, p.16), ressalta que é mediante o “faz de conta” que as crianças atribuem significados às coisas e a tudo aquilo que constroem em seus cotidianos. Porém, o autor pontua que a expressão *faz de conta* é inapropriada para discutir o modo como as crianças transpõem o real imediato para reconstruí-lo no imaginário, pois a dicotomia realidade-fantasia está intimamente imbricada nas culturas infantis. O que o autor quer dizer é que tudo o que faz parte do ambiente das crianças ganha sentidos especiais para elas, diferentes da visão dos adultos. As crianças não separam realidade de fantasia, pois sua imaginação não se prende aos limites lógicos dos adultos. Para Sarmiento (2004), a fantasia do real possibilita que elas elaborem inúmeras hipóteses pelas quais modificam a realidade experimentando várias formas de brincar e de solucionar questões cotidianas.

Os itens a seguir irão demonstrar com mais ênfase os pressupostos da ludicidade e da fantasia do real baseados nas análises das obras cinematográficas escolhidas e nas teorias elucidadas por autores como Sarmiento (2004), Corsaro (2011), Brougère (2001), Benjamin (2011), Ferreira (2004), Filho (2009), Vygotsky (2000), entre outros.

4.1 Entre o real e o imaginário: o lugar da brincadeira na constituição do ser criança.

Enfatizar os aspectos presentes nas culturas das infâncias naquilo que concerne à ludicidade e à fantasia do real implica reafirmar o pressuposto interativo estabelecido pelas crianças em partilha com os pares. Para Ferreira (2004) a relação interativa das crianças com os objetos, pessoas, situações e acontecimentos só possui significados se for construída e partilhada socialmente. A autora argumenta que até as ações individuais das crianças só se constituem por acontecimentos sociais. Neles se desenvolvem ações comuns com outras crianças e elas aprendem a dar sentido para as similaridades e diferenças. Esse processo interativo é, conforme Ferreira (2004), vulgarmente designado por “brincadeira” e teve uma conotação romântica principalmente no Ocidente, a partir do século XVII, devido às políticas de proteção à infância e de bem-estar social, fundamentadas pelas definições de saberes advindos prioritariamente da biologia e da psicologia do desenvolvimento, que a consideravam como suporte essencial e natural para o desenvolvimento infantil. Na sociedade moderna a brincadeira foi distinguida como aspecto fundamental no desenvolvimento da criança, assim como o trabalho se fez fator fundamental de sobrevivência para os adultos. Assim, para Ferreira (2004), a expressão do brincar tornou-se ofício das crianças, pois seria o dispositivo do qual elas se apropriam da sociedade.

Para Brougère (2001), antigamente a brincadeira era considerada como algo fútil, sem utilidade prática, sendo apenas um dispositivo de distração. Segundo ele, somente depois de Rousseau houve modificações na valorização das atividades espontâneas das crianças, sob um ideal de que a espontaneidade infantil era natural, portanto, de natureza pura. Nesse parâmetro a brincadeira foi percebida como expressão direta das verdades na criança e, por isso, deveria ser incentivada. Sua valorização foi, então, conforme Brougère (2001), apoiada por uma dimensão social que romantiza a natureza e tudo aquilo que a compõe de forma natural.

Para o autor, porém, é preciso romper com o mito da brincadeira naturalizada entre as crianças e levar em consideração os aspectos sociais e econômicos que permeiam as brincadeiras nos múltiplos contextos em que acontecem, pois elas configuram um processo que se dá no decorrer das relações sociais entre os sujeitos de uma dada cultura. Para Brougère (2001, p.97) “[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...]” e se constitui como uma forma de

confrontação da cultura global, pois é por meio dela que as crianças conseguem relacionar os conteúdos de que se apropriam no cotidiano para dar a eles significados. Assim, para o autor, a brincadeira é a forma que as crianças têm de se apoderar do mundo que as rodeia para torná-lo compreensível.

Partindo do pressuposto defendido por Sarmiento (2004) de que é mediante o imaginário ou faz de conta que as crianças atribuem significados às coisas, deve-se interrogar sobre a imbricação entre real e imaginário, pois o mundo dos adultos é dotado de projeções deste último feitas a partir de interpretações e significações. Porém, no caso das culturas infantis, a imaginação faz parte da fundamentação dos modos de inteligibilidade. As transposições de situações, pessoas, objetos e acontecimentos, feitas mediante o imaginário, são para o autor a base da constituição dos aspectos específicos das culturas infantis, o elemento central da capacidade das crianças de resistir às situações dolorosas de suas existências (SARMENTO, 2004).

Nesse sentido, as produções cinematográficas analisadas trazem algumas indicações que ilustram o modo como as crianças transpõem no imaginário as situações dolorosas da existência. No filme *No meio da Rua* as crianças representadas são pobres e vivem no alto do morro sob condições péssimas e suprem suas necessidades por meio do trabalho nos sinais de trânsito:

Leonardo vai com Charlene até o quarto e ela lhe coloca outra roupa para que o menino se pareça com pobre. Instantes depois, Leonardo aparece na sala vestido como os “meninos do morro”. As crianças farão uma simulação de como ocorre a abordagem nos semáforos. Leonardo ensaia e faz malabares com as bolinhas. Teca diz: “- *A,í garoto, tá mandando bem hein?*”. Kiko: “- *Jogar bolinha pro alto, parceiro, é mole. Dureza é faturar!*”. Leonardo ressalta: “- *Tu vai ver, eu tiro de letra. Olha*”. Sorrindo, Leonardo dirige-se a Jurema: “- *Minha senhora, com licença. A senhora gostou da minha exibição? Se quiser colaborar, eu agradeço*”. Kiko: “- *Não sei não, hein, parceiro? Assim vai ser ruim de faturar*”. Charlene: “- *O coitado tem que ensaiar muito. Imagine que eu sou a madame, estou aqui no meu carrão e o sinal vai fechar*”. Teca pega um banquinho e se senta ao lado de Charlene. Teca: “- *E eu sou a filha da madame*”. Cida pega outro banquinho e coloca atrás de Charlene. Cida: “- *Também sou bacana*”. Bibi também se senta em um banco atrás de Teca. Bibi: “- *Bacana. Eu sou bacana*”. Charlene solta os cabelos, finge olhar no espelho do carro. Charlene: “- *Tenho hora no meu cabeleireiro. Vai fechar. Fechou*”. Leonardo se posiciona em frente a Charlene e começa a fazer malabares com as bolinhas. Charlene: “- *E ainda me aparece esse moleque chato jogando bolinhas*”. Teca: “- *Xexelento!*”. Kiko:

“- *Tem que atacar antes do sinal abrir*”. Leonardo: “- *E aí, moça, você gostou do meu show? Não vai contribuir?*”. Charlene: “- *Sai, moleque chato*”. Kiko: “- *Diz que é para ajudar!*”. Leonardo: “- *Moça, é para ajudar. Estou precisando*” Charlene com sarcasmo sorri e diz: “- *Ihh, não gosto de pobre*”. Cida: “- *Mãe, ele jogou legal*”. Kiko: “- *Os moleques gostaram. Aproveita*”. Leonardo: “- *Os filhos da senhora gostaram, menos a senhora. Você não vai me ajudar?*” Cida: “- *Que peninha! Ajuda ele*”. Bibi: “- *Ajuda, mamãe!*” Teca: “- *Ajuda não, mãe. Quem gosta de pobre é igreja.*” Leonardo: “- *Aí, moça, lá em casa todo mundo é pobre. A minha família toda é pobre. Eu sou pobre, o meu irmão, as minhas irmãs. Até minha mãe é pobre*”. Bibi: “- *Eu também sou pobre*”. Kiko percebe que Charlene ficou triste. Kiko: “- *Acabou a brincadeira. Vamos à luta.*” (NO MEIO DA RUA- 50’13” a 52’34” ver no anexo de imagem nº 63).

Sarmiento (2004) pontua que essas transposições imaginárias sobre situações cotidianas permitem que as crianças continuem a viver em condições aceitáveis por elas. O autor salienta que, quando as crianças interpretam o mundo adulto mediante as brincadeiras, são constituídos modos pelos quais podem, inclusive, ir contra os determinismos e mecanismos de subordinação. Ao fazerem isso, exprimem maneiras peculiares de organizar o tempo, os espaços e as relações.

Na descrição acima e nas reflexões de Sarmiento (2004) é possível compreender que as crianças possuem potenciais próprios de criar, recriar, enriquecer e transformar tudo o que faz parte de seus cotidianos. Nas brincadeiras as crianças se distanciam da realidade e criam, mediante a fantasia, elementos que dão condições para a reconstrução do meio a fim de construir novos modos de pensar e de se relacionar com o mundo real.

No que diz respeito à imaginação, Filho (2009), em seus estudos sobre a dimensão estética do brinquedo, pontua que para que ela aconteça de forma produtiva é necessário que existam coisas no mundo exterior que afetem a sensibilidade pessoal, pois a imaginação pertence à esfera do sensível, correspondente ao interior desses sujeitos. As crianças pobres representadas no filme *No meio da rua* vivem diversas situações conflitantes e dolorosas ao tentarem pedir dinheiro nos sinais de trânsito; por isso imaginam espontaneamente os quadros utilizados na brincadeira descrita.

Filho (2009) faz uma reflexão acerca da sensibilidade baseada em pressupostos kantianos e situa a sensibilidade dos sujeitos sob duas vertentes: sentido e imaginação, sendo a primeira caracterizada por um objeto e a segunda pela ausência desse objeto. A presença gera um significado e um sentido e a ausência

corresponderia às representações de elementos não vivenciados, mas que fazem parte da experiência cotidiana. Para o autor as crianças, ao brincar, liberam a imaginação promovendo ações diversificadas, como por exemplo as imaginações descritas na brincadeira dos meninos pobres do morro, em que eles promovem ações espontâneas à medida que surgem obstáculos, como as negativas de Charlene e Teca em dar a contribuição a Leonardo (“*Sai, moleque chato*”, “*Ajuda não, mãe*”. “*Quem gosta de pobre é igreja*”) ou quando surgem estratégias de ação inventadas por Kiko para convencer as meninas (“*Diz que é para ajudar*”). O processo da imaginação das crianças, conforme Filho (2009), é livre de coerções externas, sendo simplesmente manifestado de forma espontânea, conforme surgem as necessidades.

De forma ampla, no imaginário social, a brincadeira é vista como uma forma que as crianças têm de simular as atividades reais e as relações entre os sujeitos. Seria, conforme Ferreira (2004), uma espécie de cópia da realidade que se faz pela natureza de um faz de conta, considerado o aspecto fundamental. Porém, para a autora, essa atribuição social dada às brincadeiras dissocia as crianças da realidade social da qual fazem parte, uma vez que desconsidera as relações existentes entre o brincar e a realidade. Assim, as relações interativas mediante as brincadeiras separam as crianças do mundo real dos adultos, que acabam fixando o brincar como uma distração infantil de preparação para a vida adulta.

Tensionar os aspectos ligados às brincadeiras das crianças seria considerar aqueles que orientam a reflexão das ações entre esses sujeitos naquilo que concerne, por exemplo, aos lugares onde se produzem as brincadeiras, aos objetos utilizados, ao conjunto de regras que as guiam e orientam, entre outros que fazem da experiência interativa das crianças. Portanto, o brincar deve ser considerado algo assumido como algo sério.

Segundo Ferreira (2004), ao se dimensionar o brincar como uma ação social, insere-se a concepção de brincar e do faz de conta como atos no mundo em que as crianças participam como atores sociais capazes de interpretar a realidade e de expor suas visões. Dessa maneira, assume-se que o brincar não está desvinculado do mundo real, sendo um meio de ação das crianças para com este mundo, ou seja, um modo comunicativo pelo qual participam do cotidiano. A autora pontua que, embora as brincadeiras sejam inspiradas no mundo adulto, é um equívoco supor que elas são a mera imitação grosseira da vida adulta.

Nesse sentido, Ferreira (2004) retoma o conceito de reprodução interpretativa, de Corsaro, salientando que as crianças, além de representarem papéis e formas de relação social, também selecionam aquilo que querem seguindo critérios próprios de interpretação e significação. Ele ressalta que as brincadeiras podem possuir mais caráter transformativo do que imitativo, pois as representações dos papéis sociais, por exemplo, denotam uma apropriação individual e coletiva do mundo adulto e pode haver, inclusive, confrontos devido a apropriações diferentes da realidade social. Assim, conceber as brincadeiras como dispositivos socializadores é considerar o valor relevante e significativo que elas possuem, pois, por meio delas, as crianças adquirem conhecimentos acerca da vida social cotidiana e dos elementos que estão presentes nas relações adultas, como os papéis sociais e as hierarquias. Ferreira (2004) pontua, nesse sentido, que as brincadeiras são a forma que as crianças têm para exercer a comunicação cultural e promover entendimentos mútuos a respeito da natureza dos objetos e dos espaços que fazem parte de suas atividades. Portanto, salienta que o brincar se constitui como um texto, pois é mediante esse ato que as crianças também contam histórias acerca de si mesmas.

4.1.1 O brinquedo como produção material/cultural.

Para Vygotsky (2000), no ato da brincadeira as crianças se utilizam de alguns objetos que podem denotar diferentes signos e possibilitar a execução de gestos representativos. Esses objetos são tratados por brinquedos, pois possuem funções simbólicas representativas que podem ser entendidas por um sistema complexo, uma vez que “é somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado” (VYGOTSKY, 2000, p.143).

Para o autor, é o movimento das crianças em suas interações que atribui a função de signo ao objeto que será depois por elas significado. Assim, menciona exemplos, como: um cabo de vassoura que é transformado em cavalo ou uma tampa de tinteiro que é transformada em carruagem. Tanto o cabo de vassoura quanto a tampa de tinteiro comunicam um significado funcional para a criança pelo qual ela desenvolve seus gestos mediante a brincadeira. Segundo essa perspectiva, qualquer objeto pode ser passível de múltiplas significações, desde que atenda às necessidades interativas.

O filme *Mutum*, por exemplo, traz algumas brincadeiras cujos objetos ganham outras significações conforme a imaginação. A descrição a seguir ilustra esta perspectiva:

Thiago, Felipe e a mãe brincam com folhas em um pequeno riacho. Fazem as folhas de barquinhos disputando uma corrida aquática. Thiago diz: “- *Olha o meu barquinho indo!*”. Mãe: “-*O meu foi na frente. Vai, barquinho!*”. Thiago: “- *Ihuu!! Os meus bateram!*”. Mãe: “- *O meu vai chegar primeiro. O meu tá quase chegando no mar, hein!*”. Thiago: “- *Como é que é o mar, mãe?*”. Mãe: “- *É longe daqui, né!*”. Thiago: “- *A gente nunca vai poder ir lá não?*”. Felipe: “- *Não, Thiago. Somos do sertão*”. Thiago: “- *Eu queria ir lá!*” (MUTUM- 35’26’’ a 36’20’’ ver no anexo de imagem nº 64).

Thiago brinca de fazendinha com Felipe no quarto em cima da cama utilizando pipocas. Thiago pega uma das pipocas e faz movimentos com a mão. Thiago diz: “- *Ihaaa!! Vai, o boizinho tá preso. Nossa!! Abriu a porteira e tiburum! O boizinho caiu. Pula, boizinho!!*”. Thiago pega outras pipocas. Thiago: “- *Essa aqui parece um porco. Esse outro aqui parece um escorregador. Vai, boi! Olha o cachorrinho! Felipe!!*”. Felipe: “- *Espera aí Thiago, deixa eu ouvir os berros dessas vacas!*”. Thiago despeja as pipocas em cima da cama. Thiago: “- *Felipe, quando cê crescer, vai ser um fazendeiro muito bão, com uma fazenda bem grande e um monte de cavalo. E ocê em cima de um assim: E ele vai tic tum, tic tum, tic tum...Ihhh, ocê tá com sono! Ahh, derrubou a vaca e o cavalo começa a sair de banda mais não cai não tic tac, tic tac, tic tac...*”(MUTUM – 43’21’’ a 44’50’’ ver no anexo de imagem nº 65).

Nota-se nas descrições acima que os objetos utilizados pelas crianças, as folhas e as pipocas, ganharam outras atribuições, numa relação expressa tanto nos gestos representativos como nas falas. Esses objetos assumiram a função de brinquedos e contribuíram para compor o enredo da ludicidade infantil. Segundo Filho (2009, p. 17), “[...] a palavra *brinquedo* só começou a ser compreendida no sentido geralmente utilizado na atualidade e a ter significado reconhecido nos dicionários a partir de 1694 [...]”, quando os escritos literários consolidaram o termo como objeto para as crianças. A partir do século XVII, conforme esse autor, foram delimitados vários significados para os brinquedos, tais como: objetos oferecidos às crianças para diverti-las, atos criativos, algo que promove o equilíbrio emocional das crianças, objeto que desenvolve o equilíbrio motor e cognitivo, objeto de interação entre os indivíduos, objeto lúdico construído para brincar, artefato que articula o

prazer intelectual, entre tantas outras significações. Porém, para além dos significados que o denominam ou o destinam, o brinquedo é uma construção cultural desenvolvida historicamente pela sociedade, em que estão imbricadas as relações estabelecidas com as crianças em suas culturas infantis.

Benjamin (2009), ao traçar a história cultural do brinquedo, o coloca inicialmente como produção que surgiu em espaços manufatureiros não destinados exclusivamente para sua fabricação, mas continham destinações lúdicas para as crianças, como bonecas de tecido e artefatos de madeira. O autor afirma que no século XVII a floraram os impulsos de uma fabricação especializada, mas só no século XIX, com efeito, acentuou-se a produção do brinquedo; ele se tornou produto da indústria aparentemente simples e prático de se consumir. Benjamin (2009) ressalta o quanto os brinquedos extraídos de materiais como a madeira, ossos, tecidos e argila ligavam pais e filhos ao processo da imaginação criativa do mundo infantil, ao passo que os brinquedos industrializados moldam significados preconcebidos e destituem as crianças do aspecto imaginativo. O autor aponta que o caráter imitativo dos brinquedos que já trazem significados aparentes desvia as crianças do que ele chama de brincadeiras vivas. Para Benjamin (2009), é um equívoco considerar que a criança não tem condições de produzir seus próprios brinquedos, argumento que alimenta a ideia de que a indústria cultural pode ocupar-se deste fim. Nessa lógica, opera não só a produção do objeto, como também o sentido e significado já explícitos no próprio brinquedo produzido por outros para uso e consumo infantil.

O autor ressalta que a “Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” e as crianças “[...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que originam da construção do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja” (BENJAMIN, 2009, p.57). Dessa maneira, o filósofo emprega a visão de como as crianças têm a capacidade de formar seu próprio universo infantil, que é aquele em que “a criança consegue lidar com conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com retalhos de tecidos e material de construção” (BENJAMIN, 2009, p.58)

A descrição das brincadeiras no filme *Mutum*, em que são utilizados objetos como folhas e pipocas, ilustra essa capacidade que as crianças têm de transformar significados construindo seu próprio universo interativo. Conforme Benjamin (2009), o mundo da percepção infantil está impregnado por vestígios do homem moderno, sendo dificultadas as construções dos brinquedos no âmbito da fantasia. Quanto mais

atraentes são os brinquedos industrializados, “[...] mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2009, p.93). Para Ferreira e Oliveira (2009) o olhar investigativo sobre a história cultural do brinquedo aponta que, no âmbito da sociedade capitalista, os brinquedos cada vez mais têm sido feitos *para* as crianças ao invés de serem criação *das* crianças. Conforme as descrições do filme *Mutum*, pode-se dizer que em contextos rurais afastados da vida industrial urbana os brinquedos criados são mais evidentes. E isso não se deve a questões de limitação geográfica, mas está relacionado com as condições de pobreza e exclusão presentes nesses contextos. Essa perspectiva é encontrada em outras situações demonstradas no filme, tais como nas descrições abaixo:

Thiago e Juliana brincam de chuveirinho. Colocam água na boca e bochecham, depois jogam nos passarinhos da gaiola para refrescar-lhes do calor. Thiago: “- *É chuveirinho?*”. Juliana: “- *É. A água ficaquentinha. Eles gostam?*”. Thiago põe água na boca e começa a repetir as atitudes da irmã. Os dois permanecem por um tempo jogando água aos pássaros com a boca. Juliana: “- *Uai, Thiago. E o sabiá? Fugiu?*”. Thiago: “-*É. Juliana, o que será que o Felipe iria achar disso?*” (MUTUM- 58’06’’ a 58’58’’ ver no anexo de imagem nº 66).

Thiago e o tio andam sobre o mato e brincam de pique-pega enquanto procuram por gravetos. Thiago: “- *Te peguei!*” Tio: “-*Vem para você ver? Agora eu peguei você, calça furada. Você não me pega não!*”. Thiago e o tio sentam-se no chão. O tio começa a cortar os gravetos com um facão e juntos constroem uma arapuca de gravetos. Tio: “- *Agora, rapaz, tá ficando melhor pra pegar bicho na mata. Você não passa fome nunca mais. O que você quer pegar?*” (MUTUM- 58’06’’ a 58’58’’ ver no anexo de imagem nº 67).

Para Vygotsky (2000), o brinquedo pode ser considerado como estímulo auxiliar na infância, uma vez que contribui para que a criança intervenha em seu próprio mundo. Por estímulos auxiliares o autor cita os instrumentos da cultura, a linguagem das pessoas que se relacionam com a criança e os instrumentos produzidos pelos sujeitos que brincam, inclusive o uso de seus próprios corpos. O autor salienta que um dos exemplos mais evidentes do uso de estímulos auxiliares pode ser encontrado nas atividades de crianças pobres, que não possuem acesso aos brinquedos industrializados e conseguem confeccionar bonecos, carros, trenzinhos etc., apenas com os recursos que têm em mãos.

O filme *o contador de histórias* também traz aspectos referentes à utilização de objetos auxiliares confeccionados pelas crianças pobres para atribuir significados às atividades lúdicas. À medida que Roberto narra sua história para Margherit, são mostradas as imagens relativas às transformações de significados:

Roberto: “- *Eu contei minha história pra ela. Eu contei que quando eu era pequeno eu empinava pipa o dia inteiro. Mas o que eu gostava mesmo era de laçar tudo que era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que eu tinha certeza que um dia minha rua iria sair voando. Outra coisa que eu adorava era ir ao bar de seu Jorge. Eu tinha um superpoder que fazia mudar de cor*” (O bar do senhor Jorge continha garrafas de vidro coloridas). Roberto: “- *Seu Jorge era casado com a Vilma. A Vilma era uma gigante que vendia beiju. Ela tinha as pernas mais compridas do mundo. Quem sempre ficava na frente do bar era seu Artur. Ele tinha uma bicicleta que cuspi fogo*” (Roda de amolar lâminas). (O CONTADOR DE HISTÓRIAS – 36’20’’ a 36’53’’ ver no anexo de imagem nº 68).

Para Brougère (2001), os suportes mais utilizados pelas crianças e evidenciados nas brincadeiras são os brinquedos. Eles permitem que elas tenham acesso aos códigos culturais e sociais da sociedade. Brougère (2001) comenta que os objetos produzidos na modernidade estão cada vez mais numerosos, assim como as situações de comunicação produzidas por meio desses objetos. Os brinquedos, segundo o autor, definem-se tanto nas relações com as brincadeiras quanto nas relações de representação social. A diferença dos brinquedos fabricados durante as brincadeiras daqueles que são industrializados está na ordem funcional: no primeiro caso geralmente são as brincadeiras que os definem e no segundo caso são os brinquedos que definem as brincadeiras (BROUGÈRE, 2001). Porém, industrializados ou não, os brinquedos são utilizados em situações de brincadeira conservando sua característica de brinquedo, cuja destinação se remete, sobretudo, às crianças.

Brougère (2001) pontua que o brinquedo se caracteriza por sua introdução objetiva junto às crianças por meio de sua presença maciça e de seu caráter valorativo. Há uma presença marcante dos brinquedos industrializados que segue, conforme Filho (2009), a mercantilização da sociedade capitalista, que, pelo seu caráter racional, transforma a produção seriada em modelos padronizados e segmentados. Os brinquedos produzidos e comercializados na sociedade capitalista, como salienta o

autor, possuem um conteúdo simbólico cujas características expressam fatores de distinção social.

Sobre o aspecto referente ao caráter distintivo de classe, o filme *No meio da rua* traz elementos que o demonstram, conforme se constata nas descrições a seguir:

Enquanto o motorista para o carro próximo a um semáforo, Leonardo joga em seu videogame e observa várias crianças pobres fazendo malabares vestidos de palhaços. Um dos garotos, Kiko, aproxima-se do carro. Kiko: “- *Me empresta? Deixa eu jogar?*” Leonardo, sério, olha para Kiko com cara de desprezo. Leonardo: “- *Pra quê? Você não sabe!!*”. Kiko: “- *Eu aprendo tudo, olha só!*”. Kiko, bastante alegre, faz malabares com bolas de tênis e mostra para Leonardo que, por sua vez começa a sorrir e fica maravilhado observando a forma como Kiko movimenta as mãos. Leonardo: “- *Você me ensina?*”. Kiko: “- *Me ensina o joguinho?*”. Leonardo de forma receptiva responde a Kiko com os braços para fora do carro e um sorriso no rosto. Então começa a ensinar Kiko. Leonardo: “- *O joguinho é mole quer ver ó!! Você aperta aqui...ai você faz essa manobra*”. Kiko: “- *Que manobra radical!!*”. Leonardo: “-*Legal, né?!*” (NO MEIO DA RUA- 07’03” a 07’41” ver no anexo de imagem nº 69).

Na descrição acima fica evidente o aspecto distintivo do brinquedo, pois o videogame utilizado por Leonardo, criança rica, está fora das condições de utilização de Kiko, criança pobre. Isso fica mais contundente quando Kiko pede a Leonardo para brincar com seu joguinho e o interlocutor responde: “- *Pra quê? Você não sabe!!*” Para Brougère (2001), por meio do brinquedo as crianças entram em contato com um forte discurso cultural a respeito da sociedade e permite-se a elas conhecer um pouco mais das estruturas sociais cada vez mais complexas.

O trecho retrata, ainda, o brinquedo como objeto de desejo e de consumo. Neste sentido, Filho (2009) pontua que, em decorrência da produção em série, o brinquedo industrializado tornou-se cada vez mais comum e isso remete a uma tendência das crianças em brincar com objetos semelhantes. Porém, cabe aqui ressaltar que nessa tendência estão imbricadas também as questões de classe, já que geralmente são semelhantes os brinquedos das crianças de uma mesma condição social. O autor salienta que “brincar com artefatos industrializados é entrar em contato com a instrumentalidade que molda padrões instituídos pela indústria do brinquedo” (FILHO, 2009, p.12). Dessa forma, vinculam-se as crianças aos processos produtivos que as influenciam sob diversas maneiras, pois ao proporem ações sensório-motoras,

simbólicas ou vinculadas a regras, os brinquedos estimulam condutas e comportamentos ligados a um sistema de significação instrumentalizada.

Para Brougère (2001) o brinquedo, antes de ser possuído, é escolhido, comprado e oferecido, o que situa as crianças no universo do consumo em que há uma racionalidade industrial. O autor revela que os estudos e pesquisas atuais a respeito dos brinquedos mostram que, desde a mais tenra idade, as crianças escolhem seus brinquedos e os pais, por sua vez, atendem às necessidades de consumo dos filhos. Este dado revela o quanto a indústria do brinquedo, com seus significados simbólicos, influencia nos desejos e necessidades infantis.

Outro aspecto a respeito dos brinquedos é a vinculação deles com a *doação*. Brougère (2001) lembra que eles são utilizados como presentes para as crianças em festas de aniversários e datas comemorativas. Sirota (2005), por sua vez, em estudos sobre a cultura das festas de aniversário infantis, faz uma análise entre os significados do “doar” e do “receber” para as crianças nesses espaços. A autora pontua que os aniversários são considerados rituais de socialização nos quais os presentes são os objetos que deles participam. Segundo a autora, a construção social dos aniversários segue alguns princípios que regem sua estrutura, em que há a trajetória do “dar-receber-devolver” (SIROTA, 2005, p.536): no “dar” estão imbricados a compra e a oferta do presente, em que os critérios de escolha na compra estão relacionados com as construções individuais dos sujeitos e com a forma como esses sujeitos interagem comercialmente, ao passo que a oferta tem a ver com a análise do estoque de presentes recebidos por uma criança. O “receber” está relacionado com as regras de civilidade; conforme Sirota (2005), trata-se de um aprendizado em conjunto, em que as crianças aprendem desde cedo, geralmente sob a influência da mãe, o ritual que incita o controle das emoções, quer tenham que reprimir decepções por não gostarem do presente ou exprimir seus prazeres e alegrias ao recebê-lo. Logo após o recebimento do presente, as crianças seguem o ritual de agradecimento, devolvendo em gestos a obrigatoriedade de contemplação para com aquele que fez a doação.

Sirota (2005, p. 558) ressalta que “independente da materialidade e das formas assumidas, trata-se mesmo, por meio desses presentes, de criar dispositivos destinados a manter o vínculo social”. Portanto, os presentes recebidos em festas de aniversários possuem valores de uso, de troca e de vínculo. A autora pontua que o percurso dos presentes de aniversário revela a construção de identidades sociais entre as crianças, pois permite o aprender de rituais simbólicos valorizados pela sociedade.

Ela ressalta, ainda, que “a dinâmica da evolução das sociabilidades infantis e das regras de civilidade apenas pode ser entendida se restituirmos à criança seu lugar como ator social” (SIROTA, 2005, p.559).

Para Brougère (2001) os brinquedos também podem ser objetos de investimento afetivo, de exploração e de descoberta e em todas essas dimensões revelam conteúdo simbólico que serve para dar sentido às relações que com eles se estabelecem e que têm a ver com imagens e discursos produzidos pelos adultos. Para o autor, a interação das crianças com os brinquedos varia de acordo com as idades dos sujeitos e com as situações em que as interações coletivas funcionam, mediante regras que orientam o universo infantil. Assim, por meio das brincadeiras as crianças manipulam e se apropriam de códigos sociais que estão imbricados na construção de sentidos.

Para Vygotsky (2000) a imaginação das crianças representa as formas tipicamente humanas de atividades conscientes. Por meio do brinquedo a criança cria uma situação imaginária que condiz com a sua realidade social, ou seja, o significado e o sentido atribuídos pela criança na apropriação do brinquedo dependem de estruturas preexistentes ligadas às experiências vividas no contexto social. O autor pontua que “o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo” (VYGOTSKY, (2000, p.123). Ele ressalta que a natureza motivadora dos brinquedos para as crianças revela que esses objetos ditam, de alguma forma, o que as crianças devem fazer. Por exemplo, os brinquedos movidos a pilha “informam” onde as crianças devem ligá-lo.

Para Ferreira e Oliveira (2009) os temas relativos ao brincar da criança são tratados sob diferentes perspectivas epistemológicas, a fim de se compreenderem os processos de socialização e subjetivação desse sujeito. Ao longo das transformações históricas, culturais e sociais da humanidade, as brincadeiras passaram por várias transformações que se deram principalmente por causa das condições concretas e objetivas das populações, em especial as infantis. Tais condições estão relacionadas com a produção industrializada dos brinquedos, que, embora proporcione recursos diferentes, promove desigualdades e distinções de classe, devido ao seu processo de produção segmentada e instrumentalizada (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009). As autoras acentuam que as brincadeiras tradicionais transmitidas entre gerações ainda estão presentes nos dias atuais e são apreciadas pelas crianças; correspondem às

cantigas de roda, ao esconde-esconde, à cabra-cega, ao futebol, à casinha de bonecas, entre outras que não necessariamente precisam da utilização de objetos como materiais de apoio para que de fato aconteçam.

Os brinquedos e as brincadeiras tradicionais fazem parte da concepção histórica relativa às crianças e trazem consigo aspectos da cultura popular, pois são transmitidos pela oralidade. De forma geral, as obras analisadas representam, nas situações de brincadeira, os brinquedos tradicionais e isso se deve principalmente ao caráter histórico representado, como nos contextos de *O ano em que meus pais saíram de férias* e *O contador de histórias*, que representam a década de 70. Já em *Mutum* e *No meio da rua* os brinquedos tradicionais só aparecem nas brincadeiras entre as crianças pobres. As descrições a seguir refletem estas observações:

Mauro e as outras crianças vão brincar de **futebol** na rua. Mauro: “- *O goleiro não pode sair da área*”. As crianças jogam a bola umas para as outras e falam as regras do futebol ao mesmo tempo (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:09’46” a 1:10’39” ver no anexo de imagem nº 70).

Mauro joga com **futebol de botão** sozinho sobre a mesa. Ele remove a peça que representa o goleiro várias vezes. Nesse momento Hanna bate à porta e entrega um pacotinho para Mauro. Dentro do pacote há uma figurinha do jogador Everaldo, da seleção brasileira, que era a última que faltava para Mauro completar seu **álbum de figurinhas**. Mauro: “- *Quanto você quer pelo Everaldo?*”. Hanna: “- *É de graça. Feliz aniversário!*”. Mauro: “- *Mas meu aniversário é só em outubro*”. Hanna apenas sorri para Mauro (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS - 1:12’23” a 1:14’04” ver no anexo de imagem nº 71).

Narrativa de Roberto: “- *Contei minha história pra ela. Eu contei que quando eu era pequeno eu **empinava pipa** o dia inteiro. Mas o que eu gostava mesmo era de laçar tudo que era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que eu tinha certeza que um dia minha rua iria sair voando*” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 36’20” a 36’53” ver no anexo de imagem nº 72).

Roberto observa alguns meninos brincando de **jogar pião** e outros maiores **jogando futebol** na quadra da Febem. Roberto: “- *Vai, Lucas! Chuta essa bola, porra! Puta que la merda!*” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 53’24” a 54’24” ver no anexo de imagem nº 73).

Thiago e o tio andam sobre o mato e brincam de pique-pegas enquanto procuram por gravetos. Thiago: “- *Te peguei!*” Tio: “- *Vem para você ver? Agora eu peguei você, calça furada.*”

Você não me pega não!”. Thiago e o tio se sentam no chão. O tio começa a cortar os gravetos com um facão e juntos constroem uma **arapuca** de gravetos. Tio: “- *Agora, rapaz, tá ficando melhor pra pegar bicho na mata. Você não passa fome nunca mais. O que você quer pegar?*” (MUTUM-58’06” a 58’58” ver no anexo de imagem nº 67’),

Rosa brinca com as crianças com a **cantiga do burrinho**: “- João montou no burrinho. Burrinho peidou Joãozinho chorou” (MUTUM- 40’00” à 40’19’’).

Rosa e as crianças se reúnem ao redor da fomalha para estourar pipocas. Enquanto a pipoca estoura, as crianças cantam a **cantiga da pipoca**: “- *Estoura pipoca, estoura pipoca na língua do Thiago. Estoura pipoca, estoura sem parar. Estoura pipoca para o Felipe levantar*” (MUTUM-40’21” a 41’05” ver no anexo de imagem nº 74).

As meninas brincam de “**cozinhadinha**” com bonecas de pano, latas e utensílios de plástico (MUTUM- 33’28” a 33’40” ver no anexo de imagem nº 75).

Ao chegar ao local onde mora Kiko (Morro do Cantagalo), Leonardo depara-se com várias crianças de sua idade **jogando futebol**. Um dos meninos joga a bola na direção de Leonardo e Kiko. O garoto que chutou a bola diz: “- *Passa a bola!*”. Kiko: “- *Aí tem lugar pra dois?*”. O garoto diz a Leonardo: “- *Tu é bom de bola, russinho?*”, Leonardo: “- *Mais ou menos*”. O garoto: “- *Então fica aí no gol!*”. Leonardo: “- *Beleza!*”. As crianças gritam: “- *Joga a bola aí!! É nossa, é nossa! Pega, pega! Chuta! Vai, Kiko, faz esse gol!* Kiko então joga para o gol. Leonardo defende e pega a bola de Kiko. Kiko: “- *Tá esperto hein, cara? É isso aí!*”. Leonardo: “- *Tu joga bem, Kiko!*”(NO MEIO DA RUA – 35’00” a 35’55” ver no anexo de imagem nº 76).

Kiko e Leonardo observam algumas crianças **jogando bolinhas de gude** no terraço do Morro do Cantagalo. Kiko: “- *Então vamos jogar gude com a galera, aqui. Aí galera, a gente pode jogar aí?*”. As crianças que estão jogando gude respondem em coro: “- *Pode sim. Já é então, já é. Beleza! Joga essa bola aí!*”. Kiko: “- *Perai, perai!*” (NO MEIO DA RUA- 1:00’34” a 1:00’40” ver no anexo de imagem nº 77).

Conforme as descrições acima, os brinquedos e brincadeiras tradicionais estão presentes no cotidiano das crianças representadas, tanto pelo caráter histórico quanto pelo fator ligado à classe social, pois no universo por onde circulam as crianças ricas não são encontrados vestígios de brinquedos ou de brincadeiras com tradicionalidade, e sim brinquedos eletrônicos, como videogames e computadores destinados aos sujeitos que possuem condições de aquisição, como é ilustrado a seguir:

Os meninos combinam uma disputa de videogame na qual quem ganhar uma partida fica com o jogo. Russo inicia o jogo. Russo: “- *Pô, primeirão, primeirão, mané! Caraca! Peida não, mané, mandei um air walker, cara!*”. Tião: “- *Caraca, moleque!*”. Russo: “- *Não, mané, se liga nessa, moleque! Mandei um flip maneiro no ar, cara! Mandei um air walker, cara! Vai vai! Não mané! Se liga nessa! Olha essa cara! Nunca vi isso na minha vida! Como fiz isso?*”. Leonardo: “- *Game over, minha vez de jogar*”. Russo: “- *Tá roubando, cara!*”. Leonardo: “- *Também tem o street skate, mas aqui estou jogando no ball. Apertando aqui, a gente faz os aerals. Olha só essa manobra!*” (NO MEIO DA RUA- 1:08’17” a 1:10’28” ver no anexo de imagem nº 78).

Leonardo brinca na aula de informática para crianças. Leonardo: “- *Eu vou usar o gamemaker*”. Professora: “- *Vai criar um game? Legal. E onde vai ser? No fundo do mar. No espaço sideral. Ou numa selva?*”. Leonardo: “- *Num sinal de trânsito*”. Professora de Informática: “- *Num sinal de trânsito?*” Não vai ser um game de assalto, vai?”. Leonardo: “- *Não, de malabaristas*” (NO MEIO DA RUA- 08’56” a 9’20” ver no anexo de imagem nº 79).

Durante um almoço em família as crianças contam aos pais sobre suas atividades. Leonardo: “- *Ahh! Pai, hoje eu comecei a usar o gamemaker. Vou criar um game novo*”. Renata: “- *E eu dei dez estrelas e dois saltos mortais e tô fazendo uma pesquisa na internet com fotos máximas de todos os esportes!*”. Pai:” -*Humm! Nota dez pra minha futura ganhadora da medalha de ouro da olimpíada de 2012! E você, sabichão, se eu tivesse tido essa moleza dos cursos todos que você esta fazendo, hoje em dia eu era o big boss do megatrade e não só o diretor financeiro*” (NO MEIO DA RUA- 5’12” a 17’00”)

Somente com base nos dados analisados não se pode afirmar que os brinquedos tradicionais estão presentes somente nos contextos onde vivem as crianças pobres, mas esse aspecto leva à reflexão, cada vez mais acentuada, de que o ambiente e o contexto social condicionam as brincadeiras e a utilização dos brinquedos na construção e elaboração destas. Brougère (2001, p.105) ressalta que “só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado”. O autor pontua que a dimensão das aprendizagens anteriores, vivenciadas no contexto das relações sociais, reforça as potencialidades das brincadeiras, nas quais as condições da vida cotidiana surgem como espaços de experiências para aqueles que brincam.

Para além das questões relacionadas à tradição ou à industrialização, outra questão bastante evidenciada nos dados analisados é o caráter de gênero, principalmente no que se refere aos brinquedos tradicionais. Nota-se, com mais evidência em *Mutum*, que nos brinquedos e brincadeiras, como a construção de *arapucas*, *fazendinhas* e *carrinhos*, há somente a participação de meninos, ao passo que as meninas brincam de *cozinhadinha* e *bonecas*. Meninos e meninas interagem juntos principalmente nas brincadeiras de cantigas de roda. Em *O contador de Histórias*, que não retrata meninas, evidenciam-se o *futebol* e a *pipa* no universo masculino. E em *O ano em que meus pais saíram de férias* e *No meio da rua* são mostrados traços sutis de brinquedos e brincadeiras, como *futebol*, *bolinhas de gude*, *futebol de botão* e *figurinhas*, entre os meninos. A identidade de gênero transparece particularmente importante na atribuição dos brinquedos e, portanto, na construção das brincadeiras. Embora a preocupação das crianças esteja relacionada ao brincar, não se pode desconsiderar as evidências que são postas, mediante os brinquedos, no que se refere às aprendizagens de papéis instituídos socialmente.

As representações ligadas ao gênero são construídas no âmbito das relações sociais da sociedade capitalista ao longo da história. O conceito de gênero, de acordo com Louro (1997), foi criado para se opor a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter social. Para a autora, o gênero serve como ferramenta analítica e política, pois além de discutir os fatores biológicos relacionados aos sexos, discute a construção social histórica referentes a eles. Louro (1997) acentua que o conceito de gênero pretende se referir às maneiras como as características sexuais são compreendidas e interpretadas no processo histórico e cultural da humanidade. O debate gerado em torno dessas discussões efetiva-se na esfera social, em que se reproduzem as relações entre homens e mulheres de forma desigual e condiciona-se essa desigualdade ao fator biológico.

A autora comenta que os estudos de gênero buscam intencionalmente e contextualizar as suposições, a fim de evitar as afirmações generalistas a respeito de mulheres e homens, a quem na maioria das vezes são impostos socialmente os mesmos padrões ou regras arbitrárias vinculadas aos papéis criados e definidos pela sociedade. Ao longo dos processos históricos, foram estabelecidos padrões de conduta e de comportamentos entre os sexos que se vinculam pelas relações de poder e hierarquias da sociedade. Os brinquedos, por sua vez, principalmente os tradicionais, carregam esse pressuposto histórico, repercutido por gerações, de que é necessária a

aprendizagem dos papéis sociais e que cada um/a deve conhecer aquilo que se considera adequado e aceitável perante a sociedade. Dessa forma, veem-se claramente as maneiras como se transmitem e se difundem os elementos de identificações sexuais por meio dos brinquedos e das formações grupais entre as crianças. Cabe ressaltar, no entanto, que embora as questões referentes ao gênero tenham sido percebidas com mais ênfase entre os brinquedos e brincadeiras tradicionais, não se pode destituir essas questões dos brinquedos industrializados.

Para Sarmiento (2004) os brinquedos tradicionais estão cada vez mais em desuso e são substituídos pelos industrializados. Assim, conforme o autor, esses brinquedos estereotipados e em massa condicionam as brincadeiras, ao passo que coagem o imaginário infantil, como se o mais importante fosse o brinquedo, ao invés da brincadeira. E isso, de acordo com Sarmiento (2004), altera os traços principais das brincadeiras das crianças no decorrer da história. Esse processo é expressão das sociedades modernas e corresponde a um movimento de invisibilidade da criança e superexposição do brinquedo.

4.1.2 O brincar com o outro

Um dos aspectos centrais nos estudos das questões ligadas às brincadeiras e aos brinquedos utilizados pelas crianças refere-se ao lugar que ocupam nos estudos de pares. Corsaro (2011) defende a ideia de que é preciso acompanhar as atividades coletivas das crianças mediante observação e participação em suas rotinas culturais em diferentes contextos. O autor observa o modo como as crianças se organizam em ações quase sempre repetitivas e produzidas por todos os membros dos grupos analisados. Demonstrem-se questões relativas à alteridade, ao pertencimento grupal, ao partilhar, às identidades, às representações de signos, entre outras que dão significados e trazem a referência da importância dos pares para a construção das culturas infantis.

Para Ferreira e Oliveira (2009), o desenvolvimento infantil se dá em diferentes contextos nos quais as crianças se apropriam de competências relativas às interações que estabelecem com os outros, sendo as brincadeiras as mais comuns entre pares. Para as autoras, ao brincar com os pares as crianças aprendem a usar estratégias de memorização, de imaginação e de solução de problemas, entre tantas que possibilitam o aprendizado de normas de ação e de relacionamento com outras pessoas. Nos

primeiros meses de vida, as crianças são apresentadas a elementos de culturas locais específicas da família e interagem com irmãos mais velhos, primos e crianças próximas do núcleo familiar. Para o autor, essas primeiras interações das crianças com os pares na família são importantes para o desenvolvimento infantil, pois as preparam para a transição a outros grupos de pares.

A cultura inicial de pares assume, para Corsaro (2011), ligações vagas com grupos de bairro, pois as crianças intensificam as interações quando partem para outros ambientes socializadores, como creches e outros contextos educativos, locais onde as interações cotidianas são mais frequentes. Fora desses ambientes, as crianças estabelecem interações mais esporádicas. Nesse sentido, as observações de Corsaro (2011) podem justificar o fato das produções cinematográficas representarem tão pouco as brincadeiras entre as crianças, pois os contextos vividos estão fora da escola e das instâncias educativas; na maioria das vezes são configurados na família, em bairros e locais públicos.

Ferreira e Oliveira (2009) acentuam que nas interações iniciais das crianças pequenas, como os bebês, se estabelecem vínculos afetivos familiares que vão significar obtenção da segurança na hora de explorar novas maneiras de conhecer o mundo e de constituir suas referências de identidade para que se tornem capazes de lidar, de forma autônoma com os símbolos que emergem das linguagens com o outro. Corsaro (2011) pontua que a maioria das pesquisas sobre culturas infantis são desenvolvidas em creches e demais espaços educativos por razão da frequência cotidiana de interação com os pares, mas isso não exime a necessidade de estudos que concentrem variedades mais amplas de espaços interativos das culturas infantis, que podem revelar novos resultados e perspectivas.

Em suas pesquisas sobre as culturas de pares iniciais, o autor percebeu alguns temas centrais nas relações entre as crianças, como por exemplo as tentativas persistentes de obter o controle das próprias vidas e de compartilhar esse controle com as outras crianças. O pesquisador pontua que nos anos pré-escolares as maiores preocupações das crianças consistem na participação social e no desafio para a conquista do controle da autoridade adulta. Esses aspectos são percebidos principalmente por causa das preocupações com o “crescer”, pois elas entendem que o que as diferencia dos adultos é o tamanho.

Para Ferreira (2004), as maneiras como as crianças se envolvem umas com as outras por meio das brincadeiras dizem respeito às percepções de alteridade, em que

se reconhecem as igualdades e as diferenças dos sujeitos. No brincar com o outro são percebidas diferenças individuais que podem tanto se confrontar como produzir identificação. Nessa perspectiva estão presentes, conforme a autora, os elementos econômicos e culturais que se caracterizam pelos artefatos criados para as crianças. É aí que se confirmam para elas as experiências ligadas aos estilos de vida, aos gostos, às preferências, às aparências e aos comportamentos que interferem nas relações de maior ou menor grau de proximidade entre os pares. Nesse raciocínio, a autora salienta que a acumulação e a gestão dos recursos pessoais se tornam estratégias para que as crianças ocupem posições dentro do grupo de pares que lhes dão condições de definir regras, comportamentos, valores e percepções que se legitimam no decorrer da brincadeira. Esse aspecto permite refletir sobre as questões relacionadas com as vertentes de reprodução das desigualdades sociais entre as crianças.

Para Brougère (2001), a cultura lúdica não acontece da mesma forma em todos os lugares em que a brincadeira é possibilitada, pois cada criança se utiliza de elementos diferentes ao brincar; ou seja, as crianças retiram elementos distintos em suas realidades, com os quais formam repertórios imagéticos que condizem ou representam a realidade cotidiana em que vivem. Ferreira (2004) ressalta que nos contextos em que há competitividade entre os pares pode também haver mobilizações entre as crianças, em que negociações sociais se estabelecem e modificam todo o ritmo das brincadeiras. Por isso, não são os recursos materiais e cognitivos das crianças que assinarão o sucesso da presença, da participação e da integração entre elas, e sim as competências adquiridas no decorrer das interações. Conforme Ferreira (2004), é sobretudo no encontro com o outro mediante as brincadeiras que são oportunizadas as revelações de desigualdades, cooperações, discussões, disputas e estratégias das culturas infantis.

Outro aspecto importante a ser ressaltado sobre as interações nas brincadeiras concerne às relações de *amizade* entre os pares. Conforme Ferreira (2004, p.76), as experiências sociais entre as crianças contribuem para a existência de alianças solidárias entre elas, que se caracterizam por “apoio de amigos”. Essa caracterização se manifesta pela troca de recursos, pelas relações de reciprocidade e pela demonstração afetiva entre as crianças. Encontrar um “amigo” seria criar proximidades afetivas e sociais em que se partilham significados e entendimentos comuns acerca do cotidiano vivido (FERREIRA, 2004). São estipuladas, segundo a autora, identificações significativas entre os pares, que variam por diferentes padrões

de gênero, de idade e de classe social e proporcionam o entrelaçar de atividades mútuas que estimulam a reiteração das ações e a projeção de interesses futuros. As produções analisadas, de uma forma geral, revelam constantemente as relações de amizade nos processos interativos entre as crianças, as quais podem ser observadas nas descrições a seguir:

Thiago e Felipe deitam-se para dormir e conversam sobre a má relação que possuem com alguns dos adultos. Thiago: “- *Felipe, a gente vai ficar **sempre juntos** até quando agente crescer?*”(MUTUM – 17’17” a 17’33” ver no anexo de imagem nº 80).

Hanna e Mauro saem para encontrar outras crianças que Mauro ainda não conhece. Hanna: “- *Quer vir comigo?*”. Mauro: “-*Não posso*”. Hanna: “- *Por que?*”. Mauro: “- *Tô muito ocupado!*”. Hanna:” - *Tá bom*”. Mauro: “- *Hanna!!Me espera!*”. Mauro: “- *Mudou de ideia, é? E os seus pais?*”. Mauro: “- *Vão voltar para assistir à Copa comigo*”. Eles correm pela calçada. Hanna: “- *Espera, Mauro!*”. Chegam próximo dos outros meninos. Duda: “- *Demorou, hein!*”. Bóris: “-*Já era sem tempo*”. Caco: “- *Quem é esse aí?*”. Hanna: “-*Esse aqui é **meu amigo** Mauro. Mauro, esses aqui são Bóris, Caco e Duda, meus fregueses favoritos!*”. (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 34’35” a 36’38” ver no anexo de imagem nº 81).

Charlene repreende Kiko por levar Leonardo em sua casa. Charlene: “- *Vai sobrar pra mim, Kiko.*” Kiko: “- ***Ele é meu amigo**. Tá com problema em casa*” (NO MEIO DA RUA- 33’40” a 34’30”).

Leonardo: “- *Mãe, eu não fugi. Eu não sou irresponsável. Eu só fui pegar o jogo de volta. O Kiko não é ladrão, mãe. Roubaram o jogo dele. Pegar de volta não foi fácil. **Se não fosse a ajuda dele...** Ué, mãe. Você não vai pegar o jogo, não?*”. Márcia: “-*Você não entendeu. Não precisava trazer o jogo de volta*” Otávio: “- *Você tem direito de ter **seus amigos** e de dispor do que é seu meu filho*” . Renata: “- *Leonardo, **teu amigo** está indo embora*”. Leonardo: “- *Kiko!!!*”. Kiko se aproxima de Leonardo que, por sua vez entrega o jogo nas mãos dele, dando-o de presente. Kiko: “- *Pra mim?*”. Leonardo: “- *Agora é teu **pra sempre amigo!***”. Kiko: “- *Pô, valeu!!*” Nesse momento os meninos se interagem com o jogo. Márcia chama Leonardo para ir embora. Leonardo: “- *Manhê, o **Kiko é meu melhor amigo**. Por isso que eu dei o jogo de presente pra ele*”. Otávio: “- *Tudo bem, Kiko?*” Kiko: “- *Tudo beleza!*”. Renata: “-*Quando você vai lá em casa? A gente tem um Playstation 2*” (NO MEIO DA RUA- 1:14’01” a 1:16’04” ver no anexo de imagem nº 82).

Os trechos acima explicitam diferentes concepções de amizade presentes nas produções analisadas. Nelas as crianças expressam companheirismo e afeto entre irmãos, como entre Thiago e Felipe em *Mutum*; entre sexos diferentes, como entre Hanna e Mauro em *O ano em que meus pais saíram de férias*; entre crianças de classes sociais totalmente distintas, como na relação entre Leonardo e Kiko em *No meio da rua*. As concepções demonstradas traduzem um pouco das características elucidadas por Ferreira (2004, p.78) quando a autora expõe que ser amigo implica aprendizagem de processos sociais; pressupõe que “a amizade é interessadamente trabalhada pelas crianças envolvidas, no seu exercício a tempo inteiro, a sua (re) afirmação e confirmação através da acção social”. A autora elucida, no entanto, que para que as crianças brinquem, primeiramente é preciso que se estabeleçam ações comuns que impliquem entendimento mínimo, de forma a poderem produzir e organizar as demais, efetivando-se assim as negociações e os acordos coletivos. Essas negociações são feitas, sobretudo, com a utilização da linguagem comunicativa, por meio da qual se elaboram significações e interpretações de símbolos que mantêm a ordem entre os pares nas brincadeiras. Assim, o brincar entre as crianças fornece oportunidades para que compartilhem valores e exercitem comportamentos e atitudes que permitem a interpretação de suas estruturas mentais objetivas e subjetivas.

4.1.3 A projeção da realidade.

Uma das atividades lúdicas mais comuns entre as crianças é o brincar de faz de conta, que, além de se constituir como uma atividade essencialmente humana (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009), é um recurso privilegiado para o desenvolvimento da consciência infantil, já que por meio dele as crianças estabelecem diálogos com os seus pares, com animais, com objetos e consigo mesmas. Esse tipo de exercício, para as autoras, constitui-se por um contexto em que as crianças produzem uma comunicação que coloca à prova seus conhecimentos e experiências cotidianas, reestruturam significações cognitivas e emocionais, criam novas representações e reorganizam espaços e ambientes das brincadeiras. Pela imaginação não existe o compromisso com que está realmente acontecendo, com o que está sendo vivido, sentido por sujeitos reais num mundo real. Para Vygotsky (2005) as imagens que se projetam na mente humana são retiradas de experiências anteriores; assim, não se cria

nada que já não exista. Em outras palavras, as atividades humanas não se limitam a reproduzir fatos e impressões vividas, pois o cérebro humano é capaz de reelaborar novos elementos utilizando as experiências passadas que contribuem para modificar as presentes. Essa característica é denominada, conforme Vygotsky (2005), de fantasia.

De forma geral, as produções cinematográficas representam muitos traços ligados à fantasia das crianças, seja mediante as situações de brincadeira ou pelas narrativas. A seguir, algumas das principais passagens elaboradas pelas crianças:

Mauro sai com os vizinhos do bairro para assistir a um jogo de futebol no campo. Em meio à torcida, ele observa o goleiro, seus movimentos e a defesa de um pênalti. Mauro: “- *E de repente eu descobri o que eu queria ser. Eu queria ser negro e voador*”. Após esse momento, Mauro chega em casa e finge ser goleiro pulando em cima da cama. Mauro: “- *Vai, moleque! O melhor goleiro do mundo! Vai, campeão! Não existe ninguém melhor do que ele!*” (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM DE FÉRIAS- 1:07’15” a 1:08’00” ver no anexo de imagem nº 83).

Mauro: “- *E mesmo sem querer, eu aprendi o que é ser exilado. Eu acho que exilado quer dizer ter um pai tão atrasado, mas tão atrasado que nunca mais vai voltar*” (O ANO EM QUE MEUS PAIS SAIRAM FÉRIAS- 1:36’00” a 1:37’00”).

Roberto: “- *O Cabelinho de Fogo era o rei da rua. Eu queria ser igual a ele. O cara tinha tanta moral que nem precisava roubar. Era só ele chegar perto das personas que elas vinham e davam as suas coisas pra ele*”. Enquanto Roberto narra, são mostradas as cenas de sua imaginação (O CONTADOR DE HISTÓRIAS- 15’39” a 15’46” ver no anexo de imagem nº 84).

Roberto: “- *Mãe, o que tem de bom lá na Febem?*”. Mãe: “- *Tudo de bom!*”. Nesse momento Roberto imagina um circo cheio de palhaços, malabaristas, elefantes, macacos e anões. Roberto: “- *Quando eu cheguei lá, vi que não era nada daquilo que eu imaginava*” O CONTADOR DE HISTÓRIAS (- 41’17” a 41’30” ver no anexo de imagem nº 85).

Roberto: “- *Eu ia ter a primeira aula de Educação Física. Eu imaginava um professor fortão, parecido com o Tarzan. Aí veio a dona Judite que mais parecia um hipopótamo gigante. O chão até tremia quando ela andava*”. Enquanto Roberto narra, são mostradas as cenas de sua imaginação (O CONTADOR DE HISTÓRIAS – 46’01” a 46’25” ver no anexo de imagem nº 86).

Roberto: “- *Aquele livro me levou para outro universo. Parecia que eu tinha cheirado thinner*”. Nesse momento Roberto imagina um mar com baleias, peixes coloridos, submarinos... . . . (O CONTADOR DE HISTÓRIAS - 1:01’02” a 1:01’35” ver no anexo de imagem nº 87).

Roberto: “- *Aí eu contei minha história pra ela. Uma vez, né, eu, minha mãe e meus irmãos, a gente estava sem dinheiro; aí a gente teve a ideia de assaltar um banco. A gente pegou uma Kombi e ... Sabe o que é Kombi, né? Aí chegou lá a gente saiu rendendo todo mundo, os caixa tudo passando dinheiro pra gente... Aí veio a polícia. A minha mãe viu a polícia e... Aí polícia!!! (voz fina). Aí meus irmãos e minha mãe tudo entraram dentro da Kombi. Eu fiquei. Minha mãe virou pra mim e disse: ‘Tudo bem, meu filho, ocê é de menor, eles vão levar ocê pra Febem e lá ocê vai ter casa, comida e escola. Ocê vai vira dotô’. Eu vim pra cá*” (Toda essa narrativa é acompanhada pelas imagens que seriam o retrato da imaginação do protagonista do filme, cujas delimitações se dão por indumentárias características dos anos 70. Ex: roupas coloridas, calça “boca-de-sino”, cabelos “black power” etc.) (O CONTADOR DE HISTÓRIAS – 3’06” a 3’56” ver no anexo de imagem nº 88).

Roberto: “- *Eu contei minha verdadeira história pra ela. Eu contei que quando eu era pequeno eu empinava pipa o dia inteiro. Mas o que eu gostava mesmo era de laçar tudo que era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que eu tinha certeza que um dia minha rua iria sair voando. Outra coisa que eu adorava era ir ao bar de seu Jorge. Eu tinha um superpoder que fazia mudar de cor. Seu Jorge era casado com a Vilma. A Vilma era uma gigante que vendia beiju. Ela tinha as pernas mais compridas do mundo. Quem sempre ficava na frente do bar era seu Artur. Ele tinha uma bicicleta que cuspiam fogo e sempre estava com uma faca na mão, mas eu não tinha medo dele. Eu tinha medo era do seu Batista. Ele ficava o tempo todo dizendo que o mundo iria acabar. A minha mãe era lavadeira. Ela deixava as roupas tão brancas que parecia que ela pendurava nuvens no varal. Eu morava com ela, e com meus nove irmãos. Eu era o menor de todos, o caçula.*

A gente morava numa casa com teto de zinco. Ele deixava a casa tão quente, mas tão quente, que se você entrasse com uma galinha viva, num instante, ela saia assada. Domingo era dia de frango, mas um dia o frango sumiu, depois foram as laranjas que a gente comia de sobremesa. Depois sumiu feijão, depois sumiu arroz, só sobrou mesmo, a canjiquinha. Mesmo sem frango, eu gostava do domingo porque era o dia que a gente ia ver televisão da casa do seu José, que era a única televisão da rua. A Febem só podia aceitar um dos filhos da minha mãe, e como eu era o caçula, ela me escolheu. Eu fiquei todo feliz porque, pela primeira vez na vida, eu estava sendo escolhido por alguma coisa, e os meus irmãos ficaram morrendo de

inveja” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS - 36’15” a 37’02” ver no anexo de imagem nº 89).

Todas as elaborações de fantasia representadas pelas crianças nas obras analisadas dizem respeito a aspectos vivenciados, tanto no presente quanto no passado, o que demonstra capacidades criadoras que se revelam pela projeção das realidades. Para Vygotsky (2005) a capacidade criadora das crianças é fomentada mediante o exercício da fantasia.

Em *O contador de histórias*, o menino Roberto projeta sua realidade na fantasia quando conta sua história antes de chegar à Febem, de forma a renovar a rede de significados que essa experiência lhe representou. O narrar da criança permite que ela se utilize da imaginação para configurar de diversas maneiras os elementos de sua experiência, seja para contar histórias vividas, como no caso de Roberto, ou para recriar ficções que já conhece. Para Vygotsky (2005) também há a vinculação da imaginação com a realidade por meio dos sentimentos e emoções, expressando-se em fantasias. Dessa forma, aquilo que se considera fantasia está imbricado também com os sentimentos, que mesmo não estando de acordo com a realidade são vivenciados como reais.

Para Ferreira e Oliveira (2009) a comunicação que caracteriza o faz de conta compartilhado entre as crianças requer constantes reelaborações, nas quais existe a criação dos papéis assumidos. No caso das descrições citadas, a projeção da realidade mediante a fantasia acontece sem o contato com outras crianças, exceto em *Mutum*, na brincadeira com as pipocas (Thiago pega outras pipocas. Thiago: - “*Essa aqui parece um porco. Esse outro aqui parece um escorregador. Vai, boi! Olha o cachorrinho! Felipe!!*”) e com as folhas (Fazem as folhas de barquinhos disputando uma corrida aquática. Thiago: “- *Olha o meu barquinho indo!*” Mãe: “- *O meu foi na frente. Vai barquinho!*” Thiago: “- *Ihuu!! Os meus bateram!*”). Nota-se que a fantasia das crianças possui um caráter simbólico que espelha e desdobra as vivências, assim como também renova a rede de significados construídos por elas. Na brincadeira com as pipocas em *Mutum*, por exemplo, essa característica de espelhamento se dá com a transposição imaginária para os animais, como vacas, cachorro, cavalo e porco, que, por sua vez, fazem parte do cotidiano das crianças. Nesse sentido Vygotsky (2005, p.19) exprime que:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la

experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasia. Cuanto más rica se ala experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.

Para Vygotsky (2005), as instâncias pedagógicas teriam de se preocupar em ampliar as experiências das crianças proporcionando-lhes bases sólidas para a atividade criadora, pois quanto mais elas exercitarem seus sentidos, mais assimilações serão feitas e assim desenvolverão suas capacidades criativas. Daí a importância de oportunizar que as crianças brinquem, quer interagindo com os adultos, quer com pares e objetos. E se as fantasias das crianças são formadas por elementos retirados de suas próprias realidades, com modificações e reelaborações, pode-se dizer que a fantasia é a própria realidade. Nesse sentido, é como se o real não existisse, pois o que existe são as leituras e as interpretações desse real. É claro que existem os fatos, os objetos e a matéria, porém, é a partir dessa materialidade que existirão as construções inventadas pelas crianças nas brincadeiras.

Quando se fala em *projeções da realidade* mediante as *fantasias*, sempre há tendências que possam fazer separações entre o real e o imaginário, até pela constante necessidade de teorização. Porém, um possível entendimento que tensiona esses aspectos no âmbito das culturas da infância é compreender que as crianças, os brinquedos e as brincadeiras estão imersos nos sistemas culturais que marcam suas vidas e, portanto, sua história. Neste caso, não há como dicotomizar a projeção da realidade e a fantasia na brincadeira infantil, uma vez esta atividade é a expressão daquilo que constitui a cultura da infância e das crianças como sujeitos históricos, sociais, culturais, de classe e da experiência.

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES

Durante a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, muitas indagações foram construídas em torno da temática cultura da infância e de sua expressão nas formas de representação cinematográfica analisadas nos filmes escolhidos. Com base nessas indagações, torna-se necessário trazer para o debate as evidências que foram marcantes e recorrentes nos filmes, para que assim seja possível apresentar os principais pontos de reflexão, resultados e “achados” da pesquisa. Além disso, é preciso retomar os objetivos de investigação, que propuseram, sobretudo, observar os aspectos da cultura da infância que o cinema representou, para esboçar reflexões além daquelas já ressaltadas no decorrer dos capítulos. Tal procedimento torna-se relevante com vistas a elucidar determinadas inquietações, ao passo que propicia a produção de uma série de novas questões para serem aprofundadas em futuras pesquisas.

O método e suas reflexões

O primeiro aspecto a ser ressaltado refere-se ao posicionamento deste trabalho ao proceder às análises dos filmes a partir de uma perspectiva dialética e crítica. Os dados da pesquisa foram apreendidos tomando as culturas da infância sob as perspectivas: *histórica, de classe, de experiência, social e cultural*. Sobre estes aspectos este trabalho passa agora a discorrer.

Pela **perspectiva histórica**, apreender as culturas da infância nas produções cinematográficas significa compreendê-las a partir daquilo que constitui os sujeitos na sociedade. Em outras palavras, compreender que a infância é constituída na relação dos sujeitos em diferentes espaços e sob diversas condições materiais. São estas condições que dão tecido aos processos de objetivação e subjetivação humana. Aquilo que constitui a dimensão social e coletiva na sociedade altera também as necessidades individuais e, por consequência, as formas como os sujeitos se relacionam.

As produções analisadas retrataram algumas questões a respeito das culturas da infância imprimindo concepções e significações. Dentre as principais concepções encontradas, pode-se destacar: a *relação dos adultos com as crianças*, que se constituiu na maioria das vezes como hierárquica, estando as crianças sob o jugo e cuidado dos primeiros em todos os filmes; a *criança como um problema social*, nas

relações que se estabeleceram tanto de forma punitiva como “assistencialista”; *as relações sociais, políticas e econômicas*, presentes na sociedade, e *as contradições de classe*, vistas nas interações entre os sujeitos em diversos espaços.

Interessante destacar a presença de aspectos pertinentes às concepções citadas. Notou-se que em *Mutum*, por exemplo, devido às condições de vida ali representadas serem precárias, em que as crianças foram excluídas de instituições reguladoras (Creches, escolas etc.), os adultos passavam a maior parte do tempo garantindo o sustento mediante o trabalho e as crianças se dividiam entre brincadeiras e afazeres domésticos para ajudar os pais.

Por outro lado, o filme *No meio da rua* retratou uma dicotomia no universo infantil, pois existiam duas crianças com realidades distintas (uma rica e a outra pobre), evidenciando a contradição de classes entre os sujeitos e as diferenças na relação das crianças com os adultos. Se a situação era de pobreza e as condições de vida precárias, as crianças também se dividiam entre as brincadeiras e os afazeres adultos para ajudar os pais a garantir a sobrevivência. Já nos contextos em que as crianças eram ricas e viviam em condições socialmente favoráveis, elas não possuíam muito tempo para brincar, uma vez que passavam a maior parte do tempo em instituições educativas com forte viés regulador da moral, da conduta e da disciplina. Neste caso, a relação com os adultos se fazia de maneira subordinada, ou seja, era evidente o poder que os adultos exerciam no sentido de regular e controlar as atividades dos menores.

Já em *O contador de histórias* e em *O ano em que meus pais saíram de férias*, além de serem retratadas as diferenças sociais existentes nas relações, demonstrou-se também o confronto das crianças em relação à pobreza e à exclusão, às aflições e às preocupações que possuíam com a situação política e econômica, presentes no cotidiano.

Desse modo, observou-se que em todas as situações referentes às interações entre os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, o fator econômico ligado às relações de trabalho fez-se presente. Todavia, as produções cinematográficas analisadas deixaram, a nosso ver, de denunciar os aspectos inerentes às desigualdades sociais provenientes do modo de produção capitalista.

Na **perspectiva de classe**, há que se considerar aquilo que Siqueira (2011, p. 45) sinaliza, ou seja, “as discussões sobre a infância precisam ser construídas no campo da sociedade de classe”, pois há disputas sociais e diversos projetos de homens

e de sociedade nos quais permeiam as culturas da infância em diferentes épocas, espaços e lugares, num intenso processo de inclusão-exclusão proveniente das contradições de classe. Dessa forma, observar as culturas da infância numa perspectiva de classe seria o mesmo que considerar e conhecer as atividades individuais e coletivas de cada criança dentro das condições estruturais e objetivas.

Nas produções analisadas, as culturas da infância na perspectiva de classe foram apreendidas pelas estruturas e pelos modos de sociabilização entre os sujeitos protagonistas. Algo que chamou bastante a atenção na observância dos aspectos citados foi a *pobreza*, pois foi retratada contundentemente na maioria dos filmes e sutilmente em *O ano em que meus pais saíram de férias*.

Em *Mutum*, por exemplo, a pobreza foi retratada no cenário (casa paupérrima em um sítio longe da vida urbana no sertão de Minas Gerais), no figurino (roupas surradas e rasgadas), na maquiagem (atores queimados de sol com aspecto semelhante ao de quem vive na lida com trabalhos manuais do sertão) e também no roteiro das falas e gestos dos personagens que lidavam com a falta de recursos e com privações. Já em *O contador de histórias*, o personagem principal vivia na favela, na rua e na Febem. O figurino exibia roupas sujas e rasgadas e a maquiagem demonstrava aspectos de sujeira e maus-tratos. Nesse filme também retratou-se a pobreza chamando atenção para os aspectos de exclusão social por parte da sociedade civil e dos órgãos reguladores públicos, como a Febem, ao mostrar a marginalização e a violência para com crianças pobres e negras. No filme *No meio da rua* a pobreza foi retratada também nos aspectos estruturais demonstrados no cenário (crianças que moravam na favela e trabalhavam nos sinais de trânsito) e figurino (as crianças da favela eram maltrapilhas); na falta de recursos daqueles que viviam em situações precárias mas, principalmente, nos contrastes sociais e econômicos entre as crianças pobres e negras para com as crianças ricas e brancas dotadas de recursos e condições materiais favoráveis.

Um aspecto importante que merece ser tratado na análise das produções cinematográficas a partir da perspectiva de classe diz respeito ao ocultamento da pobreza em uma das produções analisadas - *O ano em que meus pais saíram de férias*. Este filme retrata principalmente o contexto da classe média paulistana por meio do cenário (Bairro do Bom Retiro, tradicional e conhecido por lá ter habitado vários profissionais liberais da classe média na década de 70), figurino (Roupas limpas, conservadas e com o designer da moda dos anos 70), linguagens e gestos dos

personagens ao se relacionarem uns com os outros. Desse modo retratava uma criança da classe média que foi protegida pelos órgãos reguladores e pela sociedade como um todo.

O posicionamento crítico deste trabalho, a despeito da constatação das diferentes maneiras de retratar a pobreza, é que tanto os aspectos materiais quanto os de exclusão, marginalização e contradição foram mostrados de maneira naturalizada, ou seja, não houve denúncia contra a estrutura que gerou a situação de pobreza. Ao contrário, no desenrolar das histórias os finais foram sempre felizes e romantizados, como se a pobreza fosse resolvida na vida dos sujeitos que viviam nessas condições. Retratar a pobreza e colocá-la como uma condição natural é o mesmo que reafirmar o discurso e a lógica presentes no modo de produção capitalista, que colocam os sujeitos como responsáveis por suas escolhas e itinerários de vida.

Nesse sentido, as análises e produções acadêmicas a respeito dos aspectos que permeiam as culturas da infância, como a perspectiva de classe, devem, conforme Siqueira (2011, p. 47), ir na direção contrária à lógica da ideologia dominante, pois “situar uma infância e uma criança sem classe é operar na mesma lógica com a qual trabalha o modo de produção capitalista: negar a história, atomizar os sujeitos, particularizar as lutas, suavizar as tensões”. Fez-se necessário, então, apreender as culturas da infância situando-as nas condições de classe social, desvelando as contradições que o cinema reproduziu nas produções aqui analisadas.

Na **perspectiva social**, foi necessário compreender que as culturas da infância e as formas de sociabilidade da criança não podem prescindir dos aspectos históricos que foram constituintes e constituídos na produção e reprodução dos sentidos e significados atribuídos a essas questões. Em outras palavras, foi necessário pensar nas maneiras como as crianças se relacionavam e se relacionam com os adultos na vida cotidiana, que sempre foram e ainda são construídas de maneira desigual.

Por mais que Barbosa (2007) revele o modo ativo que as crianças têm ao se relacionar com o mundo adulto, ficou evidente nas produções analisadas uma relação de poder que converteu aquilo que é “necessidade e condição natural/biológica” da criança em dependência e subserviência. Esta última propagou-se na imagem de uma criança frágil, incapaz e socialmente dependente do adulto. Para Barbosa (2007) e Sarmiento (2008), a crítica em torno dessa dependência deve centrar esforços na análise das relações de poder que os adultos estabelecem para com as crianças.

Essa foi frequentemente retratada nas produções analisadas, muito embora existissem situações que demonstravam outras características, como respeito, amizade e companheirismo. Em *Mutum*, as crianças estabeleciam uma relação de afeto para com alguns adultos; porém, na maior parte do tempo o que predominou foi a obediência e a submissão a eles. Estas se traduziram não só pelos afazeres domésticos impostos, quanto pela crítica dos adultos ao julgarem as maneiras por meio das quais as crianças lidavam com fatos cotidianos, como por exemplo quando o pai de Thiago se irritou com o menino por ele deixar o prato de comida cair no chão e nos momentos em que a família almoça logo após a morte de Felipe, irmão de Thiago.

Em *O contador de histórias* a interatividade entre crianças e adultos se deu em três momentos: o primeiro quando o menino Roberto Carlos tinha apenas 4 anos de idade e foram demonstradas situações de amor e cuidado da mãe para com ele; no segundo momento, que mais prevalece, quando Roberto fez 7 anos, foram estabelecidas as relações de poder que envolviam os professores, coordenadores e auxiliares pedagógicos da Febem, que ora o maltratavam, ora o violentavam, fazendo com que o menino fugisse e quebrasse as regras da instituição; e por fim o terceiro, quando Roberto já possuía 13 anos e foram demonstradas tanto relações de dependência e obediência como de respeito, companheirismo e amizade para com Margherit, a pedagoga francesa que adotou o menino e o levou consigo para morar em Paris.

A relação dos adultos com as crianças no filme *O ano em que meus pais saíram de férias* demonstrou questões de dependência e obediência das crianças, porém, não de maneira submissa e imposta como em *Mutum* e em *O contador de histórias*. Aqui a interação se deu, na maioria das vezes, sob o fator ligado ao respeito pelos mais velhos, pois o menino Mauro acabou indo morar com um judeu idoso, cujo sentimento de manter os princípios da religião foi evidenciado. O fator geracional esteve presente o tempo todo no enredo dessa obra.

Em outra perspectiva, o filme *No meio da rua* demonstrou posturas de submissão e subordinação das crianças para com os pais, porém, não de maneira violenta como em *Mutum* ou em *O contador de histórias*. Aqui, tanto as crianças ricas, como as crianças pobres precisavam se esforçar ao máximo para demonstrar produtividade, pois os adultos as enxergavam como “investimento futuro”. Foram muitas vezes coagidas e viviam “à mercê” dos gostos e vontades dos pais. Destaca-se que o filme não demonstrou relação direta dos adultos para com as crianças pobres

que viviam na favela. A relação com os adultos foi demonstrada mediante as falas dos personagens, quando os filhos disseram sobre as preocupações da mãe ao exigir que todos ali se alfabetizassem e trabalhassem para garantir o sustento. Nessa subordinação das crianças para com os adultos houve fatores de rupturas presentes durante todo o tempo na trama, estabelecendo-se nas cenas em que as crianças quebraram as regras impostas para defenderem os próprios valores, ideais e crenças.

Na **perspectiva da experiência**, há que se compreender que as crianças, conforme salienta Corsaro (2011), vivem suas experiências individuais e coletivas e as transpõem por intermédio da brincadeira para lidar com seus medos, preocupações, frustrações, alegrias e interesses. Entende-se que essas experiências se dão de maneira significativa, pois o que é transposto é também aquilo que mais faz sentido para a criança. Nessa perspectiva, Siqueira (2011, p. 99) traz o conceito benjaminiano de criança, ressaltando que elas vivem e narram sua história dependendo daquilo que as toca sensivelmente no exercício de suas experiências inscritas no contexto sociocultural e vividas a partir de suas histórias individuais e coletivas.

As culturas da infância analisadas nas produções cinematográficas trouxeram, de forma geral, tanto as experiências ligadas às questões da vida cotidiana quanto as maneiras pelas quais as crianças as traspunham, seja mediante as brincadeiras, seja mediante as narrativas com seus pares. Em *Mutum*, por exemplo, houve situações de morte, adultério, violência e pobreza que marcaram novos sentidos à vida das crianças ali representadas. Essas experiências foram transpostas mediante a narrativa dos meninos Thiago e Felipe que, ao conversarem sobre as questões cotidianas relativas ao mundo adulto, revelaram preocupação com os danos causados por essas relações.

Em *O contador de histórias*, as experiências relativas ao suposto “abandono” pela mãe, aos maus-tratos, à violência física e sexual, à pobreza e ao acolhimento da pedagoga francesa com cuidados de carinho, fizeram que Roberto as transpusesse por meio de narrativas, presentes o tempo todo no decorrer da trama. Em *O ano em que meus pais saíram de férias*, experiências de morte, sexualidade, sociabilidade e medo fizeram que o menino Mauro formulasse suas maneiras de agir e pensar. Essas formulações também foram transpostas mediante narrativas com os pares, na maioria das vezes.

Já no filme *No meio da rua* as principais experiências contidas estiveram relacionadas com os fatores cotidianos referentes à imposição dos pais,

principalmente quanto às regras, normas e valores com os quais as crianças não concordavam, e também com aspectos ligados tanto à pobreza e falta de recursos quanto à riqueza e abundância destes.

Já a **perspectiva cultural** foi apreendida pela distinção das culturas particulares, referentes às produções da infância, em relação à cultura geral em que se encontravam. As situações de relacionamento com outros sujeitos, num processo de humanização, fazem com que as crianças exercitem suas capacidades de produzir várias atividades que as distinguem e as particularizam. Todavia, tanto essas relações quanto as produções não se eximem da cultura geral.

Mais uma vez Siqueira (2011, p. 98, grifo nosso) esclarece que para compreender o papel das crianças nas culturas da infância é preciso considerar “as dimensões objetivas e subjetivas inerentes à cultura humana. Portanto não há como separar as condições *políticas, culturais e materiais*. Elas são, ao mesmo tempo, constituintes da e constituídas pela vida humana”. Sendo assim, os atributos culturais provindos da hegemonia e repercutidos no interior da sociedade constituirão aspectos importantes na história e nas transformações dos sujeitos cotidianamente.

O debate sobre a criança e a infância

O segundo ponto a ser ressaltado refere-se à importância da convergência dos estudos científicos na atualidade, ao evidenciarem as crianças como sujeitos de direitos e coprodutores de cultura. Isso porque durante muito tempo elas foram tratadas como “adultos em miniatura”, conforme expressão de Ariès (1986). Ou seja, não possuíam nada que lhes fosse próprio, sendo consideradas apenas expressões de adultos inacabados que necessitavam ser disciplinadas para manter a inocência, ao passo que aprenderiam formas de se tornarem adultos do futuro.

Lopes (2008) pontua que esse sentimento de indiferença pelas crianças passa a ser substituído por um sentimento que as concebe de modo diferenciado, porém, sem perder o “cuidado” disciplinador. A autora ressalta que na sociedade moderna a burguesia passa a se preocupar com a criança para que a educação destinada se ocupe de sua socialização.

Nessa perspectiva, Charlot (2013) acentua que a educação transmitida às crianças segue os moldes da sociedade moderna, em que são definidas maneiras de se

comportar uns com os outros. Tais maneiras imprimem a ideia de modelo, pois existem regras e normas ensinadas e seguidas, seja no contato direto com o outro, seja mediante as teorizações. Sendo assim, as crianças, ao entrarem em contato com o meio social, assimilam esses modelos, pois imitam o adulto e se identificam com ele. Para o autor, essa assimilação não pode ser considerada tranquila ou natural, visto que nesse processo estão marcados vários aspectos que levam as crianças a sofrer determinadas pressões sociais, de modo que qualquer tentativa de reação a esses modelos seria reprimida pela sociedade.

Houve, ao longo das mudanças e transformações ocorridas na família e na sociedade moderna, diferentes formas de educar as crianças, principalmente na esfera escolar, em que se percebem mudanças na estrutura física, na introdução de matérias pedagógicas, na utilização de livros mais específicos para as crianças ou na capacitação de professores atuantes na educação infantil. Porém, essas mudanças continuaram a reforçar a imagem da criança como ser inacabado, em construção e incapaz.

Conforme Lopes (2008), o modo como as crianças são tratadas nas pesquisas reflete a ideia de um ser em fase de construção ou em desenvolvimento, ou seja, ela poderia ser um conjunto de possibilidades em seu devir, porém nunca um sujeito pronto. Segundo a autora, o comportamento das ciências para com as crianças, ao focalizá-las como objeto de estudos, acaba por constituir interesses de estudos que as excluem de suas próprias produções, ao colocá-las numa posição de imaturidade e incapacidade para agir por si próprias. Isso as destituiu de sua condição de ser social.

Nesse viés, seria como se as crianças fossem consideradas pelos adultos como o que serão amanhã e não pelo que são, em seu presente. Como exemplo dessa perspectiva estão os ensinamentos sociais que imprimem, desde cedo, formulações como: “Comer para ser grande e forte”, “Estudar para ser um profissional de sucesso”. Há nesses pressupostos a presença de uma certa negatividade com relação às crianças, pois, conforme expressão de Sarmiento (2005), elas são consideradas ou caracterizadas simplesmente como “não-adultos” e isso reflete posicionamentos estritamente “adultocêntricos”.

Lopes (2008) pontua que estudos recentes anunciam mudanças no sentido de quebra dos paradigmas referentes às visões adultocêntricas. A autora acentua que novas linhas de pesquisa enfatizam as crianças como atores sociais e lhes dão voz, ao passo que se preocupam em analisar suas realidades a partir de seus pontos de vista.

Essa nova forma de ver e analisar permite não só a localização das crianças como atores sociais, mas também como membros ativos e participantes das trocas e interações na sociedade.

O diálogo feito nesta pesquisa com a Sociologia da Infância considera que as crianças têm construções sociais específicas e culturas próprias, devendo ser respeitadas em suas particularidades. Segundo essa perspectiva, esses sujeitos não podem ser considerados passivos diante dos processos sociais vigentes.

Para Lopes (2008, p.113), o movimento das ciências sociais em revisar os paradigmas adultocêntricos questiona os processos de socialização, pois percebe que as crianças possuem processos pelos quais elas “aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, pela interação com o meio, especialmente a família”. Assim, conforme a autora, esse processo as incorpora como membros ativos da sociedade.

Lopes (2008) ressalta ainda que existem duas perspectivas sobre o processo de socialização, em que uma analisa os modos como a sociedade transmite seus valores, crenças e estilos de vida e a outra analisa os modos como os sujeitos se apropriam, aprendem e integram o que lhes foi transmitido. Para a autora, grande parte desses modelos dão privilégio à sociedade adulta e colocam as crianças em posições de adaptação passiva, considerando-as como objetos. Assim, os questionamentos da Sociologia da Infância giram em torno de afirmar que as crianças são atuantes e contribuem no mundo social em que vivem.

Portanto, as noções trazidas por Corsaro e Sarmento, presentes em todos os capítulos desta pesquisa, a respeito das culturas infantis operam no sentido de salientar as maneiras como as crianças recebem as informações ao interagirem com os adultos, o que não se dá de forma passiva, pois elas transmitem a essas informações juízos, interpretações e condutas muitas vezes negligenciadas pelos adultos, que negam assim a influência e a intervenção das crianças nas transformações culturais.

Atribuir às crianças uma cultura própria é respeitar suas contribuições na formação da cultura geral, dentro da qual estão inscritas junto aos adultos. Lopes (2008) ressalta que a cultura infantil não está apartada da cultura adulta, por assim dizer, pois ambas estão entrelaçadas em movimento de trocas, em relações de efeitos mútuos. Sendo assim, a existência das culturas infantis se associa sob a consideração das crianças como atores sociais, capazes de realizar produções simbólicas próprias,

ao passo que constituem suas crenças e valores de maneira coparticipativa e atuante na construção da cultura como um todo. Essas considerações seguem uma tendência menos díspare entre adultos e crianças, possibilitadora de transformar as relações entre pais e filhos, por exemplo, mais abertas, em cujos diálogos a igualdade passe a fundamentar essas interações.

Lopes (2008) acrescenta que a sociedade impregnada pela cultura do consumo vê as crianças como consumidoras em potencial e fabrica bens que as estimulam a consumir diretamente aquilo que podem, por intermédio de seus pais. A autora afirma que “o referencial de felicidade como condições de consumo é o mesmo em toda a sociedade, sendo diferente o que se consome nos diferentes grupos sociais” (LOPES, 2008, p. 121).

Nota-se na atualidade, a esse respeito, conforme apregoado por Lopes (2008), uma situação paradoxal, pois da mesma forma em que há questionamentos das ciências sociais sobre o caráter adultocêntrico vigente nas relações entre adultos e crianças, também existem na sociedade questionamentos evidenciando uma certa tendência em privilegiar a juventude, em detrimento de outras etapas da vida. Segundo a autora, adultos e idosos buscam formas de envelhecer sem ficarem velhos, consumindo produtos e modificando comportamentos que lhes façam parecer mais jovens. Em outra perspectiva, as crianças possuem desejos influenciados pelas mídias, principalmente o de “crescer” rapidamente, e por isso adotam estilos, gírias e comportamentos que tendem para o amadurecimento precoce.

Essas e outras questões estão inter-relacionadas com os pressupostos da sociedade capitalista, que submetem todos os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, ao consumo exacerbado num cenário de barbárie e de deturpação da razão, em que o culto à beleza e à aparência se sobrepõe aos valores humanos.

Charlot (2013) traz a ideia de que a sociedade forma os adultos de que necessita para o seu funcionamento. Ou seja, ora forma seres agressivos e viris, ora seres dóceis e afeminados, e isso depende do que a sociedade considera como qualidade natural entre homens e mulheres. Sendo assim, para o autor, as crianças aprendem sempre “o que fazer”, com base naquilo que lhes é transmitido. Aprendem a exprimir e a reprimir emoções, a reconhecer as marcas sociais de polidez e respeito, aprendem a observar as normas de limpeza etc.. Porém, toda essa apreensão é feita com base em uma transmissão dotada de regras explícitas de conduta frente às quais

não cabem, por parte da criança, questionamentos, uma vez que os adultos procuram justificá-la nos ideais de liberdade, honestidade, justiça, entre outros.

A grande tensão existente na relação entre adultos e crianças com base na transmissão-assimilação desses modelos está localizada no próprio meio social em que vivem esses sujeitos. Porém a sociedade não é um todo homogêneo em que os modelos de comportamentos são iguais para todos, pois nela existem grupos com finalidades específicas. Assim, a assimilação desses modelos por parte das crianças será dada conforme a inserção familiar.

Ao se considerar que a sociedade é dividida em classes sociais, tem-se a noção relativa às diferenças de concepções e ideais em cada classe. Assim, as crianças irão se tornar hábeis ou não para exprimir sua existência, conforme o meio social em que vivem. Portanto, o ser filho (a) de operários, de camponeses ou de médicos traduz enormes diferenças na apreensão dos modelos comportamentais.

No que se refere às crianças e suas culturas, os direitos proclamados a elas ainda não as colocam sob condições mais favoráveis ou de igualdade, pois o que se nota por intermédio das mídias sociais, por exemplo, é uma situação de opressão, principalmente em torno daquelas crianças vitimadas pela pobreza e exclusão social.

Ainda que se tentem estabelecer relações de igualdade entre adultos e crianças, estas ainda são consideradas seres dignos de tutela, em que impera a autoridade adulta e o silêncio frente a ela. Porém, de qualquer maneira não se pode negar as mudanças de paradigmas que ressaltam um novo olhar dos adultos para com as crianças, ao considerá-las capazes de opinar e de participar da construção social. Cabe ressaltar, todavia, que esse processo não está deslocado da história e das contradições sociais.

Localizado sob os parâmetros do campo educacional, este trabalho não se limitou a discorrer sobre os elementos que permeiam a vida das crianças e suas culturas levando em consideração apenas as especificidades desses sujeitos para torná-los seres apartados ou mais especiais, mas tentou elucidar o quanto eles têm a nos ensinar, a adultos que somos. Não se ateve também somente aos pressupostos teóricos delimitados por Sarmiento e Corsaro, quando esses autores, em suas pesquisas, conceituam as culturas infantis. Esses conceitos serviram de eixo aparador para que elementos outros pudessem ser observados no decorrer da análise.

Constituímos com as crianças, jovens, adolescentes e idosos uma sociedade complexa e marcada por contradições, e isso é motivo suficiente para pensá-la em busca de possíveis esclarecimentos que tornem o viver das relações menos nebuloso.

Refletir sobre a formação que constitui a cultura de adultos e crianças em suas totalidades e especificidades é entendê-la à luz dos elementos que constituem as instâncias formativas vigentes na sociedade moderna. Instâncias que se traduzem como família, escola, relações sociais, mídias, entre outras estruturas marcadas por contradições históricas e sociais.

Os conteúdos analisados nas produções cinematográficas escolhidas e percorridos nos capítulos trouxeram elementos importantes para pensar as culturas infantis, conceituadas por Sarmiento e Corsaro, principalmente naquilo que diz respeito às instâncias em que as crianças circulam e se interagem no cotidiano da sociedade moderna. Nesse sentido a pesquisa buscou evidenciar nas produções as maneiras pelas quais as crianças produzem suas culturas na família, nos espaços educativos e na comunidade.

Junto a esses elementos, a pesquisa também abordou a questão do brinquedo e das brincadeiras como elementos de fundamental importância na vida e nas relações entre as crianças. Porém, conforme acentuado no início deste capítulo conclusivo, há que se ressaltar alguns aspectos recorrentes e outros marcantes que merecem ser mais debatidos devido à sua recorrência ou por serem mais marcantes, a respeito das culturas infantis e seus nexos constituintes.

Algumas questões que marcaram a pesquisa

O terceiro aspecto a ser ressaltado diz respeito às condições de **pobreza e riqueza** que influenciam nos modos de vida das crianças e, portanto, nas maneiras como produzem suas culturas. Esses aspectos não só foram recorrentes nos conteúdos dos filmes como também marcantes, ao passo que propiciaram diversas discussões e teorizações junto aos autores trabalhados no decorrer dos capítulos.

As produções representaram crianças com realidades distintas; porém, em todas elas encontraram-se de maneira acentuada as condições sociais, principalmente as de pobreza e exclusão.

Sobre a perspectiva da pobreza e da exclusão social, há uma pergunta a ser feita: por que os filmes brasileiros possuem forte tendência a representar crianças e

adultos sob condições de miséria e exclusão social? Uma possível inferência sobre este questionamento pode estar na própria realidade vivida pela maioria dos brasileiros, em que a desigualdade social é um fator preponderante. Além dos filmes analisados, outros traduzem essa mesma condição; justificam, portanto, o questionamento. Podem ser mencionados como exemplos os filmes: *Central do Brasil*, *Cidade de Deus*, *Anjos do Sol*, *Deserto Feliz*, *Lavoura Arcaica*, *As vidas de Maria*, entre tantos outros.

O Brasil reflete as consequências da pobreza no acesso e no exercício dos direitos fundamentais. Nota-se constantemente o crescente processo de desigualdade na distribuição da renda, em que Estado, por sua vez, distribui a sua população a falta de atendimento médico, a ausência de moradia, a educação insuficiente que não consegue ultrapassar as barreiras do analfabetismo funcional, o desemprego, a criminalidade, entre outras mazelas. Largas parcelas da populacionais sofrem com a omissão do Estado, que privilegia segmentos reduzidos da sociedade, violando os direitos humanos que ele próprio se encarregou de criar.

Anuncia-se nas mídias sociais uma posição brasileira privilegiada no cenário econômico mundial; porém, o maior contraponto a essa perspectiva são os números que colocam o Brasil também como um dos países mais desiguais do mundo, pois a renda da maioria dos brasileiros não consegue satisfazer nem as necessidades mínimas de sobrevivência. Essas observações servem para que se possa refletir a racionalidade que norteia a identificação da pobreza como disfunção relacional que viola a dignidade dos sujeitos e os impede de se desenvolverem uns com os outros. Por essas e outras razões, omitir ou negligenciar as contradições presentes nas relações sociais seria reafirmar a lógica capitalista.

O esforço empreendido neste trabalho teve o propósito de ressaltar as questões que marcam a formação das culturas infantis, seja elucidando os seus modos próprios de interagir com os pares, seja anunciando as tensões sociais existentes na sociedade capitalista, da qual as crianças fazem parte como sujeitos ativos.

A quarta questão a ser ressaltada refere-se à presença das questões da **autoridade** na vida e no cotidiano das crianças representadas. Esse aspecto merece ser discutido com mais ênfase, não por ter sido marcante ou impactante, mas por ter sido recorrente em todos os filmes.

Os indícios da autoridade adulta representados nas produções podem ser percebidos em geral, principalmente nos âmbitos familiar e educacional, com a

imposição de regras, normas e condutas, ao passo que a oposição a elas por parte das crianças demonstra autonomia face a essa autoridade. A oposição das crianças foi demonstrada mediante as fugas e as narrativas de contestação às regras impostas. As descrições relativas a esses elementos se encontram especificadas no capítulo II, sobretudo no item que discorre sobre o lugar da família na formação das crianças. Os aspectos de autoridade e autonomia chamaram atenção, pois sempre que havia coações e imposições dos adultos, havia também sentimentos de resistência por parte das crianças.

Os estudos teóricos referentes às construções das culturas infantis demonstram que as crianças possuem produções simbólicas diferenciadas, em que o universo adulto se constitui como fonte da experiência social e material das formas de expressão infantil. Isso leva a crer o quanto as relações entre adultos e crianças estão imbricadas, pois, mesmo sendo sujeitos ativos nos processos de interação, as crianças são mediadas por produtos culturais que a elas são dirigidos pelos adultos. Sendo assim, constroem suas culturas à medida que os vínculos afetivos são interiorizados como fruto da autoridade dos adultos.

Para Siqueira (2009) o debate relativo às questões de vulnerabilidade das crianças para com os adultos não deve prescindir de questões relativas tanto à autoridade e à coerção quanto à autonomia e ao afeto. Para autor, essas questões defrontam-se de forma dialética num processo que gera intensas emoções ambivalentes.

A ênfase dada às questões da autoridade adulta e também da autonomia infantil deve-se provavelmente às crescentes teorizações que afirmam as mudanças de paradigmas segundo o modelo da modernidade. Nesse sentido deve-se tomar cuidado ao defender a autonomia infantil mediante suas culturas de forma a exprimir concepções equivocadas. Tratar as culturas infantis segundo as definições de Sarmiento (2006) ao defender que as crianças produzem significações autônomas não é o mesmo que conferir às crianças autonomia para autogestão, sozinhas, no contexto social. O autor defende que é **a partir das interações entre os pares e com os adultos** que as crianças exprimem suas próprias culturas de maneira distinta, ou seja, elas internalizam a cultura adulta (da qual também fazem parte) de forma criativa e produzem suas próprias.

Charlot (2010) ressalta, nesse sentido, que socialmente as crianças dependem dos adultos e se submetem à sua autoridade. Para o autor essa dependência é um fato

inelutável em qualquer que seja o contexto ou realidade social, pois as crianças nascem e se desenvolvem em constante relação com os adultos. Charlot (2010, p. 195) acentua que “a dependência da criança é um fato social que não podemos anular com uma varinha de condão pedagógica”. Ele acrescenta, porém, que por ser fato social não se pode considerar essa dependência como fato natural, pois a criança é uma espécie de parceira social dos adultos e por isso precisa ser pensada na relação com eles e sem sobreposições.

Trazer essas questões para o debate implica compreender as razões das dificuldades teóricas e práticas no que concerne às interações entre adultos e crianças: requerem-se posturas que quebrem os limites rígidos construídos social e historicamente sob as visões adultocêntricas.

O quinto ponto a ser ressaltado refere-se às **relações de amizade**, que são fatores preponderantes na constituição da interação das crianças com os seus pares. A atribuição da palavra “amigo” esteve presente de maneira marcante em todas as representações filmicas e, por isso, merece aqui ser pontuada com mais ênfase.

Segundo Trevisan (2012) as emoções humanas são tradicionalmente estudadas em áreas como a Psicologia ou a Filosofia, enquanto a Sociologia da Infância ao acentuar as relações entre os pares nas culturas infantis, por exemplo, não dedica atenção a esse aspecto. Isso se deve, talvez, por serem consideradas características mais individuais do que coletivas. Porém, conforme a autora, o componente emocional faz parte da racionalização humana e, portanto, está presente em todas as relações estabelecidas entre os sujeitos. Trevisan (2012) aponta que o campo das emoções poderá repercutir sob novos paradigmas ainda pouco desenvolvidos na Sociologia.

A fim de observar as relações de afeto e amizade entre as crianças, a autora se utiliza da pesquisa etnográfica, entrevistando grupos de crianças em idades diferentes. Desse modo, suas percepções sobre essas relações foram baseadas nas respostas elaboradas pelas próprias crianças. A análise filmica, no entanto, tem como base aquilo que é representado no cinema e, desse modo, pode ou não expressar a realidade concreta; por isso as percepções de amizade anunciadas nos conteúdos analisados remetem àquilo que foi recortado por quem o produziu. O que interessa nesta ressalva é discorrer sobre essas relações, já que foram tão marcadas nas narrativas representadas.

Levando em consideração as culturas infantis e as relações estabelecidas entre os pares, ressalta-se o contexto de interação e comunicação em que as crianças aprendem umas com as outras exprimindo suas emoções e sentimentos como forma de associação e assimilação do universo de contradições que as cerceia.

Conforme Trevisan (2012), os laços afetivos e os rituais adultos são assimilados e absorvidos pelas crianças para depois serem reapropriados em suas culturas. A autora pontua que essa apropriação e exteriorização emocional é mais frequente entre as meninas do que entre os meninos. No entanto, esse dado não se aplica às representações filmicas analisadas, pois nelas tanto os meninos quanto as meninas exprimem constantemente suas emoções.

Trevisan (2012) aponta que a amizade assume algo muito importante para as crianças, tanto de maneira simbólica como prática, pois elas despendem grande parte do seu tempo com quem chamam de “amigos”. Pode-se considerar, dessa forma, que os pares com que as crianças compartilham suas interações e atividades são assim chamados. A autora salienta, porém, que a definição de amizade para as crianças irá variar conforme o nível de experiências reunidas por elas, ou seja, à medida que as relações entre os pares se diversificam e se concretizam, as crianças estabelecem suas próprias definições. E isso ocorre também devido ao fortalecimento da linguagem e dos vocabulários que permitem a expressão dos sentimentos.

Trevisan (2012) acrescenta, ainda, que as crianças mais velhas definem a amizade de forma mais complexa, ao introduzirem questões de moralidade e de trocas simbólicas que expressam seus sentimentos. A autora cita que as relações de amizade manifestam-se em respeito, felicidade, reciprocidade e companheirismo. Não obstante, as crianças também distinguem os níveis de amizade de acordo com o sentimento acometido, ou seja, de acordo com as identificações estabelecidas mutuamente. Desse modo, revelam diferentes denominações, como: “meu novo amigo”, indicando uma amizade recente; “meu amigo”, indicando proximidade e “meu melhor amigo”, indicando um vínculo mais próximo e duradouro.

Seguindo os critérios de identificação, há nas relações de amizade entre as crianças questões ligadas aos gêneros. Conforme Trevisan (2012), o gênero exerce um papel definidor nos tipos de amizade que elas estabelecem, pois a tendência da formação de grupos por caráter de gênero é bastante evidenciada nas culturas infantis.

As produções analisadas representaram situações diversas em que as amizades se estabeleceram ora entre meninos, ora entre os dois sexos, principalmente nas

interações coletivas. Percebe-se, no entanto, que as emoções relativas às amizades variam por gênero, por identificações e também por objetivos. E a identificação desses elementos se torna relativamente fácil para as crianças, pois dizem respeito a elas mesmas e a seus modos de apropriação e significação dentro das culturas infantis.

Por outro lado, as teorizações a respeito das relações de amizade nas culturas infantis remetem-se sempre a estruturas positivas, em que as crianças consideram principalmente as proximidades entre os pares, exprimindo elementos de lealdade e cumplicidade, embora a amizade varie sob as condições concretas e abstratas em que os comportamentos são produzidos.

Nos conteúdos teóricos e filmicos, as relações de amizade demonstraram estabilidade e integração entre as crianças, ou seja, foram fatores que fizeram parte das culturas infantis representadas e suscitam pesquisas para aprofundamento.

Novas perspectivas de estudo

Para além das questões relativas à *pobreza*, à *riqueza*, à *autoridade*, e às *relações de amizade*, existem outros elementos presentes nas culturas infantis representados nas produções cinematográficas escolhidas que também suscitam esclarecimentos ou estudo mais aprofundado a serem feitos em outras oportunidades de investigação. Por ora, essas foram as questões escolhidas para contemplar os debates aqui mencionados.

As considerações teóricas dos estudos da infância, mais especificadamente no que concerne à Sociologia da Infância, concebem as crianças como sujeitos dotados de autonomia, independência e também de interdependência na interação com os adultos. No entanto essas considerações, além de serem recentes, apresentam-se como tarefa ambiciosa que revela a construção de um paradigma que ainda carece de muitos estudos e análises.

Já em relação às representações apreendidas nos filmes analisados, particularmente no que diz respeito às culturas infantis, é preciso evidenciar que os elementos trazidos para a pesquisa dirigem-se à forma como as crianças são pensadas no imaginário social. O cinema reproduz modelos, hábitos e comportamentos sociais, mas não se pode destituir o caráter ficcional dessas representações. O cinema se constitui por seu domínio estético num campo próprio de reflexão em que residem inúmeras fertilidades.

A análise e interpretação dos conteúdos filmicos significou operar critérios que conferiram sustentação científica à pesquisa. Este trabalho, ao analisar nos conteúdos elementos representativos das culturas infantis, apoiou-se no método materialista histórico-dialético para trazer pressupostos críticos a respeito dessas representações. E pensar o cinema por uma de suas vertentes, ou seja, o cinema como instrumento, representação e manipulação, não exclui outras possibilidades de olhares sensíveis ou mesmo aqueles de cunho estético que a abordagem do cinema também pode trazer. A crítica dos conteúdos filmicos, porém, permite analisar o cinema em distintos momentos históricos, à medida que interroga, por exemplo, suas condições de produção, circulação e recepção.

No que concerne às possibilidades de olhares sensíveis mediante as produções cinematográficas, Roure (2011) fez um estudo a respeito das considerações de Jean Luc Godard, que instituem a ideia de invisibilidade dos filmes, ou seja, de que o cinema produz aquilo que não se pode ver. A autora salienta que as imagens cinematográficas são produtoras de sentido e que se tratam de objetos estéticos. Desse modo, considera que “ver” as imagens é diferente de se “olhar”, pois o *ver* remete à aparência e à interpretação dessas imagens, ao passo que o *olhar* tem a ver com a subjetividade, ou seja, com aquilo que tomamos como experiência, que por sua vez não pode ser localizada pela ordem da racionalidade e das significações que compreendemos, quando entramos em contato com as representações feitas no cinema.

Roure (2011) acrescenta que procedimentos de natureza interpretativa são usualmente adotados pelo discurso pedagógico, e essa inclinação, por assim dizer, em interpretar os filmes torna os objetos de fruição estética apenas em uma decifragem de signos. O que a autora ressalta é que, para além daquilo que se interpreta ou que se compreende de um filme, existem elementos que da ordem da impossibilidade do real, da incompletude dos símbolos representados. Esses elementos colocam os sujeitos em confronto, uma vez que são fontes de estranhamento ou mesmo de criação.

Assim, para a pesquisadora, a arte cinematográfica permite que o sujeito resitue as representações acerca de si e do outro (ROURE, 2011). Portanto, tomar o cinema a partir de pressupostos de interpretações seria aprisioná-lo ao mundo das significações aparentes. A autora defende que o olhar para os dispositivos estéticos que o cinema pode propiciar é uma forma de se resistir aos elementos interpretativos

de significação aparente. Trata-se de uma perspectiva que considera a sensibilidade humana um pressuposto para a elaboração de novos sentidos.

Roure (2011) faz uma comparação entre as construções de significações aparentes de interpretação de conteúdos cinematográficos e as representações idealizadas de infância ao longo da sociedade burguesa, compreendendo que, para além do que se significa dos filmes ou se idealiza a respeito das crianças em suas infâncias, existem proposições de cunho subjetivo em que a dimensão traumática, do sofrimento e da angústia marcam a experiência dos sujeitos nas relações com o outro. Assim, a perspectiva da estética que produz estranhamento nos sujeitos pode obstaculizar as representações que fazem parte do nosso imaginário social, e isso pode atenuar os efeitos ilusórios de uma significação totalizante a respeito dos símbolos e das coisas que nos são apresentadas mediante as imagens do cinema.

Todavia, há que se ressaltar que as práticas, técnicas, símbolos e valores transmitidos pela via das representações cinematográficas são elementos característicos da cultura e se fazem processo educativo. Na apreensão da realidade, as produções cinematográficas só se revelam produtoras de experiência se os indivíduos forem capazes de transcender da mera aparência para a compreensão dos fenômenos.

A tensão que se fez presente nesta pesquisa, ao tratar o cinema como instrumento de representação cinematográfica, teve por objetivo a denúncia de que os sujeitos da modernidade parecem não possuir competências, tampouco autonomia para subverter os significados inscritos socialmente, pois vive-se em um tempo marcado pelo narcisismo e pelo consumo, em que são produzidos padrões “ideais” de sujeitos e de sociedade conforme a lógica da sociedade capitalista “materialista”, que deveria, de acordo com Gagnebin (2011, p.56), “[...] reconhecer e aproveitar em favor da maioria dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer meios de dominação”.

Gagnebin (2011), inspirada por Benjamin e por Adorno, fala sobre a importância da experiência e da narrativa na produção cinematográfica, uma vez que é por meio da “[...] narrativa que os sujeitos poderiam retomar as experiências no decorrer do tempo e, assim, poder lidar com o desconhecido respeitando a irredutibilidade do passado e a imprevisibilidade do presente” (BENJAMIN, 2009, p.4).

Provavelmente o que dá ao homem a possibilidade de mudar e (re)significar a sua história e a sua capacidade de transcender da aparência para a essência dos fenômenos, num reiterado processo crítica à sociedade moderna que está marcada pela aparência, pela imediatividade e pelo culto a tudo aquilo que se apresenta como belo.

Romper com essa lógica é pensar num outro tempo e lugar para as produções da arte e da cultura. Assim, a ideia do cinema como uma arte subversiva revela, também, a ideia de uma cultura marcada pela expressão humana em seus sentidos. Porém, tratar a arte cinematográfica como se ela, em si mesma, fosse perpetuadora de formação ou de subversão é uma maneira equivocada de pensar o cinema, pois o espectador, como sujeito complexo e inserido numa dada realidade social, não é um receptor passivo. Há que se extrair condições para que se vislumbrem novas consciências e novas percepções.

Como produção humana e social, a arte - e não somente a cinematográfica - traduz aquilo que os indivíduos constroem nas suas relações com os outros, mediados pela cultura, num intenso processo de associação, circulação e socialização das experiências e ideias. É a dimensão estética da arte que tem a função de atribuir significado à produção artística no campo de apreensão do sujeito. A educação do olhar, a apreciação estética e o gosto pela arte só provêm da capacidade de desenvolver uma experiência estética.

Nesse sentido, as contribuições de Marx (2008) corroboram o entendimento de que é somente pelo des(velar) das aparentes realidades que se transcende para as possibilidades de experiência sensível, pois

[...] é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todos se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivadas, em parte recém-engendrados (MARX, 1982/2008, p. 110).

Ao se tomar um filme para análise, tomam-se fragmentos de cultura significada. Do registro da cultura e de sua preservação como memória, o filme passa à difusão daquela. Um filme se reporta, via de regra, à cultura de uma determinada comunidade, povo, país, mesmo quando entendida em termos universais, relativa ao

conjunto da produção de conhecimento da humanidade. Dessa forma, o cinema tem como aptidões as capacidades do registro e da difusão de aspectos da cultura, entendendo-a como acúmulo de conhecimentos que necessitam ser perpetuados.

A análise filmica permite ao pesquisador refletir sobre questões pertinentes relativas às especificidades daquilo que ele ousou pesquisar, embora nenhum conteúdo fílmico, tido como documento, possa ser tomado como expressão direta da realidade. E interpretar os conteúdos à luz de estudos teóricos científicos significa ir além da objetividade transparecida pelos filmes, pois expressa possibilidades outras de interpretação e análise. Assim, ao se tomar o filme como representação do real, anunciam-se caminhos profícuos para novas observações da realidade.

A materialidade dos contextos e as realidades sociais já são complexas e abstratas, suscitando o acesso a signos e símbolos que podem ser abstraídos por intermédio do cinema. Portanto, analisar filmes não seria traduzir realidades, mas pensá-las, destacando tensões e confrontos da vida social. Desse modo, em outras construções de pesquisa, pode-se propor debates sobre a apreciação artística dos filmes, como pressuposto da experiência, capaz de criar subjetividades mais sensíveis em que o sentir, o refletir e o agir se tornem formulações menos coisificadas pela materialidade da vida cotidiana e se aproximem da constituição da essência do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo-SP: Cortez, 2009. p.127-135.

ALEA, Tomás Gutiérrez. **Dialética do espectador**: Seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. Tradução Itoby Alves Correa Jr. São Paulo: Summus, 1983.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e sociedade**, Campinas-SP, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância?** Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

BELLOUR, Raymond. **Entre-Imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas: Papirus, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo-SP: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A criança o brinquedo e a educação**. São Paulo-SP: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril Cultural. 2 ed. 1983. – (Coleção Os Pensadores)

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In:____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

– (Coleção primeiros passos; 9)

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, . Niterói- RJ.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo-SP: Cortez, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Natalia. **Infância, Direitos e Participações**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, M.C.R; OLIVEIRA, Z.M.R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo-SP: Cortez, 2009. p.59-70.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar...as Relações entre pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (s) Social (ais) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004.

FILHO, Alexandre. **A dimensão estética do brinquedo: contributos críticos à educação estética da criança**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOUVEIA, Maria Cristina. S. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites**. In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FILHO, Luciano (orgs.) Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.

GOUVEIA, Maria Cristina. S. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petropolis-RJ: Vozes, 2008.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. **O filme e a representação do real**. Porto Alegre-RS: Revista E-Compos, 2006.

JORGE, Luiz Eduardo. **Cinema documental e realidade social**. Artigo apresentado no 34 ANPOCS, 2010.

LANE, Silvia. T. M; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LOPES, Jader. J.M; VASCONCELOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, jan/jun 2006.

LOPES, Francisca Rodrigues. **Representações da infância no cinema: ficção e realidade**. 2012. Tese (Doutoramento em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 2 ed. Petropolis-RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Magda L. V. **Mosaico da infância no cinema**. 2012 dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas-RS.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. 2 ed. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 1977.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

NOGUEIRA, Luís. **Gêneros Cinematográficos**. Livros Lab Com Books. Covilhã, 2009.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Abril Cultural. Brasiliense, 1985.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. In: **Revista Educativa**. v.10, jan/jun, 2007.

ROURE, Glacy Q. de. **Tartarugas podem voar : cinema, infância e educação**. Artigo apresentado no 33 encontro da Anped, GT 07. (2011)

RUA, Maria Adelaide. Infância em Territórios de Pobreza: Os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin ed. 2008.

SANTANA, Juliana P. **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua**. 2007. (Tese de doutoramento). UMinho, Portugal.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2 Modernidade. In: _____M. J; CERISARA A. B. (orgs.) **Crianças e Miúdos**:

Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. - Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, M.J; GOUVÊA, M.C. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. - Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**. Série Sociologia da infância: Pesquisas com crianças. Campinas-SP: Cedes, v.26, mai./ago 2005, p.337-712.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Revista Educação e Sociedade**. Série Sociologia da infância: Pesquisas com crianças. Campinas-SP: Cedes, v.26, mai./ago 2005, p.535-562.

SILVA-NETO, Antonio Leão da. **Dicionário de Filmes Brasileiros- Longa Metragem**. 2 ed. São Paulo: IBCA, 2012.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011 Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Autoridade e Autoritarismo: As relações de poder no contexto da família burguesa. **O social em questão**. Puc-Rio, 2009.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Amor e afectos entre crianças-a construção social de sentimentos na interação de pares**. 2012 Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Minho, Portugal.

KARL, Marx. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. r.2 São Paulo: Boitempo, 2008.

KORNIS, Almeida Mônica. História e cinema: um debate metodológico. In: **Estúdios Históricos** v. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo-SP: Paz e Terra Oficinas da História, 2010.

WILLIAMS, Raymond, **Cultura**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VEIGA-NETO, Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Mai/Jun/Ago 2003, nº 23, p.5-15.

VIANA, Nildo. **A concepção materialista da história do cinema**. Porto Alegre-RS: Asterisco, 2009.

XAVIER, Ismail. Cinema: Revelação e Engano. In: NOVAES, Adalto (org.) **O olhar**. São Paulo-SP: Companhia das Letras 2003.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 3 ed. Revista Ampliada, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Coyoacán. 2005.

ZANELLA, Andréia Vieira. Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações a luz da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa**. PUC- GO, Goiânia, 2013.

FILMOGRAFIA:

MUTUM, Sandra Kogut, Brasil, 2007, 90 min.

NO MEIO DA RUA, Antônio Carlos da Fontoura, Brasil, 2007, 90 min.

O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS, Cao Hamburger, Brasil, 2006, 104 min.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS, Luiz Villaça, Brasil, 2009, 105 min.

SITES DE BUSCA:

www.youtube.com.br

www.ancine.gov.br

www.ibacbr.com.br

www.culturaemercado.com.br

www.adorocinema.com

www.filmesbrasileiros.net

Anexos

Anexo 1
Planilha de Análise Fílmica

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação

PLANILHA DE ANÁLISE FÍLMICA

Dissertação de Mestrado: A cultura da infância no cinema brasileiro

Problema de Estudo:

Tomando algumas produções cinematográficas brasileiras, que aspectos da cultura da infância foram nelas representadas?

1. Dados de identificação do filme (Ficha técnica)

Título original:

Ano de Produção:

Duração:

Produção:

Direção:

Elenco:

Sinopse:

1. A criança como figura central do filme:

- Conceção de criança: *“a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.”* (Siqueira, 2011 p. 61)

Que aspectos retratam a(s) criança(s) apresentadas no filme?

como ser histórico:

como ser de classe:

como indivíduo social:

com ser cultural:

como sujeito da experiência:

2. A ideia central de infância retratada no filme:

- Concepção de infância: “*a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico.*” (Siqueira, 2011 p. 23)

A infância é retratada no campo da contradição de classe?

A infância é retratada em sua universalidade, ou seja, em um “conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras de história.” (ROCHA, 2004, p. 72)?

É possível perceber a infância como um tempo social da vida, ou seja, explicita a tensão entre natural-social. Isto significa dizer: o filme retrata uma infância que é respeitada em sua condição social ou adultiza as crianças em sua relação como os adultos?

3. Os elementos da cultura da infância presente no filme:

- Concepção: “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. [isto implica considerar] “os quatro eixos da cultura da infância: interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.” (Sarmiento, 2003 p. 12 e 14)

3.1. A interatividade como elemento da cultura da infância

3.1.1. Que aspectos são retratados no filme e *mostram a interatividade das crianças e suas relações*:

a) <i>na família</i> – quem são os sujeitos da família que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?	
Análise	

b) <i>na escola</i> – quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?	
Análise	Descrição de trechos do filme

c) <i>de pares</i> – quem são as outras crianças que mais aparecem junto à protagonista e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?	
Análise	Descrição de trechos do filme

d) <i>comunitárias</i> – quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais/ que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?	
Análise	Descrição de trechos do filme

e) <i>atividades sociais</i> – que tipos de atividades sociais as crianças fazem <u>quando estão na companhia de outras pessoas</u> ?	
---	--

Análise	Descrição de trechos do filme
---------	-------------------------------

3.1.2. Que aspectos da *cultura de pares são retratados no filme e mostram os processos de interatividade* das crianças?

- **Concepção:** Por cultura de pares se entende “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (Sarmiento, 2003, p. 15)

a) <i>Relações de amizade</i>	
Análise	Descrição de trechos do filme

b) <i>Relações e espaços de interatividade</i> – em que lugares /ambiente/ espaço ocorrem	
Análise	Descrição de trechos do filme

c) <i>Temporalidade das relações</i> – duradouras, esporádicas, sazonais, outras.	
Análise	Descrição de trechos do filme

d) <i>Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações.</i>	
Análise	Descrição de trechos do filme

e) <i>Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças.</i>	
Análise	Descrição de trechos do filme

3.1.3 Outros aspectos que demostrem processos de INTERATIVIDADE da criança

--

3.2. A Ludicidade como elemento da cultura da infância

- **Concepção:** A ludicidade é um aspecto fundamental nas culturas infantis, sendo o brincar uma atividade que embora não seja exclusiva das crianças, se constitui em

uma realidade objetiva séria e sem distinções. Para brincar, as crianças se utilizam de produtos culturais materiais (brinquedos) e imateriais (brincadeiras).
(Sarmiento, 2003, p. 15)

3.2.1 Que aspectos são retratados no filme que **mostram a ludicidade das crianças em suas relações:**

a) brinquedos e brincadeiras tradicionais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças que demonstram tradição?	
Análise	Descrição de trechos do filme

b) brinquedos e brincadeiras industriais: quais os tipos de brinquedos e brincadeiras são utilizados pelas crianças que demonstram estereótipos?	
Análise	Descrição de trechos do filme

3.2.2 Que aspectos são retratados no filme que **mostram as interações do brincar infantil?**

a) com os pares: quem são as outras crianças que mais se interagem com as protagonistas do filme no ato de brincar?	
Análise	Descrição de trechos do filme

b) com a família: quem são os familiares que mais se interagem com as protagonistas do filme no ato de brincar?	
Análise	Descrição de trechos do filme

c) com a comunidade: quem são os sujeitos da comunidade/ bairro/ igreja/ agrupamento social/ estabelecimentos comerciais que mais se interagem com as crianças do filme no ato de brincar?	
Análise	Descrição de trechos do filme

3.2.3. **Outros aspectos que demostrem processos de LUDICIDADE da criança**

--

3.2 A Fantasia do Real como elemento da cultura da infância

- **Concepção:** Se dá a partir da construção da visão de mundo da criança em que ela atribui significado as coisas que a rodeia quando transpõe o real imediato e o reconstrói criativamente pelo imaginário, seja criando personagens ou interpretando os eventos cotidianos que ocorrem. (Sarmento, 2003, p. 16)

3.3.1 Que aspectos são retratados no filme que **mostram a fantasia do real do universo infantil?**

a) projecção da realidade: quais são as transposições identificadas no filme que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos e fatos da vida cotidiana das crianças representadas no filme?	
Análise	Descrição de trechos do filme

b) projecção da fantasia: quais são as transposições identificadas no filme que demonstram aspectos do imaginário construído pelas crianças quando elas criam personagens para o seu quotidiano?	
Análise	Descrição de trechos do filme

3.3.2 Outros aspectos que mostram os processos da FANTASIA DO REAL da criança

--

3.4 A Reiteração como elemento da cultura da infância

- **Concepção:** A criança constrói os seus fluxos de (inter) acção, articula práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção descodificando sinais e estabelecendo pactos. (Sarmento, 2003, p. 17)

3.4.1 Que aspectos são retratados no filme que **mostram a reiteração nas interações infantis?**

a) práticas ritualizadas: que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?
--

Análise	Descrição de trechos do filme
---------	-------------------------------

b) **propostas de continuidade:** que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças articulam aspectos em que elas propõe continuidade (ex: e ai depois, e ai depois”) ?

Análise	Descrição de trechos do filme
---------	-------------------------------

c) **rupturas:** que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (Ex: “agora chega, não quero mais brincar”) ?

Análise	Descrição de trechos do filme
---------	-------------------------------

d) **códigos infantis:** que situações são mostradas no filme em que as crianças constroem códigos infantis para (re)velar segredos, sinais, pactos, etc?

Análise	Descrição de trechos do filme
---------	-------------------------------

3.4.2 Outros aspectos que mostram os processos da REITERAÇÃO da criança

--

Anexo 2

*Sínteses e Análises da Planilha Fílmica
para composição dos capítulos*

Síntese Analítica para composição do Capítulo I

1) As crianças como figuras centrais dos filmes:

Concepção de criança: “*a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.*” (Siqueira, 2011 p. 61)

1.1) Como ser Histórico:

Mutum: O filme aborda uma criança, cuja infância se estabelece entre dois momentos distintos: guiada pelos sentidos e guiada pela razão. Ou seja, os aspectos que são apresentados no filme a despeito da criança como ser histórico imprime as ideias e concepções pensadas pela sociedade historicamente. Há momentos em que as crianças brincam e imaginam (guiadas pelo sentido) e momentos em que precisam agir conforme a lógica dos adultos. Demonstra um sentido de criança excluída das instituições reguladoras (Creches, escolas etc.) que vivem na zona rural e não têm acesso ao universo urbano.

O contador de histórias: O filme “O contador de histórias, aborda uma criança que se situa em confronto com questões de pobreza e exclusão. Ou seja, os aspectos que são apresentados no filme a despeito da criança como ser histórico imprime as ideias e concepções pensadas pela sociedade sobre uma criança vista como “problema social” e portanto deve se sujeitar a viver em entidades governamentais de regulação como a FEBEM.

O ano em que meus pais saíram de férias: O filme aborda uma criança, que viveu em um tempo histórico no Brasil, cujas relações se estabeleciam de maneiras contraditórias devido a posicionamentos sociais, ideológicos e políticos provindos da ditadura militar. A criança como ser histórico, representada no filme se dá a partir do momento em que a mesma brinca e se interage no universo de suas preocupações próprias, ou seja, as crianças brincam e imaginam, guiadas pelo sentido ao passo que em vários momentos são também colocadas a viver as aflições e preocupações ideológicas e sociais existentes no país e no universo dos adultos que se interagem com elas. A concepção de criança representada no filme não se trata apenas de uma criança natural/biológica, mas de uma criança como produto e produtora de história na história.

No meio da rua: O filme aborda uma dicotomia no universo infantil, ou seja, duas crianças com realidades distintas, porém ambas vivem no contexto da atualidade em que estamos inseridos, que se traduz em aparatos ligados ao que chamamos de “globalização” cujos aspectos definidores se faz pela ideia do imediatismo provindo das tecnologias, a importação intensificada da cultura norte americana e ao mesmo tempo a forte exclusão daqueles que não podem usufruir dessas estruturas e portanto vivem a margem da sociedade. A criança como ser histórico, representada no filme se dá a partir do momento em que a mesma brinca e se interage no universo de suas preocupações próprias, ou seja, as crianças brincam e imaginam, guiadas pelo sentido ao passo que em vários momentos são também colocadas a viver as aflições e preocupações ideológicas e sociais existentes no país e no universo dos adultos que se interagem com elas. A concepção de criança representada no filme não se trata apenas de uma criança natural/biológica, mas de uma criança como produto e produtora de história na história.

1.2) Como ser de classe:

Mutum: Os aspectos retratados no cenário (casa paupérrima com portas, janelas e paredes velhas no sertão de Minas Gerais), no figurino (roupas surradas e sujas) e na maquiagem (personagens queimados de sol com os corpos sujos de terra), demonstram as condições de classe a que fora retratada no filme a despeito das crianças. Retrata desse modo crianças pobres aos parâmetros urbanos.

O contador de histórias: Os aspectos retratados no filme que demonstram a criança como um ser de classe se dá a partir das estruturas presentes no contexto, que se configuram pelos seguintes aspectos: lugar onde nasceu (favela), as condições precárias de sua família, as roupas utilizadas (surradas, sujas e rasgadas) e a situação de rua que as crianças viviam quando fugiam da FEBEM. Desse modo o filme retrata uma criança, negra, pobre, excluída e marginalizada pela sociedade.

O ano em que meus pais saíram de férias: Os aspectos retratados no filme a despeito da criança como um ser de classe se dá a partir do momento em que são mostradas as condições objetivas e estruturais em que ele vive no contexto de suas relações. Ou seja, as condições econômicas de seus pais e adultos que se interagem no universo cotidiano demonstrado no filme, são vistas através dos bens materiais tais como: o automóvel, as roupas limpas e bem conservadas, os brinquedos estereotipados da época, a estrutura das casas e do bairro típico da classe média paulistana; e dos aspectos culturais legitimados pela sociedade como a linguagem. Desse modo o filme retrata uma criança de classe média e protegida pelos órgãos reguladores da sociedade.

No meio da rua: Os aspectos retratados no filme a despeito da criança como um ser de classe se dá a todo momento, pois a trama consiste em mostrar as diferenças sociais e econômicas presentes na vida de duas crianças: uma rica, que vive com os pais em um condomínio de luxo e frequenta instituições privadas destinadas a pessoas de alta classe (escola de inglês, escola de tênis, escola de informática etc.) e a outra pobre que vive em um barracão com seus outros 5 irmãos no alto do morro do Cantagalo no Rio de Janeiro e que trabalha nos sinais de trânsito para ajudar nas despesas de casa. Desse modo o filme retrata tanto uma criança de classe média alta protegida pelos órgãos reguladores da sociedade quanto uma criança pobre e desprotegida pelos mesmos.

1.3) Como indivíduo social:

Mutum: O filme retrata tanto aspectos de interação coletiva dos personagens, quanto as relações individuais que os mesmos estabelecem ao estar em contato com uma suposta realidade transmitida na trama. Por mais que as crianças tenham uma certa liberdade de ação devido ao próprio ambiente rural, estabelecem uma relação de respeito e obediência aos adultos. Todas as crianças retratadas no filme estabelecem uma relação de dependência e submissão com relação aos adultos. Mas há também uma relação de amizade, respeito e companheirismo.

O contador de histórias: Os aspectos que retratam as relações da criança como indivíduo social se estabelecem quando a mesma entra em contato com uma suposta realidade transmitida na trama. Até uma certa idade (4 anos) a criança protagonista do filme parece ter uma liberdade de ação devido ao ambiente em que vivia com sua família, assim, consegue imaginar e refletir sobre o seu cotidiano. E quando vai para a FEBEM estabelece uma relação de obediência e submissão aos adultos sofrendo maus-tratos e violência. Mas há também uma relação de amizade, respeito e companheirismo quando a criança encontra com a pesquisadora que o leva para sua casa.

O ano em que meus pais saíram de férias: Os aspectos retratados no filme que apresentam a criança como indivíduo social se dá como exemplo nas cenas em que o garoto assistiu um jogo de futebol, esporte mais apreciado por ele em seu universo íntimo e individual, na companhia de vizinhos, de amigos e outros sujeitos da comunidade em que ele vivia.

No meio da rua: O filme retrata crianças que independente do contexto social e de classe em que vivem, o que as tornam indivíduos sociais se dá a partir de cenas em que eles quebram as regras impostas pelos adultos para defenderem seus valores, seus ideais e suas próprias crenças. Ou seja, o princípio “amizade” se revela nesse filme como algo fundamental no cotidiano das preocupações das crianças retratadas. Isto poderia ser considerado como fator de particularização do geral, do universal e da sociedade como um todo.

1.4) Como ser cultural:

Mutum: A criança como ser cultural retratada no filme se dá a partir de vários elementos que vão desde brincadeiras antigas passadas por entre gerações até na narrativa dos personagens ao reproduzir aspectos de cunho religioso e de convivência social. Nota-se a forte influência dos mais velhos ao repercutir ritos e modos simbólicos presentes na vida sertaneja.

O contador de histórias: Os aspectos (materiais e simbólicos) e discursos retratados no filme que demonstram a criança como ser cultural se remetem a fatores como: o dialeto utilizado pelas crianças de rua que se configura como um fator de distinção cultural daqueles sujeitos que ali se interagem; o sentimento de hierarquia presente no mundo das ruas aos quais se reproduzem por várias gerações e os tipos de brincadeiras demonstrados quando a criança vive com sua família, aos seus 4 anos (exemplo: soltar pipas), em um bairro afastado dos grandes centros.

O ano em que meus pais saíram de férias: As condições sociais e econômicas vigentes no contexto da década de 70, cujo foco da indústria cultural é o futebol com o tricampeonato mundial, propiciam elementos que repercutem culturalmente nas crianças que viveram aquele momento histórico. Portanto, a criança como ser cultural retratada no filme se dá a partir de elementos que vão das brincadeiras com o futebol de botão, ao álbum de figurinhas com os craques brasileiros ou ao futebol de rua em que todas as crianças se reúnem. Todo o movimento das crianças relativos ao que o filme aborda se dá mediante a aspectos relacionados ao futebol.

No meio da rua: Partindo do pressuposto em que o sujeito, aqui representado na figura da criança, só pode ser considerado como ser cultural se de fato produz cultura e se autoproduz em sua essência humana, conforme salientado por Siqueira (2011 p.97). O filme “No meio da rua” retrata uma criança que se diferencia e se constitui como ser cultural por mostrar as preocupações do universo infantil ali representados em se humanizar e se constituir enquanto seres conscientes e intencionais. Mas especificamente nas cenas em que o menino da classe média alta, dotado de valores e padrões sociais diferentes do menino pobre, deseja provar para os seus pais os valores verdadeiros do ser humano em sua essência, livres de concepções e rotulações sociais. Ou seja, a criança como protagonista do filme rompe as barreiras das esferas ligadas aos hábitos e costumes para atingir algo que perpassa as barreiras da cultura geral. Nota-se que o fator “amizade” é uma preocupação constante nesse universo infantil que se difere de modo peculiar do universo adulto. O menino Leonardo, representado como a criança de classe alta, foge da escola, não para se rebelar contra os pais afim de dizer que realmente iria ser amigo do menino de rua, mas para buscar o seu vídeo game que havia sido pego por meninos maiores das mãos de seu amigo Kiko e devolver uma resposta aos pais que acusou, injustamente (conforme a percepção de

Leonardo) que o seu “amigo” era um ladrão. O personagem enquanto criança percebe que para ter a devida credibilidade enquanto ser cultural e portador de sua essência, precisava provar que não era irresponsável e que o seu amigo não era um ladrão conforme imaginavam seus pais.

1.5) Como sujeito da experiência:

Mutum: As crianças retratadas no filme, mais especificamente Thiago e Felipe vivem diversas situações das quais obtiveram de fato a experiência com o real vivido na trama. Situações de morte, adultério, violência e também de amizade, de companheirismo e respeito marcam e dão novos sentidos a vida social cotidiana.

O contador de histórias: A criança retratada no filme se constrói como sujeito da experiência por fatores significativos que compõe sua história de vida e acabam produzindo novos sentidos e significados tanto na vida social e cotidiana como nas reflexões e elaborações que a mesma faz com relação ao mundo a sua volta. Se exprime de maneira objetiva experiências marcantes tais como: o suposto “abandono” de sua mãe quando o menino ainda é uma criança de 4 anos; as suas lembranças *narradas* a pedagoga francesa quando o mesmo decide contar a sua história que o havia constituído até aquele momento em que o menino tinha apenas 13 anos; os maus tratos que sofrera na FEBEM que se tornou um fator significativo em sua vida na juventude; o contato com livros de história, através da pedagoga francesa e ter visto um contador de histórias na rua vendendo canetas que o fez ser “o contador de histórias” na vida adulta.

O ano em que meus pais saíram de férias: A criança retratada no filme se constitui como sujeito da experiência por vários elementos significativos que compõe sua história de vida e acabam produzindo novos sentidos e significados tanto na vida social e cotidiana como nas reflexões e elaborações que a mesma faz com relação ao mundo a sua volta. Se exprime de maneira objetiva experiências marcantes tais como: a morte do avó, a convivência em um ambiente fora de seu contexto familiar, as relações com culturas distintas, o contato com aspectos da sexualidade, o medo da possível perda dos pais e as primeiras relações de amizade vividas na sua infância.

No meio da rua: Por mais que o filme em questão tente representar uma criança como ser histórico, de classe, como indivíduo social e cultural, não consegue romper com as barreiras no sentido de representar a criança como sujeito da experiência capaz de ter sua autoridade no sentido de partilhar e fazer valer sua identidade, pois o desfecho de toda a trama se completa quando o menino Leonardo, volta para os pais e para o processo de submissão ao poder que os adultos lhe impõe de maneira incontestável. O menino pobre, representado por Kiko, fala ao menino rico que todo aquele esforço para conseguir recuperar um vídeo game não teria valor algum, pois enquanto Leonardo voltaria para o luxo, ele continuaria negro e pobre.

2. A ideia central de infância retratada no filme:

Concepção de infância: “*a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico.*” (Siqueira, 2011 p. 23)

2.1) A infância é retratada no campo da contradição de classe?

Mutum:

O local isolado a que se desenvolve toda a trama, no sertão mineiro, não demonstra contradições de classe, pois nesse ambiente todas as crianças vivem sob as mesmas condições econômicas e estruturais.

O contador de histórias:

A criança é retratada no campo da contradição de classes a partir do momento em que o menino sai da FEBEM e das ruas e passa a morar na casa da pedagoga francesa como um “cidadão de respeito” perante a sociedade e confronta com outro garoto que ainda está em situação de pobreza e exclusão.

O ano em que meus pais saíram de férias:

Embora o cotidiano retratado no filme seja no ambiente urbano em um bairro da classe média Paulistana, em que muitas pessoas e muitas relações se estabelecem, o filme não retrata a infância no campo das contradições de classe pois todas as crianças ali representadas vivem sob as mesmas condições sociais, econômicas e estruturais.

No meio da rua:

A infância retratada no filme se constitui no campo da contradição de classe a partir do momento a que são demonstrados aspectos estruturais e objetivos que definem as classes das crianças. Demonstra diferenças sociais e econômicas presentes em contextos distintos: por um lado a infância de uma criança rica, amada, livre, inteligente e projetada ao gozo dos sonhos e expectativas dos pais e por outro a infância de uma criança pobre, desprotegida, sem perspectivas e adultizada. Desse modo o filme retrata as contradições existentes nos mundos a que vivem crianças de alta classe quanto as crianças pobres.

2.2) A infância é retratada em sua universalidade, ou seja, em um “conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras de história.” (ROCHA, 2004, p. 72)?

Mutum:

Uma vez que a criança é um indivíduo que faz parte da sociedade integralmente ela deve ser considerada como sujeito em suas representações e nas relações que estabelecem cotidianamente junto a outros sujeitos. É fundamental reconhecê-las como seres históricos, de classe, como indivíduos sociais e culturais. As crianças em sua infância não são isoladas das relações que estabelecemos enquanto adultos. O filme retrata uma ambiguidade com relação ao respeito a infância das crianças ali representadas, pois ao mesmo tempo que exercem seus sentidos, são postas a realizar tarefas que as tornam adultas.

O contador de histórias:

Uma vez que a criança é um indivíduo que faz parte da sociedade integralmente ela deve ser considerada como sujeito em suas representações e nas relações que estabelecem cotidianamente junto a outros sujeitos. É fundamental reconhecê-las como seres históricos, de classe, como indivíduos sociais e culturais. As crianças em sua infância não são isoladas das relações que estabelecemos enquanto adultos. O filme retrata duas versões contraditórias com

relação a infância, pois ora fala de uma criança (pobre, excluída e tida como “problema social”) cuja infância lhe é silenciada e em outros momentos de uma criança (de classe média com seus direitos e deveres estruturados) cuja infância é valorizada o permitindo imaginar e vivenciar experiências que só poderia ter em condições objetivas como exemplo: viajar para a praia e conhecer o mar, ler livros de história, aprender francês e etc.

O ano em que meus pais saíram de férias:

Como sujeito social a criança faz parte da sociedade integralmente e deve ser considerada e respeitada em suas representações e nas relações que estabelecem cotidianamente junto a outros sujeitos. É fundamental reconhecê-las como seres históricos, de classe, como indivíduos sociais e culturais. As crianças em sua infância não são isoladas das relações que estabelecemos enquanto adultos. A infância representada no filme se caracteriza de uma maneira romântica, pois a criança de que se fala não é posta em condições em que a mesma precisa estabelecer tarefas ou preocupações do universo adulto. Por mais que a criança representada tenha seus anseios e preocupações, ela simplesmente vive a sua infância de forma íntegra. Ou seja, não deve se preocupar com o que irá comer, vestir etc. Portanto todos os aspectos objetivos e estruturais a ela são dados e seu mundo objetivo já está resolvido.

No meio da rua:

Nota-se, no filme em questão preocupações e experiências vividas pelas crianças que se desvinculam da tutela ou do olhar adulto. As crianças demonstram preocupações a despeito de valores próprios que contraria as regras e as normatizações do universo adulto, ou seja, os valores referentes ao sentido de amizade, honestidade, caráter, companheirismo e responsabilidade parecem ser diferenciados no universo infantil. Neste caso, poderia salientar que ao produzirem valores e concepções próprias, as crianças assumem um papel perante as relações sociais que as fazem indubitavelmente produtoras de história no meio em que vivem.

2.3) É possível perceber a infância como um tempo social da vida, ou seja, explícita a tensão entre natural-social. Isto significa dizer: o filme retrata uma infância que é respeitada em sua condição natural ou adultiza as crianças em sua relação como os adultos?

Mutum: Há uma dualidade com relação a infância retratada no filme, pois se por um lado a criança é respeitada em suas condições naturais, por outro ela é tratada como adulto, principalmente quando as crianças precisam parar de brincar e apoderar de trabalhos, preocupações e afazeres adultos.

O contador de histórias:

Existem contradições com relação as infâncias retratadas no filme, pois se por um lado a infância é respeitada em suas condições naturais-sociais, principalmente quando o menino tem até 7 anos ou quando é mais velho mais vive outra condição de classe, por outro ela é tratada como adulto, principalmente quando as crianças precisam deixar de ser crianças e possuir preocupações de adultos como por exemplo “o manter de seu sustento” biológico mediante os roubos.

O ano em que meus pais saíram de férias:

Por mais que a criança representada no filme tenha anseios e preocupações sentimentais com relação as experiências que lhe são acometidas. O filme retrata uma infância que é respeitada em sua condição natural. Ou seja, a preocupação cotidiana principal do menino representado na trama seria o brincar e o fazer infantil.

No meio da rua:

Há momentos em que o filme retrata aspectos de uma infância respeitada em sua condição social, pois brincam e se interagem em seu universo infantil. Porém na maior parte do tempo tanto as crianças da alta classe quanto as crianças pobres são adultizadas. As crianças de alta classe precisam exercer papéis e responsabilidades do mundo adulto quando fazem tarefas diárias que correspondem as expectativas e anseios dos pais como por exemplo os cursos de inglês, informática, bale, tênis etc. E as crianças pobres que precisam tanto trabalhar nas ruas para conseguirem sustento quanto em casa nos afazeres domésticos.

Síntese Analítica para composição
dos Capítulos II e III

MUTUM

Propõe a representar:

O filme *Mutum*, se propõe a representar; conforme os textos **verbais** (entrevistas do making-of do filme com a equipe de produção.), **escritos** (sinopse do filme na capa do dvd original nas locadoras, redes sociais- *blogs, facebook, sites etc*) e **imagéticos** (fotos de divulgação do filme nas redes sociais-*blogs, facebook, sites, youtube etc.*); uma abordagem “*adaptada da obra de Guimarães Rosa- “Campo Geral”* que conta a história de crianças e adultos que vivem no sertão de Minas Gerais, numa região chamada *Mutum*, que é de acordo com a sinopse, “um local isolado” da vida urbana das capitais. Procura tratar dos aspectos da vida cotidiana dessas pessoas, porém sobretudo, da vida das crianças demonstrando as formas como elas enxergam o “nebuloso mundo dos adultos”. (Parafraseado da sinopse original do filme).

Prod. 2007, Dir. Sandra Kogut.

NO MEIO DA RUA

Propõe a representar:

O filme *No meio da Rua*, se propõe a representar; conforme os textos **verbais** (entrevistas do making-of do filme com a equipe de produção, redes sociais-*youtube*), **escritos** (sinopse do filme na capa do dvd original nas locadoras, redes sociais- *blogs, facebook, sites etc*) e **imagéticos** (fotos de divulgação do filme nas redes sociais-*blogs, facebook, sites, youtube etc.*); a abordagem de temas “*polêmicos e atuais, no que se refere ao tráfico e as diferenças sociais nas ruas do rio de janeiro*”. (Parafraseado da sinopse original do filme localizada na capa do dvd.). Para tal o filme se utiliza da dramaturgia e conta a história de dois meninos, um da classe média alta e o outro, um menino de rua.

Prod. 2007, Dir. Antônio Carlos da Fontoura.

O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS:

Propõe a representar:

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, se propõe a representar; conforme os textos **verbais** (entrevistas do making-of do filme com a equipe de produção.), **escritos** (sinopse do filme na capa do dvd original nas locadoras, redes sociais- *blogs, facebook, sites etc*) e **imagéticos** (fotos de divulgação do filme nas redes sociais-*blogs, facebook, sites, youtube etc.*); a trajetória do Brasil, a vida dos Brasileiros, sua cultura e sua identidade. O tempo do filme se passa na década 70, ano em que o Brasil disputa o tri campeonato mundial e vive ao mesmo tempo um caos em sua estrutura política, econômica e social provindos da ditadura militar. (Parafraseado da sinopse original do filme localizada na capa do dvd.).

Prod. 2006, Dir. Cao Hamburger.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS:

Propõe a representar:

O filme *O contador de histórias*, se propõe a representar; conforme os textos **verbais** (entrevistas do making-of do filme com a equipe de produção.), **escritos** (sinopse do filme na capa do dvd original nas locadoras, redes sociais- *blogs, facebook, sites etc*) e **imagéticos** (fotos de divulgação do filme nas redes sociais-*blogs, facebook, sites, youtube etc.*); uma auto biografia de um professor pedagogo chamado Roberto Carlos Ramos, que, conforme dados identificados em sites e publicações escritas, é, hoje em dia, escritor de livros infantis e atuante na Educação Infantil. O filme é extraído de um dos livros do próprio professor Roberto Carlos, “*O contador de histórias*”. O filme se utiliza da dramaturgia do cinema para retratar aspectos como a “*descrença*” e a “*superação*” que fizeram parte da vida, e portanto da narrativa de Roberto Carlos. Ao retratar a auto

biografia desse professor, o filme trabalha questões políticas, sociais, culturais e econômicas presentes na sociedade brasileira na década de 70.

Prod. 2009, Dir. Luiz Villaça

Aspectos que são retratados no filme e mostram a interatividade das crianças e suas relações:

Na família- quem são os sujeitos da família que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?

- **Mutum:** Os sujeitos da família que mais aparecem junto as crianças são os **irmãos, tios, pai, mãe e avó**. Estabelecem tanto relações de **amizade** quanto relações de **obediência** e de **submissão**, principalmente com relação ao pai com as crianças. As relações estabelecidas entre as crianças e os adultos se dá de diversas formas, dependendo, do contexto e as situações ocorridas no cotidiano. Todavia, de uma forma geral, nota-se aspectos de **submissão** e de **obediência** das crianças para com os adultos, principalmente com relação ao pai das crianças, que se revela autoritário e ignorante. Já a relação das crianças com a mãe, tios e irmãos é tranquila, demonstrando **amizade, carinho e companheirismo**;
- **No Meio da Rua:** Os sujeitos da família que mais aparecem junto as crianças, protagonistas do filme, são os **pais e os irmãos**. A relação estabelecida se divide entre a **submissão** aos pais á **amizade** e o **companheirismo**. A interatividade estabelecida entre Leonardo (criança da alta classe representada), e a sua família se constitui numa relação de **submissão** com os pais. Ou seja, para conseguir a atenção, carinho e a aceitação do pai e da mãe, Leonardo e também a irmã caçula, se esforçam para demonstrar produtividade nas atividades das quais precisam desenvolver: eficiências nos deveres das escolas (regular, escola de inglês, escola de informática, escola de tênis, escola de ginastica, etc.). Os pais enxergam os filhos como **“investimento”** a ser preservado para ser usufruído quando os mesmos se tornarem adultos. Nessa situação, as crianças são representadas como **sujeitos de direitos** e participantes da vida social, porém **“a mercê”** dos adultos. A condição de classe favorável, permite que essas crianças tenham não só acesso, mas legitimidade perante os conhecimentos valorizados pela alta classe. Já a interatividade estabelecida entre Kiko (criança de baixa classe representada), e a sua família também se constitui numa relação de **submissão** das crianças, porém para com a sociedade. Kiko e seus irmãos, também de baixa classe, precisam ir as ruas para conseguir dinheiro para ajudar nas despesas de casa. A mãe não fica em casa, pois precisa morar no trabalho. Na família de Kiko, a irmã mais velha, Charlene exerce o papel de **“mãe”** e cuida dos seus irmãos menores. Nessa situação, as crianças também são representadas como **sujeitos de direitos**, por serem atendidos pelas políticas públicas (Vão para a escola cursar pelo menos o primário, ou seja, se alfabetizarem) porém são representadas como um **“problema social”**. A condição de classe desfavorável dessas crianças faz com que elas não tenham acesso ao conhecimento considerado legítimo pela sociedade, que por sua vez **“naturaliza”** o fato de crianças pobres não terem esse acesso. A garantia de cursar até o primário é tida como uma obrigação, pois o governo assim exige, ao passo que não garante a continuidade dos estudos á crianças pobres. O fator de classe possui uma relevância **“impar”** na vida dessas crianças. E o filme em questão, por mais que retrate as duas realidades ligadas ao fator econômico, não consegue trazer a crítica proeminente dessas questões. Pelo contrario, reproduz a situação vigente na sociedade brasileira.
- **O ano em que meus pais saíram de férias:** Os únicos sujeitos que aparecem junto a criança protagonista do filme são **os pais**. A interação dos sujeitos da família é representada de maneira **esporádica** e **sazonal**, porém, como descrito, a relação estabelecida é de **confiança** e **respeito**. Demonstra também a relação de

subordinação da criança para com as decisões adultas. Mauro, criança da classe média representada, não participa das decisões dos pais.

- *O contador de histórias*: Dos membros da família, quem mais aparece junto a criança, retratada no filme, é a **mãe**. A relação estabelecida é **imparcial** por parte do menino, e **afetiva** na perspectiva da mãe. A imparcialidade da criança se deve a um possível **abandono** da mãe, que por sua vez acredita que se o filho for para FEBEM, irá se tornar “doutor”. De acordo com os trechos descritos, os aspectos retratados no filme que demonstram a interação da criança protagonista do filme com os sujeitos da família são de **subordinação** e **obediência**. Ou seja, a criança deve se ater as escolhas e decisões feitas pela mãe, que por sua vez enxerga a FEBEM como um espaço capaz de proporcionar ao filho aquilo que ela supostamente não consegue devido a sua falta de recursos e condições econômicas. Nota-se uma preocupação da criança a despeito da decisão da mãe em deixá-la morando longe de casa, se sentindo abandonada pela família.

Na escola- quem são os sujeitos da escola que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?

- *Mutum*: O filme não retrata situações do ambiente escolar. As crianças vivem na zona rural e não têm acesso a nenhuma instituição formativa, devido a escassez de recursos econômicos da família.
- *No Meio da Rua*: O filme não retrata cenas em que as crianças estão na escola regular, somente nas escolas complementares como na de inglês e informática, destinadas somente para as crianças da alta classe. Retrata essas instituições, salientando as relações de **autoridade**, estabelecidas pelos profissionais, como as **professoras**. A interatividade das crianças na escola demonstrada no filme se constitui pela **submissão** dos alunos. Aqui, as crianças são **sujeitos de direitos** e participam das atividades propostas pelos adultos, porém são meros objetos a “mercê”, ou seja, não possuem vontades e preferências próprias. Outro fator peculiar a ser demonstrado é que só existem cenas de crianças da alta classe na escola. As outras crianças retratadas no filme não aparecem em ambiente escolar. Traço que permite enxergar o quanto as cenas representadas no filme reproduz as desigualdades sociais vigentes na sociedade capitalista.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: O filme não demonstra cenas do ambiente escolar, porém, de maneira subliminar demonstra que as crianças, da classe média representadas, estão no período de **férias escolares** (a história do filme ocorre em julho de 1970).
- *O contador de histórias*: Os sujeitos da escola que mais aparecem junto a criança retratada no filme se constitui pela figura da **diretora** da FEBEM e pela **pesquisadora** francesa em que o menino Roberto irá se relacionar na trama. Os outros sujeitos se constituem pela figura de alguns **professores** e **coordenadores pedagógicos**, pois as outras crianças das quais o menino se relaciona são esporádicas. Roberto constitui uma relação de **respeito** e **submissão** a despeito da diretora da escola e uma relação de **amizade**, **medo** e **companheirismo** com a pesquisadora francesa. Nos trechos descritos a despeito das relações da criança protagonista do filme com os sujeitos da escola nota-se que a maioria das relações estabelecidas são com os sujeitos que trabalham na instituição escolar, em sua maioria **mulheres** (Diretora, coordenadoras, professoras e a pesquisadora). Portanto, a natureza das relações se dá de maneira **imparcial** e **impessoal**, não havendo afetividade entre os adultos e as crianças.

Comunitárias- quem são os sujeitos da comunidade/bairro/igreja/agrupamentos sociais/ que mais aparecem junto às crianças e que tipo de relações elas estabelecem?

- *Mutum*: Por se tratar de um sítio no meio do sertão, longe da população, quase não têm sujeitos da comunidade que estabelecem relações com as crianças. Os sujeitos da comunidade que por ventura aparecem no filme são *esporádicos* e *sazonais* se configurando na figura de alguns *vaqueiros, sertanejos e um médico*. As relações, de modo geral, são *superficiais* e a maioria de trabalho. As relações dos vaqueiros e sertanejos para com a criança protagonista são de *autoridade* em contraposição a de *submissão* da criança, porém de *respeito* e *amizade*. Já a relação das crianças, todas de modo geral, com o médico representado é de *confiança e respeito*.
- *No Meio da Rua*: Os sujeitos da comunidade que mais aparecem junto as crianças do filme são o *motorista* (Alcides) e a *governanta* (Joana) da família de Leonardo, as *professoras* da escola de inglês e informática e os *vizinhos* do Morro onde mora Kiko. As relações estabelecidas são *profissionais* ou *imparciais*, ou seja, não demonstram intimidade. A análise a despeito dessa imparcialidade dos sujeitos da comunidade para com as crianças trás referência a ideia de “individualismo” presentes na sociedade burguesa capitalista.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Os sujeitos da comunidade que mais aparecem junto a criança de classe média, protagonista do filme, são: o velho judeu-*vizinho*, a *garçonete* Irene e um *militante* que vive no bairro. Estabelece uma relação de *amizade e respeito* com esses sujeitos, porém a relação com Slow se torna familiar, pois o velho senhor passa a ser o responsável pelo menino durante algum tempo. A relação com todos os sujeitos da comunidade se faz de maneira *respeitosa e amigável*. O bairro propicia uma relação íntima entre os sujeitos que nele vivem.
- *O contador de histórias*: Quem mais aparece junto a criança protagonista do filme, Roberto, é a *pesquisadora* francesa Margherit que pauta seus estudos na FEBEM. Roberto e Margherit estabelecem uma relação de *carinho e amizade*. Após tempo de convivência a pesquisadora passa a exercer uma relação materna com o menino. *Laços afetivos* entre os dois começam a existir. Nota-se também, conforme a descrição, que a pesquisadora tenta mostrar a Roberto que para além das convenções da sociedade, que o julga inferior por ser preto e pobre, há outras questões ligadas a *humanidade* e ao *respeito* entre os seres humanos. Porém de maneira implícita o filme demonstra que o menino só é digno de respeito a partir do momento em que o mesmo transita de posição social, ou seja, quando ele aprende a se comportar conforme os parâmetros sociais da elite. A indagação que o menino faz ao dizer que mesmo modificando seu comportamento ainda permanece preto, remete a ideia de que a questão racial indica *inferioridade* ou *subordinação* para a sociedade.

Atividades sociais- que tipos de atividades sociais as crianças fazem quando estão na companhia de outras pessoas e quem são essas pessoas?

- *Mutum*: As atividades sociais que as crianças fazem estão ligadas a *tarefas familiares*. O local do qual vivem as crianças é afastado da cidade, por isso todas as atividades sociais que as crianças fazem, junto com outras pessoas, estão relacionadas as tarefas familiares do cotidiano.
- *No Meio da Rua*: As atividades sociais que as crianças fazem na companhia de outras pessoas identificadas no filme, dizem respeito, principalmente as atividades das crianças da alta classe e se configuram pelas *atividades na escola* de inglês em que crianças cantam e dançam juntas. Nesta cena, por exemplo, transparece o fato de que só o fazem por que existe uma terceira pessoa, no caso a professora, que os designa para tal atividade. Ou seja, as crianças não estão cantando e dançando por vontade própria. Essa estrutura demonstra o poder do adulto sobre as atividades sociais que as crianças desempenham. Um aspecto a ser ressaltado, quanto as atividades sociais, é que no universo das crianças de baixa classe, as atividades estão ligadas as *tarefas domésticas e as reuniões com familiares e vizinhos*.

- *O ano em que meus pais saíram de férias*: As atividades sociais representadas no filme, se tratam das **reuniões de vizinhos** para assistir aos jogos do Brasil na copa do mundo, dos **jogos ao vivo** em arquibancadas no bairro e dos **cultos e comemorações judaicas**. Essas atividades sociais, identificadas no filme, e desenvolvidas com a participação das crianças, estão intimamente relacionadas com as atividades estabelecidas e vivenciadas pelos adultos. Se remetem a um conjunto de condições objetivas pertencentes aos sujeitos envolvidos nas relações. Isso significa que a natureza dessas atividades se faz mediante as condições econômicas e culturais dos adultos, pois são eles que proporcionam a execução das mesmas.
- *O contador de histórias*: No filme, as atividades sociais que as crianças fazem estão ligadas a fatores da vida cotidiana como: **reunião de vizinhos, participação em roda de pessoas na rua e jogo de futebol em estádio**. Nota-se conforme as descrições que as atividades sociais demonstradas no filme estão ligadas a fatores da vida social cotidiana e possuem um forte viés de classe social, devido principalmente a natureza dessas atividades. Na primeira descrição a atividade social descrita é uma reunião entre vizinhos para assistir televisão (“a única televisão da rua”), demonstrando a baixa condição econômica das famílias que vivem no morro. Ressalte-se que as propagandas da televisão demonstradas no filme a despeito da Febem são de cunho elitista e preconceituoso, pois remete a condição de pobreza a marginalidade e ao crime. A segunda atividade social descrita trata-se de uma apresentação de rua, cujo artista conta uma história para tentar vender canetas para as pessoas que circulam pelas ruas. O artista tenta vender canetas na rua como meio de subsistência. E a terceira atividade social descrita trata-se de um jogo de futebol no estádio do Mineirão em Belo Horizonte, onde os ingressos são pagos e o menino Roberto sente medo ao adentrar-se no estabelecimento, pois na condição de menino de rua não teria possibilidade de acesso. Além da questão econômica, que dá ou não possibilidade de acesso a determinados estabelecimentos, existe na descrição a problemática racial que também está ligada a condição econômica. Contudo, de acordo com as descrições, a classe social determina a natureza das atividades sociais e fortalece as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista.

Aspectos que são retratados no filme e mostram a cultura de pares das crianças nas relações:

Concepção: Por cultura de pares se entende “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (Sarmiento, 2003, p. 15)

Os pares- quem são as outras crianças que mais aparecem junto à protagonista e que tipo de relações elas estabelecem? Que idade elas têm? O que fazem quando estão juntas?

- *Mutum*: As outras crianças que mais aparecem junto a protagonista são os **irmãos**. Possuem idades entre 12 á 5 anos. Estabelecem uma relação de **amizade**, principalmente entre Thiago (10 anos) e Felipe (9 anos). Quando estão juntas, **brincam e narram acontecimentos**. Importante ressaltar que as crianças não saem do ambiente rural e por isso não transitam em outros espaços que proporcionaria a elas uma maior socialização.
- *No Meio da Rua*: As crianças que mais aparecem junto aos protagonistas do filme são os **irmãos e os amigos**. Estabelecem uma relação de **amizade**. A idade das crianças varia entre 7 a 13 anos. Geralmente quando estão juntas elas **brincam ou conversam entre si**. Existem alguns fatores a serem considerados nas cenas descritas, como: *as primeiras impressões* da criança da alta classe ao ver Kiko, a criança de baixa classe, que foram más impressões devido ao fato de Kiko ser um menino da rua. Quando Kiko pede para que Leonardo o ensine a jogar videogame; a estratégia de Kiko para chamar a atenção de Leonardo foi a utilização jogando bolinhas de tênis afim de conquistar sua atenção e amizade; *as impressões do adulto*, representados na

figura do motorista Alcides, que se dirige a Kiko pedindo que o menino se afaste do carro para não sujá-lo (Coloca que a criança pobre é também suja). Todos esses fatores relacionados acima correspondem a segregação de classes e portanto repercutem em desigualdades sociais proeminentes do sistema capitalista. São retratados fatores que desencadeiam processos de distinção de classe, desigualdade social e discriminação. O motorista diz que no semáforo têm perigo de assalto como se as crianças que pedem dinheiro no sinal fossem “assaltantes”. Já a interação estabelecida entre as crianças se constitui pela amizade entre “iguais” pelo fato de serem crianças. Assim, os meninos brincam e constroem uma relação “inapropriada” pela visão do universo adultos. Nesta cena são retratados fatores que desencadeiam processos de distinção de classe (“*Cadê teu carrão?*”) desigualdade social e discriminação (“*Mamãe não gostou de ter emprestado*, aí eu vim pegar o jogo de volta, senão ela vai continuar me achando irresponsável”) e também fatores que demonstram companheirismo entre as crianças (“Tá bom cara. A culpa é minha. *Mas eu te ajudo. Vamos lá pra casa. Tião e Russo também são lá do Morro. Eu conheço os cara.*”). Ao que parece, os fatores retratados no filme demonstram que o universo adulto está dotado de significações a despeito das condições econômicas determinantes e presentes na vida social dos sujeitos. Já o universo infantil é retratado de maneira distinta e peculiar, vez que as crianças não significam as relações conforme as proeminências dos adultos.

- *O ano em que meus pais saíram de férias*: A criança que mais aparece junto ao protagonista do filme é a vizinha que mora no mesmo prédio e as outras crianças do bairro. Elas possuem idade de 10 anos. Estabelecem uma relação de amizade. Quando estão juntas *brincam* ou *conversam sobre suas aptidões*. Nota-se, mediante as descrições, que a relação entre as crianças acontece cotidianamente a partir do momento em que as crianças se veem e se aproximam por identificações.
- *O contador de histórias*: As outras crianças que mais aparecem junto a protagonista são os colegas da FEBEM. Possuem idades entre 07 a 14 anos. Estabelecem uma relação *interativa*, porém *esporádica*. Quando estão juntas *conversam, brincam* e em alguns casos, *brigam*. Conforme descrito nos trechos do filme, a maioria das relações estabelecidas entre Roberto, protagonista do filme, e as outras crianças são *esporádicas e sazonais*. E quando por ventura estão juntas, produzem formas de sobreviver mediante a situação de miséria, violência e marginalidade a que estão submetidas.

As relações de amizade- quem são os sujeitos que estabelecem relações de amizade com as crianças protagonistas dos filmes?

- *Mutum*: Existe, no filme, uma preocupação entre as crianças em permanecer a amizade entre elas. De maneira sutil, as falas demonstram repercutem um certo medo ou incerteza com o “crescer”, pois, para as crianças, o tornar adulto pode vir a ser um empecilho. Talvez esse diagnóstico seja proveniente das relações adultas das quais as crianças observam cotidianamente, que, de maneira geral, estão marcadas por brigas, violência, traição etc.
- *No Meio da Rua*: Existem vários momentos no filme em que Leonardo e Kiko (Crianças protagonistas do filme) expõem que são “amigos” e há momentos em que Leonardo se interage com a sua mãe em casa. As cenas descritas revelam uma interação partilhada a respeito de preocupações do universo infantil para com o mundo adulto. Leonardo se preocupa em pegar o jogo de volta para comprovar a sua mãe que além de não ser um menino irresponsável, seu novo amigo não é ladrão. Em contrapartida Kiko se preocupa em devolver algo, que não o pertencia, ao amigo Leonardo. Aspectos da vida social como o *companheirismo*, a *união* e o *respeito* estão presentes nas falas e nos gestos das crianças, quando um tenta ajudar o outro. Revela-se assim a *amizade* entre as crianças. Na cena descrita, o fator econômico é

predominante para determinar a relação entre os sujeitos. A maior preocupação de Charlene, irmã mais velha de Kiko, é com o fator econômico, pois Leonardo representaria um aumento de despesas, porém quando Leonardo dispõe de seu dinheiro para ajudar nas despesas, consegue ser aceito pelo grupo. Esse tipo de conduta provinda do universo infantil retratado no filme, muito se parece com a relação cotidiana a que os sujeitos da sociedade moderna estabelecem. O fator predominante que engendra as relações entre os sujeitos é indubitavelmente o econômico. A descrição elucida preocupações das crianças a despeito de significados constituídos pelos adultos. O filme retrata crianças que querem mostrar o tempo todo outros significados para coisas simples e elementares tais como o respeito e boa convivência em sociedade sem distinções. De acordo com as cenas descritas, a categoria “amizade” é algo bastante serio na vida das crianças. Em contrapartida a ultima cena descrita demonstra a distinção existente entre as classes sociais, pois por mais que as crianças tenham um forte sentimento de amizade entre elas, não podem mudar o fato de serem de classes sociais diferentes com hábitos distintos. A fala de Kiko demonstra bem essa questão, quando o menino diz: “Tu vai voltar para a sua piscina, mas eu que volto pro morro”. Ou seja, as realidades diárias pertinentes as crianças irão permanecer. Por mais que elas possam pensar em outro tipo de estrutura pertinente a natureza das relações humanas, são afetadas pela lógica do sistema capitalista que exclui os pobres e privilegia os ricos. As descrições que demonstram a relação de amizade entre mãe e filho se faz por uma questão afetiva, mas também por uma questão estrutural. A mãe tenta fazer com que o filho compartilhe seus anseios e preocupações, mas na verdade, de acordo com as descrições, a maior preocupação da mãe seria com a falta de rendimento do filho em realizar as tarefas cotidianas. Há uma imposição dos pais para com as atividades cotidianas dos filhos e em contrapartida uma exaustão dessas atividades por parte dos filhos que se materializa nos comportamentos de cansaço e tristeza da criança, dos quais os pais querem resolver com vitaminas e suplementos como se esse cansaço fosse somente ligado ao fator físico. Demonstra que a criança rica, carrega a responsabilidade de perpetuar a riqueza ao se tornar adulta. Ou seja, são inculcadas a elas, as ideias de responsabilidade de reprodução do status da classe social.

- *O ano em que meus pais saíram de férias:* Nota-se, mediante as descrições, que a criança representada na figura de Mauro (Protagonista do filme), estabelece **valores** e **preocupações** na interação com os seus pares, estabelecendo assim relações de amizade.
- *O contador de histórias:* A amizade estabelecida entre o menino Roberto e a pesquisadora francesa Margherit vai muito além da afetividade e do sentimento, pois só foi possível construí-la devido as condições estruturais objetivas que estavam ali presentes. Ou seja, o menino encontra na figura de Margherit a possibilidade de sair da condição de miséria e fome da qual estava acostumado para uma condição mais favorável. Em outras palavras, ter tido uma boa comida, casa para morar, roupa limpa, livros e passeios decidiu a natureza da relação entre o menino e a pesquisadora. As questões ligadas ao sentimento e a afetividade são possíveis após a obtenção dessas estruturas objetivas.

Espaços de interatividade- em que lugares/ambiente/espaço ocorrem?

- *Mutum:* Todo o filme se passa no espaço rural. As vezes dentro da casa no quarto e na maioria das vezes no quintal da casa. Todo o filme se passa na zona rural e a maioria dos espaços de interatividade entre as crianças e os adultos ocorrem no quintal e nos arredores da casa.
- *No Meio da Rua:* A relação de Leonardo e Kiko se inicia em um dos semáforos percorridos pelo motorista de Leonardo no trajeto da escola. Depois se estende quando Leonardo foge da escola de informática para encontrar o amigo que o leva até a casa onde vive que se localiza no Morro do Cantagalo- RJ. Leonardo, se interage

com Kiko e com outras crianças. A relação também ocorre nas ruas do Rio de Janeiro, sobretudo nos semáforos da cidade. Na maioria das vezes Leonardo se interage com sua mãe quando esta em casa. As vezes em seu quarto, longe do restante da família, ou próximo a piscina, localizada na área de lazer da cobertura onde mora. De acordo com as descrições, os espaços de interatividade pertinentes a vida das crianças estão intimamente relacionados ao fator de classe social. As crianças de baixa classe se interagem sobretudo nas ruas e praças da cidade, já as crianças de alta classe se interagem em ambientes fechados como nas instituições reguladoras de ensino e no interior dos condomínios. Porém, na maioria das vezes, as crianças se interagem nas ruas da cidade, pois a criança protagonista do filme, que é de alta classe, foge de casa para ir ao encontro das crianças da baixa classe. Nota-se mediante essa perspectiva que a transição da criança rica para o ambiente das crianças pobres ocorre de forma tranquila onde a mesma é acolhida e incluída, já a transição contrária não seria possível, pois o universo dos sujeitos de alta classe ignoram e excluem os sujeitos das classes inferiores. Tal constatação esta ligada a lógica de segregação social provinda do modo de produção capitalista. .

- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Os espaços e ambientes de interatividade em que ocorrem as relações dos pares se dá nas ruas e nas imediações do condomínio de apartamentos dos quais as crianças vivem. Tais espaços de interatividade estão relacionados a vida moderna das grandes cidades..
- *O contador de histórias*: Os espaços, lugares e ambientes retratados no filme se configuram mediante as cenas na favela em que o menino vivia quando criança, a estrutura interior da FEBEM, a casa da pesquisadora e as ruas e praças da cidade em que circulava o menino Roberto. Nota-se, mediante as descrições, que os espaços de interatividade, dos quais a criança protagonista do filme circula, estão ligados aos acontecimentos de sua vida social cotidiana. Quando Roberto é criança pequena (4 anos) e vive com a família, os espaços de interação são na favela onde mora; quando a mãe de Roberto o leva para Febem, o espaço de interação acontece na própria instituição e nas ruas e praças da cidade de Belo Horizonte, pois ele foge da Febem em alguns momentos. E quando o menino Roberto, aos 13 anos, encontra com Margherit, os espaços de interação ocorrem sobretudo dentro da casa da pesquisadora. Um aspecto importante a ser ressaltado é que a condição social interfere e determina nos espaços de interação das crianças, pois enquanto Roberto era um menino pobre circulava nas ruas a céu aberto e depois quando muda de condição econômica o espaço de interação, na maioria das vezes, passa a ser em ambientes fechados. Tal constatação se refere a lógica da sociedade moderna capitalista que restringe os espaços de interação dos sujeitos da elite em ambientes fechados como forma de distinção social.

Temporalidade das relações- As relações são duradouras, esporádicas, sazonais ou outras?

- *Mutum*: As relações estabelecidas na cultura de pares são, na maioria das vezes, duradouras. Talvez pelo fato das crianças serem irmãs e conviverem juntas, o tempo todo, no mesmo espaço. Porém nota-se uma distancia entre os meninos com as meninas nas relações. Os momentos de interação entre os dois sexos são esporádicos.
- *No Meio da Rua*: Poderia dizer que a relação estabelecida entre Leonardo e Kiko é duradoura, pois os meninos planejam afazeres para o dia seguinte e se constituem como amigos. A convivência diária entre as crianças faz com que a relação estabelecida seja duradoura. Cada vez que Leonardo e Kiko se encontram, trocam experiências e iniciam uma relação de afeto, repercutindo assim em uma forte amizade e companheirismo. Nota-se também que existe uma relação de confiança entre as crianças, por exemplo quando Leonardo empresta o jogo para Kiko..
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: As relações que são estabelecidas entre Mauro e Hanna são duradouras, pois as duas crianças moram próximas no mesmo

condomínio e se encontram todos os dias e em vários momentos. Já as relações de Mauro com as outras crianças do bairro são esporádicas, ou seja, brincam apenas quando se encontram. .

- *O contador de histórias:* Há somente uma relação duradoura na cultura de pares, que se delimita pela figura da pesquisadora que o acolhe e desperta, na figura da criança representada pelo menino Roberto, uma relação de amor, amizade, medo e insegurança. As outras relações são esporádicas e sazonais. Existe uma constante preocupação de Roberto a despeito da permanência da sua relação com Margherit, pois a mesma garante, para o menino, a segurança das condições objetivas que a pesquisadora havia lhe proporcionado.

Estratégias de organização, inclusão, exclusão de pessoas nos grupos ou nas relações-

- *Mutum:* A atitude de Thiago, na cena descrita, ao destruir a arapuca construída, demonstra estratégia de exclusão, pois o ato significa que Thiago não quer a presença do outro menino em sua brincadeira. Nota-se que desde o início da interação entre os meninos não houve identificação.
- *No Meio da Rua:* As cenas que demonstram estratégias de organização, inclusão e exclusão de pessoas se constitui nos momentos em que Leonardo é apresentado as outras crianças do Bairro de Kiko.. As descrições apresentadas relatam várias estratégias promovidas pelas crianças tanto na perspectiva de inclusão quanto de exclusão. Nota-se que quando Leonardo conhece as crianças do morro, elas tentam excluí-lo, devido as reflexões sobre a falta de condições objetivas em acolhe-lo. Por outro lado, devido a amizade estabelecida entre Kiko e Leonardo, existe a tentativa em inclui-lo no grupo que se materializa mediante a argumentação e a troca de bens materiais como por exemplo o dinheiro (mesada) que Leonardo disponibiliza afim de sanar com as preocupações das outras crianças. Durante a brincadeira de futebol, as crianças criam suas próprias regras e aceitam que Leonardo jogue, se o mesmo provar que consegue um bom desempenho. Ao se conhecerem, as crianças não se identificam no primeiro momento. Kiko, a criança pobre, se aproxima de Leonardo, a criança rica, e tenta ser aceito por ele utilizando para isso estratégias como o brinquedo (bolinhas de malabares) que possui nas mãos. Percebe-se que o fator ligado a classe social esta presente nas relações entre as crianças, vez que ao conhecer Kiko, Leonardo o exclui. E essa exclusão está ligada estritamente ao fator de classe social e econômica.
- *O ano em que meus pais saíram de férias:* Conforme a descrição, há elementos que demonstram maneiras pelas quais as crianças se utilizam para se interagir com outras. Essas maneiras se repercutem pela linguagem verbal, corporal e através de objetos. No caso, Hanna percebe que Mauro esta com fome e se utiliza de um alimento (torta de palmito) para se aproximar de Mauro e se interagir com ele.
- *O contador de histórias:* Na relação duradoura com a pesquisadora, Roberto se utiliza de estratégias para que a mesma o inclua em seu mundo “fraterno” por assim dizer, ao passo que existe a relação contraria em que a pesquisadora enquanto “par” também se utiliza de estratégias para se incluir no universo infantil de Roberto. As estratégias de inclusão estão ligadas a fala educada (Margherit), aos gestos e a utilização de objetos como o gravador de voz utilizado por Margherit para chamar a atenção de Roberto. Por outro lado, nas relações esporádicas e sazonais também há aspectos que demonstram inclusão e exclusão provenientes da interação de Roberto com outras crianças em situação de rua. As estratégias de inclusão estão ligadas a fala, quando Roberto expõe aos meninos maiores a sua capacidade de roubar e usar drogas, e ao dinheiro que Roberto entrega aos meninos para tentar entrar na turma. Já as estratégias de exclusão se fazem na figura dos meninos maiores que, para não incluir Roberto na turma, o violentam e o estupram.

Estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças-

- *Mutum*: Não foram identificadas estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças.
- *No Meio da Rua*: As regras de convivência social identificadas dizem respeito, principalmente, aos posicionamentos das crianças frente aos obstáculos que as impedem de fazer aquilo que desejam fazer. Como exemplo os obstáculos (proibição dos pais) que impede Leonardo (menino da alta classe) de se encontrar com Kiko (Menino de rua) são vencidos quando Leonardo foge da escola para ver o amigo.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Nas descrições, percebe-se a criação de regras nas atividades desenvolvidas pelas crianças, principalmente em brincadeiras como o futebol. Essas regras garantem o funcionamento e a harmonia das brincadeiras e das relações.
- *O contador de histórias*: As estratégias que demonstram a criação de regras de convivência social criadas pelas crianças se constituem mediante algumas narrativas presentes na fala de Roberto com outro menino de sua idade. Os meninos se utilizam de “palavrões” para se comunicarem. A utilização desses, são percebidas como estratégias de distinção social.

Aspectos que são retratados no filme e mostram a reiteração infantil das crianças nas relações:

Concepção: A criança constrói os seus fluxos de (inter) acção, articula práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção descodificando sinais e estabelecendo pactos. (Sarmiento, 2003, p. 17)

Qual o papel da reiteração nas ações das crianças?- Ou seja, ao fazer mais de uma ação, que “conquistas” os filmes retratam: superação de medos, atuações mais “competentes”, domínios de conhecimentos?

- *Mutum*: As narrativas das crianças frente a situações adversas e cotidianas como as brigas dos pais e a expulsão do tio por parte da avó, demonstram o processo de mudança de atitude. As crianças relatam que quando se tornarem adultas, irão agir de maneiras diferentes.
- *No Meio da Rua*: Ao participar da rotina dos meninos que trabalham no semáforo e vivem no morro, Leonardo (um dos protagonistas do filme) passa a adquirir concepções e valores diferentes daqueles estabelecidos pelos seus pais, ou seja, ele percebe que as outras crianças não possuem as mesmas condições objetivas que as dele. A exemplo, quando Leonardo retira o seu dinheiro do bolso para compartilhar com os outros meninos que estão necessitados, ou quando ele compartilha seus brinquedos.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Após algum tempo de convivência na casa Slow (Vizinho judeu), Mauro (criança protagonista do filme) começa a se acostumar com a cultura judaica e muda o seu comportamento, seguindo os costumes da mesma. Além da mudança comportamental, Mauro também adquire hábitos diferentes na alimentação.
- *O contador de histórias*: Os principais aspectos demonstrado no filme que retrata a reiteração estão ligados as mudanças de hábitos e comportamentos de Roberto no dia a dia, após a convivência com Margherit. A convivência com Margherit, faz com que Roberto, adquira algumas habilidades e competências ligadas a auto estima e a apropriação da leitura. Faz também com que Roberto supere medos e sinta capaz. A

convivência habitual com a pesquisadora está carregada de afazeres como a leitura, por exemplo, que dão suporte ao aprendizado de Roberto. Tais mudanças de hábitos e comportamentos dão sentido ao processo de reiteração de Roberto.

Práticas ritualizadas- que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças articulam aspectos de ritual ou de repetição (ex: “agora tu, agora eu”)?

- *Mutum*: Não existem cenas que demonstrem práticas ritualizadas nas situações de brincadeira.
- *No Meio da Rua*: Nas situações de brincadeira retratadas no filme não existem aspectos que demonstrem rituais de repetição.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Nas brincadeiras e interações infantis representadas no filme não há práticas que demonstrem rituais.
- *O contador de histórias*: Não existem cenas que demonstrem práticas ritualizadas em situações de brincadeira.

Propostas de continuidade- que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças articulam aspectos em que elas propõe continuidade (ex: e ai depois, e ai depois?) ?

- *Mutum*: Não existem cenas que demonstrem propostas de continuidade articuladas pelas crianças
- *No Meio da Rua*: Não foram encontrados aspectos que demonstrem propostas de continuidade no filme. .
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Nas brincadeiras e interações infantis representadas no filme não há práticas que demonstrem continuidade..
- *O contador de histórias*: Não existem cenas que demonstrem propostas de continuidade articuladas pelas crianças em situações de brincadeira.

Rupturas- que situações de brincadeira são mostradas no filme em que as crianças rompem ou dão fim ao processo da atividade iniciada por elas (Ex: “agora chega, não quero mais brincar”)?

- *Mutum*: Thiago, ao se irritar e destruir a *arapuca* com as mãos demonstra um sinal de ruptura, colocando um fim a brincadeira que havia se iniciado. Neste caso a ruptura se deu pela insatisfação com o outro menino presente na interação da brincadeira.
- *No Meio da Rua*: Nas situações de brincadeiras retratadas no filme, não há aspectos que demonstrem rupturas.
- *O ano em que meus pais saíram de férias*: Nas descrições demonstradas, as crianças, quando não estão satisfeitas por motivos diversos, buscam maneiras de colocar fim a brincadeira. Esse processo de rompimento faz com que elas busquem maneiras de estabelecer regras, pactos e organizações nas futuras brincadeiras desenvolvidas por elas.
- *O contador de histórias*: Não existem cenas que demonstrem propostas de ruptura articuladas pelas crianças em situações de brincadeira.

Códigos infantis- que situações são mostradas no filme em que as crianças constroem códigos infantis para (re)velar segredos, sinais, pactos, etc?

- *Mutum*: Não foram identificadas situações que demonstrem códigos infantis das crianças.
- *No Meio da Rua*: Não há situações que demonstrem códigos infantis utilizados pelas crianças.

- *O ano em que meus pais saíram de férias:* Nas brincadeiras e interações infantis representadas no filme não há práticas que demonstrem códigos infantis elaborados pelas crianças.
- *O contador de histórias:* Existem alguns códigos e símbolos utilizados pelas crianças que demonstram segredos, sinais ou pactos. A exemplo, conforme descrito, o dialeto denominado como fator de distinção dos meninos em situação de rua. As crianças utilizam de outra linguagem para se comunicar. Utilizar outra linguagem para se comunicar, remete a uma ideia de distinção social. E a preocupação de se distinguir utilizando outro tipo de linguagem leva ao entendimento de que a comunicação feita a partir da mesma diz respeito somente aos sujeitos envolvidos no processo.

Síntese Analítica para composição do capítulo IV

A Ludicidade como elemento da cultura da infância

Concepção: A ludicidade é um aspecto fundamental nas culturas infantis, sendo o brincar uma atividade que embora não seja exclusiva das crianças, se constitui em uma realidade objetiva séria e sem distinções. Para brincar, as crianças se utilizam de produtos culturais materiais (brinquedos) e imateriais (brincadeiras). (Sarmiento, 2003, p. 15)

Que aspectos são retratados no filme que mostram a ludicidade das crianças em suas relações?

1) brinquedos e brincadeiras tradicionais

Mutum:

A construção e o manuseio da *arapuca* é algo presente na tradição das famílias que vivem em espaços rurais. As *arapucas* são instrumentos ligados a caça e servem para capturar vários tipos de animais, sobretudo os passarinhos. De maneira peculiar, a brincadeira com a *arapuca* é exclusiva no universo masculino. Nas cenas em que as crianças brincam com a *arapuca* só existem meninos.

A brincadeira de “cozinhadinha” é bastante tradicional e esta presente em ambientes rurais e urbanos. Se trata de uma brincadeira em que são simulados o ato de cozinhar. No trecho em questão nota-se que somente as meninas estão presentes na brincadeira. Há nesse pressuposto uma afirmação de papéis sociais ligados as questões de gênero.

As brincadeiras de cantiga são tradicionais e estão também presentes em ambientes rurais e urbanos, porém não há distinção de sexo nessas brincadeiras. Todas as crianças se interagem nas brincadeiras de cantiga.

No meio da Rua:

As brincadeiras retratadas no filme que demonstram tradição acontecem na rua quando as crianças brincam de futebol, de malabares e de “bolinha de gude” no Morro do Cantagalo. Essas brincadeiras dizem respeito as tradições passadas entre gerações. Nota-se, que as brincadeiras ligadas a tradição acontecem no ambiente onde vivem as crianças com poucos recursos econômicos.

O ano em que meus pais saíram de férias:

1:09:46 á 1:10:39 As crianças se reúnem nos fundos de uma velha estação de trem para jogar uma **pelada de futebol**. 39:35 á 42:58 Hanna leva Mauro para encontrar os outros meninos do bairro. Eles se reuniram para brincar de “**espiar**” no buraco da parede nos fundos da loja da mãe de Hanna. 1:12:23 á 1:13:54 Mauro está sentado no chão, próximo a mesa de centro da sala, do apartamento jogando **futebol de botão**. Nesse momento Hanna entra no apartamento trazendo nas mãos um pequeno envelope com a figurinha do jogador Everaldo que estava faltando no **álbum de figurinhas** de Mauro. Conforme as descrições há no filme determinadas brincadeiras, como a pelada e o futebol de botão por exemplo, que demonstram tradição por se constituírem historicamente. São essas desenvolvidas por várias gerações desde a concepção histórica.

O contador de histórias:

“*Eu contei minha história pra ela. Eu contei que quando eu era pequeno eu empinava pipa o dia inteiro. Mas o que eu gostava mesmo era de laçar tudo que era fio. Eu deixei tanta pipa presa naqueles postes que eu tinha certeza que um dia minha rua iria sair voando*”. (52:00 á 52:45) Enquanto Roberto conversa com outro garoto no pátio da Febem, vários outros meninos maiores jogam futebol. Os brinquedos e brincadeiras que demonstram tradição representados no filme se constituem pelo ato de soltar pipas e pelo jogo de futebol.

2) *brinquedos e brincadeiras industriais*

Mutum:

O ambiente a que vivem as crianças é rural e afastado da civilização. Não existem brinquedos estereotipados e industriais.

No meio da Rua:

O conteúdo do filme em questão explora brincadeiras cujo brinquedo estereotipado mais retratado é o vídeo game. As brincadeiras retratadas no filme que demonstram estereótipos estão ligadas aos jogos de vídeo-game. Porém percebe-se que somente as crianças da alta classe reúnem condições para possuir esse brinquedo. As brincadeiras com o vídeo-game só ocorrem entre os meninos pobres, quando a criança de alta classe o disponibiliza entre os demais. No entanto compreende-se que, devido a falta de estruturas econômicas, as crianças de baixo poder aquisitivo não têm acesso aos brinquedos industrializados demonstrados no filme.

O ano em que meus pais saíram de férias:

O filme não representa brinquedos ou brincadeiras que demonstre estereótipos.

O contador de histórias:

O ambiente a que vivem as crianças é urbano, porém elas não reúnem condições de vida favoráveis para que tenham o devido acesso a brinquedos estereotipados e industriais.

Que aspectos são retratados no filme que *mostram as interações do brincar infantil?*

d) *com os pares:*

Mutum:

Thiago, a criança protagonista do filme, se interage no ato de brincar, na maioria das vezes, com o seu irmão Felipe, que possui quase a mesma idade de Thiago. Existem alguns momentos, conforme descrito nos trechos, em que Thiago se interage com outras crianças, porém essas interações acontecem de maneira esporádica e sazonal.

No meio da Rua:

As outras crianças que mais se interagem com Leonardo no ato de brincar são: Kiko, os irmãos e os amigos de Kiko que moram no Morro do Cantagalo. Leonardo têm uma irmã de 6 anos, porém não existem cenas em que Leonardo brinca com sua irmã. Conforme a descrição, as crianças que mais se interagem no ato de brincar com a criança protagonista do filme são os meninos que trabalham no semáforo e vivem no Morro do Cantagalo. Eles brincam de bola, de vídeo-game, de bolinha de gude, de malabares etc. Percebe-se que a interação da criança protagonista, no ato de brincar, só ocorre após a mesma ter fugido de casa, devido a tripla jornada de afazeres, impostos pelos pais, dos quais a impossibilitava de brincar. De acordo com as descrições do filme, as crianças de baixa classe, mesmo com poucos recursos, possuem mais tempo para brincar se comparadas as crianças da alta classe.

O ano em que meus pais saíram de férias:

As crianças que mais interagem com o protagonista do filme no ato de brincar são: a vizinha Hanna e os meninos que vivem no bairro. 39:35 á 42:58 Hanna leva Mauro para encontrar os outros meninos do bairro. Eles se reuniram para brincar de “**espiar**” no buraco da parede nos fundos da loja da mãe de Hanna. 1:09:46 á 1:10:39 As crianças se reúnem nos fundos de uma velha estação de trem para jogar uma **pelada de futebol**.

Conforme as descrições, no processo de interação e socialização das crianças, elas interagem com aqueles das quais mantem contatos cotidianamente

O contador de histórias:

(9:00 á 9:06) Roberto foge da Febem e vai para as ruas da cidade de Belo Horizonte. O menino brinca com alguns outros meninos de rua, colegas da FEBEM, no chafariz da praça Rui Barbosa. Nesse momento a pesquisadora Margherit se aproxima e tenta conversar com Roberto afim de convence-lo a contar sua história: Margherit: “*Olha, vamos fazer o seguinte: você vai lá na minha casa, eu faço um lanche pra gente...*” Roberto: “*Perai, perai! A dona quer que eu vá na sua casa?*” Margherit: “*Isso, e você me explica sua história*” Roberto: “*E quem é que mais esta lá?*” Margherit: “*Não têm ninguém!*” Roberto: “*Eu não vou cair nessa não!*” Margherit: “*Tá com medo de mim?*” Roberto: “*Eu, com medo da dona? Mulher? A dona é que devia ter medo de mim!*” Roberto olha para os seus colegas e diz: “*Doidorion neriela né?*” “*Eu olhei para os meus amigos e estava escrito na testa deles: vai lá e rouba tudo dessa trouxa!*”

As relações estabelecidas com os pares no ato de brincar são bastante esporádicas e superficiais. E os momentos em que as crianças estão juntas, elas partilham de interesses em comum ligados as estratégias de sobrevivência. Ou seja, buscam se ligar umas com as outras para garantir a sobrevivência da vida urbana.

e) **com a família**

Mutum:

Os familiares que mais se interagem com o protagonista do filme no ato de brincar são os irmãos Felipe e Juliana, o tio Teres, a tia Rosa e a mãe das crianças. De acordo com os trechos descritos, há uma série de interações dos familiares, no ato de brincar, com a criança protagonista do filme. Importante ressaltar que os familiares passam quase todo o tempo juntos em seus afazeres, não havendo outras fontes de interação cotidiana.

No meio da Rua:

Na família de Leonardo não há interação no ato de brincar. Leonardo brinca sozinho no carro, no quarto ou próximo a piscina com bolinhas. Na família de Kiko, seus irmãos não se interagem no ato de brincar, exceto em uma cena que as crianças fazem uma espécie de encenação para mostrar a Leonardo como o menino fara para pedir dinheiro no semáforo. No ambiente em que vive Leonardo, a criança rica, não há nenhuma interação dos familiares no ato de brincar. Em contrapartida, existem poucas interações do brincar no ambiente em que vive Kiko, a criança pobre. A falta de interação dos familiares no ato de brincar se remete a falta de tempo dos mesmos, que estão mergulhados no mundo do trabalho. Porém nota-se que a ausência do brincar é maior na família de alta classe, pois os afazeres cotidianos não permitem que a família encontre disponibilidade para a brincadeira. Ressalte-se que a interação dos familiares na brincadeira só ocorre, mesmo sendo pouco, na família de Kiko e com as outras crianças (seus irmãos).

O ano em que meus pais saíram de férias:

O filme não retrata nenhuma interação de pessoas da família no ato de brincar, pois o menino sai da casa de seus pais para ficar com avô, que morre antes do menino chegar. Mauro passa a ser cuidado por amigos e pessoas da comunidade do bairro do Bom Retiro em São Paulo.

O contador de histórias:

No ato de brincar não existe nenhum familiar retratado no filme

f) **com a comunidade:**

Mutum:

As crianças não têm contato com outros sujeitos da comunidade no ato de brincar.

No meio da Rua:

O filme não trás cenas em que sujeitos da comunidade interajam com as crianças no ato de brincar.

O ano em que meus pais saíram de férias:

No ato de brincar o sujeito que se interage com a criança protagonista do filme é o militante Ítalo, conhecido que vive no bairro.

O contador de histórias:

Conforme descrito, há interações no ato de brincar com apenas um sujeito da comunidade. Nota-se que geralmente as crianças brincam apenas com aqueles que dão abertura para que isso aconteça.

A Fantasia do Real como elemento da cultura da infância

- **Concepção:** Se dá a partir da construção da visão de mundo da criança em que ela atribui significado as coisas que a rodeia quando transpõe o real imediato e o reconstrói criativamente pelo imaginário, seja criando personagens ou interpretando os eventos cotidianos que ocorrem. (Sarmiento, 2003, p. 16)

Que aspectos são retratados no filme que mostram a fantasia do real do universo infantil?

- 1) **projecção da realidade:**

Mutum:

(35:25 á 36:20) Thiago e a mãe brincam com folhas em um pequeno riacho. Fazem de conta que as folhas são barquinhos disputando uma corrida no mar. Thiago não conhece o mar e pergunta para a mãe se o mesmo fica longe do local onde vivem. A mãe conta para Thiago como é o mar e diz que fica bem distante dali. 3:15 á 44:46 Thiago brinca com Felipe no quarto em cima da cama com pipocas. As pipocas representam o gado e os cavalos de uma fazenda. Projetam o real cotidiano vivido na zona rural. Os trechos descritos, que dizem respeito as projeções da realidade se constituem tanto por fatores vividos pelas crianças no cotidiano de seu habitat, quanto por fatores vividos e narrados por adultos.

No meio da Rua:

Existem duas cenas significativas das quais existem transposições que demonstram aspectos da realidade vivida em eventos da vida cotidiana das crianças que são: o jogo criado por Leonardo na aula de informática, cujo tema escolhido pelo menino foi malabares em um sinal de transito e a brincadeira encenada pelos irmãos de Kiko ao imitarem uma cena do dia-a-dia no semáforo. As cenas descritas demonstram transposições da realidade vividas pelas crianças. Na primeira cena, a criança cria um jogo, cuja temática é um sinal de transito. O tema se refere as vivencias que a criança têm ao passar todos os dias no semáforo onde existe outras crianças fazendo malabarismos em troca de alguns trocados. Importante observar como a professora de informática fica surpresa com a escolha da temática “sinal de trânsito”, criando um preconceito sobre a mesma. De maneira subliminar a professora liga as ruas e os sinais de transito aos assaltos. Na sociedade moderna são inculcados estigmas que fazem parte do imaginário social de que os assaltos são praticados nas ruas por pessoas de baixa classe.

Na segunda cena descrita, as crianças da baixa classe transpõe a realidade fazendo uma simulação da vida cotidiana nos sinais de transito, porém elas invertem os papeis originais. Ou seja, as crianças da baixa classe interpretam as crianças e os adultos da elite. Mediante a brincadeira, as crianças criam significados e concepções a despeito da realidade que as cercam. Percebe-se que existe ao final da brincadeira desconforto e angustia devido a natureza das vivencias transpostas. Em outras palavras, as crianças de baixa classe ficam

tristes ao se reconhecerem pobres. A falta de recursos e condições econômicas são aspectos fortemente identificados e vividos pelas crianças que vivem no Morro.

O ano em que meus pais saíram de férias:

1:05:10 á 1:08:02 O menino Mauro e os membros da comunidade se reuniram para assistir o jogo clássico do bairro do Bom Retiro no pequeno campo de futebol. Mauro se empolga ao ver o desempenho do goleiro no jogo e reflete em seus pensamentos: “E de repente eu descobri o que eu queria ser. Eu queria ser negro e voador”. Ao chegar em casa, depois do jogo, Mauro coloca uma luva e uma meia de goleiro e brinca em cima da cama fazendo de conta que é o maior goleiro da seleção brasileira.

De acordo com a descrição, a criança transpõe aquilo que vivencia através do imaginário e também através da brincadeira. No momento em questão, o país e as relações estabelecidas entre as pessoas estavam relacionados, principalmente, com a copa do mundo de futebol.

O contador de histórias:

A narração de sua vida na primeira infância que se dá por aspectos da imaginação mediante a uma realidade vivida, a imaginação de um mundo de sonhos e fantasias que Roberto cria ao enxergar a FEBEM como “algo bom” de acordo com sua mãe. 3:06 á 3:56 “Ai eu contei minha história pra ela. Uma vez né, eu, minha mãe e meus irmãos agente tava sem dinheiro, aí agente teve a ideia de assaltar um banco. Agente pegou uma kombi e ... Sabe oque é Kombi né? Ai chegou lá agente saiu rendeno todo mundo, os caixa tudo passando dinheiro pra gente... Ai veio a polícia. A minha mãe viu a policia e... Aí policia!!! (voz fina). Ai meus irmãos e minha mãe tudo entraram dentro da Kombi. Eu fiquei. Minha mãe virou pra mim e disse: Tudo bem meu filho, ocê é de menor, eles vão levar ocê pra Febem e lá ocê vai ter casa, comida e escola. Ocê vai vira dotô. Eu vim pra cá”. 40:51 á 41:16 Roberto sai de casa com sua mãe para pegar um ônibus rumo a FEBEM. No caminho Roberto a pergunta: “mãe, o que têm de bom lá na FEBEM?” a mãe responde: “um monte de coisa boa”. Nesse momento o menino imagina um circo cheio de palhaços e malabaristas brincando ao seu redor. Seja mediante a ludicidade presente nos brinquedos e nas brincadeiras ou na imaginação, as crianças transpõe o real vivido de uma maneira diferente dos adultos. Essa diferença corresponde as especificidades das culturas infantis.

2) **projecção da fantasia:**

Mutum:

Não há projeção da fantasia identificado no filme.

No meio da Rua:

Não existem aspectos do imaginário transpostos para o cotidiano.

O ano em que meus pais saíram de férias:

1:05:10 á 1:08:02 O menino Mauro e os membros da comunidade se reuniram para assistir o jogo clássico do bairro do Bom Retiro no pequeno campo de futebol. Mauro se empolga ao ver o desempenho do goleiro no jogo e reflete em seus pensamentos: “E de repente eu descobri o que eu queria ser. Eu queria ser negro e voador”. Ao chegar em casa, depois do jogo, Mauro coloca uma luva e uma meia de goleiro e brinca em cima da cama fazendo de conta que é o maior goleiro da seleção brasileira. Nos aspectos em que a criança transpõe a realidade vivida também estão embutidos os aspectos do imaginário. Ao mesmo tempo que a criança transpõe aquilo que vive, também o faz de maneira fantasiosa. Na descrição, a criança vê um bom goleiro negro no jogo de futebol e depois cria um goleiro-personagem para brincar.

O contador de histórias:

(3:06 á 3:56) “Ai eu contei minha história pra ela. Uma vez né, eu, minha mãe e meus irmãos agente tava sem dinheiro, aí agente teve a ideia de assaltar um banco. Agente pegou uma kombi e ... Sabe oque é Kombi né? Ai chegou lá agente saiu rendeno todo mundo, os caixa

tudo passando dinheiro pra gente... Ai veio a polícia. A minha mãe viu a policia e... Aí policia!!! (voz fina). Ai meus irmãos e minha mãe tudo entraram dentro da Kombi. Eu fiquei. Minha mãe virou pra mim e disse: Tudo bem meu filho, ocê é de menor, eles vão levar ocê pra Febem e lá ocê vai ter casa, comida e escola. Ocê vai vira dotô. Eu vim pra cá”. (Toda essa narrativa é acompanhada pelas imagens que seriam o retrato da imaginação do protagonista do filme, cujas delimitações se dão por indumentárias características dos anos 70. Ex: roupas coloridas, calça “boca de sino”, cabelos “black power” etc.)

A criação de personagens que retratam o cotidiano vivido pela criança retratada no filme se exprime mediante a narrativa contada pela criança que por sua vez se transpõe por imagens de sua possível imaginação.

Anexo 3
Imagens Capturadas das Análises Fílmicas

**IMAGENS QUE CORRESPONDEM AS DESCRIÇÕES DOS FILMES POSTAS NO
CAPÍTULO II**

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 2.1



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5**Imagem 5.1****Imagem 6**

Imagem 6.1**Imagem 7****Imagem 8**

Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13

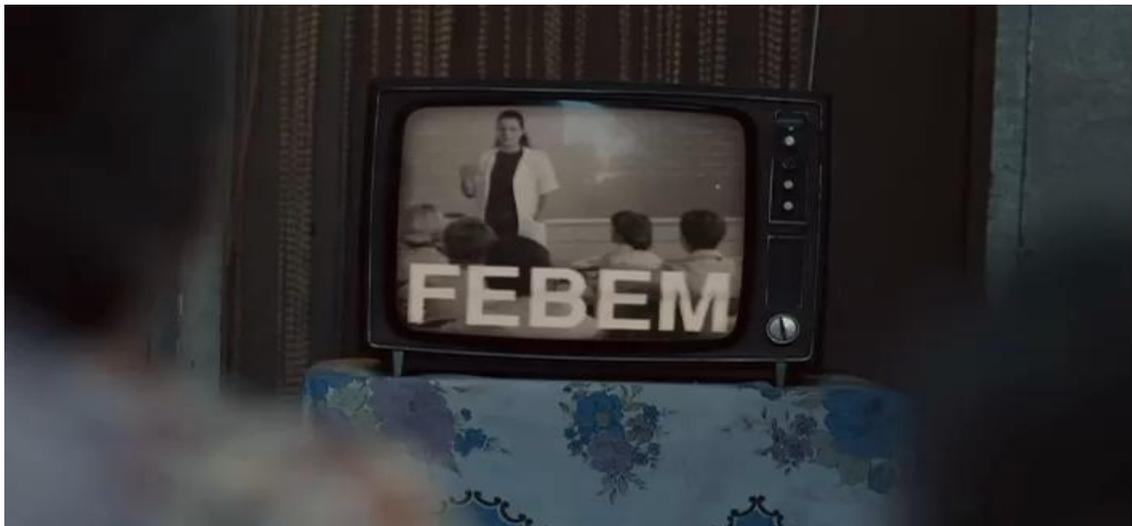


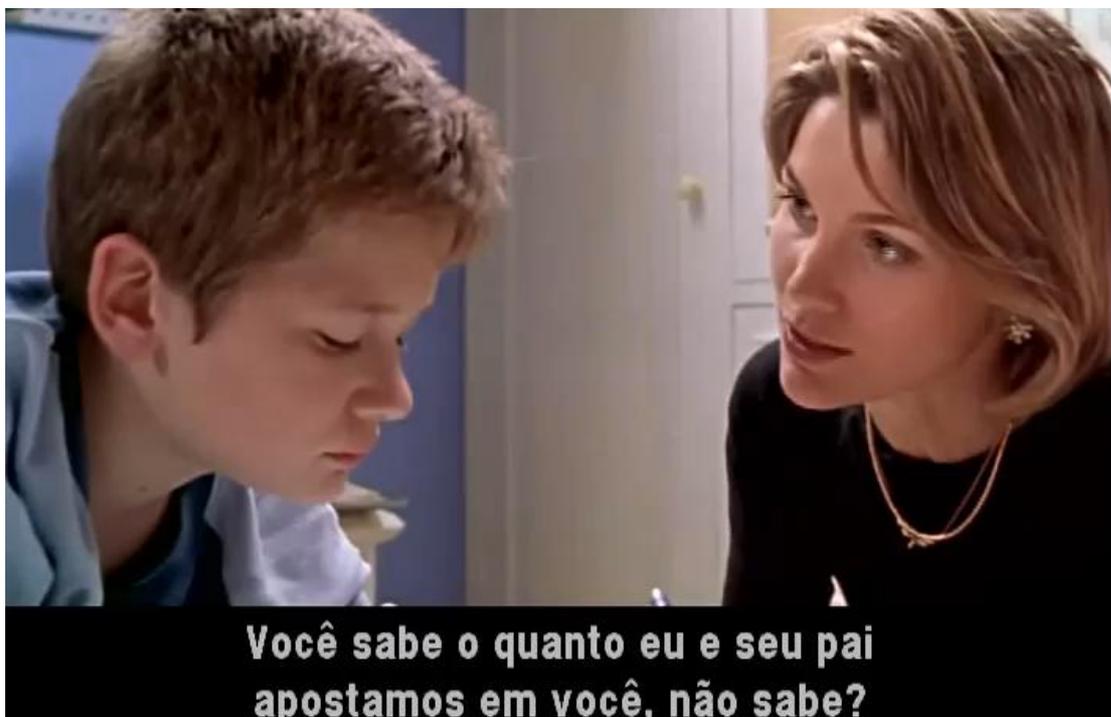
Imagem 13.1



Imagem 14



Imagem 15



**IMAGENS QUE CORRESPONDEM AS DESCRIÇÕES DOS FILMES CITADAS NO
CAPÍTULO III**

Imagem 16



Imagem 16.1



Imagem 17



Imagem 18



**Eu e Renata estamos precisando de
fotos de skate. Emprista uma revista?**

Imagem 19



Imagem 20



Imagem 21



Imagem 22



Imagem 23



Imagem 24



Imagem 25



Imagem 26



Imagem 27



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31



Imagem 32



Imagem 33



Imagem 34



Imagem 35**Imagem 36****Imagem 37**

Imagem 38



Imagem 39



Imagem 40



Imagem 41



Imagem 42



Imagem 43



Imagem 44



Imagem 45



Imagem 45.1



Imagem 46**Imagem 47****Imagem 48**

Imagem 49



Imagem 50



Imagem 51



Imagem 52**Imagem 53****Imagem 54**

Imagem 55



Imagem 56



Imagem 57



Imagem 58



Imagem 59



Imagem 60



Imagem 61**Imagem 62**

**IMAGENS QUE CORRESPONDEM AS DESCRIÇÕES DOS FILMES CITADAS NO
CAPÍTULO IV**

Imagem 63



Imagem 64



Imagem 65



Imagem 66**Imagem 67****Imagem 68**

Imagem 69



Imagem 70



Imagem 71



Imagem 72**Imagem 73****Imagem 74**

Imagem 75



Imagem 76



Imagem 77



Imagem 78



Imagem 79



Imagem 80



Imagem 81



Imagem 82



Imagem 83



Imagem 84



Imagem 85



Imagem 86



Imagem 87**Imagem 88****Imagem 89**