



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A POÉTICA DA INFÂNCIA NO CINEMA: NARRATIVAS E CONTEXTOS

LUCIANA ALVES RODRIGUES

GOIÂNIA
Maio, 2020



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

LUCIANA ALVES RODRIGUES

3. Título do trabalho

A poética da infância no cinema: narrativas e contextos

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Rita Márcia Magalhães Furtado, Professor do Magistério Superior, em 30/09/2020, às 00:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por LUCIANA ALVES RODRIGUES, Usuário Externo, em 30/09/2020, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1583964 e o código CRC 9321CFF0.

Referência: Processo nº 23070.028029/2020-80

SEI nº 1583964

Criado por marizethfarias, versão 3 por mmfurtado em 30/09/2020 00:14:02.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA ALVES RODRIGUES

A POÉTICA DA INFÂNCIA NO CINEMA: NARRATIVAS E CONTEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

GOIÂNIA
Maio, 2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Luciana Alves

A poética da infância no cinema [manuscrito] : narrativas e
contextos / Luciana Alves Rodrigues. - 2020.
clxiv, 164 f.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Poética. 2. Infância. 3. Cinema. 4. Estética. I. Furtado, Rita
Márcia Magalhães, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 014 da sessão de Defesa de Dissertação de LUCIANA ALVES RODRIGUES, que confere o título de Mestre(a) em Educação.

Aos três dias do mês de julho de dois mil e vinte (03/07/2020), a partir da(s) 10:00, em plataforma virtual no link público de <https://meet.google.com/tdw-oybp-sxy>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "A poética da infância no cinema: narrativas e contextos". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado, doutora em Educação pela UNICAMP; com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE-UFMG) doutora em Educação pela UFG - membro titular externo; Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (FE-UFMG), doutor em Educação pela UFSC - membro titular interno e Profª. Drª. Adriana Hoffmann Fernandes (EE-UNIRIO), doutora em Educação pela UERJ - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos três dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado,

Profª. Drª. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Profª. Drª. Adriana Hoffmann Fernandes

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Rita Márcia Magalhães Furtado, Professor do Magistério Superior, em 03/07/2020, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior, em 03/07/2020, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por Jose Paulo Pietrafesa, Coordenador de Pós-graduação,



em 03/07/2020, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 03/07/2020, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1413765** e o código CRC **D5BB17F6**.

Referência: Processo nº 23070.028029/2020-80

SEI nº 1413765

Ao meu esposo Tiago Gregório e nossos filhos Angelina e Heitor, vocês são o que há
de mais precioso, vocês são minha vida.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não poderia ser realizada se eu não tivesse o apoio de pessoas tão importantes dentre familiares, mestres e amigos que estiveram presentes em diferentes momentos e foram fundamentais para o meu despertar nos estudos, para a pesquisa e para a concreta construção desta escrita.

Agradeço primeiramente a Deus, pois, tenho certeza de que minha fé moveu imensos obstáculos para que eu chegasse até aqui e sem Ele eu não teria Norte, não teria esperanças e muito menos acreditaria que a realização dos sonhos é possível. Permito-me inclusive citar um trecho da canção de Marcelo Falcão que traduz com maestria meu sentimento, “Pra quem tem fé a vida nunca tem fim”.

Agradeço a orientação sempre cuidadosa e atenta da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado. Suas palavras de sabedoria e nossas ricas discussões teóricas contribuíram imensamente no trilhar de um caminho primoroso de conhecimentos éticos e estéticos, tão necessários a uma verdadeira formação humana. A ela, minha mestra, orientadora, conselheira e amiga, meu muito obrigado por tudo.

Agradeço ao grupo de estudos NEVIDA/FE/UFG por todas as discussões filosóficas, políticas, sociológicas, educativas, enfim todas as discussões profícuas acerca das nossas necessidades imediatas e não imediatas, abstratas e concretas, poéticas e dissertativas. A todos vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço uma amiga em especial do NEVIDA, Julia Pontes, por seu carinho desde quando iniciamos o Mestrado. Agradeço todas as revisões realizadas nos meus artigos, com direito a feedback pessoal da amiga querida. Meu muito obrigado por ter sido minha fiel escudeira nesta trajetória acadêmica.

Agradeço ainda os colegas também orientandos da Professora Rita: Rômulo, Fabricio, Jairo, Halan, Christyan e por último, mais recente, Pollyanna. E ainda à grande amiga professora da Instituição Sônia Maria Rodrigues. Meu muito obrigado por todas as vezes que me socorreram com indicações de leituras, com palavras de conforto, com gostosas risadas em toda esta trajetória.

Agradeço à minha mãe, Maria do Socorro de Souza Rodrigues, que em todos os momentos esteve ao meu lado, auxiliando na criação dos meus filhos e nos cuidados com os

afazeres domésticos. Ela que nunca me disse um ‘não’ quando foi preciso ficar com meus filhos para eu estudar, cursar as disciplinas, viajar. Que esteve sempre pronta a me abençoar e torcer por mim. Minha eterna gratidão por dar-me a vida.

Agradeço também ao meu pai, Sinomar Alves Moreira, que esteve sempre presente nos momentos mais importantes e por ser esse pai e avô tão carinhoso e companheiro. Gratidão por minha vida.

Agradeço ao meu esposo Tiago Gregório Marcelino Dorneles, por ser esse homem tão íntegro, generoso, amigo, leal e companheiro. Ele que não mediu esforços em apoiar as minhas escolhas, por assumir com tanta responsabilidade o seu papel de pai, em estar sempre presente e ser presença na nossa família. O meu imenso amor e gratidão por tantos anos ao meu lado.

Agradeço aos meus filhos Angelina e Heitor, por serem tão maravilhosos. Eles que em muitos momentos compreenderam o quão importante me eram os estudos e se aquietavam em solidariedade a esses momentos. A eles minha eterna gratidão porque tornaram minha vida mais colorida e mais feliz.

Agradeço a toda minha família, meus irmãos Ruy e Renata, meus cunhados e compadres Leandro, Lana e Josy, minha sogra Aldenir por estarem sempre prontos a uma palavra de conforto e a companhia sempre agradável.

Agradeço os compadres e amigos: Rafael e Karine, Glauco e Ledna, Kétia e Fúlvio, Alex e Kácia, Iracema e Evandro, Claudiane, Ariana, Michel e Kamilla, por fazerem parte da minha vida. Por estarem sempre prontos a me apoiar, a se fazerem as melhores companhias para relaxar com um bom churrasco (foram muitos fins de semana extremamente necessários), pelos bate-papos, conselhos e as melhores risadas que já dei na vida. A todos o meu muito obrigado.

Agradeço os amigos e colegas de trabalho Renato Rodrigues e Jéssica Lorryne que contribuíram com ideias e argumentos que me ajudaram substancialmente na escrita do pré-projeto para a seleção de Mestrado e me incentivaram em todas as etapas da seleção, torcendo por meu êxito.

Agradeço também minhas antigas gestoras das escolas em que fui e ainda sou regente, Menino Jesus e Pedro Xavier Teixeira, Daniele Ângela e Luana Israel, respectivamente, por não medirem esforços ao permitirem minha ausência quando necessário, por conta dos estudos, e por me ajudarem com o processo de licença para aprimoramento e os conselhos sempre preciosos.

Agradeço às Redes Municipais de Educação de Goiânia e Aparecida de Goiânia e a todos os colegas de trabalho, assim como todos os profissionais da Educação pelo convívio e ensinamentos tão preciosos.

Agradeço em especial a amiga e colega de trabalho Edna Maria, que me incentivou pacientemente a retomar os estudos, que me ensinou a olhar a vida com mais leveza, que me apresentou as terapias alternativas que tanto fizeram diferença na minha vida. A ela que foi uma segunda mãe, minha eterna gratidão.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente torceram pela realização de mais um sonho.

RESUMO

A poética da infância no cinema: Narrativas e contextos

O objetivo central desta pesquisa, ao perfazer o percurso histórico do cinema infantil, identificando as primeiras filmografias realizadas para esse público específico e selecionando duas obras brasileiras que nos apresentam uma qualidade estética e artística, é analisar como o cinema infantil desenvolve sua narrativa num contexto poético. Nesse percurso, outras problematizações surgiram como norteadoras, apontando para a necessidade de compreender o que faz uma obra fílmica infantil ser capaz de nos encantar, tocar e alcançar, averiguando com quais sujeitos essas narrativas cinematográficas se comunicam, identificando as linguagens específicas do cinema e a imagem da representação da infância que se apresenta nesses dois filmes, para enfim alcançar as premissas que se apresentam na relação imagem, poética e educação estética. O referencial metodológico se concentrou na perspectiva fenomenológica, visto ser esta uma categoria de análise que se insere numa nova concepção de realidade, a qual nos permitiu explorar os variados modos que o fenômeno se apresentou em cada obra fílmica examinada. Neste contexto, realizamos uma profícua analogia entre os filmes *O cavaleiro azul*, de Eduardo Escorel, e *Corda Bamba – História de uma menina equilibrista*, de Eduardo Goldeinstein, pautada no referencial teórico escolhido no intuito de apreendermos se, como expõe Maurice Merleau-Ponty, “um filme não é pensado e sim percebido”. Além de Merleau-Ponty, que considera o estado poético como premissa para o espectador ao se defrontar com o filme, o diálogo se estendeu aos autores Carlos Melo Ferreira, por seus estudos baseados na compreensão da relação entre poesia e cinema, Georges Didi-Huberman, por seus estudos sobre o olhar, que segundo o autor está presente num paradoxo entre aquilo que olhamos e que simultaneamente nos olha, apreendendo que aquilo que vemos, nos olha no que vemos, e Fabiana de Amorim Marcello, por suas reflexões acerca da cisão do olhar e do cinema em sua possibilidade de encontro, pensando a criança como acontecimento e potência desestabilizadora. Toda a discussão teórica e a análise de conteúdo apontaram para a conclusão de que a poética da infância no cinema é muitas vezes realizada, mas nem sempre percebida. O que culmina na necessidade da compreensão que se faz urgente, não só identificar a poética da infância na representação da imagem da criança nos filmes, mas levar essa poética a novos debates que suscitem o reconhecimento da criança enquanto potência criadora, enquanto potência afirmativa.

Palavras-chave: Poética, infância, cinema, estética.

ABSTRACT

The childhood poetry on cinema: Narratives and contexts

The main objective of this research, making up the historical route of the children's cinema, identifying the first filmography made for this specific public and selecting two Brazilian works that presented us an artistic and esthetic quality, is to analyse how the children's cinema develops its narrative in a poetic context. On this route, others problematizations arise as guiding, pointing to the necessity of understanding what makes a children's film work be capable of enchanting, touching and reaching us, checking with what subjects these cinematographic narratives communicate, identifying the specific cinema's language and the image of the childhood representation that is presented on these two movies, so we can reach the premises that exist on the relation among image, poetry and esthetic education. The methodological referential concentrated on the phenomenological perspective, since this is a category of analysis that is in a new design of reality, which allowed us to explore the vary forms that the phenomenal was presented on each film work examined. On this context, we made a fruitful analogy between the movies *O cavaleiro azul*, by Eduardo Escorel, and *Corda Bamba - História de uma menina equilibrista*, by Eduardo Goulart, based on the theoretical referential chosen, so we could seize if, as Maurice Merleau-Ponty exposes, "a movie is not thought, but perceived". Besides Merleau-Ponty, who considers the poetical state as a premise to the spectator when they are face to face with the movie, the dialogue was extended to the authors Carlos Melo Ferreira, because of his studies based on the understanding of the relation between poetry and cinema, Georges Didi-Huberman, because of his studies about the look, which, according to the author, it is on a paradox between what we look and what simultaneously looks at us, seizing that, what we see looks at us on what we see, and Fabiana de Amorim Marcello, because of her reflections about the split of the look and about the cinema on its possibilities of encounter, thinking the child as an occurrence and destabilising power. All the theoretical discussion and the content analysis pointed to the conclusion that the childhood poetry on cinema is, on many times, carried, but not always perceived. What culminates on the necessity of undersating that is urgent: not just identify the childhood poetry on the representation of the children's image on the movies, but taking this poetry to new debates, that raise the children recognition as a creator power, as an affirmative power.

Keywords: Poetry, childhood, cinema, esthetic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pai de Vicente com o cavalo da família.....	91
Figura 2 – Vicente brincando no quintal de sua casa.....	91
Figura 3 – Pai de Vicente chegando na cidade com o cavalo da família.....	92
Figura 4 – Reflexão do Pai de Vicente.....	92
Figura 5 – Pernas de um homem com botas de cano longo.....	90
Figura 6 – Pressentimento de Vicente.....	90
Figura 7 – Pai de Vicente negociando o cavalo da família.....	94
Figura 8 – Homem das botas de cano longo entregando o dinheiro pela compra do cavalo ..	94
Figura 9 – Homem levando o cavalo da família de Vicente embora.....	95
Figura 10 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 1.....	95
Figura 11 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 2.....	95
Figura 12 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 3.....	96
Figura 13 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 4.....	96
Figura 14 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 5.....	96
Figura 15 – Vicente na estrebaria procurando seu cavalo.....	97
Figura 16 – Vicente e Maria saindo em busca do Cavalinho azul – 1.....	99
Figura 17 – Vicente e Maria saindo em busca do Cavalinho azul – 2.....	100
Figura 18 – Barbuda, Maria e Foguinho saindo do circo.....	100
Figura 19 – Barbuda, Maria e Foguinho na estrada para o apartamento da avó da menina..	101
Figura 20 – Barbuda e Maria na praia do Rio de Janeiro.....	101
Figura 21 – Barbuda e Maria se abraçando na praia do Rio de Janeiro.....	101
Figura 22 – A cumplicidade de Barbuda e Maria.....	101
Figura 23 – Maria se divertindo na praia do Rio de Janeiro com Barbuda.....	102
Figura 24 – Maria se despedindo do circo – 1.....	106
Figura 25 – Maria se despedindo do circo – 2.....	106
Figura 26 – Maria se despedindo do circo – 3.....	107
Figura 27 – Maria se despedindo do circo – 4.....	107
Figura 28 – Maria se despedindo do circo – 5.....	107
Figura 29 – Maria se despedindo do circo – 6.....	107
Figura 30 – Maria se despedindo do circo – 7.....	108
Figura 31 – Maria se despedindo do circo – 8.....	108
Figura 32 – Maria se despedindo do circo – 9.....	108
Figura 33 – Maria se despedindo do circo – 10.....	109
Figura 34 – Maria se despedindo do circo – 11.....	110
Figura 35 – Foguinho descendo a corda de se equilibrar – 1.....	110
Figura 36 – Foguinho descendo a corda de se equilibrar – 2.....	110
Figura 37 – Maria se despedindo do circo – 12.....	111
Figura 38 – A corda de se equilibrar – 1.....	111
Figura 39 – A corda de se equilibrar – 2.....	111
Figura 40 – A corda de se equilibrar – 3.....	112
Figura 41 – A corda de se equilibrar – 4.....	112

Figura 42 – Foguinho descendo a corda de se equilibrar – 3	112
Figura 43 – Maria se despedindo do circo – 13.....	112
Figura 44 – Maria se despedindo do circo – 14.....	113
Figura 45 – A corda de se equilibrar – 5	113
Figura 46 – Foguinho e Maria saindo do interior do circo, avistando Barbuda.....	113
Figura 47 – Foguinho e Maria saindo do interior do circo, encontrando Barbuda	114
Figura 48 – Foguinho entregando a corda de se equilibrar para Maria – 1	114
Figura 49 – Foguinho entregando a corda de se equilibrar para Maria – 2.....	115
Figura 50 – Foguinho se despede de Maria.....	115
Figura 51 – Barbuda se despede de Maria.....	115
Figura 52 – Maria se prepara para andar na corda bamba.....	116
Figura 53 – A corda bamba começa a surgir.....	116
Figura 54 – Maria olha com atenção para o outro lado do prédio.....	117
Figura 55 – A corda bamba continua a surgir	117
Figura 56 – A corda bamba surge nitidamente.....	118
Figura 57 – Visualização da corda bamba de baixo para cima	118
Figura 58 – Maria inicia seu trajeto na corda bamba	118
Figura 59 – Visualização de Maria na corda bamba de cima para baixo	118
Figura 60 – Visualização de Maria na corda bamba de baixo para cima	119
Figura 61 – Visualização dos pés de Maria na corda bamba de cima para baixo	119
Figura 62 – Vicente e seu cavalo – 1	120
Figura 63 – Vicente e seu cavalo – 2.....	120
Figura 64 – Vicente e seu cavalo – 3.....	121
Figura 65 – Vicente e seu cavalo – 4.....	121
Figura 66 – Vicente e seu cavalo – 5.....	121
Figura 67 – Vicente e seu cavalo – 6.....	121
Figura 68 – Vicente com sua bola vermelha – 1	122
Figura 69 – Vicente com sua bola vermelha – 2	122
Figura 70 – Vicente com sua bola vermelha – 3	123
Figura 71 – Vicente com sua bola vermelha – 4	123
Figura 72 – Vicente deixa sua bola vermelha cair	123
Figura 73 – A bola vermelha é abandonada por Vicente	123
Figura 74 – João de Deus avista Vicente.....	125
Figura 75 – Vicente avista João de Deus.....	125
Figura 76 – João de Deus e Vicente conversam pela primeira vez	125
Figura 77 – Vicente deixa João de Deus e segue sua viagem em busca do seu cavalo	126
Figura 78 – Vicente avista seu Cavalinho azul	127
Figura 79 – O Cavalinho azul.....	127
Figura 80 – Vicente monta em seu Cavalinho azul.....	127
Figura 81 – Vicente cavalga seu Cavalinho azul	127
Figura 82 – João de Deus assiste a felicidade de Vicente	128
Figura 83 – João de Deus encara o espectador.....	128
Figura 84 – Maria no corredor que dá acesso as portas de suas memórias	130
Figura 85 – Uma das portas das memórias de Maria	130

Figura 86 – Maria olhando uma das portas de suas memórias.....	131
Figura 87 – Maria avista uma mesa farta de doces	131
Figura 88 – Maria olha para sua avó	131
Figura 89 – Maria visualiza sua avó do outro lado da mesa	131
Figura 90 – A avó de Maria traz uma grande caixa	132
Figura 91 – A avó de Maria mostra à menina a grande caixa	132
Figura 92 – Maria se assusta ao ver uma senhora dentro da caixa.....	132
Figura 93 – A avó de Maria conversa com a senhora	133
Figura 94 – Maria olha atenta para a senhora.....	133
Figura 95 – Maria tenta entender a situação questionando a avó – 1	133
Figura 96 – Maria tenta entender a situação questionando a avó – 2.....	134
Figura 97 – Maria avista a última porta de suas memórias	135
Figura 98 – Maria olha atenta para a última porta.....	135
Figura 99 – Maria abre a última porta	135
Figura 100 – A última porta se apresenta aberta	136
Figura 101 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 1	136
Figura 102 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 2	136
Figura 103 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 3	137
Figura 104 – Maria brinca com as colegas da escola – 1	137
Figura 105 – Maria brinca com as colegas da escola – 2	138
Figura 106 – Pôr do sol na cidade do Rio de Janeiro – 1	138
Figura 107 – Pôr do sol na cidade do Rio de Janeiro – 2	138
Figura 108 – Maria se equilibra na calçada da orla no Rio de Janeiro – 1.....	138
Figura 109 – Maria se equilibra na calçada da orla no Rio de Janeiro – 2.....	139
Figura 110 – Imagem das montanhas – 1	140
Figura 111 – Imagem das montanhas – 2.....	140
Figura 112 – Imagem das montanhas – 3.....	140
Figura 113 – João de Deus ao longe.....	141
Figura 114 – Aproximação da imagem de João de Deus	141
Figura 115 – Imagens sobrepostas de João de Deus	141
Figura 116 – Close meio corpo de João de Deus	141
Figura 117 – Close rosto de João de Deus	142
Figura 118 – João de Deus sentado	142
Figura 119 – Rocha/poltrona de João de Deus.....	142
Figura 120 – João de Deus próximo da sua rocha/poltrona	143
Figura 121 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 1	143
Figura 122 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 2	143
Figura 123 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 3	143
Figura 124 – Vicente sobre seu Cavalinho azul	145
Figura 125 – Vicente coloca o cabresto em seu cavalo.....	145
Figura 126 – Vicente rodopia ao redor do seu cavalo	146
Figura 127 – Imagem em outro ângulo do cavalo – 1	146
Figura 128 – Imagem em outro ângulo do cavalo – 2.....	146
Figura 129 – Vicente rodopia	146

Figura 130 – Imagem que alude movimento	147
Figura 131 – Close da imaginação de Vicente – 1	148
Figura 132 – Close da imaginação de Vicente – 2	148
Figura 133 – Close da imaginação de Vicente – 3	148
Figura 134 – Close da imaginação de Vicente – 4	148
Figura 135 – Close da imaginação de Vicente – 5	149
Figura 136 – Close da imaginação de Vicente – 6	149
Figura 137 – Close da imaginação de Vicente – 7	149
Figura 138 – Close da imaginação de Vicente – 8	149
Figura 139 – Close da imaginação de Vicente – 9	150
Figura 140 – Close da imaginação de Vicente – 10	150
Figura 141 – Close da imaginação de Vicente – 11	150
Figura 142 – Close da imaginação de Vicente – 12	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 PANORAMA HISTÓRICO DA INFÂNCIA, DA LITERATURA E DO CINEMA INFANTIL	25
1.1 O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA.....	25
1.1.1 Na Escola.....	27
1.1.2 Na Literatura	29
1.1.3 No Cinema.....	32
1.2 O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA PELO CINEMA.....	37
1.2.1 O Cinema – A Sétima Arte	37
1.2.2 O Cinema e o Filme	39
1.2.3 O filme infantil e o filme familiar	41
1.2.4 O cinema infantil.....	43
1.2.5 O CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL.....	46
1.2.6 As produções fílmicas voltadas para o público infantil brasileiro	49
2 A LINGUAGEM DO CINEMA INFANTIL	55
2.1 A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	55
2.1.1 O ritmo e a montagem.....	59
2.1.2 A linguagem perfeita é a que está morta.....	61
2.1.3 O silêncio no cinema.....	63
2.2 A LINGUAGEM DO CINEMA INFANTIL	65
2.2.1 O cinema e o olhar para a infância.....	69
2.3 A MAGIA, A FANTASIA E O MARAVILHOSO	71
2.4 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NO CINEMA	74
2.5 A RIQUEZA DA IMAGEM INFANTIL – A CRIANÇA-POTÊNCIA AFIRMATIVA	77
2.5.1 A criança imersa em sua multiplicidade	80
2.6 A POÉTICA E O CINEMA.....	81
3 A POÉTICA DA INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO OLHAR E A PERCEPÇÃO: APORTES PARA UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DE DUAS OBRAS FÍLMICAS INFANTIS BRASILEIRAS	84
3.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE FÍLMICA	84
3.2 A FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE PESQUISA	84

3.3 A PERCEPÇÃO FÍLMICA – UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO OLHAR.....	86
3.4 UMA POÉTICA DA TERRA NA ORDEM DO FÍLMICO.....	95
3.5 O CORPO-SENSÍVEL COMO TRANSMUTAÇÃO AO ENCONTRO-ACONTECIMENTO.....	100
3.5.1 O encontro com a menina equilibrista.....	106
3.5.2 Vicente e seu cavaleiro azul.....	119
3.6 DO TEXTO LITERÁRIO À TELA CINEMATOGRAFICA.....	128
3.6.1 De Lygia Bojunga a Eduardo Goldenstein.....	129
3.6.2 De Maria Clara Machado a Eduardo Escorel.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

Para a apresentação desta pesquisa de análise do cinema infantil sob a perspectiva de sua narrativa num contexto poético, penso ser importante, inicialmente, uma retomada à minha trajetória profissional, pois, ela indica como se deu minha escolha por este objeto de pesquisa.

O início deste percurso remonta aos anos 2002, quando o interesse em ingressar na Universidade Federal de Goiás como acadêmica de Pedagogia começou a despontar. Nesse mesmo ano participei do processo seletivo dessa Universidade (vestibular) e consegui a aprovação. Então, em 2003 iniciava a trajetória que me permitiu me tornar a profissional que sou hoje.

Algumas mudanças no currículo do curso de Pedagogia aconteceram justamente no fluxo da minha turma. A partir de então o pedagogo obteria a habilitação em Educação Infantil. Não foi uma mudança fácil para nós discentes, pois, a maioria de nós trabalhávamos todo o horário comercial, ou seja, começamos a nos preocupar, já de início, em como concluiríamos o estágio em Educação Infantil, visto a exigência de frequentar as escolas no turno diurno. Acredito que ser uma aluna do noturno me inseria numa realidade específica, aquela realidade em que o cansaço do dia e as leituras, muitas vezes realizadas no transporte coletivo, iriam contribuir sobremaneira com a acadêmica e futura professora que estava a me formar.

Felizmente minha turma se formou com um baixo índice de evasão. A partir daí, levei um tempo razoável para iniciar minha carreira como professora. Entre 2006 e 2010, casei-me, tive minha primeira filha, fui comerciante em feiras livres, até que passei pelo processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aparecida de Goiânia. Em 2011 fui aprovada no processo seletivo da SME de Goiânia e os dias passaram a ficar cada vez mais corridos, visto que agora trabalhava em duas escolas distintas e ainda tinha meus afazeres domésticos que não eram poucos. Meu segundo filho nasceu em 2013.

Levei um tempo consideravelmente grande para voltar para as cadeiras da Universidade. Foram 12 anos do término da graduação até o ano de 2018, quando finalmente começaria minha realização também pessoal, o sonho de me tornar Mestre em Educação, a área que escolhi me dedicar. A infância desde sempre foi meu objeto de investigação, meu contato direto com as crianças me estimulava e encorajava. Era uma troca, uma partilha de conhecimentos. Momentos de encontros que transcorriam dia a dia, alguns mais fáceis, outros mais difíceis. Minha incansável busca referia-se a minha postura enquanto professora. Como poderia aprimorar o meu “eu professora”? Como manter essa postura apesar de todos os entraves que a realidade de

uma escola pública oferecia? Como colaborar com uma aprendizagem viva, dinâmica, que compreende o aluno como sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimentos?

Enfim, eram muitas indagações. Ainda em 2017, enquanto aluna especial do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na disciplina *Aristóteles, a Ética, a Política e a Educação* comecei a compreender com as aulas do Professor Doutor Ildeu Moreira Coêlho que os conhecimentos sobre Ética seriam imprescindíveis para minha prática cotidiana. Nesse interim, participei do processo seletivo do mesmo programa para ingressar no curso de Mestrado em Educação.

No decorrer do primeiro ano do Mestrado, cursar algumas disciplinas do programa, incluindo a disciplina *Cinema e formação: concepções estéticas e pedagógicas*, da minha orientadora, a Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado, e também meu ingresso no grupo de estudos Nevida, além da participação em outros projetos como o “Pensar o ver” e o “Cinevida”, contribuíram sobremaneira para um novo olhar que começava a me ocorrer, o olhar para o cinema infantil. Os estudos voltados para o campo Estético e de emancipação do olhar também foram fundamentais para o processo de definição do meu objeto de pesquisa.

Finalmente consegui elaborar meu novo projeto de pesquisa, que iria culminar nesta dissertação intitulada *A poética da infância no cinema: narrativas e contextos*. O objetivo central do projeto considerou ser de extrema relevância contextualizar a poética nas narrativas construídas no cinema infantil, bem como a representação da imagem da criança e a educação estética do olhar, visto ser uma tríade importante na análise de alguns filmes brasileiros que pretendíamos realizar. Compreendíamos que seria fundamental a apreensão da poética das obras, levando em consideração que o perceber um filme vai além da simples visualização e descrição de sua narrativa.

Ao iniciar os estudos nesse campo específico, verificamos que o cinema infantil, em particular o brasileiro, ainda é visto como pouco atraente para um estudo acadêmico e é considerado um tipo de produção que não gera tanta visibilidade. Porém, essa realidade não nos foi um empecilho, porque de antemão consideramos de extrema relevância partir da reflexão que havia experiências interessantes, do ponto de vista estético, nesse objeto de estudo que mereciam ser ressaltadas.

Nesse contexto, optamos por prosseguir pela pesquisa a partir do cinema, relacionando-o com a educação e com a infância no que se refere à educação do olhar, partindo de uma aprendizagem estética que necessita começar por nós mesmos enquanto pesquisadores. Assim, compreendendo ser de extrema relevância para a pesquisa, nos propusemos iniciar pelo

percurso histórico do cinema infantil brasileiro, no intuito de apreendermos as continuidades e descontinuidades que estão presentes nas obras cinematográficas produzidas.

Compreendemos ainda que a pesquisa sobre cinema e educação requer um esforço em desconsiderar a possibilidade de que uma imagem tenha que efetivamente representar algo. Nesse sentido, constatamos que a perspectiva fenomenológica poderia nos ser essencial para entender que o cinema pode ir muito além da simples descrição, do que sua narrativa nos apresenta. O método de investigação fenomenológica define uma consciência, que é sempre consciência de algo, ou seja, ela não é uma realidade substancial, mas um movimento do olhar.

Nesse cenário, recorremos a um referencial teórico que priorizasse tal perspectiva, a fim de considerar o estado poético em que o espectador é colocado ao se defrontar com o filme. Nesse sentido, Maurice Merleau-Ponty (1983) nos atende, pois, segundo ele, “um filme não é pensado e, sim, percebido” e “o filme não deseja exprimir nada além do que ele próprio” (p. 115). As poéticas do cinema também foram objeto de pesquisa do autor Carlos Melo Ferreira (2004) que, em seus estudos sobre poesia e cinema, compreendeu que aquilo que impulsiona a poética é a própria experiência. Dessa forma, o que nos levou a considerar os estudos do autor foi sua tentativa em perceber a ordem do fílmico a partir da possibilidade de conseguir captar e se apropriar dos diversos movimentos que atravessam a realidade da vida humana nos aspectos material, intelectual e espiritual.

Georges Didi-Huberman (1998), outro autor escolhido como referencial teórico desta pesquisa, traz em seus estudos algo de extrema relevância sobre o olhar. O autor ressalta que o ato de olhar está presente num paradoxo entre aquilo que olhamos e simultaneamente nos olha. Sua ideia afasta-se da noção de que tudo tenha que estar visível aos nossos olhos, como se estivesse sempre à espera do olhar iluminador dos sujeitos. Fabiana Amorim Marcello (2008), também eleita como referencial desta pesquisa, pontua que ficar aquém dessa cisão defendida por Didi-Huberman seria tratar de, “por um instante, abandonarmos a criança das formas exatas em favor daquilo que dela não podemos tocar, não podemos ter” (p. 344). E esse não poder tocar ou ter, não seria pelo fato dela estar presente nas imagens cinematográficas, numa sala de cinema, mas por estar ligada primeiramente aquilo que é da ordem do acontecimento.

Assim, no intuito de aprofundarmos os estudos sobre o cinema infantil, considerando a poética, a imagem e a educação estética do olhar nesse contexto e levando em consideração a percepção de um filme e não uma simples descrição da narrativa, recorremos a dois filmes brasileiros classificados como “filmografias infantis”. Os filmes selecionados são produções cinematográficas baseadas em obras literárias publicadas no século XX. A fim de explorar as imagens, cores, trilhas sonoras, fotografia e diálogos dos filmes selecionados, nos reportamos

a uma pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo. O aprofundamento bibliográfico e a análise de conteúdo partiram de uma abordagem qualitativa sob a perspectiva fenomenológica. Os filmes selecionados atendem ainda uma característica que é para nós essencial: “o belo” enquanto algo que nos toca, nos atravessa naquilo que lhe é mais simples, naquilo que lhe é verdadeiramente poético. São eles: *O cavalinho azul* (1984), de Eduardo Scorel, baseado no livro infantil com o mesmo título de Maria Clara Machado, e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* (2012), de Eduardo Goldenstein, baseado na obra literária *Corda Bamba* de Lygia Bojunga. Sendo assim, esta dissertação conta com três capítulos.

O primeiro capítulo trata do percurso histórico da filmografia infantil brasileira, contextualizando como uma obra cinematográfica pode ser considerada pertencente ao cinema infantil e como essas filmografias alcançaram a infância. Nesse capítulo consideramos pertinente percorrer brevemente a história social da criança e da família, contando com a referência dos estudos de Philippe Ariès (1981) a fim de compreendermos como se deu a descoberta da infância, o surgimento do sentimento de infância e também o surgimento da escola nessa conjuntura.

Posteriormente, percorremos as narrativas literárias infantis, com ênfase na trajetória histórica que contribuiu para o nascimento da literatura infantil. Esse percurso foi imprescindível para nos inteirarmos sobre o surgimento do cinema infantil, visto que os primórdios desse cinema foram em sua grande maioria construídos a partir dos clássicos literários infantis. Destacamos ainda alguns aspectos que discutem a relação do cinema com a arte, as diferenças entre filme e cinema e também entre filme infantil e filme familiar, na tentativa de apreender e talvez encontrar uma classificação mais específica sobre o que é o cinema infantil.

Todo o itinerário trilhado nas primeiras páginas pretendeu explorar e analisar o cinema infantil brasileiro. Nesse sentido, também se fez necessário investigar sua trajetória histórica, visto que as cinematografias infantis nacionais, ainda que tenham se inspirado em grande parte no cinema estrangeiro, iniciaram seu percurso dando maior ênfase ao âmbito educativo do que propriamente ao entretenimento. Sendo assim, pesquisar sobre o cinema educativo brasileiro foi importante para compreendermos de que forma as narrativas fílmicas infantis nacionais foram construídas, quais intenções estavam por trás das mensagens de seus conteúdos e, principalmente, averiguar se no decorrer das décadas houve alguma mudança nos objetivos em prol de uma produção voltada para as crianças.

Destacamos ainda outras produções fílmicas infantis brasileiras, dando sequência ao período dos filmes educativos. Foi possível perceber que muito foi construído no Brasil nesse

gênero, porém sua realização ainda é bastante tímida, visto que aquilo que é primordial para a realização de um filme, ou seja, os investimentos financeiros e, especialmente, o apoio governamental para esse segmento é algo ainda quase inexistente.

O segundo capítulo buscou compreender as linguagens específicas desenvolvidas pelo cinema infantil. Percorremos a evolução da linguagem cinematográfica por compreendermos que desde os primórdios do cinema, do cinema mudo até o desenvolvimento do cinema falado, as imagens em movimento e a montagem, um dos primeiros elementos técnicos da linguagem cinematográfica se deu numa transformação de cunho estético.

Em seguida procuramos transitar pela linguagem do cinema infantil, refletindo sobre o olhar do cinema para a infância e a representação da infância no cinema, apreendendo que o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa, está justamente naquilo que só pode ser dito com o cinema e que não se pode traduzir em ideias.

Outras discussões pertinentes se referiram à riqueza da imagem infantil, onde discutimos, a partir da autora Fabiana de Amorim Marcello (2008; 2009), a expressão criança-potência afirmativa, que diz da criança que exerce sua força por ela mesma e pode encontrar com base em uma vontade de potência afirmativa uma autêntica vontade criadora. Neste capítulo tratamos também dos estudos sobre a poética no cinema a partir do referencial de Carlos Melo Ferreira (2004) ao realizar uma interseção entre os apontamentos sobre a poética e o cinema.

O terceiro e último capítulo discute as observações realizadas a partir da análise dos filmes expostos, do contexto de suas narrativas e, principalmente, da poética presente em cada uma delas. Também traz a análise da representação da criança e como se deu a construção da sua imagem em cada filmografia.

A discussão pertinente desse capítulo partiu dos encontros entre os personagens dos filmes analisados, refletindo a partir do encontro-acontecimento na relação dada por meio da figura do anômalo que diz da criança-potência afirmativa, o que faz com que o encontro de uma criança com o outro, ou da criança com um objeto ou animal, se insira na verdadeira transmutação do humano, que se dá somente com a poética.

Ainda abordamos os estudos referentes à educação estética do olhar e a percepção – esse último extraído dos estudos de Maurice Merleau-Ponty (1994; 2004) –, por entendermos que são discussões imprescindíveis que nos guiaram nas observações das análises realizadas. É importante ainda ressaltar que a análise de conteúdo foi desenvolvida com o aporte do estudo bibliográfico, numa abordagem qualitativa sob uma perspectiva fenomenológica que trouxe

possibilidades de compreensão e concepção da realidade, onde se explora os variados modos que o fenômeno se mostra em cada obra fílmica.

1 PANORAMA HISTÓRICO DA INFÂNCIA, DA LITERATURA E DO CINEMA INFANTIL

1.1 O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA

Se analisarmos a descoberta da infância, de acordo com Philippe Ariès (1981), compreenderemos que até por volta do século XII a arte medieval e/ou o mundo das representações desconhecia a infância ou não buscava representá-la. O mais provável é que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. O autor apresenta em *História Social da Criança e da Família* (1981) um panorama sobre como a sociedade tradicional revelava um olhar de inferioridade às crianças até o momento em que a criança e a família passam a assumir uma nova posição nas sociedades industriais. Os acontecimentos históricos por ele examinados apontam o surgimento do sentimento sobre a infância como um acontecimento pouco revelado em suas particularidades mais específicas.

Até o século XIII as pinturas representavam as crianças como miniaturas de adultos. Na arte otônica¹, por exemplo, havia uma impressionante deformação dos corpos das crianças, suscitados pelos artistas. A cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, segundo Ariès (1981), foi representada por oito miniaturas de homens, sem nenhuma característica da infância, em torno de Jesus. Apenas por volta do século XIII surgiram alguns traços de crianças que se aproximavam um pouco mais do sentimento moderno. “Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um *clergeon*, como diz P. du Combier” (p. 18). A idade do “pequeno clérigo”, conforme o autor, seria a idade das crianças mais ou menos grandes, espécie de seminaristas, que eram educadas para ajudar nas missas.

O tema da criança sagrada não deixaria mais de se ampliar e se diversificar a partir do século XIV. O sentimento de infância se revelou um testemunho do progresso na consciência coletiva. Nas representações formadas por Jesus e sua mãe, os artistas passaram a sublinhar os aspectos graciosos, ingênuos e ternos da primeira infância. A criança procurando o seio da mãe, a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância e a criança sendo enrolada em seus cueiros eram exemplos dos gestos observáveis e reproduzidos na arte realista. Porém, esses “traços de realismo sentimental tardaram a se estender além das fronteiras da iconografia

¹ A arte **otoniana** é um estilo da arte que surgiu na Alemanha entre meados do século X e início do século XI durante o Sacro Império Romano-Germânico com Otão I da Germânia e seus sucessores. É o estilo que sucede ao carolíngio, do qual recebe grande influência, e que antecipa formalmente o românico. Mais informações disponíveis em: <http://hcasouza.blogspot.com/2011/02/renascimento-carolingio-e-otoniano.html>.

religiosa, mas não nos devemos surpreender com isso: sabemos que o mesmo aconteceu com a paisagem e com a cena de gênero” (ARIÈS, 1981, p. 20).

No século XV surgiram dois tipos de representação da infância: o retrato e o *putto*². Mas, o retrato das crianças em efígies funerárias só apareceu tardiamente no século XVI. A infância não tinha importância até então, não fazia sentido se fixar na sua lembrança. A criança morta também não era encarada de forma significativa, pois, os menores desapareciam muito cedo. Naquela época geravam-se várias crianças na expectativa de que algumas sobrevivessem. Esse costume permaneceu forte durante muito tempo. De acordo com Ariès (1981), não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já abarcasse a personalidade de um homem. “Elas morriam em grande número” (p. 22).

O novo gosto pelo retrato indicou que as crianças começavam a sair do anonimato. Mesmo ainda com o imenso número de mortes de crianças, começou a se sentir o desejo de fixar seus traços que, de certa forma, continuariam a viver nos quadros, inclusive no retrato da criança morta. No início do século XVII esses retratos se tornaram muito numerosos, o que se percebeu uma mudança de hábitos, em “conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância” (ARIÈS, 1981, p. 25). Cada família começou a querer retratos de seus filhos, mesmo na idade em que ainda eram crianças. Uma nova sensibilidade se atribuiu aos pequenos seres frágeis, uma particularidade que antes não era reconhecida.

A evolução do retrato da criança e do *putto* terminou por dar à criança pequena um traje (vestimenta) especial que a distinguia dos adultos. Porém, é importante ressaltar que a importância dada aos trajes estava presente nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças ganhavam novas vestimentas, nascia um novo sentimento da infância.

A criança se tornou uma fonte de distração para o adulto, principalmente por apresentar comportamentos particulares, como fazer gracinhas ou ser carinhosa. Ariès (1981) definiu esse novo sentimento como “paparicação”. Esse sentimento originalmente pertenceu apenas às mulheres encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas. Provavelmente a maneira de ser das crianças devia encantar às mães e às amas desde sempre, porém esse sentimento “pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos” (p. 101). Simultaneamente ao surgimento desse primeiro sentimento da infância, surgiram também as reações críticas de pessoas, em

² **Putto** (do latim *putus* ou do italiano *puttus* – menino) é um termo que, no campo das artes, se refere a pinturas ou esculturas de um menino nu. Derivado da figura do Cupido jovem, simboliza o amor e a pureza. Disponível em: <https://biografiae curiosidade.blogspot.com/2015/05/biografia-de-rafael-sanzio.html>

especial homens, que consideravam insuportável a atenção que se dispensava às crianças. Ariès (1981) pontua, por exemplo, a hostilidade de Montaigne nesse contexto:

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE apud ARIÈS, 1981, p. 101).

No fim do século XVIII, essa “paparicação” não se limitou apenas às pessoas das camadas superiores da sociedade, ela passou a pertencer também ao povo. Porém, por influência dos moralistas, muitas pessoas bem-nascidas começaram a abandonar suas crianças e entre o povo constatou-se que seus filhos menores eram especialmente mal-educados. Foi justamente entre os moralistas e os educadores do século XVII que se formou outro sentimento da infância. O apego à criança deixou de se exprimir apenas às distrações e brincadeiras e passou ao interesse psicológico e a preocupação moral. “Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar seu nível aos métodos de educação” (ARIÈS, 1981, p. 104). O objetivo era que as crianças se tornassem homens racionais e cristãos.

1.1.1 Na Escola

No contexto da educação e seus métodos, é importante destacar os elementos relevantes da infância na escola. Na Idade Média, a educação era reservada a um pequeno número de clérigos. Misturavam-se diferentes idades em um mesmo espaço e compartilhavam entre si os mesmos costumes. Não há referências precisas quanto à idade dos alunos, visto que era natural adultos e crianças permanecerem nas mesmas salas. Sabe-se que foi tardia a divisão em classes separadas e regulares por idade. Dizer que um menino estava em idade de ir para a escola, por exemplo, não significava necessariamente que esse menino se tratava de uma criança, pois, dependia da disponibilidade da família em querer encaminhá-lo. Esse costume só desapareceu no século XIX.

No século XVII, a escolaridade também não fazia distinção necessariamente segundo o nascimento. Entretanto, se ela ainda não era monopólio de uma classe, sem dúvida era de um sexo. As meninas não eram incluídas nessa escolarização. O sexo feminino era treinado desde cedo para que se comportasse como adulto. Além da aprendizagem doméstica, algumas meninas eram enviadas a conventos, “onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa” (ARIÈS, 1981, p. 126). Apenas no final do século XVII é que o Saint-Cyr de Madame de Maintenon, de acordo com Ariès (1981),

forneceria um modelo de instituição de caráter moderno para as meninas, que ingressariam entre os 7 e 12 anos e sairiam em torno dos 20.

Nos séculos XVI e XVII, o colégio passou a dedicar-se essencialmente à educação e à formação da juventude. No final do século XVIII, o ciclo escolar era semelhante ao do século XIX, durava de quatro a cinco anos no mínimo. A disciplina escolar era bastante rigorosa e efetiva e o tempo da infância durava o tempo da duração do ciclo escolar. As mudanças ocorridas no campo da escolarização, a partir do século XVIII, sucederam-se devido à proliferação das observações sobre a psicologia infantil que tinham como objetivo aprimorar os métodos educacionais. Segundo João Batista Melo (2011), no século XIX surgiram as preocupações com a saúde e a higiene infantis. Houve ainda uma alteração no vestuário e na arquitetura da classe média, da burguesia e da aristocracia. Concomitante às mudanças nas relações entre os adultos e a infância, a família foi transformando também seu papel e suas regras de funcionamento.

As crianças passaram a ter um espaço próprio dentro das casas, mobiliado de maneira especial, e surgiu a industrialização de brinquedos adequados para essa faixa etária. [...] A família de laços amplos se fechou de forma gradativa até chegar à estrutura nuclear (pai, mãe, filhos) que, na virada dos séculos XX e XXI evoluiu para outros padrões de constituição (MELO, 2011, p. 27).

Com o fortalecimento da vida particular e privada, as relações passaram a se estreitar ao núcleo básico familiar. Inclusive as crianças passaram a ser retiradas das ruas, conforme esse espaço passou a ser encarado como próprio das classes pobres e, conseqüentemente, uma ameaça à segurança e formação dos pequenos burgueses. Esse costume posteriormente alcançou também os menores das classes pobres, com o objetivo de desviá-los do caminho da criminalidade e marginalidade. Também no século XIX, segundo Melo (2011), leis foram criadas com o objetivo de retirar as crianças das fábricas, com a preocupação de prepará-las para entrar na sociedade. Foi essa preocupação que permitiu o fortalecimento da instituição escola. “A escolarização foi um fator fundamental no processo de estruturação do conceito de infância” (MELO, 2011, p. 28).

A ideia de que as famílias não eram capazes de conduzir sozinhas a formação de suas crianças ganhou corpo ao passar do tempo e assim o Estado foi ampliando a sua relação com as questões da infância. Com isso a escola passou a cumprir um papel fundamental na socialização das crianças. A escola inclusive passou a ser o espaço de preparação para integrar seus alunos no mercado enquanto consumidoras e trabalhadoras. Segundo Melo (2011), a escola tendeu, na maioria dos casos, a sustentar a preservação da ideologia capitalista. O autor ainda

acrescenta que a criança teve suas possibilidades de construir cultura limitadas, por serem restritas a conviver em um espaço próprio no qual era direcionada e dirigida para sua inserção no sistema econômico da sociedade. Nesse sentido, a infância passou a ser definida como potencialmente passiva, pois, estaria mais disponível para absorver cultura do que para produzi-la. Principalmente a partir do século XX, os produtos culturais deixaram de ser, gradativamente, na maioria dos casos, uma construção da infância para se tornar instrumentos de construção da infância.

1.1.2 Na Literatura

A narrativa³ fez parte da experiência humana muito antes dos livros e do cinema. Essa narrativa não tinha a pretensão de alcançar apenas as crianças, mesmo porque, como antes aludido, durante muitos séculos a sociedade ocidental não distinguia efetivamente a infância do mundo adulto. Conforme João Batista Melo (2011), a literatura conhecida como primordial sobreviveu sendo transmitida de geração em geração, preservada pela memória da coletividade. “Essas narrativas difundiram-se oralmente até chegarem à Idade Média, estando na origem dos contos folclóricos, das narrativas medievais arcaicas e, também, da literatura infantil” (p. 50).

O educador tcheco John Amos Comenius foi um dos primeiros a ter sua obra impressa para as crianças, a *Orbis Sensualium Pictus (O mundo visível em gravuras)*, de 1658. A obra de Comenius foi desenvolvida com fins didáticos e se tornou também o primeiro livro ilustrado para o público infantil. Porém, a literatura infantil surgiu na França, mais especificamente com os trabalhos de La Fontaine (*As fábulas*, de 1668) e décadas depois com Charles Perrault (*Contos da Mãe Gansa*, 1691/1697), mas nenhum dos dois reuniu os contos que circulavam a cultura oral, considerando as crianças como público-alvo.

Outras obras que também não tiveram o intuito de alcançar prioritariamente o público infantil foram: *Contos de fadas* (1696/1699), da baronesa Marie D’Aulnoy, e *Telêmaco* (1699), de Fenélon. Seguiram-se na mesma vertente: *Obras misturadas* (1696), de Mlle. L’Héritier – sobrinha de Perrault –, *A rainha das fadas* (1698), de Preschac, e *As mil e uma noites*, contos orientais que foram lançados por Galland na Europa. A partir daí, segundo Melo (2011), o sucesso dos contos de fadas permaneceu crescente até o final do século XVIII. Uma ressalva feita pelo autor é que o sucesso desses contos só pôde ser reproduzido de uma maneira mais “padronizada” a partir do surgimento da imprensa, que passou a circular principalmente entre

³ O sentido da expressão narrativa aqui empregado está relacionado aos contos ou relatos que há milênios eram narrados de forma oral pela humanidade.

a elite da sociedade. Outra ressalva importante do autor é que com a transcrição literária, os contos de fadas e as histórias tradicionais, antes tidas como uma prática oral basicamente popular, perderam algumas de suas características naturais, como o contato entre o narrador e o público. Nesse processo, as transformações e adaptações também não foram sempre respeitadas com as narrativas originais.

No final do século XVIII, entre 1812 e 1822, os irmãos Grimm, diferente de seus antecessores, escolheram as crianças como principais destinatárias de suas obras. Seus contos preservaram a tradição da cultura oral com um cunho mais literário e o resultado de seus trabalhos foi publicado no volume *Contos de fadas para crianças e adultos (Kinder-und Hausmärchen)*. Já no século XIX, outro escritor que também se atentou ao público infantil foi Hans Christian Andersen, um dinamarquês que buscou em sua origem nórdica elementos para construção de sua literatura. Ainda que tenha se inspirado na tradição oral, foi sobretudo um criador de suas histórias e seus contos também se tornaram clássicos entre os contos de fadas.

No Brasil, a literatura infantil só veio a florescer por volta do século XX e foi fortemente marcada por obras estrangeiras. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, segundo Lajolo e Zilberman (2007), se encarregaram de boa parte das traduções e adaptações dessas obras. *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Munchausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901) foram traduzidos por Jansen. Figueiredo Pimentel também fez as traduções dos clássicos dos Grimm, Perrault e Andersen, divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da Avozinha* (1896) e *Histórias da Baratinha* (1896). As adaptações estrangeiras contribuíram sobretudo para a apropriação de um projeto educativo e ideológico a partir dos textos infantis.

Monteiro Lobato, um dos grandes escritores da literatura infantil brasileira, viveu entre 1882 e 1948. Em 1921, o escritor publicou *Narizinho Arrebitado (Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias)*. Essa foi uma publicação, que de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), nasceu da necessidade de uma linguagem que interessasse às crianças, como afirmava Lobato. O escritor investiu progressivamente na literatura para crianças como autor e também como empresário, tendo fundado editoras como a Monteiro Lobato e Cia, a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense. Lobato sem dúvida inaugurou novos tempos, iniciando uma nova modalidade e expressão literária.

O ano de 1931 dá início à etapa mais fértil da literatura brasileira. Entre as publicações dessa época consta as *Reinações de Narizinho*, uma remodelação da história original feita por Lobato. Novos autores também surgiram, como Viriato Correia – com o sucesso *Cazuza*, de

1938. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 45), nesse momento incorporaram à leitura infantil outros escritores modernistas que começavam a se destacar:

Alguns recorreram ao folclore e às histórias populares: José Lins do Rego publicou as *Histórias da velha Totônia* (1936), Luís Jardim, *O boi aruá* (1940), Lúcio Cardoso, *Histórias da Lagoa Grande* (1939), Graciliano Ramos, *Alexandre e outros heróis* (1944). Outros criaram narrativas originais, como Érico Veríssimo, em *As aventuras do avião vermelho* (1936) ou, de novo Graciliano Ramos, em *A terra dos meninos pelados* (1939). Alguns lançaram um único título, como os citados José Lins do Rego e Lúcio Cardoso; outros, porém, mantiveram uma produção regular por certo tempo, como Érico Veríssimo, entre 1936 e 1939, Menotti del Picchia, escrevendo histórias de aventuras como as de João Peralta e Pé-de-Moleque, Cecília Meireles, com seus livros didáticos, Max Yantok, até então ilustrador da revista *O Tico-Tico*. E há ainda os não tão assíduos, como Lúcia Miguel Pereira, Marques Rebelo, Jorge de Lima e Antônio Barata. No conjunto, predominou soberanamente a ficção, ficando quase ausente a poesia, mas também ela foi representada por modernistas: Guilherme de Almeida, autor de *O sonho de Marina* e *João Pestana*, ambos de 1941, Murilo Araújo, com *A estrela azul* (1940), e Henriqueta Lisboa, que escreveu o livro de poesias mais importante do período: *O menino poeta* (1943).

Na década de 1960, o contexto social brasileiro contou com a implantação de uma nova etapa da sociedade em direção a um modelo capitalista mais avançado, o que favoreceu o modo industrial de produção da literatura infantil, apresentando como traços a manutenção de velhas tendências e também um esforço renovador. A partir dos anos 1970, de acordo com Coelho (1991), iniciou-se um período em que a estruturação narrativa do texto substituiu a literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora, que começou a discutir os valores presentes na sociedade brasileira. Dentre os autores inovadores desse período temos: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, Fernanda Lopes de Almeida, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga, Maria Clara Machado, Ruth Rocha e Ziraldo. Nos anos 1980 outros autores seguiram o mesmo contexto: Anna Flora, Marina Colasanti, Mirna Pinsky, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo e Tatiana Belinky, entre outros.

A literatura infantil nacional não viabilizou em sua trajetória um crescimento expressivo de leitores e os motivos que ocasionam esse número cada vez menor são inúmeros. Um dos fatores que mais corroboram com essa realidade é a própria educação escolar brasileira que contou com uma instauração tardia e precária. Melo (2011) ressalta que o período da ditadura militar também contribuiu para agravar a situação, pois, o pequeno avanço que se havia conquistado, em termos de uma formação da população – para a alfabetização e letramento –, sofreu inevitavelmente um retrocesso.

Outro fator que demonstrou o desinteresse crescente de leitores brasileiros foi a profissionalização da indústria editorial que gerou a explosão do mercado com a produção de livros em série – livros “paradidáticos” adotados por exigência legal pelas escolas – não

somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental. Esse crescimento se verificou principalmente durante os anos 1970 e nesse contexto, Melo (2011) cita Nilma Gonçalves Lacerda, que sinaliza ser a escola a grande responsável pelo acesso de muitos leitores jovens ao livro, mas também a responsável pelo estabelecimento “de uma indústria de sucata livresca para o consumo de crianças e jovens” (p. 121).

1.1.3 No Cinema

O baixo interesse pela leitura dos textos literários advindo das crianças, dos jovens e dos adultos certamente influenciou (e ainda influencia) as poucas adaptações desses textos pelo cinema. Contudo, o cinema incorporou em suas produções, desde os primórdios – no mundo como um todo e no Brasil –, o maravilhoso, a magia e a fantasia pertencentes à grande maioria das narrativas literárias infantis. Basta lembrar, como destacado por Melo (2011), o grande número de romances e contos clássicos adaptados para a tela desde o surgimento do cinema: “a começar por *Viagem à Lua (Le Voyage dans la Lune, 1902)*, de Georges Méliès, um dos primeiros filmes realizados” (p. 52). Mesmo os filmes baseados em roteiros originais pagaram e ainda pagam tributo à tradição da literatura dos grandes clássicos. O autor ainda acrescenta que “poderíamos afirmar que se a literatura infantil nasceu da narrativa oral, o cinema infantil nasceu da literatura infantil” (ibidem). Então, para compreender a estrutura e a história do cinema produzido para as crianças, é fundamental conhecer a história desse gênero literário.

Segundo Melo (2011), o curta-metragem *O regador regado (L'arroseur arrosé, 1895/1897)* é considerado o primeiro filme infantil por alguns autores. Seu enredo criou uma das primeiras *gags*⁴ do cinema ao exibir um rapaz que ao pisar numa mangueira fez jorrar água no rosto de um homem. De acordo com o autor, os elementos como “o humor pueril, a brincadeira e o espírito lúdico” (p. 53) que mais tarde caracterizaram o gênero infantil estava presente no curta, ainda que não houvesse a presença da criança na obra.

Poucos anos depois surgiram vários outros trabalhos inspirados em clássicos da literatura infanto-juvenil:

[...] como os filmes de Georges Méliès: *Cinderela (Cendrillon, 1899)*, *Barbe Bleue (1901)*, *O Chapeuzinho Vermelho (Le Petit Chaperon Rouge, 1901)*, *Viagem à Lua (Le Voyage dans la Lune, 1902)*, *Les Royaumes de Fées (1903)* e uma refilmagem de *Cinderela (Cendrillon ou La pantoufle mystérieuse)* em 1912 (MELO, 2011, p.53).

⁴ S.f. [CINE TEAT TV] efeito cômico que, numa representação, resulta do que o ator faz ou diz, jogando com o elemento surpresa. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/gag/cinema/.

Outras histórias que inspiraram os diretores cinematográficos foram *Alice no País das Maravilhas*, *Pinóquio*, *Ali Babá e os quarenta ladrões* e *Alladin*.

A magia no cinema, segundo Melo (2011), é um termo que faz referência muito mais às crianças do que aos adultos. Por isso não seria um exagero relacionar o próprio cinema e o mundo infantil, visto que uma das tecnologias antecessoras do cinema, “a lanterna mágica”, remete a elementos das fábulas clássicas infanto-juvenis. Mas o lado mágico do cinema era concentrado especialmente na tecnologia em si, os conteúdos, em contrapartida, não contavam com a mesma priorização. E essas primeiras produções que marcaram o gênero infantil não tinham como objetivo alcançar a criança, mesmo quando se trabalhava com as adaptações dos contos de fadas.

O livro *Children's films*, de Wojcik-Andrews, citado por Mirian Ou (2012), não estabelece uma única definição para o filme infantil, pois, inclui nessa categoria específica filmes muito divergentes. *Pixote* (Hector Babenco, 1981), *Toy Story* (John Lesseter, 1995) e *O exterminador do futuro* (James Cameron, 1984) são exemplos de filmes apontados como pertencentes a mesma categoria. Outra definição que também evidencia uma interpretação mais ampla é a concepção de que um filme infantil poderia remeter às obras protagonizadas por crianças ou obras em que a criança atua num papel relevante. Nesse sentido, filmes como *O exorcista* (William Friedkin, 1973) ou *Fanny e Alexander* (Ingmar Bergman, 1982) também poderiam ser considerados filmes infantis, uma vez que contam com a criança como protagonista, porém evidentemente essa interpretação é equivocada.

Melo (2011) ressalta que a ideia de um cinema voltado para crianças só começou a “vingar” a partir do surgimento do cinema sonoro, o que fez com que muitos filmes passassem a ser considerados impróprios para o público infantil, devido as possíveis temáticas adultas, consideradas imorais. Com isso iniciou-se uma preocupação com o público infantil. Em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, embora ainda não houvesse filmes produzidos com exclusividade para esse público, começaram a realizar sessões especiais durante o dia. Originaram-se a partir dessas sessões as matinês nos fins de semana, prática que se manteve até poucas décadas atrás, inclusive no Brasil. Porém, segundo o autor, a criação dessas sessões tinha objetivo apenas financeiro. Na Inglaterra, por exemplo, essa prática considerava o fato de que a criança ocupava menor espaço e com isso aumentava-se o número de pagantes nas salas de exibição. Vale ressaltar que nesse momento não eram comuns assentos individuais nas salas.

Com a inexistência de um gênero propriamente infantil, as sessões especiais garimpavam dentro da produção disponível filmes adequados para o segmento, mas ainda era

comum a exibição de todo tipo de filme, desde aventuras até romances. Segundo Melo (2011), a primeira sessão infantil, historicamente, teria ocorrido na Inglaterra, em Mickleover, no dia 7 de fevereiro de 1900, ou noutra data próxima. Nas sessões infantis inglesas, normalmente as crianças ficavam sozinhas no cinema, independentemente de sua idade. Nos Estados Unidos também era comum os pais mandarem seus filhos para as sessões depois da escola, inclusive desacompanhadas. Essa prática chegou a gerar tragédias. O autor cita o caso de um alarme falso de incêndio, numa sessão com excesso de crianças, que provocou a morte de quatro delas e outro em que o choque levado por dois meninos numa escadaria teria gerado pânico entre os espectadores e a morte de 16 menores. Apesar desses acidentes isolados, o novo entretenimento estimulou centenas de crianças. “Em meados da década de 1920, o público infantil já representava a imensa maioria dos espectadores dos cinemas de bairro nos Estados Unidos” (MELO, 2011, p. 57).

Essa constituição de uma audiência infantil foi, sem dúvida, um dos fatores fundamentais para que os produtores percebessem a demanda de um segmento específico, e não seria exagero afirmar “que a disseminação de sessões para crianças esteve por trás do nascimento do gênero infanto juvenil no cinema” (MELO, 2011, p. 57). Em 1933, o cineclubes Cendrillon foi criado por Sonika Bo em Paris, para crianças de 6 a 12 anos. Outro cineclubes, o Rank’s Odeon Children’s Club, criado pelo inglês Arthur Rank em 1943, reuniu já na sua abertura 150 mil crianças em 150 cinemas que participavam da iniciativa. Em 1944, Rank criou uma nova divisão em seu empreendimento, a Children’s Entertainment Film, que passou a ser dirigida por Mary Field – professora com experiência na produção de filmes e documentários.

O movimento “cineclubista” só chegou ao Brasil na década de 1950. Nessa época até a imprensa diária já relatava a preocupação em ter um espaço próprio para as crianças se relacionarem com o cinema. Os trabalhos desenvolvidos pelo Cineclubes de Ijuí no Rio Grande do Sul, o Departamento de Cinema do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas e o Clube de cinema de Nova Friburgo no Rio de Janeiro, são exemplos de instituições que sentiram a necessidade de criar sessões infantis dentro dos cineclubes para adultos. Outras instituições de caráter cultural e social, como o Serviço de Cooperativismo de Recife e a Escolinha de Arte de Salvador, se preocuparam em utilizar o cinema como um recurso de educação. Na Cinemateca Brasileira, a crescente preocupação pelo cinema destinado à infância também esteve voltada para o âmbito educacional. O objetivo era “constituir um acervo de filmes adequados e difundi-los nas escolas, nos cineclubes e outras instituições culturais ou sociais dedicadas à criança” (O ESTADO DE S. PAULO, 1962 apud MELO 2011, p. 59).

A produção de um cinema voltado especificamente para o segmento infantil, diferente do que se poderia pensar, não surgiu na Inglaterra e sim na União Soviética. Nos Estados Unidos essa especificidade esteve desde cedo dominada principalmente por interesses econômicos. Por muito tempo acreditavam ser um mau negócio realizar filmes exclusivos para as crianças. Nesse último país, o nome fundamental na história dos filmes infantis foi Walt Disney. Mas somente no período da Depressão que muitos produtores norte-americanos passaram a perceber o nicho dos filmes que serviriam tanto para crianças quanto para adultos, surgindo então o filme familiar. Daí em diante Hollywood despertou para as possibilidades do filme específico para crianças, embora ainda mantendo por muito tempo as características do filme familiar. Melo (2011) pontua que entre o final das décadas de 1920 e 1940 uma série de adaptações literárias⁵ foram destinadas ao entretenimento das plateias infantis, mesmo que não voltadas para elas com exclusividade, e foi nesse período que algumas das grandes produtoras de Hollywood se consolidaram economicamente.

Após a Segunda Guerra Mundial a literatura continuou presente nas produções cinematográficas infantis. Algumas versões da Disney se destacaram, como *A ilha do tesouro* (*Treasure Island*, 1950, de Byron Haskins) e *Alice no país das maravilhas* (*Alice in Wonderland*, 1951, de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske). Na França, Albert Lamorisse realizou um dos mais belos e importantes filmes infantis, *O balão vermelho* (*Le Balon Rouge*, 1956). Melo (2011) aponta que nas décadas seguintes a televisão surgiu como um novo fator que alterou significativamente o mercado de filmes: “o novo meio carregou parte significativa do público, inclusive o infantil, das salas de exibição” (p. 61).

No final da década de 1960, críticas mais contundentes surgiram à obra de Walt Disney e seus estúdios. Elas foram incorporadas ao longo das décadas seguintes pelas mais diversas linhas de pensamento, inclusive por autores ligados ao pensamento marxista e à Escola de Frankfurt, o que contribuiu consideravelmente na impossibilidade de se ignorar a ideologia presente no conteúdo dos filmes da Disney, assim como sua vinculação com as estruturas de poder do capitalismo norte-americano.

⁵ As produções de Disney, *Branca de Neve e os sete anões* (*Snow White and the Seven Dwarves*, David Hand, 1937) e *Pinóquio* (*Pinocchio*, Ben Sharpsteen, 1940); *As viagens de Gulliver* (*Gulliver's Travel*, Dave Fleischer, 1939); *David Copperfield* (George Cukor, 1935) e *Um conto de Natal* (*Christmas Carol*, Edwin L. Marin, 1938), baseados em Dickens; *Capitão Coragem* (*Captains Courageous*, Victor Fleming, 1937); *O homem invisível* (*The Invisible Man*, James Whale, 1933), da obra de H. G. Wells; o clássico de Edgar Wallace, *King Kong* (Merian C. Cooper e Ernest B. Schoedsack, 1933); o sucesso de Edgar Rice Burroughs, *Tarzã, o homem-macaco* (*Tarzan, the Ape Man*, W. S. Van Dyke, 1932); *O prisioneiro de Zenda* (*The Prisoner of Zenda*, John Cromwell, 1937); *A ilha do tesouro*; *Mulherzinhas*; *As aventuras de Robin Hood* (*The Adventures of Robin Hood*, Michael Curtiz e William Keighley, 1938); e um dos mais famosos de todos esses, a adaptação do livro de L. Frank Baum, *O mágico de Oz* (*The Wizard of Oz*, Victor Fleming, 1934) (MELO, 2011, p. 60-61).

De acordo com Melo (2011), após 1966, a morte de Walt Disney abriu caminho para novas vertentes no campo da adaptação literária, dentre eles *O Hobbit* (*The Hobbit*, 1977, de Jules Bass e Arthur Rankin Jr.) e *Uma grande aventura* (*Watership Down*, 1978, de Martin Rosen). Elas mantiveram-se ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 – *A fantástica fábrica de chocolate* (*Willy Wonka the Chocolate Factory*, Mel Stuart, 1971) e *O jardim secreto* (*The Secret Garden*, Anieszka Holland, 1993) são exemplos de grandes sucessos. Na virada do século outras adaptações que viraram monumentais sucessos de bilheteria foram *O senhor dos Anéis – A sociedade do anel* (2002) e *Harry Potter e a pedra filosofal* (2010) e suas sequências. Mas o cinema infantil não experienciou somente adaptações. Nas últimas décadas do século XX, outros importantes diretores surgiram, como Steven Spielberg e seus filmes: *Guerra nas estrelas* (1977), *E.T., o extraterrestre* (1982) e *A volta do capitão Gancho* (1991).

Porém ainda hoje há diretores que não aceitam o rótulo de filme infantil por diversas razões. Mesmo aqueles que têm seus filmes classificados como filme infantil, corroboram, na maioria das vezes, com o preconceito em considerar os filmes para crianças como obras menores. Ou (2012) menciona alguns cineastas que coadunam com esse contexto. Roger Cantin, por exemplo, foi premiado em festivais internacionais de cinema infantil, mas insiste que seus filmes não são específicos para crianças. Ele ressalta que não faz filmes simplistas, ou seja, mesmo produzindo filmes interpretados por crianças, o assunto não é exclusivamente infantil. O dinamarquês Jesper W. Nilsen também é contra o rótulo de produtor de filmes infantis. Segundo ele, o rótulo exclui os adultos como espectadores de seus filmes. Diz que é um absurdo fazer distinção entre filmes infantis e filmes para adultos, pois, a ideia de que adultos devam assistir apenas filmes para adultos é ridícula. Se preocupa também com o baixo prestígio que os filmes rotulados como infantis ou protagonizados por crianças usufruem, visto que há um interesse dos diretores, na maioria dos casos, em dialogar também com a plateia adulta.

Contudo, é importante destacar que a presença da infância no cinema, seja ela voltada especificamente para o público infantil ou não, vem dando seus passos positivamente. Há produtores que concebem a infância no cinema como uma verdadeira potência de ação sobre o mundo. Dentre eles podemos citar Abbas Kiarostami (2003), que encontrou com a “inocência infantil” “[...] uma humanidade não violentada, angélica e plena de sabedoria, por graça de uma vida antiga, em contato com a natureza, jamais registrada antes por uma câmera [...]” (p. 123). Ele percebeu no contexto de uma modernidade que significava crítica, negatividade e historicidade, com impasses ideológicos que desembocaram no que ficou conhecido como o “fim das narrativas”, que o cinema, em especial o protagonizado por crianças – incluindo nesse

contexto algumas de suas produções –, era um retorno à “celebração” em nome da “felicidade simples”, de estar presente no presente. O intuito de sua reflexão e de realização foi o de não deixar passar as coisas simples, redescobrimo a presença no mundo da infância.

1.2 O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA PELO CINEMA

1.2.1 O Cinema – A Sétima Arte

O crítico cinematográfico Ricciotto Canuto publicou em seu *Manifesto das Sete Artes* (1911) que o cinema entraria como a sétima na lista das artes. O cinema passou então a ser concebido como a “arte total” que congrega elementos do teatro, música, escultura, pintura, literatura e dança. Historicamente é conhecido que a primeira sessão pública de cinema ocorreu em Paris, na Salle Indienne do Grand Café, Boulevard dês Capucines, no dia 28 de dezembro de 1895. Os irmãos Lumière, Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948), patentearam no dia 22 de março de 1895 um aparelho nomeado *cinematografe* (cinematógrafo) e com esse aparelho projetaram na tela imagens fotografadas em movimento para 35 espectadores – entre eles estava Georges Méliès, conhecido mais tarde como um dos maiores diretores de filmes da história do cinema.

Segundo Andrei Tarkovski (1998), se arredondarmos a data do nascimento do cinema, ele pode ser compreendido como contemporâneo do século XX. Dentre as formas de arte, o cinema foi o primeiro a nascer em decorrência de uma invenção tecnológica e, segundo o autor, seu surgimento veio em resposta a uma necessidade da humanidade em ampliar seu domínio sobre o mundo real, uma necessidade própria do mundo moderno, no qual o espectador estaria procurando preencher os vazios da sua própria existência. Outras artes, como a literatura, também poderiam lidar com as necessidades individuais de uma pessoa, porém nenhuma das antigas artes tem um público tão numeroso como o cinema.

O cinema surge em um momento em que as sucessivas formas de expressão pareciam estar esgotadas. Elie Faure (2010, p. 70) indica que o cinema, em meio a cultura científica e evolução técnica, “dirige-se a todos os espectadores possíveis, de qualquer idade, de qualquer sexo e de qualquer país, pela universalidade da linguagem e pela quantidade imensa de lugares onde o mesmo filme é ou pode ser projetado”. Contudo, ainda há muitas discussões que questionam se o processo técnico utilizado pelo cinema para alcançar o espectador, ainda que uma imensa profusão de espectadores, é suficiente para reconhecer de todo modo a qualidade artística que ele deve assumir.

Os estudiosos que se referenciam a arte cinematográfica muitas vezes tomam o cuidado em discutir de forma mais abrangente o que vem a ser arte. Tarkovski (1998) foi um desses estudiosos que, provavelmente por se inserir no meio cinematográfico enquanto produtor e antes como pesquisador da área, percebeu a necessidade de compreender a arte cinematográfica inserida num contexto mais amplo. Para ele, a arte, assim como a ciência, “é um meio de assimilação do mundo, um instrumento para conhecê-lo ao longo da jornada do homem em direção ao que é chamado ‘verdade absoluta’” (p. 39). O autor ainda complementa que é muito importante perceber as diferenças entre as duas formas de conhecimento, o científico e o estético.

Para poder penetrar em qualquer sistema científico, uma pessoa deve recorrer a processos lógicos de pensamento, deve chegar a um entendimento que requer como ponto de partida um tipo específico de educação. A arte se dirige a todos, na esperança de criar uma impressão, de ser sobretudo sentida, de ser a causa de um impacto emocional e de ser aceita, de persuadir as pessoas não através de argumentos racionais irrefutáveis, mas através da energia espiritual com que o artista impregnou a obra. Além disso, a disciplina preparatória que ela exige não é uma educação científica, mas uma lição espiritual específica (TARKOVSKI, 1998, p. 41).

Ainda que a cognição científica e o campo artístico se complementem ou se contradigam, um não anula o outro, segundo Tarkovski (1998) eles se enriquecem mutuamente, porém suas diferenças fazem com que a arte não objetive nenhuma finalidade prática como é o caso da produção científica. Ou seja, a compreensão em cada caso busca valores distintos, compreender para a cognição científica decorre do plano lógico e cerebral enquanto a compreensão de uma imagem artística, por exemplo, conduz a uma intuição estética do belo. E cada arte, assim como também a arte cinematográfica, possui o seu próprio significado poético.

A evolução das artes, se assim se pode dizer, ocorreu de forma natural, como salienta Faure (2010). Era natural que o reinado da pintura coincidisse, desde o Renascimento, com o reinado do indivíduo que ela mesma exprimiu. Em cada época a arte se apresentou de certa forma como uma arte totalitária e o cinema não só se insere nesse contexto como lida com as necessidades e os impulsos da multidão. A arte cinematográfica, contemporânea de um século no qual o mundo e o indivíduo começam a percorrer um caminho em que a tendência materialista da educação toma forma, tem a função de questionar e de se inserir nesse tempo e certamente sua função enquanto expressão, que não se encontra em nenhuma das outras formas de arte existentes, o legitima a se deslocar entre o processo artístico e o técnico. Contudo, é certo que percorrer esses dois processos imputou ao cinema uma trajetória histórica longa e

tortuosa, levando a interpretações que o definem como uma cultura de massa, por seu volumoso alcance de espectadores, e não propriamente como arte.

A contemporaneidade, de acordo com Tarkovski (1998), não permite que haja uma reação unânime a uma mesma obra de arte, por mais talentosa que ela seja. Nesse sentido, o cinema se sobressai por aprofundar questões complexas e ser capaz de unir pessoas com histórias diferentes, divergências profundas e temperamentos diversos. O período moderno cedeu espaço a autoconsciência individual e, de acordo com o autor, esse contexto pode ser uma oportunidade “para que o cineasta e o público estabeleçam um diálogo construtivo e determinado, do tipo que ambas as partes desejam e necessitam” (p. 99).

Podemos compreender então que o cinema historicamente vem quebrando a resistência de inúmeros intelectuais em elevá-lo a categoria de arte. O caráter artístico parte daquilo que toca verdadeiramente o artista, seja ele o pintor, o escultor ou o cineasta. Ainda que o cinema tenha o meio tecnológico para lhe amparar e lhe servir de instrumento, se sua linguagem do movimento não lhe conferir uma significação duradoura e não conseguir animar as multidões, ele certamente sucumbirá. Porém, é possível perceber que seus métodos se modificam continuamente e sua linguagem se aperfeiçoa a cada momento, o que faz dele um verdadeiro anfitrião desses tempos.

1.2.2 O Cinema e o Filme

Poderíamos percorrer, como colocado por Mônica Fantin (2006), os mais de 100 anos de história do cinema e ainda assim não encontraríamos respostas prontas sobre o que vem a ser o cinema e o que vem a ser o filme. Os muitos estudiosos do cinema na maioria das vezes não fazem essa distinção. Quando estão refletindo sobre o cinema, simultaneamente estão refletindo sobre o filme. Muito provavelmente isso ocorre pelo fato de que o cinema exhibe filmes. Porém, do surgimento do cinema até os dias de hoje foram muitas mudanças. Atualmente, quando desejamos assistir um filme, não precisamos necessariamente recorrer as telas do cinema. Podemos assistir as dezenas de canais de filmes que temos acesso na TV, ou recorreremos aos inúmeros sites e aplicativos ou outras mídias existentes. E é nesse contexto talvez um pouco mais atual que a diferença entre cinema e filme faz mais sentido, visto que nem todo filme produzido necessariamente tem como fim as telas do cinema.

Ao conceituar sobre o cinema, o autor Arnold Hauser (2000) nos diz que se trata de um meio popular que seduz diretamente as grandes massas e que não oferece resistência às novas ideias. Elie Faure (2010, p. 71) ressalta que o cinema utiliza de seu caráter técnico para alcançar

o espectador e sua qualidade artística é certamente verificada na sua pretensão de “expressar as aspirações sentimentais e as efusões líricas das multidões”. O cinema registra mecanicamente as imagens que são posteriormente captadas pelo olhar humano, que ao escolhê-las, coloca-as na ordem de seus registros. A autora Dina Mendonça (2013, p. 39) reflete sobre as emoções que o cinema é capaz de provocar no espectador, ela diz que “o espectador experiencia emoções perante o cinema de vários modos”. As emoções são sentidas pelo espectador, segundo ela, a partir do ambiente criado no filme, pela iluminação, música e narrativas do enredo que são expressas pelos personagens. A resposta emocional do cinema é um dos processos sutis que parte do contágio emocional do espectador, que tem a tendência de imitar e estar em sintonia com as falas, expressões, posturas e movimentos de outra pessoa e, conseqüentemente, de experimentar uma convergência emocional.

É possível perceber que os três últimos autores citados quando ponderam sobre o cinema estão refletindo concomitantemente sobre o filme que o cinema exhibe. É claro que a estrutura de um cinema, a disposição da sala e principalmente o ecrã fazem diferença fundamental em sua constituição. Laurent Jullier (2015), ao estudar sobre a estética fílmica, evidencia sobre as diferentes maneiras de praticar essa estética e que ela pode ser influenciada, por exemplo, pela maneira como se posta o espectador diante da máquina, ao sentar-se frente à televisão ou ao ecrã. Aqui a autora se atém principalmente na questão da abordagem e conteúdos presentes em um filme escolhido, porém não é exagero afirmar que a tela de um cinema e seu espaço em si potencializam sobremaneira o modo de praticar a estética fílmica.

Jacques Aumont (2003), ao citar Gilbert Cohen-Séat, diz que se deve distinguir os “fatos fílmicos” dos “fatos cinematográficos”:

O fato fílmico consiste em exprimir a vida, vida do mundo ou do espírito, por um sistema determinado de combinações de imagens (visuais, sonoras e verbais); enquanto o próprio do fato cinematográfico seria colocar em circulação nos grupos humanos uma fonte de documentos, de sensações, de ideias, de sentimentos, materiais oferecidos pela vida e formatados pelo filme à sua maneira (p. 51).

Segundo Aumont (2003), ainda que essa oposição tenha sido retomada por Christian Mertz ao afirmar que o cinematográfico seria o que designa tudo que é exterior ao filme, sua fabricação técnica e seu sistema de produção, além de sua exploração e sua recepção pelo público, ele é ao mesmo tempo interno ao filme no que se refere ao discurso. Ou seja, o cinematográfico seria o âmago do filme, o que é próprio da linguagem do cinema, específico das imagens fotográficas móveis e sonoras. “O cinematográfico é o que permite aproximar a especificidade dessa linguagem particular” (AUMONT, 2003, p. 52).

Meditando ainda sobre as diferenças entre cinema e filme, temos Teixeira Coelho (1997), que ao falar de cinema, reflete sobre a cultura de cinema. Segundo ele, abordar o modo cultural do cinema não é necessariamente o mesmo que proferir sobre o filme. O filme é algo delimitado, já o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, é algo bem mais amplo.

Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. A cultura do cinema é um universo sempre em expansão que abrange desde as mundanidades de uma *première* até as mais sofisticadas teorias sobre o que é projetado na tela, passando pelos casos sexuais dos atores, pelas vaidades e disputas políticas por mais mercados. A cultura do cinema se infiltra por toda parte, da memória mais íntima à roupa que se veste; a cultura fílmica, uns poucos campos apenas: o da universidade, o dos livros, um ou outro mais. São diferenças nada pequenas, no entanto nem sempre percebidas (COELHO, 1997, p. 109).

O cinema como a arte deste século envolve a vida cotidiana de forma mais abrangente em todos os seus aspectos, ele é um fenômeno de exposição pública que de certa forma e sob certos ângulos só tenta ser superado pela televisão (COELHO, 1997). Como já discutimos, é muito comum se referir ao filme quando se fala de cinema, pois, é certo que há uma constante identificação e percepção de que ambos pertençam a uma única entidade. Nesse sentido, procurar diferenciar o cinema infantil do filme infantil muito provavelmente recairia nas mesmas dificuldades, visto que são várias as interpretações que tentam responder essa problemática. Ainda assim, é importante observar as diferenças assinaladas principalmente por Teixeira Coelho (1997) quando reflete que o cinema, inserido numa cultura de cinema, é um universo bem mais amplo e sempre em expansão. As aproximações do cinema enquanto arte, assim como dispositivo e linguagem, são discussões pertinentes, pois, o cinema pode ser e representar tudo isso. Porém é claro que não conseguiríamos considerar todos os filmes como manifestações artísticas apenas por se considerar o cinema como arte. São muitas as faces do cinema que devem ser consideradas quando se quer analisar um filme como uma obra de arte. E é nesse sentido que no decorrer deste trabalho discutiremos a esse respeito, problematizando a análise dos filmes selecionados em um contexto estético, poético e formativo.

1.2.3 O filme infantil e o filme familiar

Segundo João Batista Melo (2011), não é um exagero fazer uma correlação do próprio cinema com o mundo infantil, visto que as tecnologias antecessoras ao cinema, a “lanterna mágica” por exemplo, como mencionado, já remetia a elementos do fabulário clássico infanto-juvenil.

É como se, por trás daqueles aparatos que inicialmente não passavam de curiosidades de feiras, salões e parques de diversão, estivesse implícito o seu componente de magia. Pessoas e coisas se movendo num pedaço de pano ou numa parede carregam algo de fantasia, assim como o teatro de sombras, que também foi uma tradicional brincadeira infantil. E magia é um termo que, desde o século anterior, ocupou muito mais o círculo de referências das crianças que dos adultos (MELO, 2011, p. 54)

Porém, mesmo havendo a possibilidade dessa correlação, as crianças foram, por muito tempo, pouco lembradas como espectadoras, mesmo porque o período inicial da fase do cinema se insere em um período em que não havia muitas diferenças entre o mundo da criança e o mundo do adulto. A nova arte levava a maioria dos diretores, nos primórdios da história do cinema, a se concentrar principalmente na tecnologia em si. Não havia uma preocupação significativa com os conteúdos dos filmes produzidos. Esse fato evidentemente também se relaciona ao não objetivo dos produtores com o público infantil. Melo (2011) evidencia que mesmo de forma não intencional essa ausência de produções específicas para as crianças esboçou uma tendência, décadas depois, nas produções hollywoodianas de cinema, que foram os filmes familiares.

E o que seria um filme infantil? Uma das primeiras definições diz das obras destinadas a uma parcela do público que se encontra na faixa etária designada como infância. Todavia, com as mudanças ocorridas no universo da tecnologia, as crianças atualmente não veem apenas os filmes classificados como infantis. Elas podem ter acesso aos filmes de inúmeros modos, através da TV, internet e outras mídias digitais. Consequentemente, conceituar um filme infantil pode ser uma tarefa quase impossível de ser realizada (MELO, 2011).

Mirian Ou (2012), ao tentar definir o cinema infantil, aponta que independentemente de quais sejam os motivos de sua realização, considera-se filme infantil aqueles que têm como público-alvo especialmente as crianças. Os motivos que levam produtores a se concentrarem nesse público específico, segundo a autora, são em sua maioria incentivados por fatores econômicos. Porém, é importante ponderar em uma pesquisa como esta que o cinema deve ser observado de forma mais ampla, pois, mesmo que existam muitos filmes infantis que se propõem exclusivamente aos aspectos econômicos e mercadológicos, outros aspectos também devem ser analisados: os políticos, sociais, educativos, religiosos, estéticos e artísticos.

Outra abordagem que comumente se manifesta ao se estudar a especificidade do cinema infantil é a diferença entre o filme infantil e o filme familiar. Alguns estudiosos observam que o filme infantil pode ser definido como aquele que prioriza um ponto de vista infantil e o filme familiar seria aquele que é “‘embalado comercialmente’, garantindo um retorno financeiro não apenas em seu país de origem, mas em outras regiões” (MELO, 2011, p. 55). Porém, é

importante observar que os filmes infantis constroem apenas um olhar que se pretende infantil, visto que a visão desses filmes é quase sempre a do diretor adulto (MELO, 2011). A exceção se daria, é claro, nos trabalhos produzidos e dirigidos por crianças. O filme infantil também se diferencia, uma vez que normalmente permanece restrito ao seu país de produção e tradicionalmente depende de subsídio público para sua realização.

Ao tratar do termo filme familiar, Ou (2012) propõe usar o termo *filme-família*, pois, acredita ser essa expressão mais fiel ao espírito do termo original *family film* empregado por estudiosos como Bazalquette e Staples. A autora também observa que o termo que propõe faz uma alusão à expressão *tamanho-família*, adequada para as grandes produções cinematográficas desse contexto. Para Bazalquette e Staples, citados por Ou (2012), o filme infantil surgiu de uma preocupação comum, levantada em conferências inglesas, de que havia a necessidade em se desenvolver métodos que levassem a provisões de filmes infantis e cinemas infantis assim como já existiam livros e bibliotecas infantis. Em oposição, o filme-família não se especializou apenas em crianças, mas também em adultos. Outra diferença peculiar estaria na seleção do elenco. Segundo os autores, o filme-família escala crianças com um padrão de beleza hollywoodiano, enquanto os filmes infantis priorizam crianças mais “comuns”, “com as quais os espectadores poderiam supostamente se identificar mais facilmente” (ibidem, p. 21). Os filmes-família ainda compõem seus elencos escalando adultos famosos no intuito de atrair a audiência e constroem enredos que privilegiavam o ponto de vista do adulto ao apresentar conflitos no relacionamento com crianças.

Entretanto, ao percorrer os fatos históricos do cinema infantil é possível verificar que somente a partir do surgimento do cinema sonoro é que se começou a “vingar” a ideia de um cinema voltado para crianças. Uma vez que muitos dos filmes que existiam anteriormente passaram a ser considerados impróprios para o público infantil, fosse pelo excesso de diálogos ou pela temática adulta muitas vezes analisada como imoral (MELO, 2011).

1.2.4 O cinema infantil

Da invenção do cinema até o momento em que os diretores brasileiros passaram a dar uma certa atenção ao público infantil decorreram-se cinquenta anos. Segundo João Batista Melo (2011), o primeiro filme com fins de entretenimento para o universo das crianças foi *Jonjoca, o dragãozinho manso*, de 1946. Sua direção artística e execução foram atribuídas ao Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) e Humberto Mauro ficou com os créditos de adaptador da história de Odylo Costa Filho. Depois desse primeiro, outras películas vieram a se comunicar

com o público infantil, porém o percurso do cinema infantil brasileiro não se iniciou com o propósito de entreter e se comunicar com as crianças, mas sim com o propósito prioritariamente educativo.

No início do século XX variados setores da sociedade brasileira relacionados principalmente à educação se preocupavam com os conteúdos e mensagens que os filmes da época levavam às crianças, com isso houve pressão para a realização de produções específicas para elas. Em outros países já havia essa preocupação. Eram formadas comissões especializadas e instituições de censura para lidar com a possível periculosidade do cinema para as crianças. Mas no Brasil a censura seria menos prejudicial do que a legislação criada para tais fins:

[...] enquanto na Inglaterra a ida das crianças aos cinemas, inclusive sozinhas, era estimulada através das dezenas de clubes espalhados pelo país, no Brasil foi decretado o Código de Menores, que proibia a entrada de crianças abaixo de 5 anos nas exhibições, exigia que as de até 14 anos estivessem sempre acompanhadas e impedia a permanência de qualquer menor nos cinemas a partir das 20 horas (MELO, 2011, p. 88).

Os setores da sociedade brasileira ligados principalmente à Educação pressionavam para que o Brasil se voltasse para as crianças enquanto um público específico, num período em que não havia produções cinematográficas voltadas a esse público. De acordo com Melo (2011), no início do século XX, o Brasil não se interessou sequer em produzir filmes adultos que indiretamente pudessem interessar às crianças. Registra-se uma iniciativa isolada na década de 1910, de um professor chamado Venerando Graça, com a produção e direção de *Jardim Zoológico*, *Façanhas do Lulu* (segundo outras fontes, *Aventuras de Lulu*) e *O livro de Carlinhos* (segundo outras fontes, *O livro de Carlos*) e ainda filmes pedagógicos que procuravam transmitir valores para as crianças, realizados com seus próprios alunos.

As primeiras experiências brasileiras no terreno do desenho animado surgiram em 1917, com *Kaiser*, de Seth (Álvaro Martins), considerado o primeiro desenho nacional, e em 1929, com *Macaco feio, macaco bonito*, de Luiz Seel e João Stamato, porém ambos não tiveram o mesmo foco de Venerando Graça para o público infantil (MELO, 2011).

As preocupações com o conteúdo e as mensagens que os filmes estavam levando às crianças não era restrita ao Brasil. Uma abordagem científica para estudar os efeitos dos filmes em jovens espectadores foi introduzida nos Estados Unidos em 1930 com a formação do *Motion Picture Research Council/Payne Fund Studies* (PFS) no intuito de compreender o poder dos meios de comunicação de massa. Em outros países essas discussões levaram a formação de comissões especializadas ou mesmo instituições de censura (MELO, 2011).

O Cine-Clube do Porto, em Portugal, estabeleceu em seu regulamento interno, desde 1948, que não poderiam ser admitidos sócios menores de 14 anos. Segundo Pina (1954), apenas o Cine-Clube do Porto procurou organizar espetáculos para crianças com seriedade, com filmes adequados e muitas vezes acompanhados de comentários explicativos em suas projeções. O autor acrescenta um rápido panorama do que se passava, segundo dados de 1950, em alguns dos três países que possuíam uma produção organizada – Inglaterra, Checoslováquia e Rússia. Outros países como França, Dinamarca, Noruega, Polônia, Suécia, Austrália, Alemanha, Itália, Nova Zelândia e os Estados Unidos, de acordo com o autor, possuíam uma produção irregular, quase sempre de iniciativas privadas, nas organizações de uma produção infantil.

As primeiras tentativas de organização de uma produção infantil datam de 1930 (PINA, 1954). Em 1936 já havia 700 cinemas especializados em organização infantil e em 1947 um milhão de crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, frequentaram cinemas especiais. Para conseguir esses números expressivos foram necessários esforços conjuntos desenvolvidos desde o início por psicólogos, pais e educadores. Todas essas tentativas aconteceram antes da Segunda Guerra Mundial, porém apenas em 1944 se verificou uma produção realmente voltada para as crianças.

Na Inglaterra, J. Arthur Rank foi o primeiro a produzir filmes infantis, chegando a entreter cerca de 400.000 crianças nesse período (PINA, 1954). O cineasta ainda fundou, sob a direção de Mary Fiel, a *Children's Entertainment Films* (C.E.F.). Mary ideou com isso a formação de um comitê de supervisão, por entender que a responsabilidade e dificuldade da tarefa que os cabiam eram grandes. O comitê contou com representantes do “Ministério de Educação, da Associação de Saúde Mental, do Instituto Britânico de Cinema e da União Nacional de Professores” (PINA, 1954, p. 31). A comissão não intervinha na organização das sessões realizadas, mas tinha a função de dirigir e supervisionar a produção em colaboração com a C.E.F, além de manter contato com o público, por meio de propaganda, a fim de assegurar seu interesse pelas atividades desenvolvidas pela *Children's Entertainment Films*. Outras responsabilidades da comissão eram a de verificar se o filme estaria ou não adequado de acordo com os princípios que motivavam sua escolha e se a música, os diálogos, dicção e fotografia eram de boa qualidade. Em 1946 também foram organizadas conferências com a presença de magistrados, educadores, sociólogos, representantes das autoridades locais, e delegados de Sociedades de Cinema, além de outros interessados no assunto. Foram 51 associações representadas em Londres, 55 em Glasgow e 38 em Liverpool. Pina (1954) acrescenta que a C.E.F produziu filmes no estrangeiro, com a participação de técnicos e atores desses países e em 1947, produziu 40% dos filmes destinados aos clubes.

Na França o panorama foi totalmente o inverso (PINA, 1954). Foram poucos filmes infantis produzidos, principalmente devido ao fato de as iniciativas serem de origem particular. Eram poucos os produtores que se arriscavam numa obra que dificilmente teria lucro. A crise do cinema francês também dificultava as produções. Seu cinema tinha pouco mercado no estrangeiro, contava quase que exclusivamente com a exportação para Bélgica e Suíça. Os Estados Unidos, um dos maiores importadores, quase não exibiam filmes franceses. Um dos primeiros passos para a solução do problema, de acordo com o autor, surgiu com um decreto em setembro de 1949 que estabeleceu o “estado não comercial” na produção de filmes infantis, permitindo aos professores sua exibição sem a interferência dos proprietários das empresas comerciais.

No Brasil, a criação do Ince ocorreu próximo a criação da *Children's Entertainment Film* na Inglaterra (MELO, 2011). Ambos se preocupavam com a produção de filmes que pudessem ser vistos pelo público infantil, porém o foco era distinto. Enquanto a Inglaterra se voltava para as produções de entretenimento, o Brasil voltou-se para a educação. As décadas de 1920 e 1930 foram palco de discussões sobre o fortalecimento da cultura brasileira, inseridas numa perspectiva nacionalista com seu auge no regime ditatorial de Getúlio Vargas.

Movimentos como o da Escola Nova levaram a ações de defesa da cultura e da arte nacionais, entre as quais se incluía o cinema. Em 1929 os educadores ligados àquele movimento promoveram a I Exposição de Cinematografia Educativa, na qual apresentaram ‘equipamentos e filmes, para sensibilizar os professores sobre as vantagens de sua utilização, contando com a colaboração das companhias exibidoras e fabricantes de equipamentos do uso do cinema’ (MELO, 2011, p. 88).

1.2.5 O CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL

Vários intelectuais apontaram os riscos dos filmes para a formação das crianças e defenderam a realização de um filme “sadio”, educativo (MELO, 2011). Dentre alguns autores estão Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, com o livro *Cinema e educação* (1931), e Cecília Meireles (2001), “defensora do cinema como instrumento auxiliar da educação” (ibidem, p. 89). Outro fator que convergiu em torno do cinema e da educação no Brasil foi a criação da censura oficial. A implantação da censura foi proposta por educadores ligados à Associação Brasileira de Educação – dentre eles Roquette-Pinto, que projetou e estruturou o Museu Nacional e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (MELO, 2011). Suas ideias se disseminaram em torno do conceito da escola de massa e seu objetivo era viabilizar a transmissão de cultura a fim de atingir aqueles que não estavam inseridos na educação formal.

Os filmes analisados pela Comissão de Censura – que tinha, entre os seus membros, um representante daquela associação e era presidida pelo diretor do Museu Nacional – pagavam uma Taxa Cinematográfica para a Educação Popular, que teria como destino a publicação da *Revista Nacional de Educação* e a compra de filmes educativos e científicos para a Fimoteca Nacional (MELO, 2011, p. 89).

Ainda na década de 1930 surgiu a primeira Associação de Produtores Cinematográficos e o primeiro Sindicato de Técnicos de Cinema (MORENO, 1994). Nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas, foram organizadas convenções e manifestações de classe em que se destacaram a importância do cinema educativo. Os participantes de tais organizações eram Anísio Teixeira, Canudo Mendes de Almeida, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Roquette Pinto. Uma comissão nomeada por Getúlio Vargas foi elaborada para estudar assuntos referentes às questões cinematográficas e aprovou a diminuição de 60% das taxas sobre a importação de filmes (MORENO, 1994). A consequência dessa aprovação não foi tão positiva, pois, aumentou significativamente a entrada de filmes americanos no mercado brasileiro. Dentre as leis aprovadas na comissão foi incluída a primeira lei redigida pelo governo para o cinema brasileiro. Essa lei obrigava a exibição de um complemento nacional por programa e um longa-metragem nacional por ano em todos os cinemas do país, porém, “os exibidores relutaram quanto à apresentação dos complementos nacionais, já que os americanos eram oferecidos como ‘brindes’ pelas companhias estrangeiras” (MORENO, 1994, p. 82).

De acordo com Rosana Elisa Catelli (2005), desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, houve escritos a respeito de suas potencialidades no campo do entretenimento, assim como nos seus usos sociais, seja na educação, na ciência ou na política. Foram publicados em jornais e revistas especializadas análises e comentários sobre o cinema, observando sua capacidade de diversão, mas também como problema de cunho moral que deveria ser solucionado por conta dos possíveis danos que determinadas imagens poderiam causar às crianças e jovens. A autora acrescenta que no início do século XX outros escritos surgiram sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a possibilidade de implementar esse recurso nas escolas. Foi a partir das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros nas décadas de 1920 e 1930 que as propostas de um cinema educativo foram implementadas. O Ince, como já citado, foi criado nesse período, conhecido como Estado Novo, sob a direção de Roquette-Pinto. Humberto Mauro foi o cineasta responsável pela elaboração dos filmes educativos e, conforme a autora, realizou mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o Ince deixou de existir.

Pedro Bandeira (CATELLI, 2005, p. 3). Observa-se que a origem do cinema educativo foi marcada pelas ideologias liberais de utilização dos meios de comunicação de massa, ideologias do Estado Novo para o uso do cinema.

Melo (2011) aponta a relação entre o movimento da classe cinematográfica e do governo brasileiro com posturas similares às dos regimes ditatoriais da Alemanha, Rússia e Itália. O autor cita a revista *Cinearte* como uma das responsáveis pelo fortalecimento da indústria cinematográfica no período. Ela chegou a elogiar a estrutura nazista de produção e sua ênfase era pautada na tônica do nacionalismo, da divulgação cultural e da educação. Melo (2011) cita Claudio Aguiar de Almeida fazendo referência aos trechos publicados pela *Cinearte* que afirmava ser a inspiração alemã a fonte para, naquele momento, buscar caminhos que atendessem os anseios da classe produtora brasileira. Porém, é inegável o incremento que houve na produção nacional a partir do suporte estatal no governo de Getúlio Vargas (MELO, 2011). Nesse contexto é importante ressaltar que as obras qualificadas como cinema educativo ocuparam um lugar especial, visto que o apoio federal ao cinema se voltava a propaganda dos “valores nacionais” e, através delas, do regime.

Os filmes realizados pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo não trataram de temas ou linguagens voltados especificamente para crianças e/ou adolescentes. “A impressão é de que os mentores do Ince tencionavam atingir a sociedade de maneira linear, independentemente de segmentos por idade ou classe social. Visava-se a educação do povo, não especificamente da criança, embora estivesse prevista a circulação dos filmes nas escolas” (MELO, 2011, p. 90). Então falar em cinema infantil ou em cinema voltado para o consumo das crianças, naquele momento, não era possível. Ainda segundo as reflexões do autor, os filmes desse período não possuíam elementos lúdicos que alcançassem as crianças. A narrativa presente continha uma seriedade que afastava o diálogo com a criança. O máximo que o formato do “cinema educativo” a partir das obras produzidas pelo Ince conseguiu foi uma versão animada “dos sisudos mestres que pontificavam nas salas de aula” (MELO, 2011, p. 91).

Os registros da autora Sheila Schvarzman são citados por Melo (2011) no que concerne as declarações de Roquette-Pinto à revista *Cinearte*, que diziam sobre a oferta do que ele denominou de “sobremesas” às crianças. Essas “sobremesas” eram oferecidas após a projeção de filmes e consistia em desenhos animados que tinham o objetivo de “estimular os alunos”. O próprio Roquette-Pinto tinha conhecimento das limitações do cinema educativo e provavelmente devido à falta de prazer dos filmes principais, havia a necessidade de uma sobremesa saborosa aos espectadores mirins.

É importante ressaltar que o cinema educativo por muitas vezes percebeu as amarras estruturais em que estava inserido, amarras de difusão cultural que direcionavam a produção do Ince.

1.2.6 As produções filmicas voltadas para o público infantil brasileiro

Como citado anteriormente, o filme *Jonjoca, o dragãozinho manso*, de 1946, foi o primeiro filme com fins de entretenimento para o universo das crianças. Trata-se de um curta de 25 minutos realizado pelo Ince, mais especificamente por Humberto Mauro que, responsável pelo Ince naquele momento, muito provavelmente foi o mentor por trás do projeto. De acordo com Melo (2011, p. 92), o curta reuniu “alguns dos atributos que no futuro se conceituaria como filme infantil”. Foi uma produção realizada com recursos de animação e que, diferente de outros, não apresentou um objetivo prioritariamente educacional. Sua temática se aproxima do universo das crianças e se atenta a um dos elementos básicos da narrativa infantil: a criança (ou o herói/heroína) deve sair pelo mundo com o objetivo de enfrentar e superar os desafios.

Outro projeto desenvolvido por Mauro que também utilizou recursos de animação para criar alguns trechos, foi a obra *A velha a fiar* de 1964 (MELO, 2011). Esse trabalho tornou a se comunicar com o público infantil e pertenceu a uma série de filmes do Ince baseados em canções folclóricas nacionais. Outro aspecto apontado pelo autor sobre esse trabalho é que de certa forma, ele se aproximou da proposta de *Fantasia* (1940), de Walt Disney, ao construir imagens para serem colocadas sobre músicas que já existiam. Fez parte de uma série de curtas que foram delicadamente construídos, desprovidos de uma intenção narrativa propriamente voltada para a educação, “ainda que se preocupassem com a preservação das tradições culturais brasileiras” (MELO, 2011, p. 93).

Já o primeiro longa-metragem infantil brasileiro surgiu apenas em 1952 com a produção nacional *Sinfonia amazônica*, de Anélio Latini Filho. Essa foi a primeira produção de longa-metragem nacional em desenho animado e levou cinco anos para ser concluída. Uma ressalva importante é que Latini Filho realizou sozinho o que nos Estados Unidos teria contado com uma grande equipe de ilustradores e técnicos (MELO, 2011). E mesmo não tendo renegado as influências das produções da Disney, o narrador de *Sinfonia amazônica* conseguiu introduzir um humor tipicamente brasileiro. Porém, essa obra padecia de “um acentuado ufanismo, traduzido sobretudo em trechos da narração que o aproximam de certo didatismo nacionalista de alguns filmes do Ince, a exemplo do texto: (...) ‘o Amazonas, o rio das maravilhas, cujas águas refletem a paisagem mais grandiosa da Terra (...)’” (MELO, 2011, p. 95).

Nos anos 1950, o Brasil assistiu à criação de grandes estúdios que tinham como objetivo buscar estabilidade no mercado das produções fílmicas. Dentre as grandes produtoras destacam-se a Vera Cruz e a Maristela Filmes. Esses grandes núcleos de produção possuíam certas amarras criativas e dispunham de poucos recursos a serem investidos (MELO, 2011). Nesse contexto, a figura do cineasta “independente” obteve um certo espaço, uma certa liberdade de expressão que os estúdios não possibilitavam. *O saci* (1953), por exemplo, foi uma dessas produções independentes, com roteiro baseado na obra de Monteiro Lobato e dirigido por Rodolfo Nanni. Como foi lançado simultaneamente com *Sinfonia amazônica*, poderia inclusive compartilhar a posição de primeiro longa-metragem infantil brasileiro. Porém, de qualquer forma, foi o primeiro filme infantil brasileiro realizado com atores.

Logo após o lançamento de *O saci*, um novo fenômeno surgiu no cinema nacional: Amácio Mazzaropi (MELO, 2011). Seus filmes não eram produzidos para crianças, mas poderiam se inserir no gênero denominado filme familiar, tão explorado pelo cinema norte-americano. Mesmo possuindo conteúdos adultos, as tramas de Mazaroppi não afrontavam as noções aceitas pela sociedade daquele momento como próprias para crianças. “Mesmo a malícia era apresentada num tom brejeiro, que não assustava a tradicional família brasileira, efetivamente o seu grande público. O resultado foram muitas crianças indo aos cinemas acompanhando os adultos” (MELO, 2011, p. 100).

Em 1962, cinco episódios da série *O vigilante rodoviário*, sobre as aventuras de um guarda e seu cão, foram reciclados da recente televisão para chegar aos cinemas. De acordo com Melo (2011), a série era um sucesso que provavelmente se inspirou em produções como *Rin Tin Tin* (1954), *Lassie* (1943) e *Rescued by the Rover* (1905). Dirigida por Ary Fernandes, os cinco episódios foram reunidos em um longa-metragem, que depois de alguns anos teve continuidade: *Vigilante e os cinco valentes*, em 1966, e *Vigilante em missão secreta*, em 1967.

Ainda na década de 1960, dois momentos são destacados por Melo (2011), o movimento da Jovem Guarda e a eclosão do Cinema Novo. O movimento da Jovem Guarda fez parte do imaginário da juventude brasileira com a bossa nova. Foram estrelados três filmes: *Roberto Carlos em ritmo de aventura* (Roberto Farias, 1967), *Roberto Carlos e o diamante cor-de-rosa* (Roberto Farias, 1970) e *Roberto Carlos a 300 quilômetros por hora* (Roberto Farias, 1972). Ainda que voltados para a plateia juvenil, o tom de aventura, principalmente dos dois primeiros filmes, acabou cativando também o público infantil.

Com o Cinema Novo o discurso de renovação da linguagem cinematográfica elevou-se, suscitando a discussão do próprio papel do cinema. Em seguida surgiu o cinema marginal, o *underground*. Esse período foi certamente um dos momentos mais importantes da história do

cinema brasileiro, porém, apesar da efervescência intelectual em relação ao cinema que transcorreu essa década, não foi dada uma devida atenção à produção infantil. Uma das únicas produções sobre a infância desse período foi *Menino de Engenho* (1965), baseado no romance de José Lins do Rego. Mas essa obra de Walter Lima Jr. não foi produzida especificamente para o público infantil, mesmo discutindo em seu enredo o tema infância. Nesse contexto, “infelizmente o Cinema Novo não gerou nenhum reflexo direto no cinema infantil brasileiro” (MELO, 2011, p. 102).

Ainda em 1962 houve uma produção considerada infantil: *Pluft, o fantasminha*, uma adaptação do texto clássico de Maria Clara Machado, chegou ao cinema pelo cineasta Romain Lesage. De acordo com Melo (2011), essa obra lembra muito o que seria um “teatro filmado” e em várias cenas as imagens se impõem à narrativa. Em 1970 mais um texto de Maria Clara Machado, a peça *A bruxinha que era boa*, deu origem ao único trabalho de longa-metragem de Francisco Dreux, *A dança das bruxas*. Também em 1970, dirigido por Aurélio Teixeira, o filme baseado no livro de José Mauro de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima*, significou um marco na cinematografia brasileira. Pela primeira vez “realizou-se um drama destinado ao público infantil” (MELO, 2011, p. 103).

Lobato voltou às telas décadas depois de *O saci* com o filme *O picapau amarelo*, de Geraldo Sarno, em 1973. Dois anos antes, em 1971, chegou ao cinema o personagem Tio Maneco, criado por Flávio Migliaccio em *As aventuras do Tio Maneco*. Esse personagem deu vida a uma série que contou com mais dois filmes, também dirigidos por Migliaccio, *O caçador de fantasmas* (1975) e *Maneco, o supertio* (1979). Melo (2011) ressalta que a série foi revisitada no longa-metragem *Os porralokinhas* (2007).

Na década de 1970, nos raros registros do cinema infantil nacional, destaca-se também *As quatro chaves mágicas* (1972), realizado por Alberto Salvá, adaptação de *João e Maria*, conto de fadas dos irmãos Grimm. Outra obra fílmica produzida nessa década foi o desenho animado *Presente de Natal*, lançado pelo autor de quadrinhos amazonense Álvaro Henrique Gonçalves. Na década de 1980, um dos isolados exemplares do cinema infantil nacional foi *O cavaleiro azul*, baseado no texto de Maria Clara Machado e realizado por Eduardo Scorel (MELO, 2011). E ainda o primeiro longa do cineasta Helvécio Ratton, *A dança dos bonecos*, que utilizou bonecos criados por Álvaro Apocalypse, do Teatro Giramundo de Belo Horizonte.

Também na década de 1980 as primeiras produções do desenhista Mauricio de Sousa chegam ao cinema com seus personagens bem-sucedidos das histórias em quadrinhos, iniciando por *As aventuras da Turma da Mônica* (1982).

Nos quatro blocos daquele filme, as animações são intercaladas com intervenções do próprio diretor/produtor, que contracena com seus personagens, numa distante menção a filmes da Disney como *Fantasia* (na cena em que Mickey interpela o maestro, por exemplo) ou *Mary Poppins* (quando os atores dançam como personagens animados) (MELO, 2011, p. 114).

Na década de 1990, a produção de Arturo Uranga, *Era uma vez...* (1994), buscou inspiração nos contos de fadas para alcançar o público infantil. Porém nos anos de 1980 e 1990 a literatura brasileira já não era tão lembrada como fonte de inspiração dos filmes infantis. Uma das exceções foi o filme *O Menino Maluquinho* (1995), o segundo longa-metragem de Helvécio Ratton, baseado na obra homônima de Ziraldo. Os lançamentos de *Tainá* (2001), de Tânia Lamarca e Sérgio Bloch, ambientado na Amazônia, e *O Menino Maluquinho 2* (1998), dirigido por Fernando Meirelles e Fabrizia Pinto e produzido por Ziraldo e Tarcísio Vidigal, encerraram o século XX (MELO, 2011). Outras obras que foram importantes na cinematografia infantil brasileira foram os dois desenhos animados realizados no final do século XX: *Cassiopeia* (1996), realizado por Clóvis Vieira, e *O grilo feliz* (2001), de Walbercy Ribas.

Dentre os filmes que representaram os maiores sucessos de bilheteria conta-se com as produções dos Trapalhões e de Xuxa Meneghel. Melo (2011) ressalta que dentre os longas infantis já realizados no Brasil até 2004, aproximadamente um terço foi produzido pelo ator/cômico Renato Aragão, “e em 21 deles figuram os quatro personagens que se transformaram, durante muito tempo, em sinônimo de filme infantil nacional: os Trapalhões” (p. 136). Xuxa Meneghel foi a segunda personalidade que, assim como os Trapalhões, migrou da televisão para o cinema. Nesse contexto, como o cinema, uma arte cara e industrial, sempre dependeu de recursos financeiros para se viabilizar, a publicidade através do merchandising⁶ tornou-se, para a montagem orçamentária dos filmes, um elemento fundamental.

Melo (2011) ressalta que Renato Aragão se apresentou muitas vezes como um grande autor por trás de muitos diretores que realizaram seus filmes, não deixando de alimentar uma real e efetiva preocupação com a criança. São exemplos de produções que demonstram uma incursão mais elaborada da infância: *Os saltimbancos Trapalhões* (J. B. Tanko, 1981), baseado na peça de Chico Buarque e Edu Lobo, e *Os vagabundos Trapalhões* (J. B. Tanko, 1982), que tentou abordar a questão do menor abandonado. Porém, Melo (2011) reflete que a infância se insere num campo especialmente complexo e boa intenção nem sempre é o suficiente.

Não adianta apenas ter um olhar simpático em relação à criança; é necessário mergulhar profundamente em seu mundo, e dessa forma, tentar compreender como ele se relaciona com a realidade. Mais precisamente, é necessário decodificar como

⁶ “Exibição ou menção a produtos inseridos em cenários ou cena dos filmes” (MELO, 2011, p. 140).

se manifesta o poder que o mundo adulto exerce sobre as crianças. Assim, se por um lado muitos dos filmes dos Trapalhões manifestam uma atenção respeitosa em relação à infância, eles a traem, por exemplo, ao se valerem da empatia para a atraírem aos meandros do consumo (MELO, 2011, p. 137).

É nessa perspectiva que o autor ainda acrescenta que a partir da virada da década de 1970 foi possível atribuir a tais filmes o início da permeabilização do cinema infantil nacional pela televisão. Um exemplo desse processo é o filme *A princesa Xuxa e os Trapalhões* (José Alvarenga Júnior, 1989). Outra característica que realça a vinculação íntima do “show business da TV” (MELO, 2011, p. 139) com os filmes dos Trapalhões é a escolha do elenco, que geralmente representa o mercado de consumo televisivo.

Xuxa Meneghel também se insere no mesmo contexto, numa concepção que faz com que o cinema deixe de almejar o status de arte para se transformar em grife. Xuxa esteve presente em alguns filmes em conjunto com os Trapalhões, mas também percorreu uma trajetória solo no cinema. Dentre as produções, podemos citar: *Super Xuxa e o baixo astral* (Anna Penido e David Sommenschain, 1988); *Lua de Cristal* (Tizuka Yamasaki, 1990); *Xuxa requebra* (Tizuka Yamasaki, 1999) e *Xuxa e os duendes* (Paulo Sérgio Almeida e Rogério Gomes, 2001), que contam com um formato destinado especialmente à criança.

Entretanto, dentre as produções que partiram da televisão destaca-se a obra cinematográfica infantil *Castelo Rá-Tim-Bum – O filme* (Cao Hamburger, 1999). Essa obra foi um filme que demonstrou que “televisão e cinema podem se retroalimentar sem uma convivência predatória do ponto de vista do respeito à criança” (MELO, 2011, p. 158). Todo o contexto do filme remete ao universo do cinema e não ao da televisão, e isso foi um elemento importante para apresentar à criança, como ressalta o autor, uma trama que não renuncia à imaginação e a inteligência.

Percorrer a história do cinema infantil brasileiro nos revela que suas produções só subsistiram graças a persistência de alguns poucos diretores, visto que contar com um efetivo apoio governamental, não foi uma realidade conhecida (MELO, 2011). Permanecem ainda como as únicas ações concretas de governo, em toda a história da cinematografia nacional, o caso do Ince e o concurso público do Ministério da Cultura para a realização de curtas-metragens para a TVE.

Contudo, de acordo com Melo (2011) o cinema infantil brasileiro começa a descobrir e, em alguns casos, a compreender a narrativa infantil, como comprovam filmes mais recentes destinados às crianças, a exemplo, *O Menino Maluquinho* (1995), *Tainá* (2001), *Eu e meu guarda-chuva* (2010), *Castelo Rá-tim-Bum, o filme* (1999), entre outros. Poderíamos ainda citar

outras obras, não mencionadas pelo autor, *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* (Eduardo Goldenstein, 2012), adaptação do livro homônimo escrito por Lygia Bojunga Nunes; *O menino e o mundo* (Alê de Abreu, 2013), entre outras.

2 A LINGUAGEM DO CINEMA INFANTIL

2.1 A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Consideramos de extrema relevância percorrer brevemente a evolução da linguagem cinematográfica, tomando como referência os estudos de André Bazin (1991), visto que sua lucidez e coerência de expressão se atenta aos rastros do real na imagem cinematográfica, bem como ao poder que essa imagem tem para preservar a autenticidade da duração e ainda trazer a espessura do tempo vivido, como ressaltado por Ismail Xavier (1991), que escreveu a Introdução do texto *O Cinema: Ensaio* do referido autor. É importante ressaltar que o objetivo da nossa pesquisa é identificar o que faz uma obra cinematográfica infantil ser essencialmente poética, neste contexto temos a compreensão de que devemos observar o cinema além dos elementos técnicos que o compõe, entendendo que uma obra fílmica pode ser capaz de nos encantar, nos tocar e nos alcançar. Entretanto, é possível compreender, ao examinar o texto de Bazin (1991), que desde os primórdios do cinema, do cinema mudo até o desenvolvimento do cinema falado, as imagens em movimento e a montagem, um dos primeiros elementos técnicos da linguagem cinematográfica, se deram numa transformação de cunho estético. Por isso se faz imprescindível compreender os elementos técnicos que foram surgindo com a evolução do cinema, ou seja, o plano-sequência, os movimentos de câmera, a profundidade do campo visível (tridimensionalidade), a minimização dos efeitos de montagem, o respeito à duração contínua dos fatos e o ritmo da fruição do tempo no interior do fotograma, assim como ressalta Xavier (1991), a partir das considerações de André Bazin,

[...] antes de ser julgado o mundo existe, está aí em processo; há uma riqueza das coisas em sua interioridade que deve ser observada, insistentemente, até que se expresse. Para tanto, é preciso que o olhar não fragmente o mundo e saiba observá-lo de forma global, na sua duração, podendo então alcançar a intuição mais funda do que de essencial cada fenômeno ou vivência traz dentro de si (XAVIER, 1991, p. 10)

De acordo com Xavier (1991), Bazin sempre expôs suas ideias sem nunca perder o toque da intervenção pessoal e esteve sempre atento as questões da atualidade, solicitando quando necessário novos exames e intervenções face as novas circunstâncias. Ele foi capaz de compreender as nuances da nova técnica cinematográfica que surgia com o pós-guerra francês, verificando desde os anos 1930 a trajetória política da Europa que viria a definir uma verdadeira “batalha das imagens”, mostrando a força dos veículos de comunicação. A conjuntura da vitória contra o fascismo e de reconstrução do mundo dentro de uma nova ordem, presentes na França e na Itália, levou à uma expressão da cultura conduzida aos termos do humanismo renovado.

No cinema, a busca do homem como sujeito da história gerada pela liberação produziu uma reconciliação intelectual e emocional, denotando a um estilo de reflexão como o de Bazin. Dentre as reflexões, destacaram-se a fé religiosa e o humanismo técnico, no intuito de contemplar a produção industrial da imagem como uma promessa de conhecimento. “Tal humanismo técnico tem algo da fé democrática, da concepção idealizada da ciência como gesto de amor à natureza e propicia, digamos, um momento feliz que a cinefilia se vive, sem contratempos, como amor à vida, atenção ao mundo” (XAVIER, 1991, p. 10).

O principal objetivo da crítica de Bazin, ainda de acordo com Xavier, é a da “vocação realista” do cinema, defendendo o Realismo não como uma fechada visão de mundo, ou como a única correta, mas sobretudo como uma nova forma de olhar que suspeita da retórica (da montagem) e da argumentação excessiva e que busca a voz dos próprios fenômenos e situações. Ele consegue observar no cinema um movimento de reconciliação do pensamento religioso com o mundo moderno, sem a moldura moralista de desconfiança da imagem. Sua flexibilidade como marca do seu exercício da crítica aposta muito mais na perspicácia do olhar e na sensibilidade do estilo, evitando sobremaneira a simples aplicação de pressupostos ideológicos.

Bazin (1991), em *O Cinema: Ensaios*, dedica um capítulo para discutir a evolução da linguagem cinematográfica. Sua hipótese de trabalho nesse capítulo é distinguir no cinema de 1920 a 1940 duas grandes tendências opostas entre os diretores que acreditam na imagem e os que acreditam na realidade. Ele entende por imagem tudo aquilo que a representação na tela pode acrescentar à coisa representada. Nesse sentido, ele acrescenta dois grupos – a plástica da imagem (o estilo do cenário, da maquiagem e também da interpretação, da iluminação e o enquadramento) e os recursos da montagem (organizações das imagens no tempo). A utilização da montagem pode ser muitas vezes “invisível”, onde os cortes do plano seguem uma lógica matemática, tornando a análise insensível, ou seja, os pontos de vista do diretor são naturalmente adotados pelo espírito do espectador. Assim, o autor evidencia que a decupagem “invisível” não dá conta de todas as possibilidades da montagem.

As propriedades da montagem, segundo Bazin (1991), procedem unicamente das relações que partem da criação de um sentido que as imagens não contêm objetivamente. Ele cita as montagens de Kulechov, Eisenstein e Gance, ressaltando que elas não mostravam o acontecimento, apenas aludiam a ele. A significação final dos filmes desses cineastas residia mais na organização dos elementos do que no próprio conteúdo deles. “[...] entre o roteiro propriamente dito, objeto último do relato, e a imagem bruta, se intercala uma etapa suplementar, um ‘transformador’ estético. O *sentido* não está na imagem, ele é a sombra projetada pela montagem, no plano de consciência do espectador” (BAZIN, 1991, p. 68). O

autor sintetiza que tanto pelo conteúdo plástico da imagem quanto pelos recursos da montagem, o cinema acaba por dispor de um conjunto de procedimentos que impõe aos espectadores sua interpretação dos acontecimentos representados.

Erich Von Stroheim, F. R. Murnau e R. Flaherty são diretores citados por Bazin (1991) que questionam a noção admitida de que o expressionismo da montagem e da imagem é o essencial da arte cinematográfica, tanto que preferem lidar com planos únicos e com a própria realidade do espaço dramático. O autor, ao escolher esses três diretores, evidencia a existência, no âmago do cinema mudo, contrária ao que é identificada como cinema de excelência, uma outra arte cinematográfica. A imagem para esse cinema não expressionista vale não pelo que se acrescenta, mas pelo que se revela da realidade.

Entre os anos 1930 e 1940, Bazin (1991, p. 71) destaca as produções americanas e francesas como as maiores produções do mundo, pois, estas definiram o cinema falado antes da guerra “como uma arte que alcançou visivelmente o equilíbrio e a maturidade”. O autor relembra filmes como *Jesebel* (1938), de William Wyler, e *No tempo das diligências* (1939), de John Ford, como obras em que se tem a sensação de que a arte encontrou seu equilíbrio, elevando temas dramáticos e morais que sem o cinema nunca teriam atingido, ou seja, possuíam todas as características de uma arte “clássica”. Aqui se fundou a maturidade dos gêneros dramáticos elaborados a partir da herança do cinema mudo por um lado, e por outro a estabilização dos progressos técnicos.

Os anos 1930 foram, segundo Bazin (1991), os anos do som e da película pancromática⁷ a um só tempo. Sobretudo no que alcança a fotografia, a partir do aumento da sensibilidade da película. “A pancromática desequilibrou os valores da imagem, as emulsões ultra-sensíveis permitiram que seus contornos fossem modificados” (ibidem, p. 72). Agora o operador poderia eliminar as imagens nebulosas dos planos de fundo, caso necessário, e a possibilidade de rodar em estúdio com diagramas mais fechados, passou a existir. Porém, o autor ressalta que o emprego da profundidade de campo já era encontrado em obras como as de Renoir. Mas o que se pode verificar, em suma, é que desde a vulgarização do emprego da pancromática o conhecimento de outros recursos foi se desenvolvendo, como os recursos do microfone e a utilização do guindaste no equipamento dos estúdios, assim as condições técnicas suficientes e necessárias para a arte cinematográfica a partir dos anos 1930 foram adquiridas.

Bazin (1991) concorda que se de certa forma, um pouco convencionalmente, os filmes mudos fundados a partir da composição plástica e dos artifícios da montagem ficaram

⁷ Emulsão sensível a todas as cores do prisma, ao infravermelho e ao ultravioleta. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/pancrom%C3%A1ticas/.

conhecidos como expressionistas ou simbolistas, a nova forma de relato do cinema poderia ser qualificada como analítica e dramática. Em 1938, quase em toda parte se encontrava o mesmo tipo de montagem, que consistia em um trabalho em que o diretor ainda dispunha de uma margem de interpretação na qual se podia dirigir o sentido da ação. Mas em todo caso era apenas uma margem, que não poderia modificar a lógica formal do acontecimento. São práticas da montagem que tiveram suas origens no cinema mudo. Com o surgimento da imagem sonora, segundo o autor muito menos maleável do que a imagem visual, é que se levou a montagem para o realismo, eliminando gradativamente o expressionismo plástico e as relações simbólicas entre as imagens.

A técnica de decupagem tão característica nos filmes dos anos de 1938, era o campo/contracampo que consistia, por exemplo, ter uma tomada alternada em um diálogo, conforme a lógica do texto, de um ou outro interlocutor. Essa decupagem foi consideravelmente questionada pela decupagem de profundidade de campo de Orson Welles e William Wyler. A partir dessa decupagem de profundidade de campo, cenas inteiras puderam ser trabalhadas numa única tomada, inclusive permitindo que a câmara ficasse imóvel. Os efeitos dramáticos que antes se davam com a montagem passaram a um deslocamento dos atores dentro do mesmo enquadramento escolhido. Jean Renoir é citado como precursor dos efeitos tão bem trabalhados por Orson Welles. Segundo Bazin (1991), Renoir buscou compor a profundidade da imagem a uma supressão parcial da montagem, substituindo-a por frequentes panorâmicas e entradas no quadro. Com isso ele conseguiu o respeito e a duração da continuidade do espaço dramático.

Em todo caso, é importante ressaltar que o plano-sequência em profundidade de campo não permitiu que o diretor moderno renunciasse a montagem, ele na verdade a integrou à composição plástica (BAZIN, 1991).

[...] a profundidade de campo não é uma moda de operador com o emprego de filtros ou de tal estilo de iluminação, mas uma aquisição capital da *mise-en-scène*: um progresso dialético na história da linguagem cinematográfica. [...] A profundidade de campo bem utilizada não é somente uma maneira a um só tempo mais econômica, mais simples e mais sutil de valorizar o acontecimento; ela afeta, com as estruturas da linguagem cinematográfica, as relações intelectuais do espectador com a imagem e, com isso, modifica o sentido do espetáculo (BAZIN, 1991, p. 77).

O neo-realismo possibilitou dar ao filme o sentido da ambiguidade do real que, longe de querer eliminar as conquistas da montagem, acrescentou um realismo à imagem que tornou possível um outro suplemento de abstração. Bazin (1991) conclui que no tempo de cinema mudo a montagem evocava o que o produtor queria dizer, já a decupagem de 1938 descrevia essa mesma vontade, podia-se dizer que o diretor passou a escrever diretamente em cinema. A

imagem, com sua estrutura plástica e organização no tempo, passou a dispor de novos meios para modificar a realidade.

2.1.1 O ritmo e a montagem

É de suma importância ter o real entendimento daquilo que se pretende dizer e como se pretende alcançar o espectador através de uma poética do cinema, pois, a interseção (poética e cinema) só é possível ocorrer quando inserida num contexto artístico. Sendo assim, convém ao cineasta ter consciência da sua escolha quando opta pelo cinema e não por outra forma de arte. Segundo Andrei Tarkovski (1998), nos últimos anos é cada vez maior o número de estudantes de cinema que são preparados para fazerem o que “deve ser feito”, não conseguindo na maioria das vezes atingir o que é essencial, ou seja, conquistar a sua própria identidade enquanto criador.

O cinema possui sua própria linguagem, ele não é uma mera composição das outras artes, pois, dispõe daquilo que é especificamente seu. Segundo Tarkovski (1998), dentre os elementos pertencentes ao cinema, o *ritmo* é o seu diferencial, o seu elemento fundamental. O autor também afirma não ser a montagem o principal elemento de um filme como por muito tempo foi sustentado pelos adeptos do “cinema de montagem”, principalmente nos anos 1920. O todo-poderoso do cinema, então, conforme o autor, é o ritmo que expressa o fluxo do tempo no interior do fotograma. “É impossível conceber uma obra cinematográfica sem a sensação de tempo fluindo através das tomadas, mas pode-se facilmente imaginar um filme sem atores, música, cenário e até mesmo montagem” (ibidem, p. 134).

Nos dois filmes selecionados para análise desta pesquisa, *O cavaleiro azul*, de Eduardo Scorel, e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista*, de Eduardo Goldenstein, é possível observar a destreza que o transcorrer do tempo inspira em suas tomadas. E o mais interessante é que a sensação da passagem do tempo se apresenta numa precisa métrica rítmica, mesmo não se tratando muitas vezes de um tempo linear. A montagem por si só não conseguiria garantir o retorno ao real tal qual é apresentada nos filmes se ela fosse apenas uma justaposição de cenas, foi necessário que ela reunisse as tomadas que de antemão já possuía o tempo nelas mesmas, permitindo que elas fluíssem naturalmente, articulando-se umas nas outras. Tarkovski (1998) ressalta a experiência que viveu na produção do seu filme *O Espelho* (1975), afirmando que a montagem consumiu uma quantidade considerável de trabalho. O relato é um tanto quanto extenso, mas consideramos pertinente a exploração de seus argumentos.

Voltando à minha experiência pessoal, devo dizer que a montagem de *O Espelho* consumiu uma quantidade prodigiosa de trabalho. Havia cerca de vinte ou mais

variantes. Não me refiro simplesmente a alterações na ordem de certas tomadas, mas a alterações fundamentais na própria estrutura, na sequência dos episódios. Em alguns momentos, tínhamos a impressão de que seria impossível montar o filme, o que implicaria a existência de lapsos imperdoáveis durante as filmagens. O filme não se sustentava, não ficava em pé, fragmentava-se diante dos nossos olhos, não tinha unidade, nem as necessárias conexões internas, nenhuma lógica. E então, um belo dia, quando, de certa forma, tentávamos fazer uma última e desesperada recomposição — ali estava o filme. O material adquiriu vida; as partes começaram a funcionar organicamente, como se unidas por uma corrente sanguínea. Quando aquela derradeira e desesperadora tentativa foi projetada na tela, o filme nasceu diante dos nossos olhos. Por muito tempo, eu não consegui crer no milagre — o filme se sustentava (TARKOVSKI, 1998, p. 136-138).

Verifica-se no relato do autor que o material de seu filme só atingiu a sustentação necessária quando suas partes começaram a funcionar organicamente, ou seja, apenas quando o ritmo do tempo que já se encontrava presente no interior do material pôde acontecer de forma espontânea, fluir naturalmente. “O próprio tempo, fluindo através das tomadas, acabara por harmonizar-se e articular-se” (TARKOVSKI, 1998, p. 138). Assim como André Bazin (1991) ressalta que quando os cortes do plano seguem uma lógica matemática a análise se torna insensível, sobrepondo assim o ponto de vista do diretor, Tarkovski (1998) também afirma que o transcorrer de um filme acontece na maioria dos casos independente da montagem.

Os dois autores inclusive criticam os mesmos cineastas – Kulechov e Eisenstein – que consideravam ser a montagem o principal elemento de um filme. Anteriormente trouxemos a reflexão de André Bazin (1991) que ponderou sobre a significação final dos filmes desses cineastas residir mais na organização dos elementos do que em seu próprio conteúdo. Tarkovski (1998), nesse mesmo contexto, reprova o trabalho de um diretor que tenta recriar um acontecimento juntando de qualquer maneira as peças de um filme. Segundo ele, Eisenstein impedia que as sensações do público fossem influenciadas por suas próprias reações, e acrescenta: “Não aceito os princípios do “cinema de montagem” porque eles não permitem que o filme se prolongue para além dos limites da tela, assim como não permitem que se estabeleça uma relação entre experiência pessoal do espectador e o filme projetado diante dele” (TARKOVSKI, 1998, p. 140).

Toda a discussão de Tarkovski (1998) não é de negar a importância da montagem, mas a de considerar que ela não se sobrepõe ao ritmo do tempo, pelo contrário, apenas evidencia uma qualidade que já é inerente aos quadros que ela une, não gerando e nem recriando por si só uma nova realidade. Na concepção do autor, quem verdadeiramente dá a cor a uma obra é o ritmo, que imprime ao filme as marcas estilísticas. Se o ritmo for trabalhado de forma

inadequada, assim como uma palavra errônea pode destruir a literatura, ele pode destruir a veracidade de uma obra.

O autor ainda acrescenta que é necessário “esculpir o tempo”, pois, juntar por si mesmo através da montagem é algo que perturba e interrompe a passagem do tempo. É necessário conhecer as leis da montagem, inclusive para violar suas próprias regras, ir além da lógica matemática que muitas vezes se quer alcançar. Não se trata apenas de dominar a técnica, mas de saber o que se pretende dizer através da poética do cinema.

O ritmo e a montagem são elementos importantes na construção de um filme, eles são elementos que dizem da poética fílmica. Porém, concordamos com Tarkovski (1998) e Bazin (1991) que a montagem por si só não faz de um filme uma verdadeira obra de arte. É importante que o ritmo surja inerente ao material produzido, para que organicamente enlace suas partes num único conjunto que flui desembaraçadamente. Consideramos que o diretor deva sentir o ritmo do tempo, assim como pondera Tarkovski (1998, p. 144-145):

Na medida em que o sentimento está ligado à percepção inata da vida por parte do diretor, e na medida em que a montagem é determinada pelas pressões rítmicas nos segmentos do filme, a marca pessoal do diretor é percebida na montagem. [...] Creio que um diretor que monta seus filmes facilmente e de várias maneiras é superficial. [...] As obras de arte são, por assim dizer, criadas por um processo orgânico; quer boas ou más, elas são organismos vivos com seu próprio sistema circulatório, que não deve ser perturbado.

2.1.2 A linguagem perfeita é a que está morta

A afirmação que compõe o título deste tópico parte de uma consideração feita por Jean-Claude Carrière (1995) ao discutir a linguagem cinematográfica. Antes do cinema ganhar a fala nos anos 1930, o movimento e a postura eram um signo de linguagem, herdados de uma tradição teatral que privilegiava a declamação e a postura. As tomadas até então estáticas, os movimentos simples e as emoções sem ambiguidades pertenciam, segundo o autor, ao triunfo do visível. Nesse momento quatro ou cinco sentimentos básicos eram o bastante e não havia tempo para refinamentos, pois, os diretores rodavam seus filmes em velocidade máxima. Esse refinamento só surgiu quando o cinema descobriu o mistério e a ambiguidade e todas as coisas que não precisavam ser necessariamente mostradas.

O autor pondera que em um século muitas experiências foram vividas pelo cinema e, para ele, a pressa e a acumulação é o que define esse processo. No decorrer desses anos, a jovem linguagem do cinema passou por uma extraordinária diversificação. Os criadores (e Carrière

também se inclui entre eles) tinham e ainda têm a necessidade de vencer a busca interminável de aperfeiçoamento da linguagem cinematográfica.

O surgimento de novas técnicas de filmagem e de projeção, a teimosa guerra contra o plano, o encerrado, o enquadrado – a tirania enclausurante de um retângulo achatado contra a parede –, tudo, incluindo decepções comerciais, ajuda a aperfeiçoar e a desenvolver essa linguagem. De vez em quando, como se vencidos pelo cansaço da busca interminável, alguns de nós somos tentados a parar, a dizer é isso aí, chegamos lá, nosso vocabulário está completo, nossa sintaxe já foi consumada. Sobre a dimensão relativa dos enquadramentos, sobre as densidades da luz e o movimento da câmera, sabemos tudo. Nada mais resta para ser descoberto, proclamamos. Vamos sistematizar de uma vez por todas o nosso conhecimento (CARRIÈRE, 1995, p. 30).

No final dos anos 1940, a métrica do filme também foi algo muito trabalhado pelos professores das primeiras escolas de cinema, que na maioria dos casos eram cineastas. Porém, os cineastas, confrontados com tantas regras inflexíveis, começaram a questionar se a linguagem do cinema ainda estava viva. De acordo com os linguistas, linguagem viva é a que se pode cometer erros. E é perante esse cenário que Carrière (1995, p. 30) afirma que a “linguagem perfeita é a que está morta”. Pois, com a perfeição a linguagem não se modifica. Porém, de qualquer modo, essas regras foram rapidamente esquecidas (CARRIÈRE, 1995).

A linguagem cinematográfica está em constante mudança, um exemplo é o *close* do olhar humano, que se sucedeu desde o olhar de um ator para outro que estava fora do quadro, até que esse olhar foi pouco a pouco se deslocando para mais perto da câmera. Foram mudanças ocorridas muito provavelmente, segundo o autor, para aumentar a sensação de contato e para competir, quem sabe, com o olho-no-olho dos apresentadores de TV.

O surgimento da televisão denotou uma fase inteiramente nova na linguagem audiovisual, inclusive conseguiu permitir a “pausa” que é possível proceder com o uso do controle remoto. É sobretudo nesse contexto que habita uma das maiores diferenças entre o cinema e a televisão (CARRIÈRE, 1995). Quando se assiste um filme no cinema não há como interrompê-lo, ou seja, se aceita o requisito de uma certa passividade do espectador em se deixar livre e, assim como os outros da plateia, ser arrastado pelo filme. Na televisão o objetivo é “não embromar” o telespectador, para que não haja o risco das trocas de canais e conseqüentemente a perda de audiência. Assim, o recurso de uma pausa no cinema que seria, por exemplo, uma contemplação de um crepúsculo, ou uma bela paisagem, ou um efeito do som ao dar uma desacelerada no ritmo, não é encontrado entre as técnicas televisivas.

Ao se assistir um filme na televisão, pode-se, ao se deparar com uma quietude difícil de lidar, trocar imediatamente o canal usando o controle remoto que está à sua disposição. Nesse sentido, Carrière (1995) acrescenta que de certo modo o telespectador se torna um autor

acidental, recriando com uma só mão – a que manipula o controle – o caos de imagens e sons que atualmente constituem o imenso universo da TV. “O zapping se tornou uma forma objetiva de criação. Goste-se ou não disso, o aparelhinho de controle remoto é o mais recente instrumento individual de realizações de filmes” (CARRIÈRE, 1995, p. 26).

O autor ainda pondera que a manipulação do controle remoto é uma conquista individual que, em certos casos, pode ser chamada de autoexpressão. Essa “afirmação pessoal” inclusive poderá ser chamada, algum dia, de arte por partir de uma autoexpressão que se realiza ao apertar o botão do controle, quase sempre de modo inconsciente, e que é admitida como a última palavra em criação cinematográfica, “o mais recente avatar de uma linguagem que nos era desconhecida cem anos atrás” (CARRIÈRE, 1995, p. 27).

O fluxo das mudanças na linguagem cinematográfica é, contudo, permanente. Por isso não há ainda uma confiável gramática da linguagem cinematográfica que dê conta de tudo que constitui nossa vida cotidiana. Os recursos são diversos e cada um fala do seu próprio jeito, assim como com seu próprio estilo e suas próprias limitações.

2.1.3 O silêncio no cinema

Jean-Claude Carrière (1995) diz que o cinema jamais caminhou sozinho, ele sempre coexistiu, mesmo às vezes do modo mais ávido, com outras formas de linguagem.

[...] nos últimos cinquenta anos, o teatro pôs grande ênfase no não-dito, no subtexto. Prestamos mais atenção no que havia nas entrelinhas das peças de Tchecov do que no próprio texto (felizmente, existe um bocado de coisas nas entrelinhas de Tchecov). E, assim como a arte não-figurativa deixa muito espaço (às vezes o espaço todo) para a imaginação de quem a contempla, também a música, buscando vibrações perdidas entre notas, descobriu, para além da melodia, outras regiões menos comuns (CARRIÈRE, 1995, p. 33).

Esse espaço que é deixado para que a imaginação seja contemplada também é encontrado na dança. O autor cita Jerzy Grotowski ao entender que quando os pés dos bailarinos não tocam o solo, o deslocar-se do silêncio se manifesta de maneira mais clara, assim como a arte. Carrière (1995) acrescenta que nós sonhamos com o efêmero, com o leve e também com todas as coisas que dizemos sem falar e, na maioria das vezes, precipitadamente estendemos fios invisíveis que acreditamos visíveis e chamativos demais.

O cinema, também inserido nessa perspectiva, se embrenhou na busca do silêncio, obcecando-se com a criação de múltiplas materializações do invisível. Tentou mostrar imagens em movimento e afinidades inclusive insuspeitas entre as imagens. Nesse sentido, o cinema

conseguiu desempenhar um papel insubstituível na exploração de associações entre as imagens e entre as emoções e os personagens. Desse modo, a partir de sua técnica e linguagem particulares, ele permitiu que se empreendessem notáveis viagens exploratórias que influenciaram todas as artes imediatas e, possivelmente, também nossa conduta pessoal (CARRIÈRE, 1995).

O filme falado trouxe consigo o sussurro e a intimidade das relações genuinamente reservadas e o olhar humano, com sua infinita sensibilidade, passou a ser melhor utilizado. Com isso o cinema passou a dominar a arte do silêncio. “O cinema ama o silêncio – e nele, o som de um suspiro fundo [...] É sempre um belo momento no estúdio, quando o engenheiro de som pede alguns momentos de silêncio. Ele vai gravar esse silêncio; necessita dele” (CARRIÈRE, 1995, p. 34). É um silêncio absoluto que não existe na natureza, pois, até no interior das florestas há ruídos. Por isso, esse silêncio absoluto é obtido apenas em estúdio fechado. O autor complementa que o cinema nasceu do silêncio e continua a amar o silêncio, porém, a ambiguidade e a emoção indefinida também alcançam o mesmo amor.

Mesmo que seja efetivamente novo, o cinema não é, de todo modo, isolado e autônomo, ele introduz outras formas de linguagem que se inserem nas técnicas de hoje. E ainda na atualidade, quando um efeito aparece, corre-se o risco de se observar unicamente a técnica. Nos anos 1950 havia um cinema convencional tecnicamente impecável, mas que levou a uma preocupação de que a linguagem cinematográfica – não distinguível de um filme ao outro – pudesse estar agonizando (CARRIÈRE, 1995). Era um momento em que o diretor, mesmo sendo o responsável pela escolha do assunto do filme, se restringia apenas a dirigir os atores e supervisionar o plano de trabalho. Ele não passava de um empregado privilegiado que perpassava de uma produção à outra.

O diretor passou a ser um anônimo, uma peça pouco importante e pouco lembrada pelos telespectadores. Com isso, no fim dos anos 1950 promoveu-se uma firme revolta, em especial pelo movimento artístico *nouvelle-vague* francesa, contra esse anonimato sistemático e também contra a similaridade superficial entre os filmes. Um dos objetivos do movimento era fazer com que os diretores parassem de esconder suas personalidades atrás da técnica da linha de montagem. “Seus defensores falavam realmente de ‘linguagem’, de *caméra-stylo* – ou ‘câmera-caneta’, câmara como instrumento da escrita -, de *cinema de autor*” (CARRIÈRE, 1995, p. 45).

No entanto, em pouco tempo essa noção de cinema de *autor* foi deturpada, conseqüentemente prejudicando a linguagem. O que acabou acontecendo foi que o desejo em realizar filmes com a marca do diretor passou a um cinema em que o diretor fala de si mesmo. Todos queriam de alguma forma expressar suas fantasias, lembranças e até suas ideias

particulares, mas acabaram por ver, muitas vezes, seu trabalho desfrutar de poucos dias de exibição, num cinema pequeno e praticamente vazio (CARRIÈRE, 1995).

Depois desse breve momento, a tendência passou a caminhar para um retorno de cinema de roteirista, no qual o conteúdo teria mais importância que a forma. Desde os anos 1980, de acordo com o autor, o roteirista passou a ocupar um lugar de honra, mas uma honra em demasia. Pois, há um perigo nesse retorno, o de estar calcado no retorno literário, que possivelmente enfraquece a imagem em favor das palavras. “Imagens caindo constantemente na armadilha das coisas já testadas e aprovadas, das coisas medianas. O fim do empenho, da experimentação” (CARRIÈRE, 1995, p. 46). Outra questão pontuada por Carrière (1995) é que as imagens antes universais, compreendidas sem esforço em todo o mundo, foram sendo reconduzidas ao particular ao serem substituídas pela linguagem falada, por necessitar ser dublada ou legendada a fim de serem universalmente entendidas.

O autor conclui que o século XX testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observa a sua transformação. Foram necessárias apenas quatro gerações de cineastas para que a linguagem ficasse armazenada em nossa memória cultural. Todavia, para estar capacitado a gostar do cinema é preciso estar apto a concebê-lo sem imagens e sem cinema, pois, “nós só podemos observar as imagens à nossa volta na medida em que temos forças para extingui-las” (CARRIÈRE, 1995, p. 49).

2.2 A LINGUAGEM DO CINEMA INFANTIL

Adriana Hoffmann Fernandes (2010) observou em seus estudos que o termo *narrativa* é entendido como aquilo que pode ser expresso a partir de uma história que marca o sujeito ao contar e criar. E essa narrativa pode acontecer em diferentes linguagens, não apenas expressas pela escrita ou oralidade. Nesse sentido, o cinema se insere como um meio de linguagem que ocorre a partir das imagens em movimentos e sons. Atualmente, o vínculo das crianças com a imagem é algo cada vez mais crescente e não apenas com a imagem estática, mas principalmente a audiovisual. A imagem audiovisual permite, de acordo com a autora, que o “contar supõe o ver” (ibidem, p. 50), ou seja, as crianças escolhem por essa imagem para entender, pensar e imaginar as histórias. “Tal contato com histórias desse tipo faz parte das práticas das quais as crianças participam, dos modos como primeiro se relacionam com o mundo, até mesmo antes de ler e escrever” (FERNANDES, 2010, p. 50).

As imagens na sociedade contemporânea têm ocupado cada vez mais o lugar de organização dos sentidos, exercendo o papel de importante mediadora entre sujeito e cultura.

Segundo Fernandes (2010), a imagem audiovisual faz parte da nossa prática social e cultural, isto é, é capaz de assegurar formas de socialização e transmissão de informações. “Estamos vivendo uma audiovisualização da cultura sem precedentes...” (ibidem, p. 51). Pode-se compreender então que hoje as narrativas audiovisuais não são meras complementações da mensagem escrita, mas são um outro texto, uma outra forma textual que se faz presente cada vez mais no cotidiano das crianças e jovens.

As imagens audiovisuais possuem uma linguagem audiovisual que é resultante de outras linguagens – da linguagem verbal, sonora e visual. Dentre as mídias audiovisuais destacam-se o cinema, a televisão e a internet. Dessas, a mais antiga é o cinema e desde o surgimento da televisão ocorreram muitos questionamentos no intuito de verificar se o cinema ainda teria espaço enquanto meio de comunicação. Um dos autores que discutiu essa questão foi Luiz Carlos Merten (1990) ao escrever sobre o Cinema e a Infância. Seu principal objetivo foi discutir o cinema, mais precisamente o cinema infantil, como um poderoso meio de comunicação. Dentre as questões problematizadas, a principal era aferir se o cinema infantil ainda tinha espaço, uma vez que a televisão, segundo seus estudos, foi responsável não apenas pela mudança de comportamento da criança, como também pela mudança na sua relação com o cinema.

Merten (1990, p. 45) afirmou que o “cinema é um brinquedo maravilhoso”, que ele não é só uma arte contemporânea do homem, mas uma arte criada pelo homem contemporâneo. Ainda acrescentou que o cinema não precisou ir se modernizando como outras artes, não teve necessidade de conceituar novos valores, nem mesmo quando somou uma estrutura auditiva à sua estrutura visual. Porém, o autor preferiu considerar em sua discussão o cinema como meio de comunicação e não propriamente como arte, mesmo porque, segundo ele, o cinema quando inventado não o foi como arte. Como um meio de comunicação, o cinema, mais especificamente o cinema infantil, pode muitas vezes sintetizar algo de bom com o que ele pode ter de pior. Aqui Merten (1990) remete-se a Walt Disney, por compreender que quando se fala em cinema infantil ela é uma das primeiras a ser lembrada.

A Disney construiu uma verdadeira indústria do lazer voltado para a criança. Ela influenciou muitas crianças com seus personagens famosos, como Mickey, Pato Donald e Branca de Neve, entre outros. Merten (1990) pondera que seu poder enquanto meio de entretenimento e comunicação influenciou e manipulou a sensibilidade infantil grandemente no século XX. E é nesse contexto que a linguagem do cinema infantil pode exercer uma dualidade, enquanto entretenimento e também manipulação.

‘Mickey foi o melhor companheiro da minha infância’. Esse é um lado da moeda. O outro é o direito declarado de Disney, sua intransigente fé comunista, e maneira como ele utilizou o cinema, a televisão e as histórias em quadrinhos para exaltar as virtudes do *american way of life*. Disney é interessante por isso. Ele sintetiza a um tempo alguma coisa boa e muito do que o cinema infantil pode ter de ruim: a tendência a olhar a criança como um adulto em miniatura e despejar-lhe um monte de conceitos sobre bom e mau, sobre certo e errado, sempre dentro de uma rigorosa concepção maniqueísta do mundo e da vida (MERTEN, 1990, p. 45).

Quando Merten (1990) afirma que o cinema é um brinquedo maravilhoso, quer antes de tudo ressaltar que o cinema é capaz de dar sentido à fantasia, tanto para quem faz, quanto para quem assiste os filmes. Ele admite que nem sempre é evidente, o cinema pode ser considerado um brinquedo, mesmo porque há muitos filmes que não possuem a adequada qualidade. Mas em compensação há outros como, ele cita, a série *Guerra nas Estrelas* (1978-2018) e *Os Caçadores da Arca Perdida* (1981), que seriam capazes de nos fazer sonhar acordados. Por haver esses dois lados da moeda é que se faz importante, como pondera o autor, usar todo o alerta da lucidez, pois, o cinema tanto pode ser o brinquedo maravilhoso como pode ser também perigoso e é por isso que há a preocupação com o espectador mais jovem, a criança.

Merten (1990) deixa claro em seus estudos que o cinema e, especificamente, o cinema infantil, é muito usado como instrumento de dominação cultural. O cinema envolve de muitas maneiras o espectador, pode ser pela música que intensifica as emoções ou pelo cômodo ambiente da sala. O espectador, como reflete o autor, não apenas assiste ao filme, como passa a viver o filme. “Através de um mecanismo que se chama de *identificação projetiva*, passamos a ser o herói, o mocinho. Sentimos inúmeras sensações e até aprovamos situações que, em outras circunstâncias, condenaríamos” (ibidem, p. 46). O autor acrescenta que ao viver o filme, muitos cidadãos considerados respeitadores da ordem, que nunca sonharam fazer mal, podem roubar, trair, divorciar-se, mentir e até matar. Após a sessão, aliviam suas almas por um sentimento de *catarse*⁸, voltando para suas vidas cotidianas e sentindo-se melhores. Esse é um mecanismo que ele resalta ser válido para muitos processos de comunicação de massa, inclusive, com força máxima, no cinema.

⁸ Diversas expressões artísticas são capazes de gerar *catarse*, como a pintura, a música, o cinema e o teatro. Esse termo foi desenvolvido na Grécia Antiga pelo filósofo Aristóteles em “Poética”. De acordo com ele, a *catarse* é ativada por uma tragédia e isso é o que provoca uma descarga emocional. A *catarse* também foi conceituada na contemporaneidade como método tanto pela psicologia como pela psicanálise. O método catártico foi utilizado por J. Breuer ao reviver na mente de seus pacientes memórias antes esquecidas e, por conseguinte, foi também utilizada por Freud, dando início aos seus estudos sobre a psicanálise. Enquanto método psicanalítico, a *catarse* visa eliminar perturbações psíquicas, excitações nervosas e tensões através da provocação de uma explosão emocional, apoiando-se na rememoração de uma cena experienciada ou de fatos passados que estejam ligados àquelas perturbações. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/catarse>

O cinema pode, ao organizar imagens no inconsciente do público, impor conceitos e influenciar pessoas, participando do processo básico de aprendizado e educação (MERTEN, 1990). O cinema muitas vezes pode tornar-se um interlocutor ditatorial ao colocar o espectador quase sempre numa posição passiva. “Quase não dispomos de liberdade assistindo a um filme, porque ele se impõe totalmente” (ibidem, p. 46). O autor pondera que há cineastas que utilizam da simetria som-imagem para estabelecer sua própria reflexão crítica na manipulação do espectador. Porém, mesmo que de certa forma o problema esteja centrado na natureza do veículo, ainda assim a culpa não é do emissor – o cinema – e sim de quem usa, no cinema, esse caráter massificador. Ele ainda complementa que é insuficiente interpretar o cinema como pura alienação e manipulação. Mas é claro que não se pode esquecer que se a massificação atinge os adultos, atinge também as crianças. E nesse contexto, a Walt Disney é um exemplo de quem soube jogar muito bem com o aspecto ideológico para suscitar nas crianças a concepção da luta do bem contra o mal, vendendo ao mundo a ideia do sonho americano (MERTEN, 1990).

As discussões que permeiam a linguagem do cinema infantil se fazem necessárias, visto que a realidade da criança é uma realidade específica, diferente da realidade do adulto. A fantasia faz parte da realidade da criança. Por mais sensível que seja a criança, ela não é um ser totalmente passivo diante os meios de comunicação, inclusive do cinema. Ao assistir as histórias de princesas, de sapos que viram príncipes, histórias de fadas e fábulas, entre outras, a criança dificilmente acredita que toda a magia ali presente aconteça realmente na vida real. Porém, é evidente que o cinema é um veículo, como ressaltado por Merten (1990), que pode ser usado como um instrumento de manipulação. O cinema pode, inclusive, impor uma passividade incômoda as crianças menores, como pondera o autor, pois, até uma certa idade a criança ainda não tem condições de elaborar a complexidade dos conteúdos que podem lhe ser apresentados. Nesse sentido, a classificação indicativa dos filmes, na atualidade, é algo que pode ser cuidadosamente observado.

Fernandes (2010) afirma ser o cinema a narrativa mais complexa dentre as mídias audiovisuais e ela possibilita a percepção da formação das narrativas dos sujeitos de forma mais ampla, sobretudo em seus modos de ler e narrar por imagens. Nesse sentido, é importante compreender que a linguagem do cinema e a forma como ela alcança o espectador pode ser entendida como uma prática social tão importante quanto a leitura de obras literárias, por exemplo. A autora complementa:

Por constituir-se como um cruzamento de práticas socioculturais diversas, o cinema é um “agente de socialização” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas

com as narrativas dos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas, das pessoas com imaginários múltiplos, etc. O cinema também é um dos elementos do ambiente simbólico das novas gerações que possibilita essa ampliação do contar (FERNANDES, 2010, p. 55).

2.2.1 O cinema e o olhar para a infância

Teixeira, Larrosa e Lopes (2014), ao refletirem sobre o olhar para a infância a partir do cinema, afirmam que falar ou escrever sobre cinema é muito difícil, pois, é difícil traduzir com palavras o que não é feito com palavras. Ressaltam que talvez o que está eliminado de palavras, ou seja, aquilo que é de antemão inalcançável seja precisamente o cinema, “[...] o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa, esteja justamente naquilo que só se pode dizer com o cinema, que não se pode dizer de outra maneira, com outros meios ou com outras linguagens” (p. 11). O importante em um filme seria então aquilo que não se pode traduzir em ideias. Porém, os autores acrescentam que isso não quer dizer que o cinema não nos faça falar ou pensar.

Uma das questões levantadas pelos autores é sobre o que vem a ser o cinema. Ponderam de início que o cinema é feito de imagens e movimentos que às vezes permitem o uso de palavras e sons. Ou seja, o cinema contaria, somente às vezes, uma história. Nesse sentido, o cinema é a arte do visível, que foi dada graças ao movimento, a capacidade do relato. Ele não é somente um artefato para se contar histórias. Trata-se do olhar, da educação do olhar. O cinema nos abre os olhos e os ajusta ao colocá-los em movimento. Aqui os autores vão observar que algumas vezes o cinema faz esse ajuste enfocando as crianças.

Sobre seus gestos, sobre seus movimentos. Sobre sua quietude e sobre seu dinamismo. Sobre sua submissão e sobre sua indisciplina. Sobre suas palavras e sobre seus silêncios. Sobre sua liberdade e sobre seu abandono. Sobre sua fragilidade e sobre sua força. Sobre sua inocência e sua perversão. Sobre sua vontade e sua fadiga, sobre seu desfalecimento. Sobre suas lutas, seus triunfos e suas derrotas. Sobre seu olhar fascinado, interrogativo, desejoso, distraído. O cinema olha a criança e nos ensina a olhá-la (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 12).

Bazin (apud TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 13) diz que o “cinema nos coloca cara a cara com a infância”. Primeiro com o tempo interior da infância, com sua temporalidade vivida e segundo com o comportamento da infância, com seu movimento, sua corporeidade e gestualidade própria, que pode ser vista pelo exterior, mas não pode ser compreendida. Giorgio Agambem (apud TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 13) dizia que “o elemento do cinema é o gesto e não a imagem”. O cinema para Agambem não seria a escritura do movimento, assim como também não condensaria a dinâmica de um gesto em uma imagem instantânea como a pintura ou a fotografia. O cinema reanima o gesto, lhe dá

movimento novamente, como se o incrustasse no tempo. Ele ainda acrescenta que um gesto é um meio desprovido de finalidade, ele é um movimento puro, uma gestualidade pura, ou seja, não há nada fora do gesto. Assim, a infância é a mais apropriada para expressar o mutismo essencial do cinema, um mutismo que não tem a ver com a presença ou ausência de uma trilha sonora – a infância também é a mais apropriada para expressar essa gestualidade pura. A infância não é anterior ou independe da linguagem, mas é constitutiva da linguagem em si. Ela cala, mas ao mesmo tempo se expõe. O cinema então nos dá a imagem desses gestos que são calados pela infância, “a imagem desses gestos sem significado; desse silêncio” (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 14).

Estar cara a cara com o rosto enigmático da infância vai além de como o cinema olha e nos ensina a olhar os gestos e os rostos das crianças, o cinema nos coloca um olhar infantil sobre o mundo. Um rosto não seria então o que se oferece a olhar, mas também aquele que sobretudo olha. Teixeira, Larrosa e Lopes (2014) afirmam que o cinema não apenas olha a criança, mas tenta se aproximar de uma mirada infantil ao tentar reproduzir ou inventar um olhar de criança.

Algumas vezes o cinema dá a ver o mundo, o real, pelos olhos de uma criança. Por exemplo, quando coloca a câmara na altura dos olhos de uma criança e quando são os olhos de uma criança que dão ao visível suas qualidades perceptivas ou emocionais. Somente o cinema é capaz de tal feito, na simplicidade de dois planos consecutivos: primeiro uma criança que olha; logo o que essa criança está olhando. E o silêncio, que diz tudo (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 15).

É a criança quem ensina o adulto a olhar as coisas como pela primeira vez, sem os vícios de um olhar já formado. A criança simplesmente olha, não necessita de explicações ou conclusões. Wenders (apud TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2014, p. 16) ressalta que nós adultos projetamos no que vemos as nossas conclusões, nossa arrogância, como se fossemos capazes de olhares e imagens conclusivas. E o cinema produz um olhar limpo, purificado e também silencioso. Teixeira, Larrosa e Lopes (2014) acrescentam que não há nada mais arrogante do que querer se colocar no lugar de uma criança e tentar compreendê-la a partir de seu interior, ou tentar dizer o que é uma criança usando as palavras de um adulto. Pois, não há nada mais difícil do que olhar para uma criança, olhar com os olhos de uma criança e, principalmente, nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Contudo, de acordo com os autores, o silêncio tanto do cinema como das crianças pode comover nossas ideias e colocá-las em movimento, podem fazer-nos pensar e falar.

2.3 A MAGIA, A FANTASIA E O MARAVILHOSO⁹

Como pontuam Teixeira, Larrosa e Lopes (2014), não há nada mais difícil do que olhar com os olhos de uma criança. Essa dificuldade se apresenta também no cinema, o que leva a discussão sobre como se dá a intervenção do adulto que cria arte destinada à criança. O maravilhoso e a magia são elementos constantes no cinema infantil, uma vez que, como estudado no primeiro capítulo, esse cinema adaptou para suas telas as histórias clássicas presentes na literatura infantil desde seus primórdios. Nesse contexto, João Batista Melo (2011) questiona se a presença da fantasia e do maravilhoso, elementos advindos dos clássicos literários infantis, são elementos utilizados pelos adultos como mero apelo mercadológico ou se os produtores conseguem dar continuidade a uma tradição narrativa com esses elementos, adaptando-os para o cinema.

De acordo com Melo (2011), há certa vertente analítica habituada a indagar sobre as relações de poder presentes nos vários segmentos da sociedade – gênero, raça, idade – que podem tachar como arbitrária a inserção dos elementos (fantasia, magia, maravilhoso) nas narrativas destinadas à criança. Porém, há estudos de psicologia e pedagogia que apontam outra direção. O autor reflete sobre as considerações de Josualdo Sosa (1982) ao dizer que no mundo da criança aquilo que parece extraordinário é algo lógico para os adultos. A criança vive a descoberta do maravilhoso e os novos mundos vão surgindo e se realizando à medida que ela cresce. Essas considerações, no entanto, são muitas vezes classificadas como enganosas, pois, a apresentação à criança de um mundo irreal, de um mundo absurdo, pode ser um erro ético, segundo Maria Montessori (apud MELO, 2011). A posição da educadora Montessori era de que a criança possui uma imaginação limitada, por isso considerava ser um erro o preenchimento dessa imaginação com elementos irreais.

Outro importante pesquisador da psicologia infantil do século XX, lembrado por Melo (2011), foi L. S. Vigotski, que também tinha suas objeções com os elementos dos contos de fadas por compreendê-los nocivos à uma formação sadia da criança. Vigotski evidenciou que a objetividade e o realismo deveriam ser a tônica na apresentação do mundo à infância, pois, a

⁹ O maravilhoso é o gênero literário que inclui obras em que não é possível qualquer explicação racional para os fenômenos (sobre)naturais. De acordo com Tzvetan Todorov em *Introduction à la littérature fantastique* (1970), o gênero maravilhoso é determinado por uma relação que se estabelece com outros gêneros que lhe são próximos, como o gênero fantástico, em que o herói e o leitor mantêm a hesitação entre uma explicação natural e (sobre)natural dos fenômenos ao longo da narrativa, e o gênero estranho, onde é fornecida uma explicação racional dos fenômenos insólitos, mantendo-se desse modo intactas as leis da natureza. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/maravilhoso/>.

criança é capaz de fazer uma interpretação real e verdadeira dos fenômenos, mesmo não conseguindo explicar tudo imediatamente (MELO, 2011). A criança não seria uma animista, nem uma antropomorfista, ou seja, ela não atribui vida, vida pensante, a todo o mundo à sua volta.

Nesse contexto, Melo (2011) cita o também psicólogo Jean Piaget por trazer uma opinião divergente em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança. Ele aponta o animismo como um importante componente de uma fase da criança. O animismo infantil é entendido pelo psicólogo como uma tendência em conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção.

[...] No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem; a lâmpada que acende, o forno que esquentam, a lua que dá claridade. (...) Assim é que as nuvens sabem que se deslocam, pois levam a chuva e, sobretudo, a noite (a noite é uma grande nuvem negra que cobre o céu na hora de dormir). Mais tarde, só o movimento espontâneo será dotado de consciência. Por exemplo, as nuvens não sabem mais ‘porque o vento as empurra’; mas o vento não sabe as coisas ‘porque não é uma pessoa’ como nós, mas ‘sabe que sopra, porque é ele quem sopra’. Os astros são especialmente inteligentes: a lua nos segue em nossos passeios e reaparece quando voltamos para a casa (PIAGET, 1987, p. 31 apud MELO, 2011, p. 59).

Para Melo (2011), pontuar sobre essas discussões são importantes para o cinema, pois, essas podem dar sustentação necessária às abordagens que se tornaram rotineiras no cinema infantil, como o animismo e o antropomorfismo, além dos elementos destacados – a fantasia, a magia e o maravilhoso. Muitas vezes o animismo e o antropomorfismo são recursos usados de forma exacerbada. O autor cita o filme *O cavaleiro azul* (Eduardo Escorel, 1984), baseado na peça de Maria Clara Machado, ao questionar se a figura do cavaleiro azul era realmente um amigo do menino ou somente repetia a visão antropomórfica bastante explícita nos filmes da Disney. Ele compreende que indagações como essas são imprescindíveis, assim como o entendimento da psicologia infantil para a análise da produção cinematográfica feita para as crianças. Contudo, ainda ponderando sobre o filme citado pelo autor, podemos antecipar, visto ser ele um dos filmes analisados nessa pesquisa, que ainda que a autora Maria Clara Machado tenha se inspirado na literatura clássica para a escrita de sua peça e que mais tarde foi adaptada ao cinema, não compreendemos que essa visão antropomórfica explícita com a figura do cavaleiro tenha prejudicado a essência poética da obra, pelo contrário, a figura do cavaleiro azul expõe de todo modo a magia que envolve o mundo da criança e se comunica com maestria com a sua forma de olhar para esse mundo.

No cinema se maneja elementos narrativos muito maiores que na literatura, elementos como a música, os atores, os cenários, entre outros, e por isso se faz necessário problematizar

se é mesmo possível falar para um público que não é conhecido por quem a ele se dirige. Entretanto, ainda hoje pouco se tem feito no âmbito da produção cinematográfica infantil no sentido de se aprofundar no conhecimento da infância (MELO, 2011). Vale lembrar que, desde seus primórdios, uma grande parte das produções cinematográficas fizeram adaptações superficiais dos contos de fadas, simplificando relações e trazendo para o nível consciente as imagens que permaneciam no nível do inconsciente do leitor/ouvinte dos contos infantis. Já que “nessa transição é, a rigor, impossível preservar os aspectos simbólicos da versão original, ela não precisaria também implicar perda da riqueza criativa e imaginativa” (ZIPES, 1997, p. 69 apud MELO, 2011, p. 72). Zipes (1997 apud MELO, 2011) ainda acrescenta que a criação de novos contos de fadas a partir da apropriação dos contos de fadas tradicionais pelos filmes criou uma distância ainda maior entre o contador de histórias – os produtores dos filmes – e a audiência.

Porém, a manifestação da fantasia nas histórias para crianças não se restringe apenas aos contos de fadas que estão na origem do cinema infantil. Segundo Melo (2011), essa manifestação também se projeta no manancial das novas histórias originais, nascidas e criadas pela literatura contemporânea. O autor ressalta que essas novas histórias têm recuperado e transformado de muitas formas os elementos dos contos de fadas clássicos, cumprindo um papel distinto nas suas relações com o universo da arte e da estética ao gerar um mundo diferenciado de estímulos criativos para a criança. Nesse contexto ele cita os produtores Carrol Ballard, Don Bluth, Helvécio Rattón e Cao Hamburger e acrescenta o filme *O balão vermelho* (1956) de Lamorrise como um dos mais notáveis.

François Truffaut (2005), em suas reflexões sobre as crianças e o cinema, também pontua que há um certo número de filmes com crianças, mas poucos filmes sobre crianças. Afirmo que isso acontece porque não existem estrelas-crianças, que os filmes, por serem geralmente elaborados comercialmente, procuram evidenciar a exibição de estrelas e as crianças acabam sendo utilizadas como extras, à margem da ação e, na maioria dos casos, como forma decorativa. Mesmo nos filmes hollywoodianos que possuem astros infantis, ainda que constituindo muitas vezes entretenimento de qualidade, não eram, e talvez ainda não são, capazes de enriquecer o conhecimento da infância, inclusive dão ao público uma ideia falsa da infância. São filmes em grande parte irrealistas, se dirigindo a um público em que se quer suscitar o otimismo. O autor acrescenta:

Em certos filmes, a criança chega a ser traída por um vício de forma do roteiro, isto é, é escamoteada em benefício de um elemento julgado poético por *antecipação*, um objeto, às vezes um animal. Como as crianças trazem consigo automaticamente a

poesia, creio que convém evitar introduzir elementos poéticos num filme de crianças, de maneira que a poesia nasça de si mesma como um acréscimo, um resultado, e não como um recurso ou objetivo a ser atingido (TRUFFAUT, 2005, p. 35)

A criança é um elemento por si só capaz de sensibilizar previamente o público, nesse sentido Truffaut (2005) pondera que é muito difícil evitar a pieguice e a complacência. Assim, de antemão é importante ser realista, se recusando ao pessimismo ou otimismo, permitindo que o espírito do espectador possa tomar partido livremente, sem a interferência do diretor. Ao fazer um filme para crianças, se deveria optar pela colaboração das próprias crianças, pois, elas possuem um senso de verdade infalível quando se trata das coisas naturais. Para o autor, tudo que a criança faz na tela parece estar fazendo pela primeira vez e é justamente essa perspicácia que torna uma produção fílmica preciosa ao registrar fisionomias em transformação e não obrigar o jovem ator a se tornar artificialmente um personagem.

2.4 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NO CINEMA

Qual representação da criança o cinema consegue evocar? Essa é uma problematização pertinente a se fazer quando se tem como objeto o estudo da infância no cinema. A concepção de infância, assim como o cinema, possui uma trajetória histórica própria. Podemos inclusive ressaltar que ambas são recentes, visto que, assim como discutido no primeiro capítulo, foi só a partir do século XX que grandes nomes da psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e pedagogia, entre outros, passaram a se interessar pelos estudos da infância, legitimando-a definitivamente enquanto uma fase da vida humana.

Atualmente, os estudos sobre a infância vêm ampliando sua forma de olhar almejando a construção de uma nova infância que considera a singularidade e totalidade dos sujeitos sociais ativos que a compõem. São estudos que buscam liberar o sujeito criança do adultocentrismo, como denotam Arroyo e Silva (2012) ao reflexionar sobre o corpo-infância. A criança tem sua própria história, são sujeitos de experimentação, de intencionalidade e também de produção de saberes e valores. A vinculação da criança enquanto ser social com os outros com quem convive é algo que lhe é inerente desde seu nascimento. A etapa da infância não representa apenas um desenvolvimento psicológico e motor próprios, é também uma etapa em que a socialização se manifesta continuamente, assim como em outras fases da vida de um ser humano.

Rita Márcia Furtado (2017) nos coloca que o tempo da infância traz uma consciência de ser social e uma consciência do presente que permeiam construções que demandam um tempo

específico, assim como também demandam tempo suas vivências lúdicas e tomadas de decisões frente os conflitos experienciados. Por isso o processo de emancipação na infância, ao seu ver, não se dá no todo dos aspectos que compõe a vida, pois, esses aspectos estão cada vez mais vinculados ao tecido social. Desse modo, se faz necessário que a infância constituída de tempo e espaço seja vivida intensamente pela criança em todos os seus múltiplos sentidos, no seu tempo presente.

Assim, a arte de forma geral e em particular o cinema podem contribuir consideravelmente ao encontrar outras maneiras para se falar da infância. E essas outras maneiras necessitam de antemão considerar a criança como um indivíduo social que fala, age e vê o mundo com seus próprios olhos, pois, assim como ressalta Benjamin (1984), a criança se insere numa classe social como parte da cultura e também como produtora de cultura.

O cinema, concebido ou não como arte, sempre provocou a reflexão em seus espectadores. Essa provocação certamente também parte dos enredos que têm a infância como objeto principal. Nesse contexto, consideramos os estudos de Silvia Rodrigues (2016) bastante pertinentes por perceber a necessidade de ver a criança como ator social de direito próprio, que possui voz e ação, capaz inclusive de participar da construção de conhecimentos acerca dos seus mundos culturais e sociais. Seus estudos sobre o cinema e a infância ponderam que a criança de hoje não abarca em si mesma toda infância ou infâncias históricas, pois, sempre encontra sua forma particular de viver o momento em que vive.

O processo de produção de representação da infância no cinema é muito complexo, por isso se faz importante encarar as crianças como portadoras de passado e futuro e também de esperança e nostalgia, enquanto sujeitos existentes em si mesmos. Rodrigues (2016) diz ainda que a “câmara clara” das realizações fílmicas filtra situações tão surpreendentes quanto reveladoras da infância, que nos remetem inevitavelmente a complexidade da condição da infância na sociedade contemporânea. E, por partir das múltiplas imagens das crianças, a forma como essas produções se comunicam são diversas.

Ao analisar variadas obras cinematográficas que contam com a presença da criança, Rodrigues (2016) conseguiu identificar diferentes formas da representação da infância no cinema. As discussões permearam dramas recorrentes como a pobreza material; a deficiência infantil; as “distâncias” entre o adulto e a criança que implica no autoritarismo do obedecer sem questionar; a imagem da criança redentora, depositária de esperanças de uma vida melhor; o mito da infância delicada, ingênua e sempre divertida e feliz; a criança que não tem o direito de reclamar pois, o que lhe é dado já é uma bênção; as maneiras próprias de resistência infantil; a necessidade adulta de enquadrar a criança e a infância em um modelo universal e também

muitas vezes fantasioso; o abandono físico e psicológico que muitas vezes a criança é submetida; e como muitas vezes os adultos demarcam um tempo para a infância. São temas comumente explorados nos filmes que contam com a presença da criança e que certamente nos levam a reflexão, porém, discutir sobre a representação da infância no cinema necessita ir além da mera reflexão do seu conteúdo, necessita compreender do mesmo modo outras formas de olhar para essa infância, pois, é justamente neste lugar que o cinema transcende sua função de representar uma imagem.

A experiência de ver o mundo com os olhos das crianças talvez seja uma das maiores habilidades do cinema. Aqui a criança está constantemente aprendendo o que significa ser humano. A criança encara com naturalidade muitas questões que são rejeitadas e tratadas com preconceito pelos adultos, como é o caso, por exemplo, das deficiências físicas e humanas, dentro de uma perspectiva da empatia em relação às diferenças e às diversidades. Inúmeras vezes o cinema soube marcar seu enredo com candura e poesia o cotidiano infantil, revelando com leveza as formas criativas que as crianças encontram para resolver problemas que lhes são impostos. Segundo Rodrigues (2016), a criança é um sujeito de grande sensibilidade e como ser completo, tem percepção apurada para questões e situações além do aqui e agora. As discussões da autora permearam ainda a existência não de uma, mas de várias infâncias no cinema, definidas pela cultura e contexto em que a criança está inserida. Essas discussões se pautaram especialmente na “[...] questão da criança como sujeito ativo, coconstrutor de sua realidade e cultura, capaz de subverter contextos para poder viver a sua infância” (ibidem, p. 97).

Furtado (2017) também apresentou um diálogo profícuo entre o cinema e a infância ao analisar duas obras fílmicas de Alê de Abreu, *Garoto Cósmico* (2007) e *O menino e o mundo* (2013). O objetivo da autora foi evocar a representação da infância a partir das imagens do real que as obras apresentaram. Sua compreensão inicial sobre o cinema é que desde sua origem se apresenta através do filme como uma “eterna novidade do mundo” por enxergá-lo com os olhos da criança, que provoca o imaginário e o deslumbramento. As duas obras analisadas exibem personagens infantis que desmistificam a interpretação de que o período da infância é apenas um período de saberes incompletos. São personagens que

[...] parecem olhar a realidade sempre perspectivando a liberdade e o lúdico, em situações exploratórias que demandam a observação e a compreensão dos múltiplos aspectos que realçam, em ambos os filmes, a forma estética da expressão infantil definida na força, na coragem e na determinação dos personagens (FURTADO, 2017, p. 30-31).

São muitos os filmes que poderíamos ressaltar, como *Machuca* (2005), de Andrés Wood, que têm o mérito de retratar o universo infantil sem a falsa ilusão de que as crianças vivem num microcosmo lúdico, e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006), de Cao Hamburger, que de forma sutil e sensível consegue nos convocar a pensar os ritos de passagem das etapas da vida em diferentes culturas, assim como perceber a forma infantil de encarar a morte, o amor e o abandono, sem cair num sentimentalismo puro e simples. O importante de todo modo é compreender que a representação da infância no cinema requer um olhar que vá além, que consiga representar a infância de inúmeras maneiras, pois, toda história humana é permeada por sua origem na infância e toda criança é criadora de cultura, produtora de história e inserida em multiplicidades que a transmuta em uma potência única e afirmativa.

2.5 A RIQUEZA DA IMAGEM INFANTIL – A CRIANÇA-POTÊNCIA AFIRMATIVA

Como anteriormente mencionado, o cinema pode transcender sua forma de representar a imagem da criança e é exatamente nesse lugar que nosso objetivo central da pesquisa alcança seu ápice, pois, acreditamos que compreender o contexto poético de um filme necessita partir de uma análise que perceba a heterogeneidade da criança, da criança que está sempre além do que prevemos, queremos ou julgamos conhecer. Nesse sentido, Fabiana de Amorim Marcello (2008) afirma que é necessário, em lugar de nos contentarmos com as formas imediatas da criança, assumirmos em substituição seu vazio. Esse vazio defendido pela autora parte dos estudos de Didi Huberman que, ao comentar sobre a cisão do olhar, enfatiza que algo se perde no nosso ato de olhar. Na verdade, as coisas que olhamos simultaneamente nos olham, permitindo uma cisão que é inelutável, visto que algo nos escapa no momento em que olhamos. Portanto, não há como conduzir a criança fora de sua imprevisibilidade, pois, sua imagem no cinema nos convoca já de início a olhá-las. Essa imagem pode inclusive nos atingir e, de acordo com a autora, perturbar e mobilizar.

Se não abrirmos os olhos para experimentar aquilo que em um primeiro momento não vemos, corremos o risco de permanecer na criança que já conhecemos ou já reconhecemos, na criança das formas exatas. Marcello (2008) nos diz que assim permanecemos nas certezas que uma *vontade de saber*¹⁰ cria para a criança. Seus estudos partem das possibilidades abertas do

¹⁰ A autora recolhe essa expressão, *vontade de saber* (grifos do original), dos estudos de Foucault, que diferencia vontade de saber e vontade de verdade. A vontade de saber diz respeito aos processos de escolha e exclusão em relação às práticas discursivas, práticas essas que não dizem respeito ao sujeito de conhecimento, mas em conjuntos técnicos ou em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e mantêm. Já a vontade de verdade estabelece uma relação com o conhecimento, uma relação suposta pela vontade de saber e pelo desejo de saber. Aqui o

cinema ao discutir a imagem da criança que nos instaura um vazio e nesse vazio nos olha incessantemente.

Trata-se de, por um instante, abandonarmos a criança das formas exatas em favor daquilo que dela não podemos *tocar*, não podemos *ter* – e não podemos tocar ou ter não apenas porque ela esteja lá, nas imagens cinematográficas, na sala de cinema, mas porque está ligada com aquilo que é da ordem do acontecimento (MARCELLO, 2008, p. 345).

Uma das problemáticas assumidas pela autora que nos convida a refletirmos diz respeito a expressão criança-potência. A questão se insere justamente em compreender como o cinema favorece a criação da imagem de uma criança-potência, mais especificamente de uma criança-potência afirmativa. Para isso ela estabelece uma diferenciação entre o conceito de criança relativo a uma vontade de saber ou vontade de verdade e o que se refere a uma vontade de potência afirmativa¹¹.

A vontade de verdade direciona de antemão o entendimento da criança como sujeito empírico e da infância como uma etapa da vida. Nesse sentido, a descrição de uma vontade de verdade no cinema possibilita a promoção de objetivações dos sujeitos infantis numa vertente em que o conhecimento abarca formas de apreender a criança, tratando-a como sujeito racional e em desenvolvimento. Segundo Foucault (apud MARCELLO, 2008), essa vontade de verdade refere-se a vontade de apropriação da criança, um procedimento que se relaciona a tarefa de atar a criança à uma noção de infância que atribui a ela características peculiares. “Exatamente por estar relacionada à vontade de verdade, a criança que resulta daí pode ser considerada força reativa, força adaptativa, conformativa, utilitária” (ibidem, p. 346) A busca de uma verdade previsível e de uma verdade objetiva surge a partir daquilo que já é conhecido, que faz com que não haja uma receptividade ao novo, mas apenas a manutenção do já vivido.

A principal diferença entre vontade de saber e a vontade de potência afirmativa está sobretudo em não buscar por uma verdade ligada à posse ou a um processo de apreensão (LARROSA, 1998 apud MARCELLO, 2008). A verdade a buscar não estaria relacionada a algo que se pode adquirir, ter ou utilizar, mas ao contrário, a uma verdade que se estabelece nas

conhecimento é subordinado e organizado como mero instrumento que permite que a verdade não passe de um efeito, sendo esse efeito de uma falsificação, numa oposição do verdadeiro e do falso (MARCELLO, 2008).

¹¹ O conceito de vontade de potência afirmativa é extraído por Marcello (2008) dos estudos de Deleuze em relação ao conceito de vontade de potência de Nietzsche. Deleuze distingue a vontade de potência entre afirmativa e reativa. A vontade de potência afirmativa é definido como um princípio plástico que consiste em criar, em dar e não em tomar. Deleuze (apud MARCELLO, 2008, p. 345) acrescenta que “se a vontade de potência faz com que as forças ativas se afirmem e afirmem sua própria diferença (vontade de potência afirmativa), ela pode também fazer com que as forças reativas se oponham a tudo que elas não são, pois nelas é a negação que está em primeiro lugar (vontade de potência reativa)”. (MARCELLO, 2008).

relações com as imagens da criança, em que essa criança seja o próprio “acontecimento que interrompe essas relações” (LARROSA, 1998, p. 244 apud MARCELLO, 2008, p. 346).

O que nos chama atenção nos estudos de Marcello (2008) é principalmente identificar essa vontade de potência afirmativa da criança no cinema que fundamentalmente parte de uma ordem do acontecimento, ou seja, assim como a autora, pretendemos compreender de que maneira a análise das imagens cinematográficas da criança exerce sua força por ela mesma e também entender quais os caminhos que a criança, enquanto uma vontade de potência afirmativa, encontra para se afirmar como uma vontade criadora. O que é importante ressaltar de antemão é que a criança compreendida como vontade de potência afirmativa se apresenta sempre diferente daquilo que temos como vontade de verdade, dos saberes previstos e previsíveis para ela. A criança-potência afirmativa, como defendido pela autora, é diferente do que podemos prever, “[...] talvez porque sempre está além do que sabemos, do que queremos, do que esperamos” (MARCELLO, 2008, p. 347).

Nesse contexto, a riqueza da imagem estaria além daquilo que ela capta, pois, a câmera não fixa imagens, na verdade deixa-as passar (FOUCAULT apud MARCELLO, 2008). Essa riqueza também abrange uma potência que faz com que a câmera e a fotografia conduzam e encurtem o caminho que as imagens podem percorrer. Assim, garante-se o trânsito dessas imagens, concentrando-se na sua pluralidade e na sua capacidade “de fazer-se múltipla e, ao mesmo tempo, indivisível” (ibidem, p. 348).

A imagem se dá então como o próprio acontecimento, como uma ponte para outras imagens, que suscita em um trajeto que pode ser percorrido por aquele que olha. Esse acontecimento não se concentraria em um mesmo ponto e também não seria um lugar de encontro, mas antes disso, o espaço de sua dispersão. Marcello (2008) ainda acrescenta que a leitura de imagens jamais pode se dar de maneira imediata ou linear, ela pode ir além, ou seja, dar conta da imensidão da própria imagem e, “portanto, compreender essa ‘abertura’ como componente criador e não como falta na busca de uma verdade, mas igualmente de seus limites. [...] o cinema, sim, cria uma nova criança (ou coloca em jogo, de variadas formas, a vontade de potência afirmativa da criança)” (ibidem, p. 350).

2.5.1 A criança imersa em sua multiplicidade¹²

Dando sequência à discussão sobre a representação da criança no cinema, consideramos importante ressaltar, como destacado por Fabiana de Amorim Marcello (2008), que mesmo de naturezas diferentes, a criança entendida como vontade de verdade ou aquela entendida como vontade de potência afirmativa não se localizam em polos opostos, pelo contrário, uma necessita da outra para manifestar existência e podem inclusive transformar-se uma na outra. A autora compreende que a questão está no “caminho *entre* uma e outra” (ibidem, p. 350). Assim, a criança será considerada a partir da relação, do encontro e da composição entre suas partes e seus elementos.

Marcello (2008) evidencia que a criança estaria imersa em multiplicidades. Partindo do pressuposto de que no processo de composição, de encontro, que a criança está inserida sua potência tem uma visibilidade, surge outras questões pertinentes destacadas pela autora. Ela visa compreender como, no encontro, a criança é afetada e de que maneira ela afeta o outro nessa relação; como se dá sua capacidade de agir ao encontrar-se com esse outro, que singularidades são produzidas e como a criança se desenvolve e transforma nesse encontro-acontecimento. São demandas essas que eminentemente nos convocam à análise dos filmes que propusemos realizar mais adiante.

As noções de multiplicidade e encontro que a autora apresenta são extraídas dos estudos de Deleuze e Guattari sobre a relação dada por meio da figura do anômalo. Pensar numa posição anômala é pensar num fenômeno excepcional (MARCELLO, 2008). De antemão, anômalo não se refere aqui a figura do anormal, do grego *anômalos*, o desigual ou desequilibrado. O anômalo seria uma “posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 26 apud MARCELLO, 2008, p. 351). Pensar a posição do anômalo é primeiramente entender acerca de uma função a partir das alianças que são estabelecidas no encontro e não entender o anômalo como um indivíduo. Assim, a função anômala diz respeito a uma questão de experiência, um fenômeno que pode desestabilizar o outro. Pode ser uma criança que desestabiliza o adulto, outra criança ou o mundo; um animal que desestabiliza a criança; ou um fenômeno, por exemplo, uma guerra que desestabiliza o mundo infantil (MARCELLO, 2008).

¹² Fabiana de Amorim Marcello extrai o termo multiplicidade dos estudos de Deleuze e Guattari e se refere aos termos de composição, ou seja, aos elementos que se entrecruzam no seio de uma relação que se apresenta entre um ser e outro, ou o ser consigo mesmo, ocasionando assim naquilo que o torna pura potência afirmativa. (MARCELLO, 2008)

Sendo assim, pensar no encontro-acontecimento a partir de uma função anômala ou de um fenômeno anômalo pode nos ser fundamental para dizer da criança-potência afirmativa que faz do encontro com o outro aquilo que mais adiante trataremos, que é a transmutação do humano a partir da poética, daquilo que é capaz de captar os diversos movimentos que atravessam a realidade da vida humana. Desse modo, podemos previamente anunciar, a partir do contexto em que discutimos sobre a criança-potência e por último sobre a função anômala como uma potência desestabilizadora, encontros que nos chamam atenção nos filmes analisados. Encontros esses entre Vicente e seu cavalo azul (*O cavaleiro azul*, Eduardo Scorel, 1984), Vicente e seus pais, Vicente e João de Deus, Vicente e Maria, Vicente e o palhaço, Vicente e os músicos ou até entre Vicente e a Velha-que-viu, todos personagens importantes dessa obra fílmica, e também entre Maria e a corda de se equilibrar (*Corda bamba – História de uma menina equilibrista*, Eduardo Goldenstein, 2012), Maria e seus pais, Maria e Barbuda, Maria e Foguinho ou entre Maria e sua avó.

2.6 A POÉTICA E O CINEMA

Compreender a linguagem ou as linguagens do cinema infantil, o olhar do cinema para a infância e também a representação da criança no cinema se faz muito importante para uma profícua análise fílmica imersa no contexto da poética da infância cinematográfica. Como antes aludido, dizer da criança-potência afirmativa dentro de um contexto da função anômala pode ser uma chave para compreendermos a poética da infância a partir da transmutação do humano. Essa transmutação parte do próprio desenvolver-se da criança, da sua potência criadora e também da sua experiência enquanto pertencente a uma infância que nos desestabiliza – que só o fato de sua presença desestabiliza o outro, a partir do encontro que diz de um acontecimento. Acontecimento que faz com que a criança e o outro tornem-se outros no instante mesmo do encontro.

A poética e o cinema foram objetos de estudo de Carlos Melo Ferreira (2004) e o que especialmente nos interessa em suas pesquisas é a interseção realizada entre os apontamentos sobre a poética e o cinema. O autor salienta, a partir das reflexões de Deleuze, que a poética do filme é criada por meio dos recursos: imagens, sons, blocos de movimento e duração. Desse modo, se um filme tem enquanto projeto inicial uma ideia poética, é somente no decorrer da sua produção que é criada a poética do filme.

[...] a ordem do poético e a ordem do fílmico dispõem das suas formas, das suas técnicas específicas, das suas regras, dos seus ritmos particulares, que permitem, num caso a partir do uso das palavras (e eventualmente do espaço), no outro a partir de imagens e de sons, criar realidades novas, outras, que serão num caso um poema ou uma poética, noutra filmes de diversas épocas e estilos (FERREIRA, 2004, p. 314).

Para destacar as relações entre poesia e cinema, o autor percorre o percurso histórico da poética partindo da *poiesis* grega, por ser ela um elemento produtor de um imaginário estético que pressupõe primeiramente que esse imaginário possa ser também estético. O autor acrescenta que também há uma relação entre poética e estética, e essa relação parte da experiência da vida e do mundo. Essa experiência é também observada pela fenomenologia, e ele cita os autores Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, que dizem ser a estética decorrente do simples estar vivo, envolvendo um contato contemplativo ou mesmo produtivo com as coisas do mundo. Implica ainda um ressoar em cada um de nós das coisas do mundo. “Cada acontecimento pode ser produto do ‘fazer’ humano da mesma forma que pode agir sobre ele, alterando-o” (FERREIRA, 2004, p. 15).

A experiência estética mediante suas diversas manifestações, incluindo a estética fílmica, pertence a uma prática cotidiana um tanto quanto ritualizada que passa por níveis vivenciais e afetivos. Ferreira (2004) pondera que aquilo que alcança a poética é a própria experiência, e essa experiência inclui a natureza e também o humano. No contexto do humano, o autor vai ressaltar as determinações do humano que se referem “as suas circunstâncias modais precisas” (p. 20), sejam elas entre o espaço e o tempo, a inteligência e a emoção, a individuação e a sociabilidade ou ainda entre a sensibilidade e a racionalização.

Desse modo, quando há a pretensão de relacionar a poética com as determinações do humano, tenciona-se perceber em que medida ela relaciona o humano com as suas circunstâncias, uma vez que certas circunstâncias individualizam o humano quando determinam o ser concreto na sua determinação concreta. A poética privilegia a inteligência ou a emoção, define espaços e tempos e convoca a sensibilidade ou a racionalização ao dizer do indivíduo consigo mesmo ou na sua relação com os outros. E também por isso ela permite sua experiência pelo humano ao se relacionar com sua própria experiência de vida e com a própria poética. Porém, isso não significa que “a poética seja uma coisa estática, parada no tempo, com cada experiência no seu estrato vivencial e com comunicação ou incomunicação entre esses estratos ou alguns deles” (FERREIRA, 2004, p. 20).

A poética, segundo o autor, pode também incluir uma narrativa da ação. E no cinema essa ação e sua respectiva poética assumem uma característica nova, que relaciona movimentos e tempos diferentes numa mesma continuidade fílmica. Outra importante reflexão proposta por

ele a se destacar é “se a poética fixa as determinações do humano é porque em torno dela ele gira, se decompõe e se recompõe, num esforço para acompanhar o movimento da vida, o movimento do mundo” (FERREIRA, 2004, p. 23). Acompanhando esse movimento da vida, a poética propõe a história do mundo, na qual cria e convoca o filme e o tempo.

O autor em sua pesquisa sobre a poética e o cinema quis preferencialmente apontar para uma poética da Terra, sobretudo para uma poética da Natureza. Nesse viés se assume como ponto de partida uma construção humana mediante a poética, prevendo com isso uma outra produção humana que é da ordem do fílmico. Assim, procura-se descobrir uma realidade primordial, anterior ao humano e que está sempre em movimento. O humano é fruto da natureza e principalmente da natureza humana, é ele quem cria a poética. E a relação entre a natureza, o humano e a poética em uma ordem do fílmico também só é possível a partir da criação do humano.

O autor acrescenta que independente das suas concepções, a poética como obra humana “procede a uma transmutação do humano e do natural, deles se apropria para os recriar segundo uma ordem humana que é, também natural” (FERREIRA, 2004, p. 26). São essas considerações bastante pertinentes que nos convocam, pois, compreendemos que a ordem do fílmico, inserido numa construção humana, diz muito sobre o contexto da infância no cinema que nos propusemos estudar. Assim, pretendemos, ainda como Ferreira (2004), perceber como essa ordem do fílmico consegue captar e se apropriar dos diversos movimentos – a transmutação do humano – que atravessam a realidade humana.

Sendo assim, uma discussão mais aprofundada sobre a poética da infância, da educação estética do olhar e também da percepção fílmica se faz imprescindível para as análises que nos propusemos realizar, visto que esses temas são fundamentais para apreender sobre as diversas poéticas que o cinema, como arte da produção humana, é capaz de celebrar.

3 A POÉTICA DA INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO OLHAR E A PERCEPÇÃO: APORTES PARA UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DE DUAS OBRAS FÍLMICAS INFANTIS BRASILEIRAS

3.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE FÍLMICA

Antes de decidirmos por duas obras fílmicas brasileiras, outras fizeram parte da lista de filmes que pretendíamos analisar: *O Saci* (1951, de Rodolfo Nanni); *O menino de engenho* (1965, de Walter Lima Jr.); *Meu pé de laranja lima* (1970, de Aurélio Teixeira); *O menino maluquinho* (1994, de Helvécio Ratton); *Castelo rá-ti-bum* (1999, de Cao Hamburger); *O menino e o mundo* (2013, Alê Abreu). Todos esses filmes são obras fílmicas que possuem qualidade estética, porém precisávamos reduzir o número anterior afim de aprofundarmos com mais afinco na análise de cada um. Para isso nos baseamos em algumas questões para a escolha final das obras que iríamos analisar. A trama como um todo, os diálogos, comportamentos e gestos dos personagens são atraentes, cativantes? O cenário se encaixa adequadamente nas cenas? A trilha sonora é agradável, harmoniza acertadamente com o enredo? Os figurinos auxiliam na construção da história fílmica? Os planos de câmera usados conseguem compor satisfatoriamente os enquadramentos e a métrica-rítmica? A composição dos recursos técnicos como um todo auxiliam numa composição que diz de uma poética? Além dessas questões, outros aspectos subjetivos foram levados em consideração, por exemplo, em como o filme foi capaz de nos tocar, nos encantar e emocionar. E por fim buscamos por obras que foram produzidas a partir de boas adaptações literárias, por compreender que a relação literatura e cinema é uma relação imensamente fértil.

Ao buscar responder essas interrogações, elegemos dois filmes que, a nosso ver, dizem e retratam a infância cada um a seu modo, mas sem perder aquilo que para nós é o objetivo central desta pesquisa – o aspecto poético das obras. *O cavalezinho azul* (1984) e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* (2012) são produções baseadas em obras literárias que permearam o século XX. Assim como essas duas obras cinematográficas, inúmeras outras foram realizadas baseadas em produções literárias, já que, historicamente, como discutido no primeiro capítulo, o cinema de forma geral (e mais especificamente o cinema infantil) partiu das narrativas orais clássicas que ainda hoje permeiam o imaginário infantil.

Os sistemas semióticos¹³ a que pertencem a linguagem literária e a linguagem cinematográfica se diferenciam, ainda que de certa forma essas linguagens possuam pontos em comum, como a pluralidade e a ambiguidade, e características fundamentais das narrativas (como tempo, espaço, personagens e narrador). Porém, verificar essa diferença não é um dos nossos objetivos, pois, nosso interesse diz respeito aos filmes e a análise dos seus recursos técnicos, ou seja, recursos específicos do cinema que dizem dos procedimentos estéticos escolhidos para o alcance dos aspectos poéticos, que numa primeira visualização das obras já conseguimos observar. Entretanto, não deixaremos de nos referir as obras literárias a fim de observar quais de suas principais características serviram de base na construção das obras fílmicas, assim como as passagens escritas que muitas vezes não foram utilizadas nos filmes ou foram modificadas ou até mesmo acrescentadas.

É de suma importância ressaltar ainda que partir do reconto de produções literárias primorosas, de autores consagrados da literatura infantil como Maria Clara Machado e Lygia Bojunga, contribuiu consideravelmente para a construção do enredo dos filmes, assim como contribuiu para o alcance do maravilhoso¹⁴, enquanto gênero literário que permeia as produções literárias em questão. Nesse sentido, a literatura aqui se configurou como um suporte valioso para a criação cinematográfica e os procedimentos técnicos, como os enquadramentos, montagens, sonorização e definições de planos, se integraram na articulação e definição de toda a construção da narrativa.

Sem sombra de dúvidas o cinema consegue, a partir do poder de criação exercido pela câmera, alcançar nuances específicos que se diferenciam de todas as outras artes. De acordo com os procedimentos técnicos já citados, é possível alcançar o movimento de toda a narrativa e aquilo que é próprio da sua linguagem, a possibilidade de conhecer mais a fundo os personagens, seus sonhos, convicções, frustrações, fantasias ou devaneios. O espectador consegue olhar com os olhos do personagem, a partir do ponto de vista subjetivo que o transporta para a cena, fazendo-o se sentir parte daquela experiência, num processo denominado *catarse*¹⁵. No cinema que se propõe contar seus enredos aos olhos da criança, como é o caso

¹³ Semiótica é a ciência que tem por objeto o **estudo dos signos**, a investigação de todas as linguagens possíveis e os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno, como o de produção de significação e de sentido. Ela abrange toda espécie de linguagem pela qual podemos nos comunicar – linguagens verbais e não-verbais, gestos, desenhos, sons etc. Enquanto categoria de análise ela se diferencia do método fenomenológico, pois, a análise fenomenológica observa todos os fenômenos e postula suas formas ou propriedades universais, sejam eles materiais (naturais) ou imateriais (culturas e ideias), já a semiótica tem por função classificar todos os tipos de signos logicamente possíveis, assim como tudo que é produzido e possa ser interpretado. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/30306100/semiologia>

¹⁴ Vide nota 9.

¹⁵ Vide nota 8.

dos filmes que selecionamos, o transportar o espectador para a cena se configura, ao nosso ver, em algo ainda mais impressionante, pois, nos permite olhar com os olhos da criança, ou pelo menos nos permite de alguma maneira captar sua forma de perceber a vida.

Vicente e Maria, protagonistas dos filmes *O cavalinho azul* e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista*, são personagens que dão vida a construção simbólica literária das autoras Maria Clara Machado e Lygia Bojunga, e captadas para a tela do cinema nas mãos de Eduardo Escorel e Eduardo Goldenstein. Ambos personagens buscam superar as adversidades da perda com a coragem e determinação infantis que nos convoca amistosamente enquanto espectadores.

Os dois enredos trazem algumas semelhanças, como por exemplo, a encarnação do circo como a arte imanente que surge na arte cinematográfica. O circo se apresenta em ambas as narrativas como o sonho da vida feliz, da magia, fantasia, leveza e o objetivo a ser alcançado. As luzes e as cores que dão vida ao circo são exibidas nos filmes com peculiar esmero. E é justamente nessas sequências que observamos a relevância do cinema e seus procedimentos técnicos/estéticos, pois, talvez tanto quanto o teatro, mas mais que outras artes, consegue nos fazer perceber com tamanha exatidão as sensações e emoções experienciadas pelos personagens. Sentimos e então percebemos: “[...] é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado e, sim, percebido” (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 115).

A análise subjetiva de cada criança protagonista é, ao nosso ver, fundamental na percepção dos filmes, pois, compreendemos que a identidade de cada um, aquilo que lhe é próprio e singular, diz muito de suas ações e emoções. No entanto, pensamos que as crianças representadas nas obras conseguem dizer do todo que é a infância, conseguem traduzir em suas expectativas, sobretudo as simbólicas, aquilo que é pertencente a infância de modo geral, de forma que o cinema consegue aquilo que lhe é essencial: ser capaz de se comunicar universalmente, visto fazer sentido as muitas culturas, ainda que longínquas para nós.

Alcançar essa subjetividade que diz de todo modo daquilo que é coletivo, necessita partir de uma perspectiva de educação, de uma educação estética do olhar que nos leva a percepção dos sentidos que se originam na transmutação do humano, que de antemão podemos concebê-lo como essencialmente poético. Então, não podemos deixar de nos reportar a fenomenologia, e mais especificamente a fenomenologia da percepção discutida por Merleau-Ponty (1983), visto ser uma perspectiva que se enlaça significativamente com essa poética que é nosso objeto primeiro a ser concebido.

3.2 A FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE PESQUISA

A crítica ao espírito científico universalista certamente é o que nos convoca ao olhar existencial da fenomenologia enquanto método de pesquisa. A atitude científica redireciona os seres, generalizando-os em objetos universais que ainda que possam ser explicados, são distanciados de sua própria identidade, daquilo que lhe é particular e que possui significados para cada um de nós. Nota-se que a ciência clássica que almeja um fundamento transcendental e universal, deseja justamente aquilo que é considerado necessário pela perspectiva positivista de Auguste Comte e que por sua vez, também influencia a ciência contemporânea.

Husserl (apud MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3) ressaltou que a fenomenologia não trata de explicar e nem de analisar, mas sim de descrever. E esse ato de descrever ou de “retornar as coisas mesmas”, é antes de tudo a desaprovação da ciência”. Assim como Merleau-Ponty, Husserl critica a ciência, pois, não considera que nós sejamos o resultado de múltiplas causalidades que determinam nosso corpo ou mesmo nosso psiquismo. Defende que tudo aquilo que sabemos do mundo, mesmo o que compreendemos por ciência, sabemos baseados em nossa visão ou experiência do mundo, pois, toda a ciência é erigida sobre o mundo vivido. “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (ibidem, p. 3).

A perspectiva científica defende que não há como produzir ciência retomando dados subjetivos. Desse modo, elegem a universalidade, a objetividade e a neutralidade visando explicar a realidade que se pretende metódica, clara e precisa. E justamente por julgar a universalidade necessária é que a faz abster-se da originalidade e espontaneidade, faz com que a particularidade, as diferenças, ou mesmo a alteridade sejam meros conceitos secundários e por isso mesmo descartáveis.

Merleau-Ponty, em sua obra *O olho e o espírito*, também evidencia uma crítica à ciência, mais especificamente à ciência moderna, por sua animada, mas cega confiança na veracidade dos procedimentos e dos resultados, e uma crítica ao pensamento estritamente reflexivo, por sua incapacidade de explicar a razão da experiência do mundo. “A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 13).

Para o autor, a modernidade passou a conhecer não apenas uma ciência, mas uma filosofia da ciência que se apresenta como autônoma ao evocar o pensamento como um conjunto de captações no qual o ato de pensar necessita pertencer preferencialmente a um

controle experimental, que mais produz do que registra. Nesse contexto, os modelos considerados bem-sucedidos em suas produções podem ser aplicados em toda parte, denotando então uma reflexão de universalidade que não se atenta às diversidades próprias de cada ser.

Merleau-Ponty, ao discutir criticamente esses pontos, não defende que se deve acabar com a filosofia da ciência, apenas adverte que essa filosofia necessita compreender a si mesma, principiando de um mundo concreto e existente, renunciando a qualquer valor idealista. O autor se refere ao pensamento da ciência como pensamento de sobrevoo, ou seja, o pensamento do objeto em geral, e ressalta que esse pensamento deveria tornar a se colocar “num há prévio, na paisagem, [...]”,

[...] no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os *corpos associados*, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia... (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

Esse há-prévio defendido pelo autor, assim como sua discussão acerca da associação dos corpos, são as possibilidades oferecidas que seguramente nos chama a atenção, pois, analisar o cinema necessita partir do mundo sensível tal como é percebido na realidade e resgatar o corpo como algo a qual frequento enquanto um Ser presente, é reconhecer que o encontro com o outro sempre pertencerá a um acontecimento único.

O corpo a ser resgatado pela filosofia da ciência não é o corpo modelo, mas o corpo de cada ser, de cada um de nós, com as características particulares de cada um, como as sensações, as experiências, as criações e os gestos, que conseqüentemente dizem do todo, do coletivo das ações ordinárias. O corpo aborda outro corpo, mexe com o outro, se aproxima e também toca outro corpo, além, é claro, de tocar a si mesmo. Esse atingir ou quem sabe abeirar-se do outro é do próprio viver coletivo e cotidiano, pois, não somos um produto determinado estruturalmente, somos antes de tudo seres humanos.

Então, eleger a fenomenologia enquanto método de pesquisa é eleger a pesquisa enquanto parte de um mundo real, é eleger o cinema enquanto a arte que diz do real, dos encontros, seres e corpos. Eleger a fenomenologia é eleger a percepção desse mundo palpável que nos apresenta, tal qual nos apresenta, e por isso mesmo é um mundo possível de ser descrito

e interpretado. Como ressalta Merleau-Ponty (1994, p. 6), o mundo “é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”.

3.3 A PERCEPÇÃO FÍLMICA – UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO OLHAR

Reportando mais uma vez ao pensamento de Merleau-Ponty (1983), temos que o cinema não é pensado e sim percebido. O autor alcança suas apreensões sobre a percepção partindo de um exame da psicologia clássica, o que evidencia suas considerações como possíveis de serem reavaliadas. Nosso objetivo com essa análise é de antemão compreender as evidências do autor incorporadas no contexto do cinema. Sendo assim, podemos salientar que os preceitos advindos da nova psicologia, defendida por Merleau-Ponty, podem contribuir consideravelmente com a composição “cinema e poética” que pretendemos nos inteirar.

É importante compreender que tudo que nos chega, seja aquilo que vemos, escutamos ou tateamos, alcança primeiramente os nossos sentidos e em sequência nossa percepção. E esses elementos que nos chegam, nos atingem em conjunto e não por justaposição. Merleau-Ponty (1983) salienta que a percepção da visão, assim como a percepção da audição, além dos outros sentidos, se exerce no todo. O aspecto do mundo nas coisas que enxergamos, assim como as melodias que ouvimos, ocorre em alternância entre o espaço de um objeto e outro, ou entre uma nota e outra. O que é visto não é uma soma de objetos no espaço, do mesmo modo que a melodia não é uma soma de suas notas.

As relações entre as diversas partes do meu campo visual ou entre os meus diferentes sentidos sempre foram conhecidas pela psicologia clássica, porém, para ela essas relações se referiam a inteligência e a memória. Aquilo que porventura era visto com os olhos, acreditava-se ser captado através de um exame da inteligência que concebia os dados visuais, fundando-os em um campo perceptivo de uma operação intelectual. Nesse contexto, é possível compreender que é precisamente esta interpretação que distingue aquilo que é sentido daquilo que é pensado, evidenciando uma teoria da forma que não condiz com o todo que verdadeiramente nos alcança. “A percepção não pode ser entendida como a imposição de determinado significado a determinados signos sensíveis, pois, esses signos são descritíveis, em sua mais imediata textura sensível, sem a referência ao objeto que significam” (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 107).

Defender uma nova psicologia, de acordo com as apreensões do autor, é entender que precisamos reencontrar uma possível reciprocidade com o mundo e uma presença nele,

presença essa que é mais antiga do que a inteligência. As observações realizadas sobre os sentimentos podem ser exploradas como inerentes a comportamentos e modificações das relações de um ser com o outro e com o mundo. São compreensões que percebemos válidas quando almejamos uma educação estética do olhar para o cinema. Olhar o cinema e, mais especificamente, ambicionar uma poética fílmica naquilo que transmuta o humano, só pode ser possível quando compreendemos que o homem é mais que uma inteligência que constrói o mundo, é um ser que pertence a esse mundo.

De um modo geral, a nova psicologia nos faz ver, no homem, não mais uma inteligência que constrói o mundo, mas um ser que, nele, está lançado e, a ele, também ligado por um elo natural. Em decorrência, ela nos ensina de novo a observar este mundo, com o qual estamos em contato, através de toda a superfície de nosso ser, enquanto a psicologia clássica renunciava ao mundo vivido, em favor daquele que a inteligência conseguia construir (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 110).

Quando reflete sobre o cinema ou sobre a pintura, Merleau-Ponty (1983) o faz tomando como ponto de partida suas compreensões acerca da nova filosofia e da nova psicologia. Poderíamos aqui acrescentar que suas apreensões em defesa de uma reflexão que nos leva a conceber o homem como pertencente ao mundo, e por isso mesmo um ser capaz de perceber o todo desse mundo, valem também para todas as outras formas de arte existentes. Qualquer que seja a obra estética realizada – um filme, uma fotografia, uma pintura, uma escultura –, pode conservar em si mesma a percepção do movimento, por exemplo, ainda que decorra de uma imobilidade. Pois, os elementos que permeiam uma obra, sejam elas as cores, formas, luzes e sonoridade, entre outras, se entrelaçam e se cruzam em movimentos infindáveis, numa troca incessante de rudimentos discerníveis entre si, que justamente por serem discerníveis são capazes de formar em conjunto o todo do tecido denso do mundo. Nesse sentido, temos que as artes conseguem ensinar a filosofia e também a psicologia que uma percepção como a do movimento diz de um corpo que reflexiona e que essa reflexão não é privilégio da consciência.

No cinema, a percepção do movimento pode ser entendida como o ritmo que é próprio da linguagem cinematográfica. Aqui as imagens em sequências dependem umas das outras, ou seja, a imagem em seguida sempre dependerá daquela que a precedeu no desenrolar do filme. E essa sucessão das imagens “cria uma nova realidade, não equivalente à simples adição de elementos empregados” (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 111). O que define o ritmo no filme é obtido a partir de uma métrica cinematográfica que necessita ser precisa e indispensável (MERLEAU-PONTY, 1983).

A métrica cinematográfica determina uma ordem de tomadas que faz com que a duração dos planos alcance com a máxima exatidão a impressão desejada. Além de inúmeros outros procedimentos técnicos/estéticos existentes, não poderíamos deixar de destacar essa métrica que de todo modo define o ritmo cinematográfico, pois, certamente é um recurso muito importante no alcance da poética fílmica.

No filme *O cavaleiro azul*, por exemplo, essa métrica pode ser evidenciada em várias sequências, em tomadas que revelam a poética da infância no cinema, que de todo modo nos alcança, nos toca e nos emociona. Vicente, a criança protagonista da película, encontra na figura do cavalo da família o amigo mais valioso. Ele não enxerga o cavalo como um cavalo qualquer, com ele seus momentos são de trocas, confidências e brincadeiras. Porém, desde os primeiros minutos da narrativa nota-se que o pai de Vicente precisará vender o animal, pois, o considera velho e incapaz de contribuir com os serviços necessários para o sustento da casa. Ainda que a mãe discorde da venda por pena do menino, essa ação parece inevitável.

No momento em que essa ação se desenrola, duas tomadas em paralelo denotam a métrica rítmica numa qualidade estética singular.

Figura 1 – Pai de Vicente com o cavalo da família



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 2 – Vicente brincando no quintal de sua casa



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

A Figura 1 exhibe o momento em que o pai de Vicente leva o cavalo para a cidade com a intenção de vendê-lo. A duração dessa tomada é enviesada com a tomada em sequência (Figura 2) em que o menino brinca no quintal de sua casa, ainda sem ter ciência do que estava acontecendo. A montagem de uma cena e outra, projetando-as em paralelo, prenuncia o alcance do ponto de vista subjetivo em que o espectador é convocado a alteridade do olhar, experienciando a sensação de tensão e angústia que o protagonista sente mesmo sem estar presente no momento da ação inevitável.

A assertiva anunciada na realização da projeção faz com que o espectador viva as duas ações ao mesmo tempo. Ele visualiza o que realmente acontece ao mesmo tempo em que Vicente apenas pressente o que se passa.

Figura 3 – Pai de Vicente chegando na cidade com o cavalo da família



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 4 – Reflexão do Pai de Vicente



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 5 – Pernas de um homem com botas de cano longo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 6 – Pressentimento de Vicente



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

A sequência (Figura 3) concebe o desenrolar da ação, revelando ao espectador que o pai realmente leva o cavalo para a cidade com seu propósito em mente. Após a tomada com duração média (Figura 4), na qual o pai tem a oportunidade de conversar com o cavalo e relembrar o tempo em que ele era forte e veloz – quase convencendo o espectador de que iria mudar de ideia –, a cena seguinte nos leva a tensão quase palpável da preocupação de Vicente. No momento em que a imagem das pernas de um homem (com botas de cano longo) se aproxima (Figura 5), essa tensão descrita toma vida. A escolha dos procedimentos estéticos, como a música e a passagem quase instantânea ao *close* do rosto de Vicente (Figura 6) em um outro espaço, faz com que a métrica fílmica alcance a precisão rítmica que provavelmente os diretores queriam alcançar.

Essa métrica rítmica nos leva inclusive a aceitar o convite posterior de correr junto com Vicente em direção a sua aflição, assim como é exposto nas sequências seguintes (Figuras 7 a 15), que exibem a venda do cavalo e a corrida desesperada do personagem rumo a pequena estrebaria onde seu cavalo ficava.

Figura 7 – Pai de Vicente negociando o cavalo da família



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 8 – Homem das botas de cano longo entregando o dinheiro pela compra do cavalo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 9 – Homem levando o cavalo da família de Vicente embora



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 10 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 11 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 12 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 13 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 4



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 14 – Vicente correndo atrás de seu cavalo – 5



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 15 – Vicente na estrebaria procurando seu cavalo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

A poética de elocução na sequência da corrida destaca ainda a fala melancólica de Vicente ao declamar sua poesia para seu amigo que não está mais ali. E mesmo que o espectador compadeça da dor da perda do menino, consegue sentir que Vicente não se encerra na dor, pelo contrário, sua poesia demonstra que não há culpados pelo o que está acontecendo naquele momento. A imaginação infantil exposta nos leva inclusive a saber que o cavalo, o cavalo azul como Vicente enxerga, irá voltar logo para o aconchego do seu lar, o lar que se apresenta na amizade entre os dois.

Além de valer como exemplos para elucidar a existência da métrica cinematográfica, estas sequências descritas podem também ilustrar o que Merleau-Ponty (1983) argumenta sobre o cinema quando diz que a força expressiva de uma montagem é capaz de nos fazer sentir a simultaneidade da vida num mesmo universo. Essa montagem de imagens só consegue complementar a visão cinematográfica quando permite a alternância dessas imagens, do som e também das palavras nessa composição.

Assim, para além da união necessária entre os procedimentos estéticos pertencentes no cinema, compreendemos mediante a percepção que a estética e a poética fílmica em prol de uma educação do olhar podem proceder de outro valioso enlace que se manifesta, segundo Merleau-Ponty (1983, p. 116), no vínculo entre o espírito, o corpo e o mundo, “pois o cinema está particularmente apto a tornar manifesta a união do espírito com o corpo, do espírito com o mundo, e a expressão de um, dentro do outro”.

A psicologia e as filosofias contemporâneas têm a característica comum de nos apresentar, não o espírito e o mundo, cada consciência e as outras, como o faziam as filosofias clássicas, porém a consciência lançada no mundo, submetida ao exame das outras, e através delas, conhecendo-se a si própria (ibidem, p. 116).

3.4 UMA POÉTICA DA TERRA NA ORDEM DO FÍLMICO

Compreender o cinema mediante a percepção é admitir que o sensível é parte inerente do corpo, como também daquilo que é visto, tateado ou escutado. O corpo é um ser visível que vê, mas que também pode ser visto e o fato de ser visto pode partir daquele que o vê ou dele mesmo. O corpo, segundo Merleau-Ponty (2004), é um ser visual, mas também é um ser tátil e sonoro. Ele é capaz de se tocar e tocar o outro, assim como pode se ouvir e ouvir o outro. O corpo então não é uma máquina, nem uma rede de causas e efeitos ou um receptáculo para a consciência. O corpo é a essência fundamental de ser e estar no mundo. Por isso, a poética fílmica, e mais especificamente a poética que diz da infância no cinema, ao nosso ver, necessita contemplar o corpo humano – que é parte imanente da natureza – como algo indispensável na realização de uma obra cinematográfica.

Nesse contexto, as discussões abordadas por Carlos Melo Ferreira (2004) acerca da poética e do cinema podem certamente nos ser bastante significativas, pois, a poética fílmica e em especial a poética da terra, como delineia o autor, diz propriamente de uma transmutação do humano, que de todo modo, parte do corpo-sensível. Desse modo, temos, como indicado no segundo capítulo, que a interseção entre poética e cinema parte também de uma relação entre poética e estética que diz da experiência da vida e do mundo.

Segundo Ferreira (2004), a ordem do fílmico pode eventualmente estruturar uma poética, assim como também pode estruturar uma poética da terra, principalmente no instante em que o aparelho cinematográfico se mostra capaz de alcançar ou mesmo captar a realidade empírica, fixando a realidade física da terra. Nesse sentido, ainda que a poética fílmica se desmembre em variadas formas, não deixa de angariar a condição de natureza existente tanto no humano como na natureza em si. Há um movimento não apenas metafórico, mas de qualquer modo literal que impõe o nascimento do homem advindo da terra e seu retorno a ela quando de seu falecimento. A natureza sempre está abaixo, acima, em volta, “por isso, se nasce da natureza, é da sua própria natureza finita a ela regressar” (FERREIRA, 2004, p. 337).

O cavaleiro azul e Corda bamba – História de uma menina equilibrista são obras que indubitavelmente alcançaram a poética fílmica, pois, foram criadas por intermédio do recurso de imagens e sons e/ou frações de duração/movimento que não só partiram de uma ideia inicial poética, por terem se baseado em uma obra literária com elementos poéticos, como dispuseram de técnicas específicas e ritmos particulares que conseguiram criar uma nova realidade que de todo modo exploraram, além dos variados espaços, os espaços naturais com exímia maestria,

evidenciando a poética da terra e a transmutação do corpo-sensível antes mesmo que a poética fílmica.

Esses espaços além de contribuir para o alcance da sensação do real proporcionada pelas representações de aproximação com a realidade, contribuíram para a construção simbólica do imaginário infantil. Na obra fílmica *O cavalinho azul*, todo o desenrolar da narrativa foi exposto em espaços naturais, evidenciando privilegiadamente o meio rural, alcançando por meio do poder de criação da câmera e pela escolha de extensas campinas, toda a amplitude dos movimentos de Vicente e seu desenvolvimento físico e emocional. A escolha do cenário natural para compor a paisagem/espaço do enredo ainda serviu de palco para as elocuições proferidas pelo próprio Vicente, a criança protagonista, e também por João de Deus, personagem divino e extraordinário da narrativa.

As figuras a seguir expõem algumas das várias cenas/sequências de espaços naturais escolhidas para compor a obra fílmica *O cavalinho azul*. As Figuras 16 e 17 apresentam um plano geral onde os personagens Vicente e Maria caminham por trilhas da extensa campina de costas para a câmera, no sentido oposto a câmera *plongée*¹⁶. Nessas sequências, o procedimento técnico/estético selecionado, via uso da câmera *plongée*, foi fundamental para a construção poética não apenas da imagem, mas também da narrativa em si. O olhar de cima leva o espectador a se conectar com o personagem João de Deus, que nessas cenas evoca uma poesia de enunciação que se apresenta em todas as suas falas – presentes desde o início da trama e que revelam a proteção divina desse personagem para com as crianças.

Figura 16 – Vicente e Maria saindo em busca do Cavalinho azul – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

¹⁶ *Plongée*, palavra francesa que significa “mergulho”, é o nome dado quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de “câmera alta”. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>

Figura 17 – Vicente e Maria saindo em busca do Cavalinho azul – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Já a obra fílmica *Corda Bamba – História de uma menina equilibrista* exibe na maior parte do tempo espaços fechados/urbanos por contar a história de Maria de dentro do apartamento de sua avó materna. Porém, o filme não deixa de evidenciar os espaços/paisagens naturais em momentos importantes e por isso mesmo de imensa profusão poética. Um deles é o espaço do circo, que denota a arte circense como central de toda a trama, outro espaço é a paisagem natural da cidade do Rio de Janeiro quando Maria faz um passeio com uma grande amiga, a Barbuda. Barbuda é um dos elementos afetivos da história, de certa forma a imagem que substitui o aspecto maternal para Maria. As figuras a seguir exibem esses espaços.

Figura 18 – Barbuda, Maria e Foguinho saindo do circo



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 19 – Barbuda, Maria e Foguinho na estrada para o apartamento da avó da menina



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 20 – Barbuda e Maria na praia do Rio de Janeiro



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 21 – Barbuda e Maria se abraçando na praia do Rio de Janeiro



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 22 – A cumplicidade de Barbuda e Maria



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 23 – Maria se divertindo na praia do Rio de Janeiro com Barbuda



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Além de outros elementos que dizem da poética fílmica aos quais nos dedicaremos posteriormente, o espaço natural que retrata de todo modo o tempo empírico, captado pelo poder de criação da câmera, assume também uma referência constitutiva para alcançar o espectador e permitir que ele apreenda o que lhe é proposto. A poética se dá como uma relação entre o objeto apanhado pela câmera e o tempo que permeia tanto o aspecto físico quanto o psicológico da percepção (FERREIRA, 2004).

[...] na primeira fase da preparação e da filmagem de um filme, em que a poética tem que ser encontrada, é, independentemente da ideia e do argumento do filme, mas em articulação com eles, na resposta a dar pelo realizador às perguntas colocadas pelos participantes (que podem respeitar aos mais diversos assuntos, da caracterização física e psicológica de um personagem à direção de seu movimento, da colocação da câmera no cenário até à iluminação da cena, por exemplo) que se geram níveis de criação fílmica e de criação poética (FERREIRA, 2004, p. 317).

O espaço escolhido pelos diretores de uma obra fílmica é fundamental na criação de seu contexto narrativo, vale lembrar que quando Ferreira (2004) nos situa sobre a poética da Terra, não afirma pertencer a essa poética apenas os espaços/paisagens naturais como exclusivas para o seu alcance. É válido considerar que o pertencer humano advém de suas adaptações aos meios em que vive e, na maioria dos casos, esse meio não é constituído apenas pelo espaço natural. Compreendemos para além dos estudos do autor que o ser humano pertence a natureza, assim como a natureza possui o ser humano, desse modo, qualquer espaço que se pode servir de palco para uma sequência fílmica pode angariar uma condição poética por iminentemente advir de uma relação humana, relação essa do ser humano com o espaço em que se vive, ou relação desse com os outros que convivem nesses espaços.

3.5 O CORPO-SENSÍVEL COMO TRANSMUTAÇÃO AO ENCONTRO-ACONTECIMENTO

É importante salientar que o encontro-acontecimento logicamente só surge com o encontro entre dois seres. Como já discutido, o corpo-sensível ao mesmo tempo em que enxerga a si mesmo, também enxerga o outro, assim como também é visto pelo outro. Didi-Huberman (1998) em sua obra *O que vemos, o que nos olha* expõe suas ponderações sobre o olhar como parte de algo inevitável e pertencente ao campo do inelutável¹⁷. Desse modo, temos que aquilo que vemos, e poderíamos ainda acrescentar aquilo que realmente vemos, só vive, só reside em nossos olhos a partir daquilo que nos olha.

Toda visibilidade, ainda que consista em tudo aquilo que nos mostra aos olhos, que nos alcança o sentido da visão em primeira instância – referência essa possível aos seres que possuem o sentido da visão em regularidade – só alcança o conhecimento por meio da percepção que de todo modo também depende do tocar, acariciar, ouvir e/ou sentir como um todo. Sentimos e então percebemos, como nos coloca Merleau-Ponty (2004). A percepção então, para além de um aporte de análise fílmica, é inerente a qualquer ser humano. O encontro-acontecimento, mais especificamente o encontro-acontecimento entre uma criança e o outro, só pode advir posteriormente a percepção. E de antemão, podemos ponderar que o encontro entre a criança e o outro não se dá num campo próprio dos afetos, mas antes disso, no campo que se permite o poder de afetar (MARCELLO, 2009).

Não é de uma relação de carinho, tampouco de familiaridade, de algo que viria do exterior para sacudir o outro, em sua passividade, mas tão somente da mobilização de forças as quais em seu exercício, mostram-se profícuas para a capacidade, para a potência do agir. Em uma (ou duas) palavra (palavras): criação, invenção de formas de agir (MARCELLO, 2009, p. 623).

No segundo capítulo refletimos, com base nos estudos de Fabiana de Amorim Marcello (2009), sobre alguns conceitos que precedem o encontro-acontecimento. Tais conceitos são importantes porque dizem da criança-potência afirmativa, na qual denota os caminhos que leva a criança a uma pura vontade criadora. Essa compreensão nos permite descobrir a criança e tomá-la em sua total heterogeneidade. Ou seja, “a criança seria, sempre outra coisa diferente do

¹⁷ A expressão inelutável é examinada por Didi-Huberman (1998) como uma modalidade do visível que parte de toda visibilidade que está diante de nós, mas que só é realmente experimentada quando o ato de ver é efetuado a partir do vazio que nos remete ao fechar os olhos. E esse ato de fechar os olhos não esboça necessariamente o “não ver”, pelo contrário, seria justamente a partir desse vazio que o encontro com o ver pode ser realmente adquirido (DIDI-HUBERMAN, 1998).

que podemos prever, talvez porque sempre está além do que sabemos, do que queremos, do que esperamos” (MARCELLO, 2008, p. 347).

O cinema, como se sabe, se realiza alicerçado em vários procedimentos técnicos/estéticos que o leva a lograr a sétima arte. São procedimentos que lhe permite assemelhar-se com alguns elementos de outras artes, mas que em contrapartida o torna único. E é justamente esse tornar-se único que faz com que o cinema seja capaz de se comunicar universalmente, ainda que sua essência seja particular e/ou subjetiva. No desenrolar desta pesquisa destacamos alguns procedimentos que consideramos responsáveis por conferir uma poética fílmica. Não só os aspectos técnicos (iluminação, efeitos, cores, sons, movimentos, entre outros) que compõem o poder criador da câmera, mas também o silêncio, o ritmo, o ponto de vista subjetivo e a elocução. Assim, dando sequência a análise, nos licenciamos a admitir o encontro-acontecimento como um dos principais procedimentos estéticos, por isso imprescindível ao alcance da poética da infância no cinema e, conseqüentemente, da educação estética do olhar. Pois, a criança, ou melhor a imagem da criança que nos convoca, só se realiza a partir dos encontros que a transmuta, transmutação essa que diz de uma infância enquanto pertencente a humanidade, que sempre está em reconciliação com o todo do humano e do mundo.

Os encontros possíveis dentro de uma mesma obra fílmica podem ser inúmeros. Nas obras que escolhemos analisar, por exemplo, selecionar os encontros mais importantes não é tarefa fácil, visto serem encontros que afetam as crianças protagonistas, cada um a seu modo. Porém, há encontros que nos convidam mais que outros. Dentre eles, podemos destacar os encontros que importam a figura do *anômalo*¹⁸, como discutido no capítulo anterior, por capturar o anômalo como função em que se traçam linhas de forças, como ressaltado por Marcello (2009), e que concebe a criança como potência afirmativa.

O encontro-acontecimento parte do encontro com o anômalo que, ao nosso ver, não se apropria apenas de um personagem, muitas vezes ele é a própria criança que toma sua função, outras vezes é o outro que se torna nesse fenômeno excepcional. Outras vezes essa função também pode se referir a um animal ou mesmo um objeto que assume um importante papel no imaginário infantil. O relevante aqui é compreender que os encontros partem de uma relação, uma forma que cada um tem de habitar o mundo e, por isso, de relacionar-se com esse mundo. Cada um possui no seu andar, tocar, falar e no afetar o outro, o corpo perceptivo em si e apenas por ser corpo-sensível é o que torna-o capaz de interpretar o mundo, não apenas em sua maneira

¹⁸ O anômalo, como já visto, é aquele que longe de ser anormal, nos convoca a um fenômeno excepcional que tanto pode ser o outro como a própria criança protagonista.

particular de perceber o mundo, mas principalmente por se relacionar com o outro na busca desse habitar e pertencer ao todo desse mundo.

A função anômala diz respeito a uma questão de experiência, um fenômeno que pode desestabilizar o outro. Essa potência desestabilizadora pode permear diversos universos, porém o que nos convoca ao escolher como objeto de pesquisa a poética da infância no cinema é justamente alcançar a imagem e a representação da criança no universo cinematográfico.

Diversas são as formas de se observar e analisar a criança no universo cinematográfico. Ela pode ser analisada, por exemplo, a partir de uma vontade de saber ou vontade de verdade, que diz de uma vontade de apropriação da criança de acordo com saberes já determinados. Essa vontade de apropriação, segundo Marcello (2008, p. 346),

Trata-se de um procedimento profundamente ligado a tarefa de atar a criança à noção de infância, de atribuir-lhe identidade, de fazer com que o vai-e-vem incessante entre fase da vida e sujeito restitua um ao outro propriedades específicas. A criança, assim, constituiria a infância, e a infância dotaria a criança de características peculiares.

Nesse contexto, analisar a infância no cinema sob a ótica da vontade de verdade seria buscar por verdades previsíveis que sem riscos garantiriam a previsibilidade do pensamento lógico, submetendo-o aos extratos de causalidade e finalidade. Diante disso, delinear uma forma de observar e analisar a criança no universo cinematográfico não só se faz necessário, como é imprescindível ao alcance da poética da infância nesse universo. E para isso é importante apreender como o cinema nos ensina a olhar os gestos e os rostos das crianças e como o cinema nos coloca um olhar infantil para esse mundo. Como antes argumentado por Teixeira, Larrosa e Lopes (2014), o cinema não apenas olha a criança, mas tenta se aproximar de uma mirada infantil ao tentar reproduzir ou inventar um olhar de criança.

Entretanto, não nos interessa distanciarmos a vontade de verdade que se configura numa vontade de apropriação da criança ao analisá-la. Antes disso, optamos por compreender que a vontade de potência afirmativa e a vontade de verdade, ainda que possuam naturezas diferentes, não se localizam em polos opostos. Segundo Marcello (2008, p. 350) “uma necessita da outra para manifestar existência”. Assim, é preferível observarmos que elas na realidade estão “no caminho *entre*” uma e outra, pois, naturalmente uma pode transformar-se na outra.

Desse modo, o essencial, ao nosso ver, seria nos esforçar em captar a imagem da criança imersa em sua multiplicidade¹⁹, como discorrido no segundo capítulo. Multiplicidade que emana das relações e/ou encontros e também da composição de seus elementos. “Importa [...]

¹⁹ Vide nota 12.

nesse processo de composição, de encontro, dar visibilidade à potência mesma da criança. Interessa compreender como, no encontro, ela é afetada e de que maneira ela afeta outrem” (MARCELLO, 2008, p. 350).

3.5.1 O encontro com a menina equilibrista

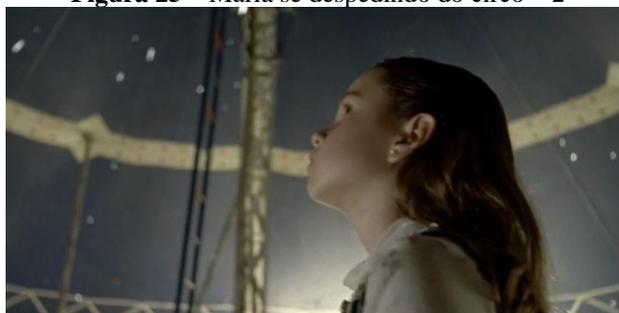
Maria, a criança protagonista de *Corda bamba – História de uma menina equilibrista*, é uma menina que foi criada no circo junto com seus pais. Eles eram equilibristas e tinham o privilégio de trabalhar juntos nos espetáculos. Maria também foi ensinada a se equilibrar na corda bamba e passou a se apresentar com os pais quando aprendeu o ofício familiar. O núcleo familiar – pai, mãe e filha – é exposto na obra fílmica a partir das memórias de Maria. Desde os primeiros minutos da narrativa é possível notar que algo importante aconteceu, algo que denota a tristeza das primeiras cenas. O espectador, inclusive, é convidado por Maria já de início a olhar com seus olhos para o espaço do circo, principalmente para o alto – o seu lugar no mundo até então.

Figura 24 – Maria se despedindo do circo – 1



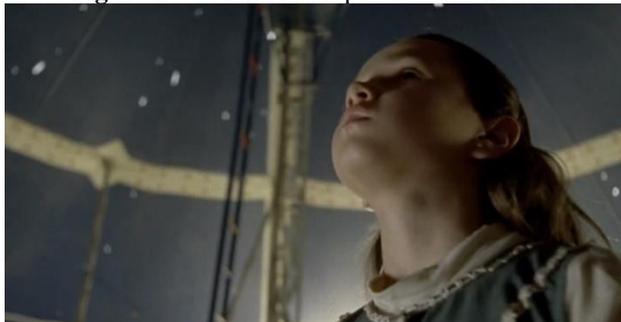
Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 25 – Maria se despedindo do circo – 2



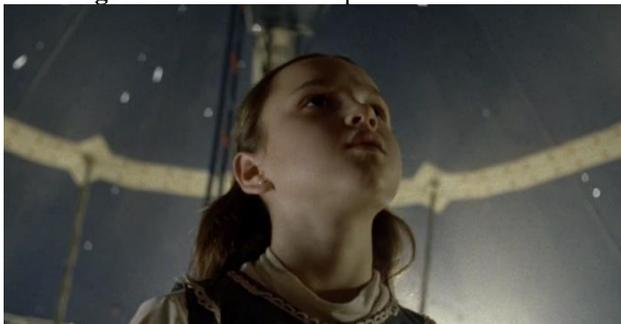
Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 26 – Maria se despedindo do circo – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 27 – Maria se despedindo do circo – 4



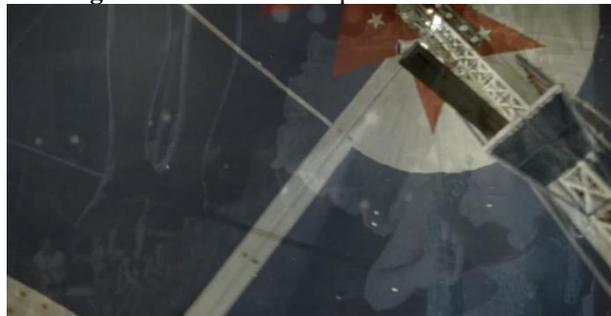
Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 28 – Maria se despedindo do circo – 5



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 29 – Maria se despedindo do circo – 6



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 30 – Maria se despedindo do circo – 7



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 31 – Maria se despedindo do circo – 8



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 32 – Maria se despedindo do circo – 9



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

As sequências fílmicas (Figuras 24 a 32) expõem esse convite destinado ao espectador a perceber o mundo com Maria. O recurso escolhido leva a câmera a efetuar um giro de 360°, hora projetando o rosto de Maria e o teto em lona do circo, hora projetando uma memória da menina – dos seus momentos de apresentação na corda bamba.

Dizer dos encontros que afetam Maria durante toda a narrativa, encontros com outros que a traduzem e a transmutam enquanto ser/corpo-sensível, é entender que cada um deles não apenas afeta a personagem, mas nos afeta enquanto espectadores ativos nessa trajetória. Entretanto, é importante destacar que não são todos os encontros entre dois seres numa narrativa fílmica que se convertem em encontro-acontecimento e que, conseqüentemente, dizem da criança-potência afirmativa. Como já discutido, o encontro-acontecimento que nos convoca é

aquele que importa a figura do anômalo. Nessa obra fílmica, o encontro entre Maria e a corda de se equilibrar, sem sombra de dúvidas, não só é o encontro central da trama, como é o encontro que nos intima. É a partir dessa relação que a protagonista se faz protagonista de sua vida. A corda simbolicamente conduz ao encontro de Maria com seus pais, com seus sonhos, com seus medos, com o abandono, a solidão e também com sua superação.

Verifica-se já nas primeiras cenas da película, com as imagens expostas anteriormente (Figuras 24 a 32), que Maria vive um paradoxo em relação a corda bamba. A corda que tanto lhe trouxe alegrias também lhe trouxe um silêncio. Silêncio que se configura em decorrência de algo que não é revelado de imediato e que denota em Maria uma tristeza reconhecível em todos os seus gestos e comportamentos. Essas imagens também ilustram a despedida de Maria do lugar em que foi criada – o circo –, já que a partir daí ele deixa de ser o lugar de sua morada.

As imagens das sequências a seguir, que sucedem as anteriores, focalizam recursos imprescindíveis usados para o alcance da poética da infância nessa obra específica e que diz do encontro-acontecimento que elegemos. As diversas capturas do *close* de Maria, ressaltando seu olhar de tristeza e despedida, ao mesmo tempo em que o foco se enquadra no aparelho que o personagem Foginho utiliza para descer a corda, assim como as montagens de sobreposição em transparência da imagem visualizada no presente com a imagem de uma memória da menina, ressaltam as sensações e percepções que nos intimam em toda a narrativa.

Figura 33 – Maria se despedindo do circo – 10



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 34 – Maria se despedindo do circo – 11



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 35 – Foginho descendo a corda de se equilibrar – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 36 – Foginho descendo a corda de se equilibrar – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 37 – Maria se despedindo do circo – 12



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 38 – A corda de se equilibrar – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 39 – A corda de se equilibrar – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 40 – A corda de se equilibrar – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 41 – A corda de se equilibrar – 4



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 42 – Foguinho descendo a corda de se equilibrar – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 43 – Maria se despedindo do circo – 13



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 44 – Maria se despedindo do circo – 14



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 45 – A corda de se equilibrar – 5



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 46 – Foguinho e Maria saindo do interior do circo, avistando Barbuda



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 47 – Foguinho e Maria saindo do interior do circo, encontrando Barbuda



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Toda essa passagem ilustrada pelas Figuras 24 a 47 introduz a relação entre Maria e a corda bamba. São sequências, ao nosso ver, essenciais, pois, justificam o desenrolar de todo o enredo. A partir dessa relação central, outras surgem em sua decorrência, como por exemplo, a relação entre Maria e o casal de amigos Foguinho e Barbuda. Esses dois personagens, como já mencionado, são elementos que marcam o aspecto afetivo da vida de Maria. Ambos são exibidos nas cenas iniciais e até o momento da despedida descrita é possível supor que eles estiveram cuidando da menina.

O casal de amigos, como não é da família de Maria, se vê na obrigação de levá-la para morar com sua avó materna. Porém, antes mesmo que o espectador tenha a oportunidade de conhecer a personalidade da matriarca, a partir do seu ponto de vista subjetivo e também a partir da percepção de Maria, ele tem a chance de receber juntamente com a protagonista a corda que Foguinho lhe entrega e que será o instrumento fundamental para que Maria se encontre consigo mesma, com suas memórias e sua dor.

Figura 48 – Foguinho entregando a corda de se equilibrar para Maria – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 49 – Foguinho entregando a corda de se equilibrar para Maria – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 50 – Foguinho se despede de Maria



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 51 – Barbuda se despede de Maria



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Também se faz necessário nesta análise pensar a protagonista como corpo-sensível ao se relacionar com a corda bamba, pois, a corda em si traz várias interpretações possíveis. A principal delas é sua condição de metáfora, quando evidencia que os percalços da vida da menina se apresentam em equilíbrio/desequilíbrio ao prostrar seu corpo infantil no caminhar da corda esticada. Essa metáfora se apresenta na narrativa numa ambiguidade sonho/realidade, que de antemão leva a incerteza do espectador.

O encontro-acontecimento do fenômeno anômalo que aqui se manifesta na imagem da corda desestabiliza literal e simbolicamente a criança protagonista, o que também a transmuta

na criança-potência afirmativa. Ambas, criança e corda, afetam uma a outra, pois, é a partir do encontro entre elas que o corpo-sensível, e neste caso, o corpo infantil se define. O desenvolvimento físico e emocional de Maria é composto nesse caminhar sobre a corda, numa busca incessante por desvendar memórias que se ocultam por detrás de portas que Maria necessita abrir durante o desenrolar da história.

O sonho e a realidade coexistem para o espectador que necessita suspender suas ideias pré-concebidas e mergulhar na proposta fílmica, colocando-se também na corda bamba com Maria. Hora na corda mesma, hora ao olhá-la de baixo para cima – com uso do recurso da câmera em *contra-plongée*²⁰ –, que nos leva a evidenciar o quão imenso é o desafio da menina em abrir as portas fechadas de suas memórias. As Figuras 52 a 55 a seguir evidenciam essa coexistência e a escolha dos recursos contribuem para o alcance dessa percepção. Nota-se que a Figura 53 exibe uma janela do outro lado do prédio sem nenhuma corda ainda presente, enquanto a Figura 55 já mostra uma corda que começa a surgir, como que por imaginação.

Figura 52 – Maria se prepara para andar na corda bamba



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 53 – A corda bamba começa a surgir



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

²⁰ *Contra-plongée* tem o sentido de “contra-mergulho” e é quando a câmera está abaixo do nível dos olhos, voltada para cima. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>

Figura 54 – Maria olha com atenção para o outro lado do prédio



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 55 – A corda bamba continua a surgir



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Na sequência a seguir (Figura 56), a imagem da corda se revela nitidamente, levando o espectador a deduzir que a menina está pronta para caminhar até o outro lado. A Figura 57, como já anunciado, exhibe o recurso em câmera contra-plongée, assim como a Figura 60. Já as Figuras 59 e 61 fazem uso da câmera plongée. O que é importante ressaltar, mediante o uso desses recursos, é que tanto o olhar de baixo para cima como o contrário fazem com que a riqueza da montagem nessas sequências cause o efeito pretendido, que com certeza é levar o espectador a envolver-se ativamente com as experiências físicas e emocionais da protagonista. Poderíamos sublinhar ainda que a escolha desses procedimentos técnicos é fundamental ao alcance da poética fílmica, pois, são procedimentos próprios da linguagem cinematográfica que a torna única, ou seja, a maneira como essas cenas nos tocam e nos emocionam, apenas o poder do cinema consegue alcançar.

Figura 56 – A corda bamba surge nitidamente



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 57 – Visualização da corda bamba de baixo para cima



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 58 – Maria inicia seu trajeto na corda bamba



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 59 – Visualização de Maria na corda bamba de cima para baixo



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 60 – Visualização de Maria na corda bamba de baixo para cima



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 61 – Visualização dos pés de Maria na corda bamba de cima para baixo



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

O encontro-acontecimento aqui, revelado pelo encontro entre Maria e a corda, indubitavelmente desempenha um papel fundamental em permitir que a criança coloque em exercício sua potência. Há um espaço importante que surge entre o fenômeno anômalo e a criança, que os emergem a coabitarem um “entre-lugar” que os afasta e os reconhece (MARCELLO, 2009, p. 623). Uma e outra se permitem suas diferenças e ao mesmo tempo sua interdependência, que só se faz possível no encontro com o anômalo – o fenômeno de desestabilização.

3.5.2 Vicente e seu cavaleiro azul

É possível observar no filme *O cavaleiro azul*, tomando como referência toda a discussão já realizada sobre o encontro com o fenômeno anômalo como essencial ao advento do encontro-acontecimento, que em sua construção fílmica pode-se identificar dois encontros e/ou duas relações que tecem o acontecimento do encontro, mais especificamente.

O encontro central logicamente pertence à relação entre Vicente e seu cavalo, mas não apenas essa relação importa o fenômeno anômalo. A narrativa em questão apresenta como uma das suas principais características o respeito com a obra original literária em sua construção, a adaptação inclusive manteve várias declamações poéticas com poucas alterações do texto de Maria Clara Machado. Os personagens também ganharam vida na linguagem cinematográfica respeitando as particularidades individuais de cada um que são ressaltadas na literatura. Com

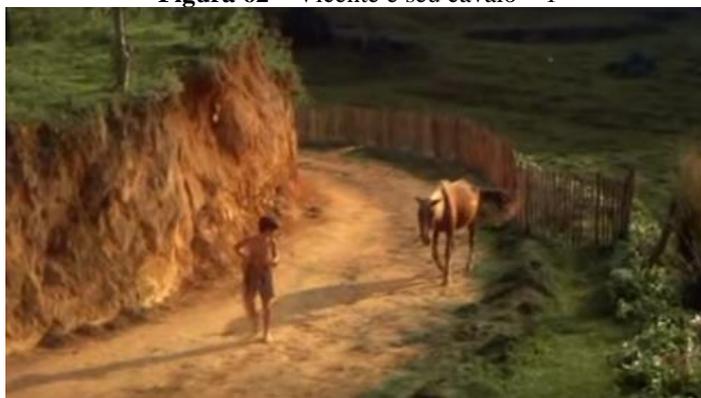
isso, além do personagem Vicente, outro personagem emblemático se sobressai na tessitura fílmica, João de Deus.

Esses dois “outros”, Cavalão e João de Deus, desestabilizam Vicente, compondo assim o encontro-acontecimento que nos convoca. É possível observar em várias cenas que esse desestabilizar a criança protagonista acontece simultaneamente na trajetória fílmica. Cavalão, o amigo valioso, e João de Deus, o conselheiro, protetor e divino, direcionam Vicente à uma mobilização, ou seja, mobilizam a criança em uma busca incessante, percorrendo todos os lugares brasileiros que sua imaginação corrobora a fim de encontrar seu cavalinho azul.

A cor que Vicente enxerga também é algo profícuo a ser analisado, pois, a metáfora do cavalo azul faz do seu amigo um ente valioso, especial e fantástico, que nos leva a observar as sensações, percepções e emoções que impulsionam Vicente ao sair a procura dos seus sonhos, ou melhor, a procura da realização dos seus sonhos.

As Figuras 62 a 67 expõem as primeiras cenas da relação entre Vicente e seu cavalo, uma relação que é descrita por João de Deus, que nessas sequências atua como o narrador da composição fílmica.

Figura 62 – Vicente e seu cavalo – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 63 – Vicente e seu cavalo – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 64 – Vicente e seu cavalo – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 65 – Vicente e seu cavalo – 4



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 66 – Vicente e seu cavalo – 5



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 67 – Vicente e seu cavalo – 6



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Outro elemento que surge com o encontro-acontecimento e que diz da poética fílmica, mais especificamente da poética da infância no cinema, é a emoção. Os estudos de Didi-Huberman (2016) em sua obra *Que emoção! Que emoção?* nos colocam que as emoções, diferente do que antes era examinado pela filosofia clássica, não devem ser entendidas como uma fraqueza, um defeito ou uma impotência, ao contrário, elas são movimentos que podem ser explicadas a partir de uma descrição fenomenológica – “a emoção é um ‘movimento para fora de si’: ao mesmo tempo ‘em mim’ (mas sendo algo tão profundo que foge à razão) e ‘fora de mim’ (sendo algo que me atravessa completamente para, depois, se perder de novo)” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 28). Esse “atravessar a si mesmo” que a emoção é capaz de gerar explica não só o fato dela ser um movimento, mas dela ser também uma propulsora de transformações.

A emoção enquanto movimento e enquanto transformação é algo que surge em vários momentos da narrativa. Além da passagem que abordamos no item 3.3 deste capítulo, em que Vicente pressente a venda de seu cavalo, levando-o a correr em aflição até a estrabaria, outro momento de grande emoção e profusão poética pode ser destacado (Figuras 68 a 73).

Figura 68 – Vicente com sua bola vermelha – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 69 – Vicente com sua bola vermelha – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 70 – Vicente com sua bola vermelha – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 71 – Vicente com sua bola vermelha – 4



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 72 – Vicente deixa sua bola vermelha cair



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 73 – A bola vermelha é abandonada por Vicente



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Vicente, segurando a bola que acabara de ganhar de seu pai em troca do seu amigo valioso, compartilha toda sua emoção com o espectador. A escolha dos diretores pelas elocuições poéticas proferidas pelo menino traduz com maestria esse movimento. A articulação cinema e poesia aqui é evidenciada pela linguagem própria de cada uma dessas artes.

Tô achando é que ele perdeu o caminho de casa. Também... ele é tão distraído! Eu não posso mais deixar meu amigo solto por aí, esse mundo tá cheio de perigos! Talvez ele tenha ido parar... nas Antilhas Holandesas ou então na ilha de Brocoió, cercada de água por todos os lados, ou algum cabo ou istmo... Nem sei, são tantos perigos... E se ele foi parar na serra da Mantiqueira? Coitado! Eu preciso ir atrás dele! (O cavalinho..., 1984).

A emoção aqui nos direciona a uma possibilidade de transformá-la em algo ativo, como nos coloca Didi-Huberman (2016, p. 44): “[...] as emoções têm um poder – ou *são* um poder – de transformação. Transformação da memória em desejo, do passado em futuro, ou então da tristeza em alegria”.

Após essa passagem, Vicente decide ir em busca de seu valioso amigo, iniciando assim todo o ciclo de aventuras e de encontros que definem o personagem principal. Seu próximo encontro nessa nova empreitada é com João de Deus, que nesse momento deixa de ser o narrador e passa a ser personagem. Vale pontuar que em muitos momentos da trajetória fílmica esse personagem assume o lugar de narrador-personagem simultaneamente.

O diálogo entre Vicente e João de Deus (Figuras 74 a 77) denota o início do encontro-acontecimento entre os dois. Esse encontro da criança protagonista com o anômalo só se torna possível por se tratar aqui não de uma união, mas de uma composição das multiplicidades que dizem tanto da criança quanto do fenômeno anômalo que emerge no personagem João de Deus.

A presença do personagem João de Deus na narrativa é claramente observada como um ser divino, porém o espectador também consegue percebê-lo como um humano comum, principalmente no momento da conversa divertida e emocionante que acontece entre ele e Vicente. E é justamente esse transmutar do humano que nos toca nessa passagem fílmica. Tanto Vicente quanto João de Deus dizem o que possuem enquanto conhecimento/experiências de vida, experiências prévias e absolutamente humanas.

Figura 74 – João de Deus avista Vicente



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 75 – Vicente avista João de Deus



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 76 – João de Deus e Vicente conversam pela primeira vez



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 77 – Vicente deixa João de Deus e segue sua viagem em busca do seu cavalo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Esse encontro das multiplicidades entre a criança protagonista e o fenômeno anômalo, que de todo modo a transmuta na criança-potência afirmativa, surge ainda em várias sequências. Após esse encontro com João de Deus, Vicente ganha as estradas brasileiras de sua imaginação e vive muitas aventuras numa compreensibilidade entre sonho e realidade²¹. Sua busca pelo seu cavalinho azul o leva a outros encontros importantes que o afetam – o encontro com a pureza da infância e da amizade na personagem Maria, o encontro com a compaixão que ele sente em relação ao palhaço, o encontro com uma certa malevolência traçada pelos músicos, o encontro com o místico e o misterioso com a personagem da Velha-que-viu, entre outros.

Nos instantes finais da obra fílmica, o diretor consegue expressar uma profusão de emoções que tocam o espectador não apenas nas imagens artísticas, mas também nas elocuições poéticas do narrador-personagem João de Deus. O encontro-acontecimento simultâneo entre os dois fenômenos anômalos e a criança protagonista a transporta ao todo do mundo da infância. O sonho do cavalinho azul se faz imagem real aos olhos do espectador, denotando um partilhar entre a expressão do mundo da criança e o ponto de vista subjetivo do olhar do espectador à uma mirada infantil, que o cinema é capaz de conduzir (Figuras 78 a 83).

²¹ Nota-se que diferente de *Corda bamba – História de uma menina equilibrista*, a conexão sonho/realidade não comporta uma ambiguidade, pois, aqui o sonho se apropria da realidade em toda a narrativa, principalmente por dispor de elementos que dizem da fantasia e do maravilhoso, que também estão presentes na obra literária.

Figura 78 – Vicente avista seu Cavalinho azul



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 79 – O Cavalinho azul



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 80 – Vicente monta em seu Cavalinho azul



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 81 – Vicente cavalga seu Cavalinho azul



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

Figura 82 – João de Deus assiste a felicidade de Vicente



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 83 – João de Deus encara o espectador



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

3.6 DO TEXTO LITERÁRIO À TELA CINEMATOGRAFICA

Um dos critérios que lançamos mão ao escolher analisar as duas obras fílmicas *O cavaleiro azul* e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* foi o fato delas originarem-se de obras literárias. Como destacado no primeiro capítulo, as relações entre cinema e literatura são antigas, porém nem sempre foram amistosas. A literatura evidentemente conferiu muitas vezes um aprendizado profícuo ao cinema. Com a literatura, o cinema aprendeu não só o desenrolar do enredo, absorvendo ainda elementos narrativos essenciais, como tempo, espaço e personagens, mas também aprendeu a filmar suas histórias, a dar vida imagética e em movimento aos seus personagens.

Consideramos pertinente esse diálogo entre cinema e literatura, desde que haja, ao nosso ver, um respeito considerável com a obra original, uma vez que é certamente possível que isso não aconteça. No cinema, devido a multiplicidade de recursos contidos, toda a magia presente em um conto infantil pode ganhar uma gama de efeitos imagéticos e sonoros que só ele é capaz de produzir. Seus enquadramentos, montagens, fusões de imagens, imagem-tempo, imagem-movimento, planos-sequências e tantas outras técnicas podem ampliar a profusão poética, antes conferida em uma obra literária, assim como observamos nas obras fílmicas *O cavaleiro azul* e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista*. Nosso objetivo ao analisar essas duas

linguagens narrativas – literatura e cinema – é perceber como uma auxiliou a outra em sua construção.

3.6.1 De Lygia Bojunga a Eduardo Goldenstein

Corda bamba – História de uma menina equilibrista, de Eduardo Goldenstein, é uma adaptação, como mencionado, da obra literária *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, publicada em 1979. O período histórico da publicação da obra literária foi um período em que muitos autores, inclusive Bojunga, se utilizaram do discurso literário²² em suas produções (PAULI, 2011). O valor artístico conferido na criação da autora requer um leitor ativo e participante de sua narrativa. Essa peculiaridade é algo que denota também na obra fílmica de Goldenstein, ou seja, a adaptação para as telas conseguiu captar a profusão poética literária em vários aspectos, como já nos reportamos.

Outro aspecto excepcionalmente presente na obra literária e que também se encontra manifesto na obra fílmica é o aspecto político e social. Uma das passagens que consideramos pertinente para analisarmos este aspecto é a cena em que a avó materna de Maria lhe compra uma senhora contadora de histórias. Dona Maria Cecília, a avó da criança protagonista, é a matriarca que almeja controlar todos ao seu redor. À medida que Maria vai relembando fatos importantes de sua vida, o espectador vai captando a personalidade ambiciosa e egoísta de sua avó. Um dos fatos que coadunam com essa interpretação de sua personalidade é quando ela tenta comprar o então namorado de sua filha para que ele se afaste dela. Marcelo era um rapaz pobre, artista de circo, que se apaixonou por Márcia, a filha de Dona Maria Cecília. Mas diferente da mãe, Márcia não se importava com os valores que ela mantinha em se diferenciar dos menos abastados. Ao tentar comprar o futuro genro, Dona Maria Cecília perde sua filha, pois, Márcia prefere deixar tudo e ir morar com Marcelo no circo.

Depois do acidente trágico que ocorre com Marcelo e Márcia – fato que só é conhecido pelo espectador quase ao final da narrativa, quando Maria consegue abrir a última porta de suas memórias e consegue reviver essa dor –, a criança protagonista precisa ir morar com a sua avó. O encontro entre Maria e a avó denota uma relação difícil de ser vivida, pois, Dona Maria Cecília não compreende que a tristeza de Maria é por saudade dos pais e do circo, e a todo

²² O uso do discurso literário se deu entre muitos autores nos anos 1970 com o objetivo de retomarem um compromisso com a arte e não mais com a linguagem pragmática e utilitarista, presente desde a origem da literatura infanto-juvenil no Brasil. O texto ligado diretamente com o pedagógico passou a ser mais questionador e crítico com o uso do discurso literário (CHICOSKI, 2010).

momento tenta agradar a menina com coisas que o dinheiro pode comprar e que no seu entender são suficientes para acabar com a dor da neta.

A passagem em que Maria ganha de presente a senhora contadora de histórias, comprada pela avó, assusta a menina e conseqüentemente impressiona o espectador. Aqui fica claro a intenção da autora Maria Claro Machado em denunciar as conseqüências que a desigualdade social corrobora em uma sociedade – o que foi muito bem adaptada nas telas por Eduardo Goldenstein.

As Figuras 84 a 89 a seguir exibem as cenas que antecedem o momento em que Maria ganha de presente a senhora contadora de histórias. Tudo se passa em uma ambigüidade sonho/realidade em que Maria, depois de atravessar a corda bamba, se encontra mais uma vez do outro lado do prédio em um corredor que dá acesso a várias portas, que metaforicamente simbolizam suas memórias esquecidas. Assim que Maria entra por mais uma dessas portas, ela tem acesso a uma possível lembrança de um aniversário extremamente farto que foi organizado por sua avó.

Figura 84 – Maria no corredor que dá acesso as portas de suas memórias



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 85 – Uma das portas das memórias de Maria



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 86 – Maria olhando uma das portas de suas memórias



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 87 – Maria avista uma mesa farta de doces



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 88 – Maria olha para sua avó



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 89 – Maria visualiza sua avó do outro lado da mesa



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Nas tomadas (Figuras 88 e 89), a avó de Maria pede que elas conversem um pouco mais, pois, isso quase não acontece. Nesse momento, Maria aproveita para saber da avó onde estão seus pais. Porém, em sequência, a avó desconversa e diz ter lhe comprado um presente diferente (Figuras 90 e 91), que ela iria gostar muito. O presente vem dentro de uma grande caixa que desperta a curiosidade da menina. Assim que Maria abre a caixa, se assusta ao se deparar com um ser humano de verdade (Figura 92), que foi comprado para lhe contar histórias.

Figura 90 – A avó de Maria traz uma grande caixa



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 91 – A avó de Maria mostra à menina a grande caixa



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 92 – Maria se assusta ao ver uma senhora dentro da caixa



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

O diálogo entre avó e neta torna claro as nuances da personalidade de Dona Maria Cecília. A seguir temos uma passagem da obra literária que na obra fílmica sofre uma certa alteração, mas que de todo modo não modifica o sentido da fala da avó de Maria.

– Sabe por que que eu escolhi essa velha, minha boneca? Porque ela é a maior contadora de história que existe por aqui. Você adora história, não é? Pois é, na hora que você cansar de ler é só dizer “conta!”, e ela conta. Não é bom? Mas por que que você tá me olhando desse jeito? Você não tá acreditando que ela agora é sua? – Virou pra Velha. – Fala com a minha neta (NUNES, 1998, p. 95-96).

Figura 93 – A avó de Maria conversa com a senhora



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 94 – Maria olha atenta para a senhora



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 95 – Maria tenta entender a situação questionando a avó – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 96 – Maria tenta entender a situação questionando a avó – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Na sequência das cenas (Figuras 93 a 96), Maria busca entender como é possível ela ganhar uma pessoa de verdade de presente. Nota-se no diálogo a seguir que na obra literária há a presença do narrador que anuncia o diálogo, o que não se faz necessário no filme.

A menina chegou pertinho da avó e cochichou: – Mas, Vó, gente se compra? – Quem tem dinheiro feito eu, compra tudo. – Fala baixo, Vó, ela pode ouvir. – E o que é que tem? – Vai ver ela não gosta. – Mas não tem nada que gostar ou não gostar: ela tá aí pra fazer o que você quer. A menina perguntou ainda mais baixo: – Gente custa caro? – Depende. Tem uns que custam bem caro (olhou de rabo de olho pros retratos). Essa aí custou baratinho. – Mas, Vó, tem loja pra comprar gente? (NUNES, 1998, p. 97)

Neste diálogo retirado na íntegra da obra literária, há uma passagem em que o narrador situa o leitor sobre o fato de Dona Maria Cecília olhar de rabo de olho para alguns retratos quando responde à pergunta de Maria. Esses retratos, na obra literária, de acordo com o contexto, estão presentes no lugar onde as duas se encontram, já no filme eles também são exibidos, mas não nessa cena específica. As pessoas dos retratos são os ex-maridos da avó, que muito provavelmente também foram “comprados” por ela.

A análise dessa passagem, tanto na obra literária quanto no filme, nos permite uma gama de interpretações. O caráter de denúncia se torna explícito, pois, a dicotomia entre o rico e o pobre – o que um pode comprar e o outro pode vender –, a fartura e a miséria, o opressor e o oprimido, ficam muito evidentes. Absorver o caráter subjetivo da obra literária também confere, ao nosso ver, um elemento importante para o alcance da poética fílmica. O filme consegue captar a essência da narrativa literária não só nesta passagem. Toda sua trajetória fílmica, assim como já ressaltado, mantém um profícuo respeito com a obra original.

No final da película, o fenômeno anômalo (corda bamba) mobiliza a criança protagonista para sua superação. A última porta que muitas vezes é visualizada por Maria e também pelo espectador é finalmente aberta. A porta de um vermelho mais intenso, que

permaneceu todo o tempo trancada, denota a cor do medo, da dor, da angústia. O vermelho, ao nosso ver, certamente foi escolhido para aludir tais sentimentos.

Figura 97 – Maria avista a última porta de suas memórias



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 98 – Maria olha atenta para a última porta



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 99 – Maria abre a última porta



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 100 – A última porta se apresenta aberta



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Somente depois que Maria entra em todas as outras portas de suas memórias é que finalmente consegue acessar essa última (Figuras 99 e 100), lembrando assim o que realmente aconteceu com seus pais. E assim que Maria revive essa última memória, ela retorna mais uma vez para o seu quarto através da corda bamba. As Figuras 101 a 103 expõem o equilíbrio de Maria sobre a corda bamba debaixo de uma forte chuva. É possível analisar a metáfora da chuva como a imensidão de lágrimas que ficaram guardadas na tristeza de Maria. Nessa volta, a corda bamba desestabiliza Maria uma última vez, fazendo-a com seu choro viver o luto que ainda não havia vivido. A partir dessa passagem, Maria se torna finalmente a protagonista da sua própria vida, emergindo completamente na criança-potência afirmativa.

Figura 101 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 102 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 103 – Maria chora na corda bamba debaixo de uma forte chuva – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Essa superação é descrita numa carta que ela escreve para sua amiga Barbuda:

Querida Barbuda! Recebi tua carta e adorei teu convite, eu queria muito poder ir com vocês na casa do teu irmão lá na Bahia. Não é aquele que é pescador e que mora na frente do mar, no meio de um coqueiral? Mas é que agora eu não vou poder. As aulas já começaram e a vovó não vai deixar, mas quando as férias chegarem, eu quero te ver e o Foguinho também. Você me escreve? Me diz onde o circo vai estar? Barbuda eu tenho que te contar uma coisa, é que eu já lembrei de tudo, viu? De tudo. Pelo menos agora eu já sei e cada dia eu vou me acostumando mais um pouquinho. Um beijo, Maria. (*Corda Bamba...*, 2012).

Nas tomadas finais (Figuras 104 a 109) também é explícito a imagem da superação da dor, não a dor que se finda em completude, mas a dor que se transmuta na doce alegria de ser criança.

Figura 104 – Maria brinca com as colegas da escola – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 105 – Maria brinca com as colegas da escola – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 106 – Pôr do sol na cidade do Rio de Janeiro – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 107 – Pôr do sol na cidade do Rio de Janeiro – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 108 – Maria se equilibra na calçada da orla no Rio de Janeiro – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Figura 109 – Maria se equilibra na calçada da orla no Rio de Janeiro – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*Corda bamba – história de uma menina equilibrista*).

Não que o cinema seja uma arte poética por si mesmo, mais do que as outras artes, mas o certo é que ele contém em si mesmo potencialidades criadoras que o aproximam da possibilidade de proceder à síntese de todas as artes, mesmo se uma tal síntese se afigura recorrentemente incompleta e parcial na maior parte dos casos, na maior parte dos filmes. [...] E nesse sentido o cinema é, como as outras artes, nomeadamente a própria poética, uma produção do humano que envolve a elaboração do homem sobre si mesmo, sobre a sociedade e o meio, sobre o mundo, incluindo a natureza (FERREIRA, 2004, p. 30-31).

3.6.2 De Maria Clara Machado a Eduardo Escorel

Como antes examinado, são vários os aspectos que incorporam uma poética na obra fílmica *O cavalinho azul* e sem sombra de dúvidas o respeito com a obra literária original contribuiu muito para o alcance desses aspectos. As elocuições proferidas principalmente por Vicente e João de Deus foram cuidadosamente recolhidas da literatura com pouquíssimas alterações. Contudo, neste momento da pesquisa, nossa intenção ao observar a contribuição da literatura para o cinema é revelar quão fantástica é a obra *O cavalinho azul*.

Maria Clara Machado explorou com maestria o fantástico e o maravilhoso em sua obra. Várias são as passagens em que a ficção denota a realidade do olhar infantil para o mundo, para suas expectativas, para a forma como a criança percebe a vida. Na obra literária, a redação própria da sua linguagem evoca as características de uma literatura fantástica. Nas linhas iniciais percebemos que o narrador da história não é propriamente João de Deus.

Esta história foi um velho que me contou. Um velho com uma barba enorme, tão grande que quase chegava ao chão. Ele se chamava João de Deus. Era vagabundo. Andava pelas estradas vendo as coisas. De tanto ver, sabia uma porção de histórias dos outros. Foi ele que me contou a história de Vicente e de seu cavalo (MACHADO, 2010, p. 7).

No filme, com direção de Eduardo Escorel, o personagem João de Deus é também o narrador da história. Logo nos primeiros instantes do longa-metragem nota-se que os recursos do cinema são usados com o intuito de tornar a narrativa apropriada para lidar com o imaginário

infantil. As primeiras cenas fazem uso do poder criador da câmera, que inicia com um plano geral, de uma paisagem natural (Figura 110), e vai utilizando os efeitos possibilitados pelo *zoom*²³, mais especificamente o *zoom in* (Figuras 111 e 112).

Figura 110 – Imagem das montanhas – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 111 – Imagem das montanhas – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 112 – Imagem das montanhas – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Após essas primeiras cenas, uma montagem é realizada para as próximas (Figuras 113 a 118), ainda utilizando o mesmo recurso do *zoom in*. Possivelmente, o objetivo nessas cenas foi introduzir a imagem do personagem João de Deus, que mesmo com a imensidão do espaço

²³ O *zoom* constitui-se não exatamente como um movimento de câmera, mas sim da sua lente para fazer um objeto parecer mais perto ou mais longe. A partir de um ponto fixo da imagem pode-se dar um *zoom in* para aproximar, ou um *zoom out* para afastar. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/movimentos-no-quadro-da-camera-e-da-objetiva/>

em que se encontra, sua presença, ainda que ínfima no início, se tornará grande em toda a trajetória fílmica.

Figura 113 – João de Deus ao longe



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 114 – Aproximação da imagem de João de Deus



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 115 – Imagens sobrepostas de João de Deus



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 116 – Close meio corpo de João de Deus



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 117 – Close rosto de João de Deus

Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 118 – João de Deus sentado

Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

João de Deus é o personagem digno de uma personificação divina e misteriosa, que evidencia o maravilhoso que certamente está presente no imaginário não só das crianças, mas de todos aqueles que já o foram um dia. Assim que esse personagem é apresentado ao espectador, ele o encara (Figura 123) num misto de ousadia e humildade. E assim inicia sua narrativa.

Figura 119 – Rocha/poltrona de João de Deus

Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 120 – João de Deus próximo da sua rocha/poltrona



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 121 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 122 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 123 – João de Deus senta-se na sua rocha/poltrona – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Diferente da redação literária, João de Deus na obra fílmica é o dono da palavra, que com sua elocução introduz os primeiros passos da história de Vicente.

O seu nome como é? O meu é João de Deus. Destas montanhas tão fé, estes espaços são meus... Caminho por toda parte, e vejo o que ninguém vê, e creio até em verdades, que muita gente não crê. De tudo um pouco eu já vi, um pouco eu já vi de tudo... Já vi um surdo ligado no lero do lero de um mudo. Bicudo de braço dado, beijando outro bicudo. Um deputado calado, acento grave no agudo... Já vi um anão graduado, que era um gigante em miúdo. Muita boiada sem gado, muito doutor sem estudo. Não sei ler, nem escrever, mas tenho boa memória... e pra quem quiser me ouvir, eu vou contar uma história. Era uma vez um menino chamado Vicente, que tinha um cavalo que ele tratava como gente... (O cavalinho..., 1984).

Ainda que Eduardo Scorel tenha escolhido alterar algumas passagens da obra literária, mesmo porque são linguagens diferentes, a essência da história original não se perde, ao contrário, com o uso dos recursos próprios do cinema, ele tem a possibilidade de tornar visível aos olhos do espectador o maravilhoso presente na redação literária. E além de dar vida imagética aos personagens e cenários, tem-se ainda a possibilidade de tornar presente o aspecto sonoro.

A última passagem que elegemos examinar e que descreve acertadamente o maravilhoso da obra de Maria Claro Machado é o fragmento em que Vicente conversa com seu cavalo, dando asas a sua imaginação.

– Bebe água, meu cavalinho azul! Este rio está meio sujinho, mas vou te levar para um rio enorme. De água limpa e branquinha, que tem lá atrás daqueles morros! Vamos atravessar uma enorme campina verde, toda verdinha de tanto capim verde! Depois, quando você estiver bem-treinado, bem-escovado, vou te levar para o circo lá da cidade! – Lá, vou andar com um pé em cima de você, sem cair. O outro pé eu deixo boiando no ar, para mostrar aos meninos que vão ao circo como nós dois sabemos fazer coisas de circo! Nós vamos fazer outras coisas difíceis. E todo mundo vai ficar olhando a gente, e admirando seu pelo brilhando de tão azul naquela luz forte do circo! (MACHADO, 2010, p. 11)

A ilustração (Figura 124) de Graça Lima auxilia o maravilhoso ofertado pela autora. Uma ilustração primorosa ao alcance da fantasia presente no imaginário infantil.

Figura 124 – Vicente sobre seu Cavalinho azul



Fonte: Captura de tela da autora (Obra literária - *O cavaleiro azul*).

Na obra cinematográfica, essa passagem sofre alteração tanto no texto, proferido na fala do personagem Vicente, quanto em alguns elementos novos explorados pelos diretores, como a bailarina presente no picadeiro imaginário de Vicente. As imagens também ganham uma nova conotação com a dinâmica da linguagem fílmica em transportar a fantasia ao real vivido na tela.

As cenas que antecedem o sonho/fantasia de Vicente aludem o momento em que o garoto coloca o cabresto em seu cavalo e começa a girar ao redor dele, brincando como se estivessem em um picadeiro de circo.

Figura 125 – Vicente coloca o cabresto em seu cavalo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 126 – Vicente rodopia ao redor do seu cavalo



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 127 – Imagem em outro ângulo do cavalo – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 128 – Imagem em outro ângulo do cavalo – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 129 – Vicente rodopia



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 130 – Imagem que alude movimento



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavalinho azul*).

É possível perceber que a passagem (Figuras 125 a 130) foi realizada a partir de montagens em que a câmera (provavelmente fixa) capta o garoto correndo em torno de um mesmo eixo. Para captar o cavalo, o uso da câmera foi em movimento ao seu redor para dar a ilusão de que o cavalo gira juntamente com o menino. A fala a seguir refere-se à elocução de Vicente no momento em que essas cenas ganham vida na tela cinematográfica: “– Vamo, vamo, vamo preguiçoso, vamo, isso, agora, aí, vamo... depressa, depressa, mais rápido, mais rápido...” (O CAVALINHO..., 1984).

A poética fílmica e mais precisamente a poética da infância no filme em questão se realiza efetivamente na passagem (com uso da montagem) da cena (Figura 130) que expõe o espaço real da pequena estrebaria da casa de Vicente para as próximas cenas que retratam o esplêndido da imaginação infantil. Mesmo com recursos mais modestos, presentes no período da realização do filme, o primor dos efeitos alcançados diz de uma autêntica estética fílmica.

Figura 131 – Close da imaginação de Vicente – 1



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 132 – Close da imaginação de Vicente – 2



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 133 – Close da imaginação de Vicente – 3



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 134 – Close da imaginação de Vicente – 4



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 135 – Close da imaginação de Vicente – 5



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 136 – Close da imaginação de Vicente – 6



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 137 – Close da imaginação de Vicente – 7



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 138 – Close da imaginação de Vicente – 8



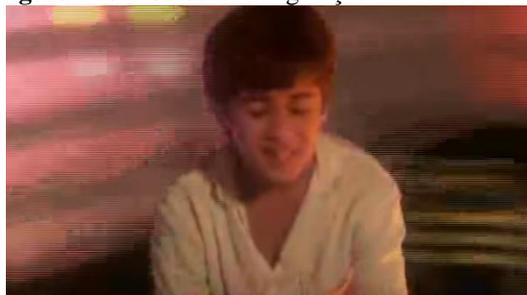
Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 139 – Close da imaginação de Vicente – 9



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 140 – Close da imaginação de Vicente – 10



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 141 – Close da imaginação de Vicente – 11



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Figura 142 – Close da imaginação de Vicente – 12



Fonte: Captura de tela da autora (*O cavaleiro azul*).

Diferente das primeiras cenas (anteriormente descritas) em que Vicente corre ao redor de um mesmo eixo como se corresse ao redor do cavalo, as próximas cenas (Figuras 131 a 142) provavelmente mantiveram Vicente em um carrinho que rodopiou ao redor da câmera. O maravilhoso da obra literária é vivido no longa-metragem, tornando real aos olhos do

espectador a imaginação de Vicente. As sensações e percepções proporcionadas por essas imagens foram possíveis mediante o uso de diferentes cores e iluminação própria que reviveram o espaço de um circo, além do aspecto sonoro das chicotadas, músicas e aplausos da plateia. Outro elemento importante na composição dessas sequências foi a fala de Vicente, como se fosse o artista que domina o cavalo no espetáculo:

– Vamos preguiçoso, vamo, isso... Agora... dá uma volta... agora com a bailarina na garupa. Presta atenção na música, você não tá ouvindo? Olha o ritmo... mais rápido, mais rápido... um pouco mais devagar agora... Saltando, atenção... já! Muito bem! De novo, muito bem! Viva! Você tá ótimo! O número da bailarina tá uma beleza, todo mundo tá adorando. Vejam como aplaudem... que maravilha! (O cavaleiro..., 1984)

O conto literário *O cavaleiro azul* pode ser considerado um conto do maravilhoso literário por ter elementos específicos para tal. Abramovich (1994) ressalta que o enredo de um conto maravilhoso se passa num lugar que não possui limites de tempo e espaço, mas que de todo modo qualquer um pode percorrer, inclusive a criança. No caso do conto em questão, os personagens simples e as diversas situações que experienciam auxiliam a compreensão do leitor, especialmente o leitor infantil, das respostas encontradas devido aos conflitos vividos. Outro fator que classifica o conto *O cavaleiro azul* como um conto maravilhoso é que os fenômenos presentes em sua narrativa não obedecem às leis naturais conhecidas, eles possuem características mágicas que dão ênfase aos aspectos sensoriais da humanidade.

Captar o maravilhoso do conto original para a tela do cinema com certeza foi a intenção primeira de Eduardo Scorel. Com isso, ele conseguiu, ainda que utilizando uma linguagem distinta da literária, utilizar recursos técnicos/estéticos para tornar vivo o maravilhoso original. Cada linguagem permite viver a história a seu modo. O leitor da redação literária pode imaginar o cavaleiro azul a sua maneira, enquanto no filme, ainda que a imagem já se apresente definida, o espectador tem a oportunidade de outras sensações e percepções que só os recursos do cinema são capazes de evocar. Porém, ambas linguagens expressam a mesma mensagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando retomei meus estudos com o intuito de ingressar no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, meu desejo era compreender o passado, a história da nossa educação brasileira e tentar reelaborá-lo com ações concretas ao retornar ao chão da escola e buscar mediar, trocar, compartilhar o conhecimento com quem realmente importa em toda a estrutura de uma Instituição: as pessoas.

Há pelo menos dez anos, quando comecei a me questionar sobre qual a postura ideal de um professor, não me atentei ao essencial que talvez hoje consiga compreender: que não existem professores ideais, que estamos todos em movimento constante, aprendendo e compartilhando novos conhecimentos todos os dias.

Hoje, por exemplo, todos nós educadores estamos vivendo algo que jamais imaginávamos experienciar. A escrita dessas considerações finais está acontecendo no mês de maio de dois mil e vinte. Neste momento estamos vivendo uma pandemia no mundo todo, uma guerra contra um vírus (o Covid-19) que muito rapidamente se alastrou e passou a ser uma preocupação global. O mundo inteiro parou, estamos vivendo uma realidade que não estávamos preparados. O Brasil, assim como outros países, baixou as portas do comércio, das indústrias, escolas e igrejas e todos precisaram se isolar uns dos outros com o intuito de sobreviver. O caos na saúde se instaurou rapidamente, pois, não temos estrutura física e nem equipamentos específicos para atender todos os casos de contaminados e os números crescem a cada dia. Todos nós estamos vivendo um dia de cada vez, imersos em incertezas. Mais uma vez, nós professores estamos tentando nos adaptar com a realidade tal qual nos apresenta, assim como muitas outras categorias profissionais.

Entregues a essa nova realidade, estamos presenciando nossas casas virarem nossos escritórios e, no meu caso, assim como de outros professores, nossas salas de aula. Estamos aprendendo a lidar com a mídia, temos que gravar as aulas e transmiti-las on-line, apresentar um conteúdo a distância aos alunos e atender todas as suas dúvidas de forma virtual. O corpo a corpo, o olho no olho, os sorrisos espontâneos, as conversas paralelas, os conflitos diários ocorridos entre os colegas, tudo se calou, a escola se calou, esfriou, fechou. Porém, estamos tentando aprender a lidar com tudo isso, tentando lidar com uma distância física que a tecnologia está querendo superar.

O passado e o presente se apresentam numa linha tênue e não numa cronológica como talvez presumíssemos. Reelaborar esse passado nem sempre é tão possível, visto ser o presente muitas vezes uma cópia fiel ou até mesmo mais complexo do que os anos derradeiros. Contudo,

não podemos deixar de ressaltar que os conhecimentos advindos da filosofia, sociologia, educação, política, ética e estética, entre outros, são fundamentais para compor novas sensações, percepções e cognições, enfim, novas situações.

Ao longo da pós-graduação, com as disciplinas cursadas, a participação em congressos e a pesquisa acadêmica, não só consegui aperfeiçoar minha leitura como passei a me interessar por outras áreas de conhecimento, como o cinema. A partir da minha definição por este objeto de pesquisa, a participação em algumas mostras nacionais de cinema, em Goiânia e também em São Paulo e Florianópolis com o intuito de entrar em contato com sua linguagem, não só em contato com o filme em si, mas também com outros pesquisadores da área e produtores, roteiristas e figurinistas, entre outros profissionais que estão por trás de grandes obras cinematográficas, foram determinantes para a finalização da dissertação. Foram experiências únicas que me levaram também ao conhecimento de novas e antigas bibliografias, algumas delas encontradas na Cinemateca Brasileira em São Paulo, fundamentais para a seleção dos referenciais teóricos indispensáveis na construção desta escrita.

Todavia, meu objeto de estudos se referia mais especificamente ao cinema infantil e neste campo de estudo ainda há poucos estudiosos interessados, diversos cineastas nem sequer fazem a distinção de um gênero exclusivo para as crianças. Nesse contexto, pensar na infância no cinema foi realmente algo que me convocou excepcionalmente.

Delimitar o contexto brasileiro também foi algo relevante, pois, os estudos relacionados ao cinema infantil brasileiro são ainda mais escassos. Decidi então iniciar por um breve percurso histórico do cinema infantil, a fim de compreender como esse gênero surgiu em solo brasileiro, e observei que por muito tempo os filmes nacionais produzidos para as crianças se inseriram num caráter formativo de valores e moral exigidos por uma política autoritária. Somente após os anos 1980 é que começaram a surgir filmes para crianças com perfil de entretenimento, porém ainda hoje há muitos filmes que são produzidos visando apenas o lucro, inseridos num mercado que não se atenta e muito menos se interessa pela qualidade estética e artística das obras. Atualmente, se raciocinarmos para além do cinema e da televisão e observarmos o imensurável alcance da internet com a propagação de vídeos, muitas vezes caseiros, que só estão em busca de novos seguidores, constataremos que a questão é ainda mais alarmante.

Entretanto, essa realidade não abrange a totalidade das produções cinematográficas. São muitos os cineastas que realizam verdadeiras obras de arte que alcançam o objeto central desta pesquisa – a poética fílmica. Dentre muitos filmes que contam com a presença da criança e aqueles que são realmente destinados a elas, selecionei dois que considere de imediato serem

as obras que dialogariam notavelmente com os referenciais teóricos escolhidos. Me dediquei a esmiuçar, examinar, ver e rever dezenas de vezes cada cena, cada recurso técnico/estético presente e a cada nova observação descobria algo novo. Nesse trajeto fui procurando responder as questões problematizadoras, tentando alcançar pouco a pouco os objetivos propostos.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a análise de conteúdo contaram com a categoria de análise fenomenológica, pois, assim como colocado por Merleau-Ponty (1994), a interpretação de um fenômeno não deve ater-se a fatos passíveis de serem mensurados ou testados, mas sim compreendidos e situados em uma experiência vivida. A experiência primeira certamente foi a de espectadora que sente e percebe o cinema enquanto linguagem em movimento, mas não como um mero registro ou relato desse movimento. O sentir e, posteriormente, o perceber fez com que o contato com os filmes selecionados nos colocasse cara a cara com a infância, como nos reforça Bazin (1991). O tempo interior da infância, sua temporalidade e seus gestos foram observados com prudência, pois, com o transcorrer da pesquisa percebemos que compreender a gestualidade própria da criança vista do exterior é algo complexo. Entretanto, o retorno ao real oferecido pelos filmes nos permitiu descrever algumas sequências da forma como elas mesmas nos apresentavam, com seu próprio ritmo e escolhas técnicas/estéticas realizadas (iluminação, montagens, sons, entre outros).

Os referenciais teóricos escolhidos também contribuíram satisfatoriamente na tessitura da análise fílmica. Todo o aporte teórico nos direcionou ao objeto central que foi identificar a poética da infância nas obras definidas. Além de identificar os elementos técnicos/estéticos que de todo modo exprimiram uma poética, o esforço em reconhecer o encontro-acontecimento entre as crianças protagonistas e o fenômeno anômalo, como abordado pelos estudos de Fabiana Amorim Marcelo (2008; 2009), foi de extrema valia na construção deste estudo. Os estudos de Carlos Melo Ferreira (2004) acerca da transmutação do humano que parte do corpo-sensível também foi de imensa relevância, pois, a partir deles apreendemos que os gestos e o comportamento infantil, assim como seu silêncio, transcende a poética por si só. O intuito ao filmar a infância deve ser, de acordo com as reflexões de Kiarostami (2003), não deixar passar as coisas simples, redescobrir a presença no mundo a partir do ser criança.

Concluimos então que a poética da infância no cinema pode e é muitas vezes realizada. Alcançar essa poética não equivale somente a contar com a presença da criança em uma produção, muito menos a de reunir de qualquer forma as cenas em que ela é representada. Respeitar o ritmo que se evidencia nas filmagens, como ressalta Tarkovski (1998), é um bom caminho para sustentar a organicidade que é inerente a uma obra de arte. É preciso compreender que se faz urgente não só identificar a poética da infância na representação da imagem da

criança nos filmes, mas levar essa poética a novos debates que suscitem a criança enquanto potência criadora, enquanto potência afirmativa. Os cineastas que realizam produções voltadas para crianças ou aqueles que escolhem representá-las necessitam respeitar o desenvolvimento próprio delas, oferecendo assim obras de qualidade estética que dizem de uma educação também estética. E nós educadores devemos conhecer essas obras, examiná-las, aperfeiçoando assim nosso olhar, esforçando-nos a compartilhar com as crianças obras primorosas que com sua linguagem específica possam levá-las à imaginação, à fantasia e à imersão em um mundo plural e diversificado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da. (orgs.) **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.
- BAZIN, André. **O Cinema: Ensaios**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p.1-15, 2005.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CHICOSKI, Regina. **Literatura infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.
- FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FAURE, Elie. Vocação do cinema. In: FAURE, Elie. **Função do cinema e das outras artes**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010. p. 69-91.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. O Cinema e as narrativas de crianç as e jovens: Reflexões Iniciais. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n.10, p. 49-63, jul/dez. 2010.
- FERREIRA, Carlos Melo. **As poéticas do cinema**. A poética da terra e os rumos do humano na ordem do fílmico. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Representações da infância e imagens do real na produção fílmica de Al  de Abreu. **Encontros de Fotografia, Cinema e Artes Digitais**, 1. **Anais [...]**. Goiânia: Gráfica UFG/UEG, 2017, p. 29-36.

HAUSER, Arnold. A era do cinema. In: HAUSER, Arnold. **História social e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 957-992.

JULLIER, Laurent. A estética das imagens animadas. In: GARDIES, René (org.). **Compreender o cinema e as imagens**. Lisboa: Texto & Grafia, 2015. p. 199-215.

KIAROSTAMI, Abbas. **Duas ou três coisas que sei de mim**. O real, cara e coroa de Youssef Ishagpour. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007. Disponível: <http://groups.google.com/group/digitalsource>

MACHADO, Maria Clara. **O cavaleiro azul**. Ilustrações de Graça Lima. 15. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, maio/ago. 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 611-630, maio/ago. 2009.

MELO, João Batista. **Lanterna Mágica: infância e cinema infantil**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

MENDONÇA, Dina. Os muitos espectadores que somos. In: GRILO, João Mário. APARÍCIO, Maria Irene (orgs.). **Cinema e filosofia: compêndio**. Lisboa: Colibri, 2013. p. 29-46.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismael (org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilme, 1983. p. 101-117.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MERTEN, Luiz Carlos. O Cinema e a Infância. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 43-59.

MORENO, Antonio. **Cinema brasileiro: história e relações com o estado**. Niterói/Goiânia: EDUFF; CEGRAF/UFG, 1994.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda bamba**. Ilustrações de Regina Yolanda. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. 125p.

OU, Mirian. **Poética do Cinema Infantil Brasileiro:** aspectos temáticos, formais e mercadológicos em Menino Maluquinho. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado em Imagem e Som) – Universidade Federal de São Carlos.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. **A travessia de Maria:** uma experiência de leitura de Corda bamba de Lygia Bojunga Nunes. Assis, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

PINA, Manuel Campos. Os Menores e o Cinema. In: CINE-CLUBE DO PORTO (Org.). **Projectção:** O cinema e a criança. Portugal: Edição do clube português de cinematografia, 1954. p. 29-33.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Diálogos estéticos da cinegrafia: um olhar sobre as imagens de crianças e infâncias refletidas nas telas. In: ROURE, Glacy Queirós de. **Cultura e poder:** a construção da alteridade em tempo de (des)humanização. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 89-108.

TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich. **Esculpir o tempo.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). **A Infância vai ao Cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 11-25.

TRUFFAUT, François. Reflexões sobre as crianças e o cinema. In: TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos:** textos sobre o cinema. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 35-38.

XAVIER, Ismail. Introdução. In: BAZIN, André. **O Cinema:** Ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1991. p.7-14.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

Corda Bamba – História de uma menina equilibrista. Direção: Eduardo Goldenstein. Brasil, 2012. 80 minutos. Acesso privado em: <https://vimeo.com/192132858>. Acesso em: mar. 2020.

O cavaleiro azul. Direção: Eduardo Escorel. Brasil, 1984. 85 minutos. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=7-QsP1I58x8&t=556s. Acesso em: mar. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTORAS LITERÁRIAS

1 Maria Clara Machado²⁴

Maria Clara Machado nasceu em Minas Gerais em 1921, mas ainda criança, com 4 anos, se mudou para o Rio de Janeiro. Filha do escritor Aníbal Machado, desde pequena conviveu com grande intelectuais amigos de seu pai, como Maria Helena Vieira da Silva, Vinicius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Iniciou sua carreira com um teatro de bonecos que fundou e dirigiu por cinco anos.

No ano de 1951 fundou uma das maiores escolas de teatro do Brasil, o Tablado, um ano depois que voltou de Paris – lugar onde estudou por 1 ano com uma bolsa de estudos que ganhara do governo francês. O Tablado foi uma companhia de atores amadores que a autora dirigiu até seu falecimento, em 2001.

Considerada a maior autora de teatro infantil do país, Maria Clara Machado escreveu quase 30 peças infantis e livros para crianças e 3 peças para adultos. Além do teatro, duas de suas obras foram adaptadas para o cinema e televisão: *Pluft, o Fantasminha* (Cinema), em 1964, *Pluft, o Fantasminha* (Televisão), em 1975, e *O Cavalinho Azul* (Cinema), em 1984.

Até hoje Maria Clara Machado é reconhecida como a autora mais importante do teatro infantil brasileiro.

2 Lygia Bojunga Nunes²⁵

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas no dia 26 de agosto de 1932. Foi a primeira autora brasileira a receber o prêmio *Hans Christian Andersen*, o mais importante prêmio literário da literatura infanto-juvenil. Aos 8 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira como atriz em 1951, quando entrou para companhia de teatro *Os Artistas Unidos*.

A produção literária de Lygia Bojunga se caracteriza pela fantasia e realidade ao abordar questões importantes presentes na sociedade. A autora com frequência é reportada como a sucessora de Monteiro Lobato, por permitir um espaço em que a criança tem liberdade em sua

²⁴ Fontes: MACHADO, Maria Clara. *O cavalinho azul*. Ilustrações de Graça Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010; <https://mariaclaramachado.com.br/maria-clara-machado/>.

²⁵ Fonte: www.ebiografia.com/lygia_bojunga/.

imaginação nas resoluções de conflitos próprios da infância. Entre suas publicações destacam-se: *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979) e *O Sofá Estampado* (1980).

Lygia Bojunga também foi a primeira escritora infanto-juvenil brasileira, a ganhar o prêmio *Astrid Lindgren Memorial Award*, criado pelo governo da Suécia, em 2004. Em 2006 criou a *Fundação Cultural Lygia Bojunga*.

Seus livros têm sido altamente recomendados pela crítica europeia e estão sendo radiofonizados em vários países, inclusive *Corda bamba* foi filmado na Suécia. A autora é casada com um inglês e vive parte de seu tempo entre Londres e Rio de Janeiro.

ANEXO 2 - AUTORES DAS OBRAS FÍLMICAS

1 Eduardo Escorel De Moraes²⁶

Eduardo Escorel de Moraes nasceu em 1945 na cidade de São Paulo. Filho do diplomata Lauro Escorel e de Sarah Escorel de Moraes. Grande parte da sua infância foi vivida no exterior e na adolescência morou em São Paulo e Rio de Janeiro. Aos 17 anos de idade, em 1962, dispôs do seu primeiro contato com a atividade cinematográfica durante o curso ministrado pelo cineasta sueco Arne Sucksdorff. Seu primeiro trabalho como assistente de direção e montador foi em 1964 no filme *O padre e a moça*, de Joaquim Pedro de Andrade.

Seus principais títulos no cinema como montador-editor foram *Terra em transe* (1966), de Glauber Rocha, ficando conhecido como montador do Cinema Novo; *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro; *São Bernardo* (1971), de Leon Hirszman; *Cabra marcado para morrer* (1985), de Eduardo Coutinho, e *Santiago* (2007), de João Moreira Salles.

Como diretor atuou nos longas-metragens de ficção *Lição de Amor* (1976), *Contos Eróticos* (1977), *Ato de Violência* (1980), *O Cavalinho Azul* (1984) e também nos documentários *Bethânia Bem de Perto* (curta – 1966), *Visão de Juazeiro* (curta – 1983), *Chico Antônio*, *Herói com Caráter* (curta – 1983), *32 – A Guerra Civil* (longa – 1993), *Vocação do Poder* (longa – 2005), *O Tempo e o Lugar* (longa – 2008) e *Imagens do Estado Novo* (longa – 2018), entre outros.

Atualmente, além de diretor e montador, Eduardo Escorel atua como crítico de cinema no blog da Piauí e como coordenador da Pós-Graduação em Cinema Documentário da Fundação Getúlio Vargas.

2 Eduardo Goldenstein²⁷

Eduardo Goldenstein é diretor e roteirista. É formado em direito pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mas conta com vários cursos na área de cinema em seu currículo, entre eles o ateliê de roteiro da FEMIS, de Paris. Em 1997, estreou como diretor com o curta *O*

²⁶ Fontes: <https://cpdoc.fgv.br/memoria-documentario/eduardo-escorel> e <http://revistadecinema.com.br/2018/02/entrevista-eduardo-escorel/>.

²⁷ Fontes: www.aicinema.com.br/docente/eduardo-goldenstein/ e www.filmeb.com.br/quem-e-quem/diretor-roteirista/eduardo-goldenstein.

copista e criou a produtora Aion Cinematográfica, que atua na produção de filmes culturais e prestação de serviços diversos no mercado de locação de câmeras.

Em 2003, seu curta-metragem *Truques, xaropes e outros artigos de confiança* foi selecionado para a mostra Panorama do Festival de Berlim e lhe rendeu os prêmios de Melhor Roteiro e Melhor Ator no Festival de Brasília.

Corda bamba - História de uma menina equilibrista (2012) foi seu primeiro longa-metragem. Outras obras que contam com sua direção são: *5 X Chico – O velho e sua gente* (documentário – 2015), *Folha-seca, a natureza do homem* (curta – 2008), *Malasartes vai à feira* (curta – 2004) e *O vendedor de pára-rios* (curta – 1999).

Atualmente dedica-se à produção de conteúdos multimídia para o novo Museu da Imagem e do Som no Rio de Janeiro e ao desenvolvimento de projetos para televisão e cinema. No ano de 2017 desenvolveu a série para televisão *Estados da arte*, estreada no Canal Curta. Atua também como professor de Direção Cinematográfica no Curso de formação técnica da Academia Internacional de Cinema (AIC).

ANEXO 3 - SINOPSE DOS LONGAS-METRAGENS

1 O Cavalinho Azul²⁸

O filme é baseado na peça homônima de Maria Clara Machado.

João de Deus, um andarilho de barbas longas, conta a história de um menino chamado Vicente, que tinha um cavalo que, em sua visão é um lindo cavalo azul e para seus pais, um velho cavalo marrom.

Como a família está passando por dificuldades financeiras, o pai de Vicente decide vender o cavalo para comprar mantimentos. Preocupado com os perigos que o animal pode correr, Vicente parte em uma viagem atrás de seu amigo. Durante a viagem o jovem passa por várias aventuras.

2 Corda Bamba – História de uma menina equilibrista²⁹

Maria é uma menina de 10 anos que nasceu e cresceu em um circo, onde seus pais eram equilibristas. Após um tempo vivendo com o casal de amigos Foguinho e Barbuda, ela precisa deixá-los para ir morar no Rio de Janeiro com sua avó materna.

Da janela de seu quarto, uma corda é a única conexão entre o mundo real e o seu mundo imaginário, uma maneira que ela encontra de reviver suas lembranças e assim poder seguir em frente.

²⁸ Fonte: <https://tvbrasil.ebc.com.br/especialtvbrasil/episodio/o-cavalinho-azul>.

²⁹ Fontes: www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/corda-bamba-historia-de-uma-menina-equilibrista e <https://filmow.com/o-cavalinho-azul-t49276/ficha-tecnica/>.