

INFÂNCIA NA RETINA (1)

Glacy Queirós de Roure – glacyy@terra.com.br (2)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GEPEIAP/CNPq

Agência financiadora: **Capex**

Introdução

A criança, quando criança, caminhava de braços caídos, queria que o ribeiro fosse um rio, o rio uma torrente e este charco, o mar. A criança, quando criança, não sabia que era criança, tudo para ela tinha alma e todas as almas eram uma só. A criança, quando criança, não tinha opinião sobre nada, não tinha hábitos, sentava-se de pernas cruzadas e de repente desatava a correr, tinha um redemoinho no cabelo e não fazia careta quando era fotografada. [...] A criança quando criança fazia perguntas como estas? Porque é que eu sou eu e não tu? Porque estou aqui e não ali? Quando começou o tempo e onde acaba o espaço. A vida sob o sol não é apenas um sonho? Aquilo que vejo, ouço e cheiro não apenas a aparência de um mundo antes do mundo? Existe realmente o mal e as pessoas são realmente más? É possível eu, que sou eu, não o ter sido antes de ser, e de repente, o que sou, deixar de ser aquele que sou? (Win Wenders e Peter Handke, *Asas do desejo*, 1987)(3).

Mas o que vem a ser uma proposta de Ciclo de Cinema denominada *Infância na Retina*? Afinal, falamos de que infância, de que retina e de que olhar? Em relação à função da retina na composição do aparelho óptico, o saber científico nos informará que ela desenvolve um importante papel. Cabe às células situadas na retina – os bastonetes e os cones – reagirem ao brilho da luz e à percepção das cores. Estas células convertem a luz em sinais, que são enviados para o cérebro por meio do nervo óptico. No cérebro, as imagens são traduzidas e ordenadas em forma de representações, a partir das quais interpretamos o mundo.

Mas se o saber científico pode nos informar acerca do processo orgânico de constituição das imagens e, conseqüentemente, do funcionamento de nosso aparelho perceptivo visual, a psicanálise nos apresentará a produção de outro “olhar”. Para Freud, ver é captar a realidade física por meio do sentido visual e, portanto, deve ser remetido ao órgão visual, enquanto o olhar deve ser concebido como a “expressão” dos olhos. Ao primeiro podemos vincular um sujeito consciente e autorreflexivo, já em relação ao olhar trata-se do sujeito, do inconsciente e do desejo. Foi o conceito de pulsão escópica que permitiu à psicanálise ressignificar o olho como fonte de libido – e não mais como órgão de visão -, uma vez que o escopismo é constituinte do próprio desejo. “A pulsão escópica

confere ao olho a função de tocar, de despir e de acariciar com o olhar (QUINET, 2002, p.35)”.

Freud apreendeu a existência de uma pulsão escópica, enquanto Lacan, posteriormente, deu continuidade às elaborações freudianas e situou um limite na experiência do visível. “Em nossa relação as coisas, tal como constituída pela via da visão e ordenada nas figuras da representação, algo escorrega, passa, se transmite, de piso para piso, para ser sempre nisso em certo grau elidido – é isso que se chama olhar (LACAN, 1985, p.74)”. Como efeito dessa elaboração, Lacan propôs a presença de uma esquize entre o olho e o olhar responsável pela manifestação da pulsão – como olhar - ao nível do campo escópico. Ele se utilizou das reflexões de Merleau-Ponty apresentadas em *O visível e o invisível* (2000), a partir das quais é possível pensar “a dependência do visível em relação àquilo que nos põe sob o olho do que vê (1985, p.75)”. Eu o cito: “[...] eu só vejo de um ponto, mas em minha existência sou olhado de toda parte (Lacan, 1985, p.73)”. Foi a primitividade da essência do olhar que possibilitou a Lacan destacar a preexistência ao visto, de um dar-a-ver: “Esse olhar que encontro [...] de modo algum é um olhar visto, mas um olhar imaginado por mim no campo do Outro (LACAN, 1985, p.84)”.

Ainda em relação a essa operação, vale destacar que o efeito esquize no sujeito, para Lacan, “constitui a dimensão característica da descoberta e da experiência analítica que nos faz apreender o real” (1985, p.73). É nessa direção que o olhar – retirado do campo da visão - é remetido ao registro do real. Elaboraões que nos permitem pensar numa certa estética/ética do olhar que comporte o (in)visível e o (im)pensável. E aqui entra em questão a posição a partir da qual fomos um dia olhados, desde sempre determinante no endereçamento de nosso “olhar” e da nossa experiência de “narrar”.

Assim sendo, repetimos a pergunta realizada logo acima: Afinal, falamos de que infância, de que retina e de que olhar, quando desenvolvemos a proposta de um Ciclo de cinema denominado *Infância na Retina*? Será de uma infância apreendida numa câmera - funcionando como retina - cujo enquadramento é capaz de ampliar a nossa capacidade de “olhar” o que não se pode ver? Será de uma operação psíquica em que o desejo e a demanda do Outro – funcionando como retina - demarcarão um lugar, a partir do qual seremos desde sempre “olhados” e convocados a “olhar”? Será, ainda, da necessidade de tomarmos a infância como um modo de “iluminar” certa experiência do homem, conforme salienta Agamben(2008), sustentado por Walter Benjamim (1994a,1994b,1994c)?

Infância na retina: expressão cuja ambiguidade acabou por produzir, no decorrer das sessões e debates realizados, uma multiplicidade de “olhares” que incidiam sobre os filmes escolhidos. Foi nesse sentido que, neste Ciclo de Cinema, a infância - funcionando como retina - pôde “iluminar” a estranha e angustiante experiência de “olhar” e sermos “olhados”. Uma vez finalizada a sessão, partilhávamos em “palavras” os efeitos de tal experiência (4) .

Conforme é possível observar, a proposta de pensar um Ciclo de Cinema que não se limitasse apenas a projetar filmes sobre a infância, mas que, para além disso, possibilitasse a reflexão sobre essa experiência, considerando a presença das áreas da educação, sociologia, arte e psicanálise, implicou um necessário aprofundamento, deslocamento e articulação dos conceitos de olhar, infância e experiência.

A infância como experiência do “olhar” e do “narrar”.

Em relação ao conceito de infância, algumas considerações se fazem necessárias. Objeto de investimento das mais diversas áreas do conhecimento – pedagogia, sociologia e psicologia - a infância tem sido há mais de quatro séculos observada, analisada e enquadrada, em relação ao que deve ser uma criança.

Lembro que a psicologia da criança (teorias da aprendizagem, do desenvolvimento e do condicionamento) aparece em meados do séc. XIX e dá prosseguimento à empresa de objetivação iniciada por Rousseau: desconsidera seu estatuto sexual, isola o período do desenvolvimento em que a criança não fala e assevera que a relação desta com a linguagem, a ser regulada de modo lógico pela maturação, tem como pressuposto uma necessária comunicação com o outro.

Concebida em sua consistência imaginária a criança é classificada e categorizada, e quando seu comportamento não pode ser devidamente interpretado, é mais uma vez preenchido com significados já previstos. Procedimento que ao visar um enquadramento no escolar e, portanto, certa “normalização”, acaba por comprometer ou mesmo obstaculizar o reconhecimento de significantes ditos “problemáticos”, mas que são fundamentais à inscrição da criança às redes da sexuação, identificação e filiação. Afinal, tudo vai girar em função da maneira como a criança é capturada no Outro.

No entanto, se no campo social a criança assume o lugar de “criança escolar”, posição que lhe atribui um lugar, produz sua inserção e lhe dá identidade, também na

família é possível observar os efeitos de uma discursividade própria ao ideal moderno de infância proposta por Rousseau. Amada e concebida como espelho de uma felicidade possível, não lhe resta alternativa senão corresponder aos sonhos e expectativas de seus pais (e dos pais de seus pais) e se apresentar como ser afetuoso, alegre, livre, verdadeiro, lúdico, solidário, inteligente e promissor. Enfim, princípios legados por Rousseau e que ainda hoje significam o nosso ideal de criança.

Foi a partir destas reflexões que o Ciclo teve como proposta “bordejar” com a “experiência do olhar” uma infância não cronológica, concebida como fases de desenvolvimento ou conjunto de habilidades e competências, cujo objetivo é chegar à fase adulta, dotada de uma razão que a possibilite dominar os acontecimentos da vida, fazendo desta um mundo “sem mistério”

Para a psicanálise, a infância pode ser concebida como o tempo e o momento em que um corpo ainda despedaçado, tocado pela linguagem, apresenta-se como uma possível unidade imaginária, ilusória sim, mas necessária, para que um possível nome ali se inscreva e um “eu” se produza. É ainda o lugar do mais puro desamparo face ao amor, a demanda e gozo do Outro: ganhos e perdas, sonho e trauma. É preciso, então, esquecer para poder lembrar, ou seja, é preciso falar. Tempo em que do esquecimento se fará memória e dos sons se fará palavra.

Nesse tempo, é possível experienciar, face ao Outro, duas dimensões necessárias à constituição do humano: a dimensão do tempo e a dimensão do espaço, sendo ambas constituídas pela experiência da linguagem. Afinal, é a inscrição de tais dimensões no corpo de um sujeito falante que o permitirá ser quem é e não um outro qualquer. A infância é, então, tempo e espaço da linguagem e, por isso mesmo, reveladora de uma estranha temporalidade, *nachträglich* (5), envolvendo seu duplo sentido – progressivo e regressivo. É espaço do imprevisto, do (im)possível, do (i)representável e do (a)temporal, espaço do acaso, e do mistério.

Em um texto de 1898, denominado “Lembranças encobridoras”, *Deckerinnerung*, Sigmund Freud adverte:

Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos do despertar, as lembranças infantis, como nos acostumamos a dizer, não *emergiram*; elas foram *formadas* nessa época (FREUD, [1898]1980, p.354).

Observação que será, posteriormente, retomada por Jaques Lacan (1976, p.22):

Vocês não podem nunca estar certos de que uma lembrança não é uma lembrança encobridora. Quer dizer, uma lembrança que bloqueia o caminho do que posso situar no inconsciente, isto é, a presença - a ferida - da linguagem. Nós não sabemos nunca; uma lembrança, tal como ela é imaginariamente revivida - o que é uma lembrança encobridora - é sempre suspeita. Uma imagem bloqueia sempre a verdade. (...) O conceito mesmo de lembrança encobridora mostra a desconfiança do analista no que diz respeito a tudo que a memória pensa que reproduz.

A descoberta de Freud em relação à lembrança encobridora e sua posterior reelaboração por Jacques Lacan possibilita-nos pensar sobre o traumático que constitui a infância e a dimensão de realidade psíquica das recordações produzidas num só depois, *nachträglich*. É nesse sentido que, para a psicanálise, as recordações perdem o estatuto de representações heterogêneas relativas às demais lembranças advindas da infância. Pressuposto que nos permite pensar na importância da fantasia no advento de uma lembrança e no preenchimento “ficcional” das lacunas da memória. É por isso que ao termo infância a psicanálise agregará os conceitos de linguagem e inconsciente.

Neste tempo, marcado pela demanda ao Outro e do Outro, sempre mediada pela linguagem, a criança irá se deparar com cenas e situações que desconhece e para as quais ela deverá dar um sentido: nomeá-las com sua palavra e incluí-las em sua experiência. “A criança responde suas próprias questões e supõe encontrar uma causalidade (Passos, 2006, p.17)”.

Mas se Freud, a partir da lógica do inconsciente, reconhece a importância desse tempo na constituição do psiquismo e na produção de um sujeito desejante, é em uma direção mais ou menos próxima que Giorgio Agamben, utilizando-se de reflexões benjaminianas, pode tomar a infância como lugar lógico para se pensar a relação experiência e linguagem e a constituição do humano.

[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem é origem da infância.[...] Nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. É através da linguagem, portanto, que o homem como nós conhecemos se constitui como homem (2008, p.50-60).

Tornar-se humano eis a grande tarefa a ser empreendida por cada um de nós, uma tarefa que a infância como espaço e tempo de linguagem pode nos (re)-velar. Isso porque “[...] o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura língua para o discurso; porém este trânsito, este instante, é a história” (AGAMBEN, 2008, p.68).

Sabemos que esta passagem da língua para o discurso implica, na criança, a presença de alterações de uma lógica formal da linguagem, o que não significa a presença de um pensamento ilógico. Para Manuel Sarmiento (2002, p.11), esta alteração permite que a criança ‘navegue entre dois mundos’ – o real e o imaginário, explorando suas contradições e potencialidades (Harris, 202:232)”. Ainda segundo este autor, a subversão desta lógica formal da linguagem é inerente “aos processos de construção da linguagem poética, onde a subversão do princípio de identidade e de sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação, (e.g. Baktin,1976; Kristeva,1978) (Sarmiento, 2002,11)”.

Alguns problemas, algumas decisões.

É importante destacar que, apesar de grande parte da filmografia produzida “com” e “sobre” crianças optar por acentuar uma infância idealizada, em *Infância na Retina*, propusemos uma espécie de inversão: do lugar de objeto “visto”, “descrito” e “idealizado”, a infância - na retina - passa a funcionar, ela mesma, como momento possível de se “olhar” o (in)visível e o (in)transmissível que cerca essa experiência - por demais significada - e, assim, “iluminar” a presença (in)visível de uma outra infância, essa sim determinante na produção de uma experiência humana.

Nas conversas destinadas à preparação do Ciclo, tínhamos a consciência de que a utilização costumeira de filmes “com” ou “sobre” crianças, como espaço de observação e problematização de determinadas vivências e comportamentos infantis, poderia reforçar no espectador uma certa analogia entre criança (ser biológico) e o conceito de infância, o que significaria reatualizar a infância em sua dimensão cronológica, transformando-a em “espaço de significação”. Ainda nessa direção, sabíamos também que um filme com crianças poderia facilmente produzir a armadilha de uma fotogenia inevitável, contribuindo com a sustentação de uma representação idealizada da infância, concebida como tempo de ser feliz.

Além do mais, se o estabelecimento de uma diferença entre esses dois conceitos – criança e infância – fazia-se necessário para elevar a infância a outro estatuto, não podíamos também nos esquecer do quanto a força imagética e a ilusão referencial advinda das imagens de criança no cinema – quase sempre “compostas” a partir de representações idealizadas de infância -, aliadas a um uso interpretativo do cinema, poderia funcionar como impedimento ao nosso projeto, cuja proposta era subverter a analogia criança/infância.

Tendo em vista tais pressupostos, algumas perguntas foram se colocando como necessárias: 1ª) Como, a partir do cinema, seria possível colocar em questão a infância como “experiência” e, por isso mesmo, espaço de reflexão sobre a constituição do humano e os (des)limites da linguagem, sem que esta proposta se confundisse com uma necessária interpretação dos filmes apresentados? 2ª) Como realizar uma curadoria que nos permitisse problematizar a relação infância/experiência/ linguagem, sem nos limitarmos a escolha de filmes “com” e “sobre” crianças”, ou seja, filmes cujo enredo conduzisse a uma fotogenia inevitável ou a temáticas consideradas necessariamente infantis? 3ª) Como produzir um Ciclo de Cinema que ultrapassasse a dimensão interpretativa, convocando o espectador a uma experiência estética capaz de bordejar com o olhar a experiência (in)visível e (i)rrepresentável da infância. ?

O cinema como arte da “coisa”

Essa proposta necessariamente implicava pensar em um cinema que não se submetesse à função do espetáculo e do entretenimento, mas que, segundo Aumont (2008, p.73), pudesse ser pensado como “[...] arte da ‘coisa’, a arte do encontro com o real”. Afirmção que pode ser melhor entendida à luz da declaração proferida por Paul Klee em *Confissão criadora*: “A arte não reproduz o visível, mas torna visível”. Isso porque, marcado por formalizações estéticas produtora de rupturas e estranhamentos, o cinema de arte pode tornar visível o que não se pode ver e oferecer a estranha experiência de nos sentirmos olhados. Isto é, um cinema capaz de colocar em causa o poder “evidencial” da imagem e sua ilusão referencial, produzindo ao mesmo tempo uma certa experiência com aquilo que do real pode (não) ser captado.

Foram esses pressupostos que nos conduziram a uma curadoria que se preocupou com a escolha de filmes cuja estética “intensificasse o real” e, nesse sentido, apresentasse

formalizações estéticas capazes de obstaculizar narrativas fílmicas centralizadas no enredo, uma vez que a utilização de tal procedimento fortalecia a produção de dispositivos interpretativos. Cabe destacar que, somente desse modo, acreditávamos ser possível sustentar em nossas sessões a importância de um olhar que bordejasse a experiência “não visível” da infância.

Em entrevista concedida a Win Wenders, no Documentário *Quarto 666* (1982), Jean-Luc Godard assinala: “[os filmes] eles são o invisível. O que não se pode ver é o inacreditável e a tarefa do cinema é mostrar o que não se pode ver”.

Mas o que significa a afirmação realizada por Jean-Luc Godard: “a tarefa do cinema é mostrar o que não se pode ver”? Para pensarmos sobre ela, tomamos mais uma vez como referência as reflexões de Jacques Aumont, agora sobre o trabalho deste diretor, realizadas em *O olho interminável [cinema e pintura]* (2006). Segundo este autor, “mostrar ou deixar ver” foi o grande enigma do cinema e que Godard sonhou realizar em seus trabalhos a um só tempo. O paradoxo do pintor/diretor poderia ser formulado da seguinte forma: “[...] o que mostro só existe através do olhar que lanço, mas gostaria que o vissem assim, sem que tivesse de mostrá-lo (2006, p.230).” Ele descreve, ainda, que a direção dada por Godard seria a de um aprendizado do olhar: “[...] como, pouco a pouco, olhar melhor, para em seguida deixar ver”. (2006, p.230). Ainda para Aumont, na obra de Godard, “ousar” seria sua palavra guia: “[...] ousar não se deter na pintura nem no cinema, ousar questionar, o mais profundamente, a própria relação da representação com o visível (2006, p.231)”.

Com certeza, a formalização estética proposta por Godard em sua obra cinematográfica não diz respeito ao modo como “vemos” as imagens e interpretamos o mundo, mas em como nós a “olhamos” e como esta nos “olha”. E, nesse ponto, nos perguntamos se não estaríamos sob a égide do “olhar”, domínio do real?

É nessa direção que penso na importância de um método de análise fílmica focalizado no entre: “[...] não mais as coisas definidas mas o que há entre elas as coisas” (AUMONT, 2006, p.231) Mas não como ele foi discutido/proposto por Deleuze, pois, segundo Jacques Aumont (2006, p. 225), esse autor só toca em um aspecto dos filmes – a narração, o sentido, a comunicação – ficando para fora a representação do invisível e do impalpável. Pensar o “entre” seria então tomar a forma - o zoom, a redução progressiva do espaço, as circunstâncias da imagem e dos sons, os incidentes do campo/contracampo -

como produtora de uma experiência do olhar, como possibilidade de um possível bordejamento do real .

Nos filmes selecionados – *Brinquedo proibido* (René Clément, 1952, França), *Só dez por cento é mentira* (Pedro Cesar, 2008, Brasil); *Paisagem na Neblina* (Theo Angelopoulos, 1988, Grécia), *Yi Yi: as coisas simples da vida* (Edward Yang, 2000, China), *Asas do desejo* (Win Wenders, 1987, Alemanha), *O canto dos pardais* (Majid Majidi, 2008, Irã) – optamos pela escolha de diretores considerando a presença de formalizações estéticas diferenciadas.

Os elementos condutores foram os tempos e experiências constitutivas do humano: 1º. Tempo e experiência da morte; 2º. Tempo e experiência da linguagem; 3º. Tempo e experiência do olhar; 4º. Tempo e experiência da neblina; 5º. Tempo e experiência de desejar; e em 6º. Tempo e experiência de cantar (6).

Na análise a seguir, apresento algumas das reflexões produzidas pelos participantes do Ciclo de Cinema *Infância na retina*, no debate realizado logo após a apresentação do filme *Paisagem na neblina* (Theo Angelopoulos, 1988, Grécia).

Tempo e experiência da Neblina

Se em *Confissão criadora* (2001, p.50) Paul Klee afirma “A arte joga com as coisas derradeiras sem tomar conhecimento delas, e, no entanto, as alcança”, em *Paisagem na neblina* (1988), o diretor grego Theo Angelopoulos possibilitará ao espectador sentir uma experiência estética desta dimensão. De modo geral, penso que a formalização proposta por este diretor terá como objetivo bordejar o real que acompanha a traumática e angustiante experiência do abandono, do desamparo e da morte, quando do Outro não se tem a direção. Para tanto, ele apresentará uma composição fílmica marcada por diferentes tonalidades de cinza e uma rede de alegorias sustentadas principalmente por esta cor e pelo branco (a neve, as estátuas, o vestido da noiva).

Rodado na Grécia, o filme é pleno de metáforas que se referem ao mito de Orestes, contado por Esquilo em *Orestia*, e à história atual deste país. Em um ritmo lento, *Paisagem na Neblina* (1988) apresenta a belíssima fotografia de Giorgos Arvanitis e a trilha sonora de Eleni Karaindrou, a partir dos quais produziu-se um registro narrativo cujo realismo não exclui a produção de imagens de incrível beleza e momentos de grande poesia.

Em inúmeras cenas, podemos observar uma opção estilística do diretor pela utilização de planos estáticos. Para Fábio Andrade (2010), “[...] mesmo o *travelling* mais longo é apenas uma sucessão de planos estáticos, e são a essas duas coisas – o plano e a estaticidade – que Angelopoulos endereça suas preocupações”. Em muitos desses planos, os corpos dos dois irmãos ocupam centralidade, o que dará a eles uma concentração de forças, na grande maioria das vezes, de dimensão angustiante: “[...] a maneira como os elementos são dispostos no quadro dá a impressão de que todas as forças partem das crianças, ao mesmo tempo em que agem sobre elas” (ANDRADE, 2010). Cena emblemática é o plano (fixo) em que os dois estão sozinhos em uma estrada coberta pela neve e envoltos pela neblina. Não há nenhuma outra cor, somente o branco acinzentado parece vestir e abrigar, como a chuva que cai, os dois irmãos - Voula e Alexandros - que ocupam ali o centro do quadro.

É a capacidade de resiliência e de abertura a dor do outro que nos permite pensar, uma vez mais, na experiência da infância vivida por esses irmãos. Sob a noite escura, vemos Voula e Alexandros chegarem a um pequeno vilarejo, onde presenciam o choro convulsivo de uma noiva e, posteriormente, experienciam a morte agonizante de um cavalo. Centralizados em um único quadro, temos em um tempo longo: a agonia do cavalo, o olhar de Voula e a angústia de Alexandros. Este plano lembra-nos a cena descrita por Dostoiévski em relação ao sonho de Raskolnikov, protagonista do romance *Crime e Castigo* (2003), quando tinha apenas sete anos. Face ao assassinato brutal de uma égua forçada a carregar uma *tieliaga* repleta de camponeses embriagados, Raskolnikov solta-se do pai e dirige-se ao animal procurando salvá-lo. Com a morte do animal, ele abraça e beija a carcaça ensanguentada da égua brutalizada.

É esta capacidade de suportar/testemunhar com o “olhar” o sofrimento e a angustia do outro que percebemos em outra cena, quando Alexandros, face ao velho violinista que toca uma música dentro de um restaurante, é o único capaz de sentar-se para ouvi-lo. Também neste plano fixo, o diretor conduz a cena de modo lento de modo fazendo coincidir a experiência de uma escuta musical e a lenta espera de Alexandros por um suposto “encontro” com o pai. Mas enquanto os irmãos viajam, eles escrevem cartas ao pai. É preciso construir uma ficção, é preciso redigir cartas ainda que elas não tenham endereço de chegada.

Ao final de uma longa caminhada pela estrada, Voula e Alexandros encontram um jovem (Stratos Tzortzoglou) motorista, ator e produtor de uma pequena trupe de teatro. Este será o único personagem com quem estabelecerão no decorrer do filme uma certa aliança, seu nome: Orestes (7). Fazendo referência ao mito de Orestes, que tem seu pai Agamenão, rei de Micenas, assassinado por sua mãe Clitemnestra, Theo Angelopoulos aproxima os três personagens cujo destino é marcado pela tragédia da morte/ausência da figura paterna. Assim como os dois irmãos, também Orestes caminha em direção a “algo” que funcione como uma possível “Lei”, nesse caso, ele insiste em seu alistamento no exército de seu país.

Será o jovem Orestes o responsável pelo gesto de dar vida ao vazio de um fotograma perdido, encontrado pelos três em uma de suas caminhadas. Sob a luz, ele vai preencher com o olhar uma “possível” imagem e compartilhá-la com os dois irmãos: “Atrás da neblina, distante. Vocês não veem uma árvore?” Eis aí em uma construção ficcional que permitirá, ao final do filme, Voula e Alexandro encontrarem-se com o pai sob a forma de uma árvore. Nesse momento, será necessário contornarem com o olhar, o que não poderá ser visto pelos olhos.

Em relação à formalização estética pensada por Angelopoulos para este filme, além da utilização dos travellings, dos planos sequência e dos planos fixos, cabe ainda destacar a importância dada ao elemento tempo. Assim como Andrei Tarkovsky e Win Wenders, este diretor faz do tempo suspenso em uma longa tomada elementos estéticos que conduzem sua narrativa (8). Raymond Bellour (1997, p.151) nos ajuda a pensar no efeito estético de tais procedimentos: “[...] a imagem fixa a suspensão do tempo extremamente visível, [e] remete-nos inexoravelmente à perda e a morte”. Será ainda esse procedimento que possibilitará ao diretor bordejar a infância proposta no filme a partir de elementos míticos.

Em uma cena tomada por um longo plano de quase seis minutos (o que produz uma sensação de congelamento da imagem), sob o “olhar” atônito de Orestes e, posteriormente, dos dois irmãos, a mão gigantesca de uma estátua, sem o dedo indicador, é erguida das águas de uma baía, por um helicóptero do exército. Em uma tomada centralizada sobre a mão, tendo o céu como pano de fundo, é o dedo decepado que se dirige ao espectador, para em seguinte apontar para a cidade. Enquadramentos significativos e que parecem assinalar a presença de certo desamparo e ausência de direção. Sob o olhar silencioso dos três personagens, vemos o lento sobrevoo desta mão pelo céu até o seu desaparecimento no

horizonte. Essa cena é finalizada com o desabafo de Orestes: “Quem se eu gritasse me escutaria entre a hierarquia dos anjos”?

E se Orestes denuncia o abandono dos Deuses, não será este mesmo estado de abandono que Theo Angeloupoulos demarca em relação ao seu país, a Grécia, quando coloca em um mesmo plano a mão, a cidade e o exército? Sabemos muito bem que, ora concebido como berço da civilização ocidental, uma vez deserdada de seu patrimônio, este país tem seguido em direção a um destino incerto.

Na última cena, antecedida por dois estampidos que se apresentam na cena anterior como possíveis tiros, temos uma tela branca, preenchida por uma intensa neblina. Não há pistas dadas pelo diretor para sabermos onde estão Voula e Alexandros e tampouco de onde falam. Novamente o diretor suspende o tempo, e sua estratégia fílmica convoca-nos um tempo a mais para olhar.

Nesta cena, marcada por uma imagem anuviada e misturada a tons de cinza claro, sem sabermos onde se encontram Voula e o pequeno Alexandros, caberá ao menino fazer uso da palavra em tom fabular: “No principio era a escuridão, no principio era a escuridão. Então, fez-se luz”. Aos poucos, a tela, inicialmente coberta por uma espessa neblina, cederá e, lentamente, dará lugar à uma luz esbranquiçada. É Voula, desta vez, que se aproxima do irmão e, juntos, visualizam no horizonte a presença de uma única árvore a que se dirigem como a um destino, neste momento, alcançado.

Conforme é possível observar, sem a preocupação com um final necessariamente “interpretável”, Angelopoulos utiliza-se no decorrer do filme de inúmeros dispositivos estéticos que obstaculizam procedimentos hermenêuticos de interpretação que sustentam uma representação idealizada de uma infância feliz. E nesse sentido ele parece tomar todas as precauções possíveis para dificultar interpretações de tal natureza. Com sua fotografia, narrativa, imagens e planos Angelopoulos apresenta-nos neste filme uma outra infância: uma infância reveladora da angústia do sexual e da dor do desamparo, ou seja, do traumático que a constitui.

De fato, o filme *Paisagem na neblina*, permite-nos pensar em um cinema de arte cuja estética fílmica é determinante na produção de uma ética do olhar que comporte o (in)visível e o (im)pensável: “Porque na esfera mais elevada da arte existe um segredo derradeiro, escondido por trás da diversidade de sentido, e a luz do intelecto lamentavelmente se apaga (KLEE, 2001, p.50).”

Conclusão

No decorrer do Ciclo, em todos os filmes, pudemos observar a presença de perguntas sobre a vida e a morte, o amor e o ódio, a solidão e o desamparo, a velhice e a finitude, perguntas que, apesar de um dia terem sido efetuadas, foram também esquecidas, e com elas a experiência do estranhamento e da linguagem. Afinal, estranhar é também condição de produção não apenas do significado novo, mas do *non sense* e do, até então, não representável. Aliás, não é dessa experiência de estranhamento que Peter Handke nos diz em seu poema *Canção da criança*, utilizado por Win Wenders no filme *Asas do desejo* (2008)?

Quando a criança era uma criança era a época destas perguntas: Por que eu sou eu e não você? Por que estou aqui, e por que não lá? Quando foi que o tempo começou, e onde é que o espaço termina? Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho? Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro não é só a aparência de um mundo diante de um mundo? Existe de fato o Mal e as pessoas que são realmente más? Como pode ser que eu, que sou eu, antes de ser eu mesmo não era eu, e que algum dia, eu, que sou eu, não serei mais quem eu sou?

Notas

1. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional de Cinema: arte, tecnologia e comunicação em Avanca/Portugal, 2014. A produção do Ciclo de Cinema *Infância na Retina* foi uma das atividades realizadas no Estágio Pós Doutoral em **Sociologia da Infância com o Projeto *Infância no cinema: formalização estética e modos de subjetivação* com a supervisão do Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento, Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal (2012-2013). Esse projeto foi financiado pelo Programa Nacional de Pós Doutorado (CNPd) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em relação a escolha do nome *Infância na Retina*, vale a pena tecer algumas considerações, até porque ele foi concebido pelo artista plástico João Catalão/Braga/Portugal. À João Catalão, parceiro na concepção, organização e desenvolvimento do Ciclo de Cinema *Infância na Retina*, o meu profundo respeito e agradecimento.**

2. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1993) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e Pós Doutorado em Sociologia da infância pela Universidade do Minho/Portugal (2013). É professora titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É psicanalista e membro do Espaço Psicanalítico de Goiânia/Goiás. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação, arte, cinema, cultura, família e infância.

3. *Canção da Infância (Lied Vom Kindsein)* de Peter Handke: “Quando a criança era criança, andava balançando os braços, queria que o riacho fosse um rio, que o rio fosse uma torrente e que essa poça fosse o mar. Quando a criança era criança, não sabia que era criança, tudo lhe parecia ter alma, e todas as almas eram uma. Quando a criança era criança, não tinha opinião a respeito de nada, não tinha nenhum costume, sentava-se sempre de pernas cruzadas, saía correndo, tinha um redemoinho no cabelo e não fazia poses na hora da fotografia. Quando a criança era uma criança era a época destas perguntas: Por que eu sou eu e não você? Por que estou aqui, e por que não lá? Quando foi que o tempo começou, e onde é que o espaço termina? Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho? Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro não é só a aparência de um mundo diante de um mundo? Existe de fato o Mal e as pessoas que são realmente más? Como pode ser que eu, que sou eu, antes de ser eu mesmo não era eu, e que algum dia, eu, que sou eu, não serei mais quem eu sou? Quando uma criança era uma criança, Mastigava espinafre, ervilhas, bolinhos de arroz, e couve-flor cozida, e comia tudo isto não somente porque precisava comer. Quando uma criança era uma criança, Uma vez acordou numa cama estranha, e agora faz isso de novo e de novo. Muitas pessoas, então, pareciam lindas e agora só algumas parecem, com alguma sorte. Visualizava uma clara imagem do Paraíso, e agora no

máximo consegue só imaginá-lo, não podia conceber o vazio absoluto, que hoje estremece no seu pensamento. Quando uma criança era uma criança, brincava com entusiasmo, e agora tem tanta excitação como tinha, porém só quando pensa em trabalho. Quando uma criança era uma criança, Era suficiente comer uma maçã, uma laranja, pão, E agora é a mesma coisa. Quando uma criança era criança, amoras enchiam sua mão como somente as amoras conseguem, e também fazem agora, Avelãs frescas machucavam sua língua, parecido com o que fazem agora, tinha, em cada cume de montanha, a busca por uma montanha ainda mais alta, e em cada cidade, a busca por uma cidade ainda maior, e ainda é assim, alcançava cerejas nos galhos mais altos das árvores como, com algum orgulho, ainda consegue fazer hoje, tinha uma timidez na frente de estranhos, como ainda tem. Esperava a primeira neve, Como ainda espera até agora. Quando a criança era criança, arremessou um bastão como se fosse uma lança contra uma árvore. E ela ainda está lá, chacoalhando até hoje.”

4. A todos que participaram do Ciclo de Cinema *Infância na Retina*, o meu muito obrigado: Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento Pereira; Profa. Dra. Natália Fernandes; Maria de Fátima Pimenta Caridade de Araújo e Silva; Alberto Nídio Barbosa de Araújo e Silva; Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues Barros; Ged Guimaraes; Gloria Guimaraes; Shirley Queiros de Roure; Roseli Nazario; Rosinete Valdeca. Schmitt; Grecia Rodriguez; Leonardo de Albuquerque; Amanda Nogueira; **Rosangela Francischini**; Catarina Alexandra Malheiro da Silva Mouta; Ana Cristina Maciel Vicente; Rui Pedro Preto Oliveira; Alexandre Fernandes; Margarida Maria Correia Caneça Reis Vilarinho; Jorge Luis Correia Moreira; Aline Soares Lima; Matilde Inês Acciaiuoli Catalão Concio da Fonseca; Anabela de Jesus Meireles Teixeira Guimarães; José Fernandes Pedro; Cláudia Gonçalves; João Luis Côncio Acciaiuoli Taveira Catalão; Gina Maria Alves Meleiro. A todos os meus sinceros agradecimentos.

5. Segundo Laplanche e Pontalis (1992, p.33), os termos *nachtraglichkeit-nachtraglich*, são frequentemente utilizados por Freud com relação a temporalidade e causalidade psíquica: “Há experiências, impressões, traços mnésicos que são posteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento. Pode então ser-lhe conferida, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica”.

6. Cabe destacar que a partir das discussões realizadas foram produzidas análises fílmicas de todos os filmes selecionados no Ciclo.

7.“Orestes é filho de Agamenão, rei de Micenas, e de Clitemnestra. Era ainda criança quando seu pai retornando da guerra de Tróia, foi morto por Clitemnestra e Egisto. Estes pretendiam matá-lo também, mas Electra, sua irmã, salvou-o, enviando-o para o corte de Estrófilo, na Fócida. Orestes cresceu sob a proteção do soberano. Ao atingir a idade adulta, recebeu ordem de Apolo para vingar a morte de Agamenão. Acompanhado por Pilates, dirigiu-se a Micenas. [...] Enquanto Estrófilo fazia anunciar a morte de Orestes, o jovem entrou em Micenas na condição de viajante e, sem dificuldade, matou Clitemnestra, sua mãe e Egisto. Perseguido pelas Fúrias, fugiu para Delfos, onde foi purificado por Apolo. Entretanto, as Fúrias continuaram a atormenta-lo e, segundo uma tradição, acusaram-no perante o Areópago, tribunal que se reuniu pela primeira vez para julgá-lo (ABRAO & COSCODAI, 2000, 223)”.

8. Segundo Bordwel (2008, p.211) Numa época em que o filme comercial continha entre 900 e 1.800 tomadas, todos os filmes de Theo Angelopoulos apresentam menos de 150 e a maioria, menos de 100. Alguns desses planos tomam um rolo inteiro. Como em Antonioni e Jancsó, a consciência de uma duração aparentemente interminável da tomada se torna um ingrediente da experiência do espectador.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira & COSCODAI, Mirtes Ugeda. *Dicionário de Mitologia*. SP: Editora Nova Cultural LTDA, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

ANDRADE, Fábio. Paisagem na Neblina (*Topio stin omichli*), de Theo Angelopoulos (Grécia/França/Itália, 1988). Junho de 2010. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/paisagemnaneblina.htm>).

AUMONT, Jacques. *Moderno: porque o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas, SP, Papirus. (Coleção Campo Imagético), 2008.

_____. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

- BELLOUR, Raymond. *Entre-imagens: foto, cinema, vídeo*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Campo Imagético), 1997.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*, Obras escolhidas I, SP, Ed.Brasiliense, 1994^a.
- _____. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*, Obras escolhidas I, SP, Ed.Brasiliense, 1994b.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire In: BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, Obras escolhidas III, SP, Ed Brasiliense, 1994c.
- BORDWELL, David. Angelopoulos, ou a melancolia. In: BORDWELL, David. *Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- DOSTOIÉVSKY, Fiódor. M. *Crime e Castigo*. São Paulo, Editora Nova cultural Ltda, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. 2009. Não contar mais? In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HANDKE, Peter. Canção da criança. Disponível em: <http://wagnerpyter.wordpress.com/2006/07/07/peter-handke-um-teatrologo-negador-e-censurado/>. Acessado em 06 de abril de 2014.
- KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LAPLANCHE, Jean e Pontalis. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- METZ, Christian. À respeito da impressão de realidade no cinema. In: *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PASSOS, Carmen Lúcia Rosalba V. Infância - a ancoragem e o resto. In: *Revista Literal.9: A criança e o infantil na clínica psicanalítica*. Campinas/SP: Parábola Editorial, 2006.
- QUINET, Antônio. O olhar como objeto. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JANNUS, M.(orgs) *Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais de Lacan*. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1997.
- ROURE, Glacy Q. de Roure. 2008 Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão. ANPED: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3724--Int.pdf>. Acessado em 05 de abril de 2014.
- ROURE, Glacy Q. e SÁ, Ana Carolina Roure M. de Em três tempos: educação, infância e cinema. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Glacy%20Queiros%20de%20Roure.pdf>. Acessado em 05 de abril de 2014.
- SARMENTO, Manuel J. 2002. Imaginário e culturas da infância. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acessado em 05 de abril de 2014.

FILMOGRAFIA

- Brinquedo proibido*. De Réne Clément. França: Cine Max. 2010, DVD.
- Só dez por cento é mentira*. De Pedro César. Brasil: Biscoito fino. 2008, DVD.
- Paisagem na neblina*. De Theo Angelopoulos. Grécia: Lume Filmes. 1988, DVD.
- Yi Yi : as coisas belas da vida*. De Edward Yang. Japão: Europa Filmes. 2002, DVD.

Asas do desejo: De Wim Wenders. Alemanha/França: Video filmes. 2012, DVD.
O canto dos pardais. De Majid Majidi. Irão. 2008. VHS.

AS VICISSITUDES DA INFÂNCIA EM MUTUM (1)

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (2)
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG/Gepeiap-CNPq
carvalho.mariaalice12@hotmail.com
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

Sônia Maria Rodrigues (3)
Faculdade de Educação/UFG/ Gepeiap-CNPq
smrthomar@gmail.com

Discurso e infância

O objetivo desta comunicação é o de refletir sobre os dispositivos estéticos que se materializam no cinema como reveladores de uma representação de infância deslocada do ideal difundido pela pedagogia. Trata-se de um trabalho vinculado a uma pesquisa que articula arte, psicanálise e educação como elementos para se pensar a infância, objeto de nossos estudos. Na afluência entre esses campos, seja pela aproximação, como também nos distanciamentos produzidos a partir de elaborações conceituais, nos importamos com as que se distinguem do ideal de infância e criança tão presentes em nossa cultura, como por exemplo, na educação. Dos filmes assistidos e analisados pela pesquisa, observamos que há procedimentos estéticos da linguagem cinematográfica que estão materializados de tal forma que nos convoca a pensar a respeito das vicissitudes da infância, ou melhor, os seus elementos constitutivos, tais como o nascimento, a separação e a morte. Para uma discussão mais elaborada relacionamos também dois outros: o tempo e a experiência.

Sobre o conceito de infância há de se destacar um bastante cristalizado em nossa cultura, como também na educação e que se estende para a pedagogia. Trata-se do ideal de infância como fase da vida em desenvolvimento, com necessidades próprias a serem supridas pelos adultos e que impera também em nossas salas de aula. Seja em um curso de pedagogia, como também em escolas de educação infantil e educação fundamental³. Assim, temos a *criança do escolar* com as suas particularidades e necessidades para cada

“fase de seu desenvolvimento”, além do imperativo que sustenta esse ideal de criança, o de “tem que dar certo”.

Para contribuir com essa elaboração a respeito da infância, mas diferenciada dessa concepção de desenvolvimento por etapas, relacionamos algumas questões apresentadas no documentário brasileiro *A invenção da infância*, com direção e roteiro de Liliana Sulzbach (2000) e o filme franco-brasileiro *Mutum*, com direção de Sandra Kogut (2003).

O conceito de infância e suas implicações

O filme/documentário *A invenção da infância* coloca em questão os conceitos de infância como desenvolvimento e também o de ser criança, por estar circunscrito apenas ao escolar. Ao longo do filme, há algo que se constrói enquanto elaboração conceitual da infância como uma instância, lugar de estruturação e constituição do sujeito. O filme possibilita essa reflexão pela forma como faz a sua denúncia. Como ele provoca tal efeito? Por uma construção própria da linguagem cinematográfica. Ao finalizar o filme com a expressão “ser criança não significa ter infância”, Sulzbach nos convoca a retornar para o seu início, quando apresenta, desde então, o contraste que há entre as condições de vida no mundo contemporâneo. São cenas com mães e filhos da classe trabalhadora e de depoimentos dessas mulheres que tiveram muitos filhos, mas que muitos deles morreram, “não vingaram” (SULZBACH, 2000).

São cenas de enterro de crianças, de alguns dos muitos que nasceram de uma mesma mãe, evocando, atualizando o que esteve no surgimento do conceito de infância, quando “das grandes descobertas” (SULZBACH, 2000). Se ele surgiu como “ideia de uma época especial para cada ser humano” (SULZBACH, 2000), esse mesmo conceito se modifica historicamente, mas traz como constantes alguns elementos: a morte e a “ideia de criança como adultos em miniatura” (SULZBACH, 2000). É essa a atualidade que o filme traz quando mostra a morte de muitos, não pela falta de um sentimento de infância ou investimento voltado para ela. Essas mortes de crianças no mundo contemporâneo se dão pelas condições precárias de vida. Mas, há também cenas e depoimentos de crianças bem nutridas, bem vestidas e bem assistidas, seja porque fazem parte da parcela que constitui o escolar, como também se aproximam do ideal de ser criança.

O propósito do filme, de acordo com nossas considerações, é de ir para além de uma denúncia de concepções de infância e criança conforme um pertencimento à

determinada classe social. Nem também dizer que as crianças pobres são as mais espoliadas socialmente, em termos de políticas públicas de assistência. As imagens, por si só denunciam uma realidade brasileira de crianças sem acesso à escola. Mesmo que existam as que vão à escola, a sua condição social não lhes garantem ter infância, pois elas estão excluídas justamente por efeito dos imperativos atuais, como por exemplo: *time is money*, ter que dar certo e o futuro da nação está nas mãos das crianças.

A denúncia que dá consistência ao filme vai para mais além, pois nos coloca diante de algo que paradoxalmente aproximam essas crianças tão distintas socialmente. Próximo do início do filme, há uma alternância de cenas de crianças brincando, sejam elas de qual classe forem, ainda que as suas brincadeiras sejam diferentes. É uma forma de apresentar aqueles que se constituirão como “personagens” do documentário. De qualquer maneira, são crianças que correm, pulam, andam de bicicleta, jogam bola, vídeo game, tomam banho no córrego, assistem televisão, conversam com os amigos, brincam de arco e flecha e brincam no parque.

Um pouco adiante dessa alternância de imagens e depoimentos, há um ponto alto de esgarçamento do conceito de infância como uma “época especial para cada ser humano”. No formato de uma animação são desenhadas figuras que acompanham o sentido das seguintes frases:

No início do séc. XVIII, um dicionário francês define o uso do termo criança. ‘Criança’, dizia, ‘é um termo cordial utilizado para saudar, ou para agradar alguém. Ou levá-lo a fazer alguma coisa: ‘Minha criança, vá buscar meu copo’. Um mestre dirá aos trabalhadores: ‘vamos crianças, trabalhem!’ Um capitão dirá aos seus soldados: ‘Crianças, aguentem firmes!’ E os soldados da primeira fila que estavam mais expostos ao perigo, eles o chamavam de crianças perdidas!’ (SULZBACH, 2000).

Não por acaso, as da primeira fileira são as crianças de uma pedreira que produzem pedrinhas para jardins, como também as que trabalham no corte do sisal. É uma planta que de suas folhas se extrai fibras para fabricação de cordas e tapetes. Logo em seguida, alinhadas às fileiras das “crianças perdidas” (SULZBACH, 2000) estão as outras, as abastadas, as que estão na escola e tomadas por obrigações escolares, além das extras-escolares, tais como aulas de balé, inglês, futebol e outras atividades.

São realidades de extratos sociais bem distintos, mas que a cineasta nos faz pensar que seja uma configuração paradoxal da infância, ao aproximar essas crianças por aquilo que há em comum entre elas: a espoliação do tempo, ou melhor, da infância, de um tempo de experiência do que é “ser criança”. Assim, o filme proporciona aquilo que

dissemos a respeito do que o cinema dá a ver: a experiência com o traumático que há na constituição do sujeito falante. A nossa cultura produz uma recusa a tal experiência quando se submete ao discurso idealizante da infância e do ser criança.

Há um texto de Carlos Drummond de Andrade (2014) que se encaixa nessa discussão sobre um tempo de infância, como também de sua expropriação. Segundo ele, trata-se da mortificação do “ser poético”, uma vez que a escola recusa, na maioria das vezes, a experiência com a linguagem. Ele problematiza acerca da formação das crianças, levando em consideração, o modo como se dá o ensino e o que se objetiva com a manutenção de tal ordem. Assim, nas palavras desse poeta, a sua crítica à educação das crianças:

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia (ANDRADE, 2014)

A problematização implicada nessa indagação tem a ver com a estruturação das práticas de ensino de uma escola, uma vez que ela objetiva a criança do escolar como o lugar de “dar certo”, não para o poeta que ali chega, mas para o não poeta que dali é transformado. O que a escola exclui é, portanto, o tempo de infância, de meninice, de poesia, instância de experiência com a linguagem. O efeito dessa falta de tempo que se inscreve discursivamente em nossa cultura é um estado de angústia que no filme comparece de várias formas, uma delas se materializa na fala de uma das crianças trabalhadoras: “eu acho que não cheguei ainda na idade de ser adulto” (SULZBACH, 2000). No dizer dessa criança, o futuro não há, pela falta de tempo em se implicar com o presente. Analogamente, nas falas das crianças do escolar, o futuro também não há, em função do imperativo da criança como futuro da nação. Tanto o filme *A invenção da infância*, como o texto *A educação do ser poético*, nos convocam a pensar o quanto desumanizador é o discurso de infância que opera em nossos tempos.

Cinema e literatura

O filme *Mutum* de Sandra Kogut (2003) é uma adaptação livre do romance *Campo Geral* de João Guimarães Rosa (1984). Ele faz parte de um livro intitulado *Manuelzão e*

Miguilim. Consideramos que tanto no texto de Guimarães Rosa (1984), como no filme, há esse tempo da meninice, pois há tempo de infância. Em nossa cultura brasileira dizemos que “o tempo na roça” é diferente do tempo na cidade. O tempo na roça é estendido, há tempo para a transformação daquilo que fora vivido em experiência. É desse tempo de estruturação subjetiva e de passagem que intencionamos ressaltar em nossa análise fílmica de *Mutum*.

Entretanto, há uma implicação entre o texto literário e o cinematográfico que queremos realçar, isto é, uma vez que se trata de uma adaptação de uma obra, ou melhor, de uma versão da obra pelo olhar do cineasta que também foi leitor. Um leitor que, capturado, se entregou à difícil tarefa de utilizar-se dos procedimentos estéticos do cinema para se aproximar do que o livro incita, ou melhor, daquilo que consideramos como o estabelecimento de um tempo de infância.

Por essa implicação entre *Campo Geral* de Guimarães Rosa (1984) e o *Mutum* de Sandra Kogut (2003) nos encontramos na mesma condição enquanto leitores. Só que, diferentemente da cineasta, nos tornamos expectadores. Assim, não há como, antes de assistir ao filme, não se indagar sobre o modo como o cenário de *Mutum* seria formado pela câmera de Sandra de Kogut. Antes de assistir ao filme, a narrativa de Guimarães Rosa ainda permanece entranhada em nós. Esse autor nos implica em um olhar para o mundo adulto, do ponto de vista de uma criança que no filme se chamará Thiago. É o mundo em grande dimensão e até por isso as coisas pequenas aumentam de tamanho. Tanto as coisas inanimadas, como as que possuem vida, tais como os bichos no quintal, os da mata, além dos adultos. A sua narrativa construída minuciosamente nos permite até a escutar o barulho dos bichos, assim como acompanhar o dia a dia, o tempo da roça, do sertão.

Esse tempo do sertão tão caro à literatura de Guimarães Rosa é marcado por esses barulhos dos bichos, da chuva, da comida cozinhando no fogão, das panelas sendo lavadas na pia, da cadeira se arrastando, o cachorro latindo, o grilo zunindo, as galinhas piando, os pássaros cantando, as crianças gritando, o vento farfalhando nas folhas das árvores, a balbúrdia na mata que denuncia o silêncio da noite. São esses os elementos que também foram explorados no filme. Exemplo disso é sua trilha sonora, constituída, senão, pelos sons que fazem parte do cotidiano dos personagens.

Não se trata, então, neste trabalho, de fazer uma comparação entre o texto literário de Guimarães Rosa (1984) e o filme de Sandra Kogut (2003), até porque cinema e

literatura são estruturados como uma linguagem com elementos diferenciados. Ainda que na literatura moderna possa haver a influência da técnica do cinema na narrativa e vice-versa. Como ilustração, citamos a aproximação em *zoom* de determinado objeto ou personagem. O que nos importa dizer é que, tanto o texto *Campo Geral*, quanto o filme *Mutum*, por meio de seus dispositivos particulares, nos interrogam sobre o tempo de infância.

Caminhos e descaminhos de Thiago

Ao assistirmos ao filme *Mutum* (2007), podemos reconhecer o quanto o cinema enquanto arte pode fazer ver o que o olho não alcança. As imagens, as informações, os acontecimentos, as solicitações visuais e auditivas, combinadas nesse filme, instauram estranhamentos, inquietações e interrogações. Essa condição nos permitiria construir um campo conceitual sobre a infância, incluindo uma subjetividade em constituição para inserir a criança nas redes das relações sociais. Incluir a criança é considerar “o sentimento de fazer parte de um tecido social pelo qual somos responsáveis: no início é familiar, em seguida estende-se às pessoas amadas, e, em seguida, aos demais da sociedade” (DOLTO, 2005, p.75).

Assim é de fundamental importância que coloquemos em discussão o que pensa a pedagogia sobre o que é infância, pois esta tem como tarefa principal orientar professores e demais interessados nos processos educativos realizados no âmbito escolar e em outros centros de atendimento às crianças. Historicamente, ela tem buscado estabelecer referências junto à psicologia para sustentar seu discurso pedagógico, entretanto, nessa tarefa, acaba por entificar a infância. Como isso acontece? Quando em seu discurso sobre a criança se utiliza de premissas naturais, enfatizando, ora etapas de desenvolvimento, ora às condições sociais. Esse modelo, de acordo com Lajonquière (1999) continua prevalecendo atualmente e, além de idealizar a infância, é também

(...) capaz de erradicar a vontade de saber, bem como mitigar o medo dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida – escolar ou não – junto às crianças, à medida que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. Porém, num ponto, as ilusões psiconaturalistas de hoje ganham das religiosas do tempo de Freud no que diz respeito à educação: tornam o reconhecimento do desejo, que anima o ato, um fato de difícil acontecimento e, portanto, reduzem toda e qualquer instância ou práxis educativa a uma resignada prática (psico)pedagógica. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 37)

Como se pode observar, essa advertência sobre os efeitos de um discurso psico-naturalista podem comprometer o acontecimento da infância. Essa discussão foi desenvolvida por nós, quando da abordagem sobre o filme *A invenção da infância*. Naquele momento, sinalizávamos para o fato de que a infância é algo a ser constituído. Assim, é preciso que continuemos a discussão sobre a infância, de modo a reconhecer uma criança, não de forma abstrata, mas como um ser que devido às implicações da existência humana, tais como nascimento, sexo, morte e tempo, também está assujeitada a essas mesmas condições, ainda que não domine a palavra. Como sabemos, a palavra infância traz embutido o verbo “falar” com o prefixo negativo “in”, sinalizando uma representação bem próxima daquele que não fala. Como se constitui uma infância? Que passagem é essa que não está garantida a todas as crianças?

Depois da elaboração freudiana sobre o inconsciente e das implicações que daí derivam, uma operação deve ser apresentada, a de que um sujeito se constitui sob o efeito da linguagem. Essa constituição se realiza subjetivamente nas relações com o Outro, isto é, com aquele que acolhe a criança e lhe transmite o “tesouro do significante”, o sentimento de pertencimento a uma linhagem, assim como a possibilidade de descoberta, imaginação, criatividade, inteligência. É na troca com seus pares que se instituem as experiências e as oportunidades de inserir-se no mundo da linguagem, das leis universais que estruturam os laços sociais.

No *Seminário dez: a angústia*, Lacan (2005) retomará uma discussão já presente em outros de seus seminários, qual seja, a “dependência necessária do sujeito em relação ao Outro como tal” (Lacan, 2005, p. 33). É ela que nos ajudará a pensar a infância para além das etapas de desenvolvimento e dependência das condições históricas e sociais. Ele discutirá como um sujeito, ao ser envolvido pelo campo do significante, nas relações primitivas, se constituirá subjetivamente. Ele diz: “no começo vocês encontram A, o Outro originário como lugar do significante, e S, o sujeito ainda inexistente, que tem que se situar como determinado pelo significante” (Lacan, 2005, p. 33).

Tal processo só acontece quando o agente materno ou quem quer que seja se incube dessa tarefa. Como esse trabalho se efetiva? No cotidiano dos encontros com seus pares próximos, ao participar dos momentos de refeições, dos rituais e da vida dos adultos, assim como, ter condições de explorar os espaços e descobrir as intempéries da vida. Essas atividades são materializadas como linguagem porque se inscreve uma montagem

pulsional, possibilitando a uma criança ver o mundo que existe e produzir sentidos para ele. Nesse caso, a linguagem opera independentemente de uma intenção ou de uma transparência. De outro modo,

[...] a palavra não é o puro simbolismo do sentido. Ela é diferente daquilo que vem dos elementos materiais da terra; a potencialidade da palavra está contida na espécie humana, mas o ser humano é palavra, é sentido, além de sua vida efêmera de corpo sobre o planeta Terra. (DOLTO, 2005, p. 75)

Essa inscrição pela palavra marca o corpo de uma criança e desperta nela o desejo de conhecer, de sentir que pode fazer parte do mundo, inventar e expressar a vida concreta, com seus caminhos e descaminhos. Se, por outro lado, essa criança estiver submetida ao desejo de um adulto ou a um discurso que a aliena, fica difícil reconhecer sua subjetividade e proporcionar a ela um tempo de infância. Mais uma vez, como nos lembra Dolto:

[...] a “criança” não existe... Fazemos um discurso sobre a criança, mas a vida interior de cada criança é completamente diferente da de outra quanto ao modo como ela se estrutura conforme o que sente, percebe, e conforme as particularidades dos adultos que dela cuidam. O estado de infância existe em relação à idade adulta à medida que existem diferenças específicas. (DOLTO, 2005, p. 86. Grifo e reticências da autora)

Agora nos aproximamos do filme *Mutum*. Ao singularizar a história de Thiago, uma criança na faixa etária dos 10 anos, reconhecemos que uma infância está se constituindo, com todos os percalços e vicissitudes. A história dele se passa no sertão. Um lugar onde tudo é e não é, com seus vazios e esperas. Uma cena, como tão bem descreve Guimarães Rosa e apresentado no filme. É nesse lugar, em uma fazenda no interior de Minas Gerais que Kogut (2003) inventa o sertão de Thiago, que é Mutum. Ele vive em companhia de seus familiares: pai, mãe, irmãos, avó, tio e agregados.

O cenário é rico em detalhes, com objetos do uso cotidiano de seus próprios atores. Assim como o figurino foi montado pessoalmente por eles. O efeito estético dessa escolha de figurino e cenário reforça o tom de realidade, o modo de cada um se vestir e de se relacionar com os objetos habituais. Além disso, ao escalar pessoas sem a experiência profissional de atuação, possibilitou o improviso e a criação, por cada um de seus atores.

A fotografia também foi um elemento essencial para nos mostrar como uma criança é convocada a elaborar um real que contém uma impossibilidade de apreensão direta. Ela enquadra várias cenas e se utiliza de luminosidade natural para apresentar Thiago em estados de angústia. Ao contrário de uma perspectiva psicológica, eles têm função estruturante, ou seja, determinantes para que um sujeito possa advir.

No seminário de Lacan (2005), já mencionado antes, o caso de um menino que desenvolveu uma fobia, o Hans, mencionado por Freud é retomado para ilustrar esse estado de infância em que a relação com o desejo do Outro comparece dialeticamente e é por ela que as questões existenciais são elaboradas, promovendo o advento de um sujeito. Nesse caso, uma fobia compareceu como resposta da criança à tentativa de ser alienado ao desejo da mãe. Sobre essa fobia Lacan diz: “foi um movimento de pressa, no mau sentido da palavra, o de desarvoramento” (LACAN, 2005, p. 16).

Nesse desarvoramento algumas questões compareceram: “o que quer ele comigo?” e o “que quer ele a respeito deste lugar de eu? (LACAN, 2005, p.16). Essas questões sinalizam o desencontro que ocorre nas relações parentais motivadas pela própria condição que, enquanto humano, se é. Desde o nascimento, o bebê humano depende de um auxílio para interpretar o que precipita de seu corpo e essa condição o enoda numa rede de sentidos que diz respeito não a ele, mas a quem o atendeu e leu “sua mensagem”. Por isso, uma produção se constituiu por essa via de desencontro, um resto irreduzível a uma representação, mas que estabeleceria um lugar vazio, uma falta. Cada um vai singularizar esse desencontro, e, para nós que viemos de uma linhagem, ela se dará no campo da cultura, pelas diferentes vias a que se tem acesso. A criança, por exemplo, vai brincar, aprender a escrever, a pintar, a utilizar os objetos cotidianos de sua família para tentar dar conta de sua história, essa da qual ela não escapará de lidar, assim como das imprevisibilidades que marcam esse cotidiano, como o nascimento, a separação, a morte e o sexo.

Dos vários procedimentos do cinema, consideramos que a fotografia do filme foi um elemento essencial para retratar os sinais desses afetos em elaboração, delineando uma estruturação subjetiva alimentada, sem dúvida, pela angústia. A diretora, por meio da câmera, parece sempre buscar o olhar, o rosto, tentando captar a expressão de Thiago, como que para dar testemunho da disposição dele em enfrentar seus dissabores, vivendo tanto experiências de dor, quanto de amparo. Uma das imagens que ilustram essa experiência de dor é quando da morte de seu irmão.

Outro enquadre que a câmera de Kogut (2003) captura mais um estado de angústia é o da cena em que o menino Thiago se deita em posição fetal, diante do batente da porta do quarto de sua mãe. É uma cena de um abandono tal, mostrando sua impotência perante uma realidade que não tem como ser modificada. Não há para ele, naquele momento, nenhuma condição de retornar ao útero de sua mãe. Ainda assim, é essa a sua condição naquela ocasião, a de se fechar para o mundo à sua volta.



Figura 1 – Thiago deitado à porta.

Além de privilegiar a fotografia, os diálogos nos mostram como uma criança pode elaborar e interpretar as situações conflituosas, deixando em evidência, a tentativa de dar sentido àquilo que a interpela, mesmo que não seja convocada diretamente a participar das decisões e do que acontece ao seu redor. Certamente, não se pode subestimar a capacidade das crianças em tentar por em palavras um dizer que as ampara. Destacamos um dos questionamentos que Thiago faz, por exemplo: “Rosa, quando a gente sabe que uma coisa é certa ou errada?” (KOGUT, 2003).

Os momentos lúdicos, em que as brincadeiras ganham valor, são também para elaborar os afetos existenciais. Elas são apresentadas com a condição de descoberta, além de favorecerem a convivência com os outros, amigos e adultos, no estabelecimento de trocas discursivas. A brincadeira entra de fato como possibilidade de elaborar simbolicamente os acontecimentos cotidianos, assim como os rituais transmitidos ao longo de gerações: a corrida no mato, o banho da cachorra, soltar barquinho de papel no riacho, correr atrás do papagaio, o enterro dos objetos do irmão e o desenho no rosto da mãe acompanhado por uma parlenda.

No desenvolvimento do filme, duas referências foram mantidas: a miopia do garoto e o nome que identifica o lugar onde o garoto mora, *Mutum*. Esse nome significa mudo e também é uma referência a uma ave negra que só canta à noite. Essas alusões caracterizam a inacessibilidade ao mundo, embora isso esteja relacionado ao tempo da infância continuamos na vida adulta a não ter acesso direto às coisas. No máximo, dispomos de determinados acessórios, assim como o menino ao colocar os óculos. A descoberta de seu

problema de vista dá uma dimensão de querer guardar na memória a visão de um Mutum que não é o mesmo de antes.

Depois de colocar os óculos, o Mutum é recriado por outra visão, entretanto, ele terá que deixá-lo. É o momento final do filme em que Thiago fará uma viagem com o médico que lhe empresta os óculos. Essa viagem, assim como as outras, estabelece um distanciamento que lhe permitirá enxergar as coisas de outra maneira. O filme começa com o retorno de Thiago à Mutum, viagem que fez com o tio. Nessa volta ele tem pressa em dizer à sua mãe: “Mãe, um moço falou que Mutum é bonito!” (KOGUT, 2003). Não é sem razão que o filme termina como começou, com uma viagem. Evocamos, então, um fragmento de uma música *Encontros e despedidas* de um cantor e compositor brasileiro, Milton Nascimento:

Todos os dias é um vai-e-vem. A vida se repete na estação. Tem gente que chega prá ficar. Tem gente que vai prá nunca mais... Tem gente que vem e quer voltar. Tem gente que vai, quer ficar. Tem gente que veio só olhar. Tem gente a sorrir e a chorar. E assim chegar e partir... (NASCIMENTO, 2014).

O mesmo trem de chegada é o mesmo trem de partida...

Retomamos, neste momento, a questão que permeou todo o desenvolvimento deste trabalho, a infância e suas vicissitudes. Para falar sobre as mudanças que ocorrem na vida de um sujeito em constituição, escolhemos dois filmes que nos ajudaram a por em cena um tempo de infância. Portanto, para concluir, queremos dar continuidade à referência da música. Para o vernáculo, o termo “vicissitudes” pode ser associado à “continuação das coisas que se seguem”; “alternativa”, “sequência de mudanças” ou “transformações”. Também está relacionado a “acontecimentos casuais e imprevisíveis”, “contratempos”; “circunstâncias consideradas contrárias” e “desfavoráveis”, como também “instabilidade das coisas”. São termos que, de algum modo, se constituíram enquanto elementos para os acontecimentos em *Mutum*. A letra da música de Milton Nascimento ainda oferece outros para se pensar na operação de um estado de infância. Segundo o que ela nos diz, poderíamos associar tanto a infância, como *Mutum*, como uma estação, “como dois lados da mesma viagem. O trem que chega é o mesmo trem da partida... A hora do encontro é também despedida. A plataforma dessa estação é a vida desse meu lugar. É a vida desse meu lugar” (NASCIMENTO, 2014).

Notas

1. Trabalho apresentado na *Conferência Internacional de Cinema: arte, tecnologia e comunicação* em Avanca/Portugal, 2014. Esta versão está um pouco modificada, inclusive o nome. O texto original foi denominado *Cinema e infância: (des)caminhos em Mutum*.
2. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2000). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). É professora adjunta no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Participa do Programa de Mestrado em Educação Básica. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação, ensino de língua portuguesa, linguagem e aquisição, cinema e infância.
3. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001). É professora assistente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É membro do Espaço Psicanalítico de Goiânia/Goiás. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação, aquisição de linguagem, cinema, literatura e infância.
3. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001). É professora assistente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É membro do Espaço Psicanalítico de Goiânia/Goiás. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação, cinema, literatura e infância.
4. Educação Infantil e Educação Fundamental fazem parte do Sistema de Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *A educação do ser poético*. <http://zellacoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlos-drummond-de-andrade/>. Acessado em 20 de março de 2014.

DOLTO, F., 2005. *A causa das crianças*. São Paulo: Ideias e letras.

LACAN, J. 2005. *O Seminário, livro dez: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LANJONQUIÈRE, L. de. 1999. Freud, a educação e as ilusões(psico)pedagógicas. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 27-38. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

KOGUT, Sandra. <http://www.mutumofilme.com.br/sinopse.htm>. Acessado em 6 de janeiro de 2014.

NASCIMENTO, Milton. *Encontros e despedidas*. Disponível em <http://letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>. Acessado em 23 de março de 2014

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância*. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia. Acessado em 20 de março 2014.

FILMOGRAFIA

Mutum. 2003. De Sandra Kogut. França/Brasil: Vídeo filmes. DVD.

O NÃO -LUGAR DA INFÂNCIA EM ABRIL DESPEDAÇADO: RESISTÊNCIA E “LIBERTAÇÃO”ⁱ

Luiza Pereira Monteiroⁱⁱ
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Gepeiap-Cnpq
luizaintelect@hotmail.com

Introdução

*Abril despedaçado*ⁱⁱⁱ é a terceira grande produção do cineasta brasileiro Walter Salles, que compôs o período da “retomada” do cinema nacional, a partir da década de 1990. A retomada do cinema brasileiro significou o “período de recuperação da indústria cinematográfica nacional, que foi assim denominado por profissionais e acadêmicos do setor, pela imprensa e até pelo próprio governo.” (BORGES, 2007, p.11). Na realidade “significa a reconquista do mercado interno e do reconhecimento internacional do cinema brasileiro a partir de 1995.” (Ibid., p. 11). O cinema da “retomada”, obrigado a se adequar à competitividade do mercado internacional, adquire uma configuração que responde não apenas a um padrão antropológico contemporâneo - com foco no indivíduo e/ou na família para a solução dos problemas - como também se caracteriza pela abordagem da diversidade, pela falta de unidade temática e estética, pela mistura dos diversos gêneros cinematográficos, com o intuito de agradar aos diversos nichos de mercado, bem como ser representativo de uma nova geração de cineastas oriundos das elites, como é o caso de Walter Moreira Salles Júnior, filho do banqueiro e embaixador Walter Moreira Salles e da embaixatriz Elisa Margarida Gonçalves Moreira Salles, acionistas do grupo Unibanco (LEITE, 2005).

Pensando na significação do cinema (METZ, 2010), pode-se dizer que ele é possuidor de uma temática ampla e complexa, que é filho da modernidade, é um evento cultural, artístico e industrial. Para seu estudo há diversas vias de acesso. O cinema coloca problemas para diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a sociologia da infância, a educação estética, a história, a psicanálise, os estudos culturais, a literatura, etc..

O objetivo deste texto é abordar, a partir do filme em análise, os padrões de governo (FOUCAULT, 2008) da conduta criança, que institui o não-lugar da infância, os quais podem ser considerados no trabalho realizado por Walter Salles, utilizando-se, para isso, a metodologia de observação do contexto sócio histórico, como dado de realidade e o filme como criação artística ficcional e de representação (VANOYE; GALIOT-LÉTÉ, 1994), a partir de um olhar sócio educativo.

O filme

Roteiro: O ausente [Ext./Amanhecer]

Uma camisa branca, manchada de sangue, flutua sob o efeito do vento no varal da casa dos Breves. A câmera se aproxima em travelling lento. Pai e mãe observam a camisa, apreensivos. PAI o sangue começou a amarelar. A camisa ondula sob o efeito do vento, inflando-se, partindo-se, como se fosse um corpo vivo. O menino olha assustado para a camisa, que infla com as rajadas de vento e toma corpo como um espantalho. O rosto do menino volta-se tenso para o irmão Tonho. Tonho olha secamente para a camisa. Não deixa aflorar a mesma emoção do irmão menor. (LIMA, 2008, p. 130)

A família Breves, ao olhar fixamente para a camisa manchada de sangue de Inácio - assassinado pela família Ferreira - anuncia, na forma de um ritual bizarro, o tempo da vingança, cuja lugubridade é realçada por uma linguagem, que se inscreve, ao mesmo tempo, no poético e no sinistro: a camisa branca, com uma mancha de sangue e um furo de bala, aparece em plano geral, esvoaçando-se como um espantalho ao vento contra o céu escuro. O pai e a mãe, em plano médio, anunciam: “o sangue começou a amarelar”. O menino olha assustado, como se o tempo parasse, impactando-o. A câmera foca a imagem da camisa oscilando sobre a imagem do rosto de Pacu. O mesmo ocorre com Tonho, que olha impassivelmente para a camisa em ondulação, realçada pela trilha sonora que aguça, aprofunda e amplia o sentido sombrio e sinistro da cena.

Abril Despedaçado (2001) foi inspirado no livro homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré, que narra um processo de vingança existente há séculos no norte da Albânia, no qual famílias inteiras exterminavam-se, guiadas pelos códigos de honra estabelecidos pelo Kanun, “um complexo código em forma de livro, cujo conteúdo é mais poderoso do que as leis oficiais. Sua lei máxima é uma lei ancestral: *sangue se paga com sangue*.” (LIMA, 2008, p.13).

O livro foi adaptado por Walter Salles para as tradicionais guerras de sangue entre famílias nordestinas, que também se exterminavam por ganância, disputas de terras e de poder local, existentes historicamente no Brasil, quando da ausência da ação do Estado. Este tipo de história repetiu-se inúmeras vezes nos registros da humanidade, desde a Grécia antiga ao norte da Albânia, e ao nordeste brasileiro, além de outros Estados como São Paulo e Goiás.

No filme, a cobrança de sangue se dá entre a família dos Breves e a dos Ferreiras. Os Breves são latifundiários ligados à monocultura da cana de açúcar, que entrou em decadência com o fim da escravidão no final do século XIX. (LIMA, 2008). Os Ferreiras, seus rivais, são latifundiários em expansão, criadores de gado, portanto, com uma posição social mais elevada. O contraste entre a condição socioeconômica das duas famílias é representado por meio da fotografia e do figurino, que destacam as roupas, a casa, os utensílios, os adornos, como fotos de família envelhecidas e ensombradas e até mesmo a aparência dos personagens, em cada uma das “realidades”. A decadência dos Breves é conotativamente significada pelas imagens dos trajes simples, sujos, rasgados e suados, denotando, que a própria família realiza os trabalhos - como cortar a cana, moer e fazer a rapadura – que antes eram feitos por seus escravos. A família dos Ferreiras, além da diferença da casa, que é maior, mais nova e fica no alto do morro, usam vestimentas limpas, novas e o paletó compõe a estética dos homens, indicando uma posição social bem sucedida.

Aumont (2012), ao tratar da imagem visual aponta que ela tem várias funções e significados, e uma delas é estabelecer a mediação entre o espectador e a realidade, o que significa possibilitar um vínculo entre a imagem e o domínio do simbólico, como ocorre em *Abril Despedaçado*, na grande maioria das vezes. Na fotografia, as imagens são criadas com a técnica de sombra e luz e simbolizam – para além da decadência dos Breves – a aridez do sertão e da própria existência daquela família aprisionada pela violência simbólica de uma tradição e de uma honra que a torna refém e a destrói. Essa aridez como cenário, também reflete as relações que existem entre os membros da Família Breves, bem como a dureza e secura do clima assemelham-se aos diálogos curtos e secos dessa família (LIMA, 2008).

“A imagem simbólica é a que representa coisas abstratas (‘de um nível de abstração superior ao das próprias imagens’)” (AUMONT, 2012, p. 79), como é o caso da imagem da bolandeira rodando, mostrada do alto – em plano plongeé – simbolizando o tempo cíclico do aprisionamento, da dominação e da violência, no qual está enredada a família. A exaustão e o condicionamento autômato dos bois, andando entorno da bolandeira parada, é a expressão máxima dessa violência, sob domínio do patriarca, o Pai (José Dumont).

Abril Despedaçado (2001) aponta o simbolismo^{iv} de uma vida cindida, da angústia vivida por Tonho (Rodrigo Santoro) frente à proximidade da morte e o pouco tempo de

vida que lhe resta, pela obrigação que lhe foi imposta de vingar seu irmão mais velho, Inácio, e morrer em nome da honra de uma família decadente e aprisionada pela trágica tradição da guerra de sangue. O conflito da narrativa se estabelece a partir do sentimento de Tonho, que não sente vontade alguma de matar Reginaldo, assassino do seu irmão, nem ninguém. Mas não encontra saída para ultrapassar esse ciclo inelutável de vendetas; se sente preso a um sistema de código de honra onde reina a lei de talião: “olho por olho dente por dente.” Deixar de cumprir esse código é desonrar a família, os antepassados. Honrar os mortos significa a força de caráter e da tradição familiar, o que é sempre cobrado pelo pai de Tonho. O código de honra estabelece que só deva ser morto aquele que tirou vida de Inácio, como orienta o pai a Tonho: “tua obrigação é só com quem matou teu irmão, negócio de homem pra homem, olho no olho”.

O código preconiza, que o assassino deverá comparecer ao velório da sua vítima em solidariedade à família do morto e ali pedir trégua, não a obtendo, receberá uma tarja preta. Isso de fato ocorre no filme, e a tarja é colocada no braço de Tonho como símbolo, não de luto pela perda de um ente querido, mas com o significado de que ele, Tonho, está marcado para morrer no prazo de uma lua, e que a família do morto garante que só cobrará vingança após secar o sangue da camisa da vítima. É assim, que Tonho, quase que arrastado pela honra de seu pai, enfrenta o seu destino, como um Breves.

Tradição e dominação são aqui compreendidas a partir de Weber (1999), que pensa a tradição como uma espécie de dominação, cujo tipo mais puro é o patriarcalismo. Uma forma de autoridade baseada na santidade da tradição e na honra. A honra entendida como certo prestígio social, “dentro de um determinado círculo se torna a base de uma posição dominante com poder de mando autoritário. (WEBER,1999, p. 236). Apesar de a honra social e a dominação patriarcal terem uma vinculação intrínseca, a primeira se diferencia da última pela ausência de relações de piedade própria da comunidade doméstica patrimonial, submetida a um patriarca, “que tem caráter pessoal: piedade filial ou de criado” (WEBER,1999, p. 236), como aparece em Abril Despedaçado, na figura do pai.

O pai de Tonho, personagem que incorpora o grotesco^v, sabe que não lhe sobrou nada, por isso quer a todo custo preservar a honra da família, à custa do extermínio da sua própria descendência, como aparece nesse diálogo do filme, entre o pai e a mãe, quando Tonho vai com o circo para a cidade de Ventura. A mãe diz: “nessa casa é os morto que comanda os vivo, as veis tenho vontade que Tonho não voltasse mais nunca.” O Pai: “diz

isso não mulher, olha em volta, o que sobrou?”. Ela responde: “nada.” Ele: “pois então, se Tonho não voltar vamos perder também a honra”.

Após Tonho cumprir o seu destino e a honrar a família, ao matar um Ferreira, “o filme volta-se para o conflito e a tensão desse personagem que se vê entre a vida e a morte, a esperança e o desespero; uma vida em que a perspectiva é apenas a morte certa e imediata” (RIBEIRO E BARBOSA, 2011, p.3), o que encoraja Tonho, a aventurar, a arriscar e se acompanhar de uma mulher, Clara, numa espécie de namoro, no pouco tempo de vida que lhe resta. Esse encorajamento de Tonho se apresenta como uma fissura, uma ameaça à honra dos Breves.

Walter Salles, numa simbolização da força e do grotesco da tradição de sangue, não evidencia a individualidade nem a identidade dos personagens responsáveis pela sua continuidade – haja vista, que nem o pai nem a mãe, nem o Cego, avô da vítima de Tonho, tem nome. Esses personagens são tratados por suas funções. Sua identidade fica diluída no ethos do patriarcalismo, como se a família Breves, pensada como um todo fosse o “tronco de uma árvore, e os filhos os galhos”. Ou seja, os filhos são apenas instrumentos de cumprimento de normas, de uma tradição secular vinculada aos padrões de governo da família patriarcal representado no filme. Nesta perspectiva Gélis (1991), ao discutir a noção de corpo no século XVIII, mostra como eram governados os indivíduos na Europa:

Cada ser tinha seu próprio corpo, e, no entanto a dependência em relação à linhagem, à solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco os outros’, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos (GÉLIS, 1991, p. 312).

O destino era coletivo, não havia um lugar para a infância e o jovem, o gozo individual da própria existência só era possível de ser vivido se garantisse o corpo da linhagem, como o fez Tonho, Inácio e Reginaldo, cujos nomes são apenas indicativos, que apontam os sujeitos que darão continuidade à trama da vingança, uma vez que o código de honra só permite vingar àquele que mata. É nesta perspectiva que a narrativa do filme se desenvolve, até que o menino Pacu, em holocausto consciente, liberta Tonho desafiando não apenas os pais, como os próprios códigos de honra da tradição, rompendo com as amarras do ciclo de vingança familiar.

A história se passa em abril de 1910, em Riacho das Almas, local de nome fictício, que guarda um profundo simbolismo com a morte, pois o filme teve como cenário as

cidade baianas Morro do Chapéu, Ibotirama, Seabra e Rio de Contas, situadas na região da Chapada Diamantina. O título *Abril Despedaçado* é uma referência à angústia vivida por Tonho no mês de abril, pressupostamente seu último mês de vida, como mostra o diálogo entre Tonho e o Cego. Tonho, ao sair do velório de sua vítima, vira-se para o Cego e diz: “eu roguei pela alma do morto, em respeito a ele fui ao enterro [...] agora peço pra falar com voismicê, eu peço a trégua a voismicê.” O cego responde: “está concedida a trégua, a mesma que seu pai concedeu ao meu neto, mas só até a próxima lua.” Coloca a faixa preta no braço de Tonho e diz: “de um morto para outro, é tua garantia até a lua cheia, depois que o sangue amarelar não vale mais nada.” O cego pergunta a Tonho: “quantos anos tu tem?” Tonho responde: “vinte.” O cego diz: “a tua vida agora tá dividida em duas, os 20 anos que tu já viveu e o pouco tempo que te resta pra viver. Já conheceu o amor? Nem vai conhecer. Tá vendo aquele relógio ali (aponta), enquanto ele marcar mais um..., mais um..., ele vai tá te dizendo menos um..., menos um...”. Assim, se estabelece a angústia e a tensão entre o tempo e o personagem Tonho, que busca um mínimo de experiência na companhia do circo mambembe, onde encontra Clara e tem sua primeira experiência do amor.

O governo da infância

Em *Abril Despedaçado* (2001), a infância é representada de maneira ambígua: como a perspectiva questionadora e libertadora da família, por um lado e, por outro, como uma existência “sem-lugar” na própria família. O termo “sem-lugar” tem um sentido simbólico e subjetivo de não acolhimento do sujeito, de não reconhecimento de sua condição humana primordial, que é ser nomeado, o que faz com que o “Menino” se sinta como se estivesse fora do seu lugar como aparece nesta fala: “nóis vive em Riacho das Almas, no meio do nada (plano geral) de certo mesmo só precisa ter ciência de que fica encima do chão e debaixo do sol, o sol daqui é tão quente, mas tão quente as veis a cabeça da gente ferve que nem rapadura no taxo.”

A “Infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas (BELLONI, 2009, p.VIII)”. Aqui, o conceito de infância amplia-se, entendendo-o como a criança e o adolescente concretos, sujeitos de direitos, cidadãos e atores sociais, sujeitos do seu próprio processo de socialização como define o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990 (2010).

A criança e o adolescente^{vi} nem sempre foram concebidos e governados como cidadãos. Essa condição jurídica-política da infância brasileira é recente, e se dá a partir da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 227, e do movimento da sociedade civil em prol da promulgação do ECA, que define a Política da Proteção Integral para a infância no Brasil (ECA, 2010). A infância é uma categoria histórica, que apresenta concepções e significações diversas, de acordo com determinados períodos históricos de existência da criança e do adolescente e os interesses político-econômicos vigentes.

Em *Abril Despedaçado* (2001), a infância é concebida por Walter Salles no personagem de Ravi Ramos Lacerda, “O menino”, de aproximadamente doze anos, cuja característica principal é não possuir nome, nem identidade e ser um “pequeno-adulto”, trabalhador do engenho familiar. Na família, todos o tratam por “menino”, aquele que narra a história a partir do seu olhar crítico e desafiador. Este, no entanto, acabara de receber um nome: Pacu, dado por Salustiano (Luiz Carlos Vasconcelos) dono do Circo. Pacu é filho caçula da família Breve e irmão de Tonho.

Ele inicia o filme com a cena final, na qual ele vai andando e refletindo - em plano geral - “lá fora”, vai deixando sua casa para trás sob o efeito de pouca luz, terra úmida, vegetação agreste. Ao perceber a presença do inimigo, Pacu toma para si o destino de Tonho: coloca no próprio braço a tarja preta indicadora da morte de seu irmão, e sai andando e pensando:

Meu nome é Pacu, é um nome novo tão novo que ainda nem peguei costume, tô aqui tentando lembrar uma história, às vezes eu lembro, às vezes eu esqueço, vai ver que é porque tem outra que eu não consigo arrancar da cabeça, é a minha história, a do meu irmão e de uma camisa no vento (Pacu).

Pacu é a luz da consciência na família, ele é a voz que se levanta contra opressão, a violência e a cegueira do seu núcleo familiar. O sentido de lucidez dado ao personagem é contraposto pela concepção de família e o padrão de governo da conduta dos filhos, específico do contexto histórico - final do século XIX e início do século XX – representado em *Abril Despedaçado* (2001). Essa representação histórica, temporal e espacial^{vii}, do padrão de governo da conduta de infância no filme, é percebida nas codificações semânticas e icônicas das imagens e no discurso verbal (AUMONT, 2012), onde a criança é significada apenas como o “menino”, um desassujeitado do seu próprio desejo e identidade, um apêndice do tronco familiar, tratado como um pequeno-adulto instrumento do trabalho, complementar da família.

No contexto histórico representado, as práticas de governo da conduta da infância se caracterizavam pela rigidez e austeridade, pela indiferença à condição da criança como sujeito em desenvolvimento, como sujeito de direitos. Indiferença que aparece no filme, na figura do pai, o qual representa o domínio e a violência do clã, subtraindo a infância de Pacu. Walter Salles apreende muito bem a concepção de educação e de infância da época, em que as crianças eram “surradas pelos pais, e isso se ajustava à pedagogia com disciplina e moral: ser comportada, ter religião, obedecer aos superiores, receber conhecimentos, reconhecer-se incompleto e em formação (PASSETI, 2001, p.43), eram mecanismos de poder e saber, que constituíam a nascente ortopedia educativa, elaborada a partir da psiquiatria, da medicina higienista e da psicologia, uma pedagogia convincente e ideal. Paralelamente a esse ideal pedagógico moral e disciplinador existia uma realidade ainda mais dura, tanto nos centros urbanos para as crianças pobres quanto, principalmente, no sertão nordestino, onde as crianças eram concebidas e conduzidas como força de trabalho, exploradas nos canaviais, nas fazendas. Eram e ainda são submetidas a trabalhos pesados e insalubres, nas mesmas condições dos adultos, deixadas à mercê da ignorância e da sorte, sem acesso à escola, perpetuando o ciclo de analfabetismo e pobreza. Pesquisa realizada por Dourado, Dabat e Araújo (2010) sobre crianças e adolescentes trabalhadoras nos canaviais pernambucanos, aponta essa realidade desde o século XIX até o presente.

A exploração de crianças e adolescentes nas atividades agrícolas canavieiras só recentemente passou a ser objeto de preocupação dos formuladores e executores de políticas públicas. [...] o trabalho das crianças era visto como parte integrante da força de trabalho familiar. [...] assim, como as crianças e os adolescentes moradores das antigas senzalas, os trabalhadores mirins entrevistados pelo Centro Josué de Castro, em 1992, revelaram a continuidade de um ciclo de vida do qual estão excluídos condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. No município de Ipojuca, um dos mais representativos da história colonial pernambucana, 59% das crianças e adolescentes entre sete e dezessete anos, que já trabalharam no corte de cana, são analfabetos (DOURADO, DABAT e ARAUJO, 2010, p. 407-408).

Neste contexto, o governo da conduta da infância era baseado na punição, que se justificava na educação para a obediência, seja na família, seja na escola ou nas instituições de correção de menores, como era chamado na época. Às crianças era negado qualquer direito inerente às condições necessárias para o seu desenvolvimento psíquico, emocional e cultural. Como representado em *Abril Despedaçado*, no personagem do menino Pacu, a fala, o pensamento e os sonhos eram punidos com violência, uma vez que essas dimensões básicas do humano, em especial da criança, eram significadas ora como rebeldia, ora como perda de tempo, como fuga do trabalho e prejuízo para a memória, como no caso das leituras de figuras e criações imaginárias de estórias realizadas por Pacu. Assim, tanto no filme como na realidade, as crianças e os adolescentes

eram educadas, *mal e bem*, para ter medo das constituídas autoridades terrenas e sobrenaturais. Estavam obrigadas a se acostumarem com o olho do poder vigilante do céu e da terra. Como crianças amedrontadas tinham de expor sua coragem de viver, suas buscas por redenção, sorte, destacando-se no anonimato pela arte ou pela infração, ou manterem-se resignadas. [...] Tomava-se a criança como algo a ser moldado sob a imagem do adulto, a partir de uma conduta exemplar. (PASSETTI, 2011, p. 43).

Tal como capitulou Walter Salles, a autoridade do adulto não podia ser questionada, a criança não tinha voz. Se esta resistisse a um mando arbitrário, ela pagava com uma bofetada, como fez o pai com Pacu, quando este desencoraja Tonho a vingar seu irmão mais velho. Pacu trabalha como um adulto: corta a cana, ajuda na moagem e no cozimento da rapadura ao calor intenso das fornalhas, junto a família. Mas sempre questionando aos discursos de justificativa da mesma, que visam conformar os filhos à dureza de suas vidas e à dominação, como mostra neste fragmento: “a mãe costuma dizer que Deus não manda um fardo maior do que o que nós pode carregar, conversa fiada, as veis ele manda um peso tão grande que ninguém guento”

Pacu expressa a resistência libertadora, que compõe a poesia do filme, a qual está presente em cada imagem, em cada fotografia produzida por Walter Carvalho e colocada em contraste com a dureza do governo da família. Entende-se por governo da conduta da infância as práticas “educativas”, de controle e opressão representados no filme, em especial, pela figura do pai. A noção de governo da conduta do outro, no caso em análise, da conduta da infância, é entendida a partir de Foucault (2011), que ao analisar as relações de poder, no eixo da governamentalidade, pretendeu investigar as tecnologias, os mecanismos, ou modos pelos quais, historicamente, os homens procuraram conduzir a conduta dos outros, modulando padrões de subjetivação em diferentes momentos históricos e, com isso, ao sujeitar os outros modularam a si mesmos, ao mesmo padrão de identidade.

Em *Abril Despedaçado* (2001), essa modulação identitária entre aquele que subjuga e o que é subjugado, aparece na inexistência de individualidade e de identidade do “pai”, da “mãe” e do “menino”, Pacu. Não foi gratuito Walter Salles não ter dado uma identidade ou um nome a esses personagens, haja vista que também não os deu ao personagem de Everaldo Pontes, o Cego. A hipótese é referente à concepção de governo da família, de autoridade e de infância, que se buscou representar no filme. Esses personagens são identificados pelo seu papel social, desempenhado no contexto familiar e na sociedade, na relação com as coisas, com o trabalho com as pessoas, com o poder e com a infância.

O consentimento do dominado é a fonte originária e legítima da dominação política. Isso aponta “para o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si.” (FOUCAULT, 2011, p. 29). É a partir desse encontro, que Foucault (2011) vai pontuar a questão da modulação identitária, que se torna possível porque existe historicamente certa disposição dos sujeitos para a obediência, estabelecida por meio de atos de submissão, de atos de verdade, em que o sujeito é conduzido a dizer a verdade sobre si mesmo, sobre suas faltas, seus desejos, o estado de sua alma; dizê-los muitas vezes por meio do silêncio imposto, que faz a criança conversar calada, como ordena Tonho e sua família a Pacu.

São dessas coisas que o governo da família deve se ocupar deve ter como fundamental não a propriedade territorial em si, mas antes as pessoas que a compõem, as riquezas, a prosperidade, a honra e o poder; bem como os eventos que podem ocorrer como as mortes, os nascimentos, a vingança. Governar a família é considerar uma série de coisas a serem geridas, como por exemplo, as relações de aliança com outras famílias. O problema da propriedade, tal como o território para o príncipe, é uma variável dentre tantas outras, em um processo de governo seja da população, seja de si ou da conduta dos outros. (FOUCAULT, 2010).

Governo é a inteira disposição das coisas, das quais se toma o encargo de conduzi-las até um fim conveniente. [...] essas coisas das quais o governo deve encarregar-se são os homens, mas em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas, que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar, e, enfim, são os homens em suas relações com outras coisas, ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome as epidemias e a morte. (GUILHERME DE LA PERRIÈRE, 1563 *apud* FOUCAULT, 2010, p. 290).

Por fim, o governo da população, o governo de si e o governo da conduta dos outros, se implicam reciprocamente, constituindo uma generalidade política singular, cujas variáveis correspondem a conjunturas específicas, como é o caso da representação de Abril Despedaçado, referente a um contexto de ausência do Estado nas questões de justiça, de políticas públicas, etc., ficando a cargo das famílias não só o governo dos seus, mas também os governos da justiça, que se exerce sob a racionalidade da violência, dos códigos honram, onde não apenas no Brasil, mas também em sociedades pré-modernas e antigas, famílias inteiras se exterminaram, como aponta Ismail Kadaré, nas montanhas do norte albanês.

Considerações finais

A tensão entre o tempo de vida e o de morte é recorrente no filme, é simbolizada em vários momentos, como na imagem da bolandeira, que filmada de cima simula o ponteiro de um relógio, na contagem de um tempo que se arrasta lento e pesado. O tempo da garapa e o tempo da rapadura (plano em close) denotam que todo trabalho é realizado pelos quatro membros da família, cujas expressões são apresentadas em imagens que mesclam a luz, a sombra, a fadiga e o silêncio, numa composição de aridez do cenário e decadência da família.

O tempo da morte de Inácio, na memória da família e o tempo da vingança de Tonho, que se angustia e sofre, mas se vê obrigado a matar Reginaldo em cumprimento de uma honra grotesca e incomum, que o aterroriza. A tensão entre o tempo de vida que resta para Tonho e da morte que se aproxima, também é simbolizada na imagem da lua crescendo, que aparece em momentos consecutivos. Por fim, o tempo da experiência do amor de Tonho e Clara, que pela primeira vez dá a ele um verdadeiro sentido da vida.

Essa tensão estabelece as possibilidades de resistência e libertação no filme, a partir do questionamento da tradição sombria e dos padrões de governo da família. A infância, que aparece como um “tempo sem-lugar” na família, é quem vai produzir as rachaduras, as trincas em uma “autoridade” amalgamada pela negligência do Estado, pela noção da justiça de Talião: “olho por olho dente por dente”, pela ganância por poder e terra, e por um código de honra, que vem sendo transmitido de geração em geração.

Por fim, a violência e o não-lugar dado à infância, na representação de Pacu, é que estabelece a possibilidade da resistência e liberdade, em um processo de questionamento e negação das formas de governo, que sujeita e assujeita o indivíduo. Pacu, cômico dessa condição, diz a todo tempo, por meio da imaginação de um mundo diferente: posso até ser governado, mas não por essas pessoas, nem desta forma, libertando Tonho e a si mesmo, dessa lógica insana e secular, interrompendo, assim, o derramamento de sangue.

Notas

ⁱ Trabalho apresentado na *Conferência Internacional de Cinema: arte, tecnologia e comunicação* em Avanca/Portugal, 2014. Esta versão está um pouco modificada, inclusive o nome. O texto original foi denominado *Abril Despedaçado e o governo da infância*.

ⁱⁱ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). É professora adjunta de Fundamentos da Educação, na Universidade Estadual de Goiás. Pesquisa principalmente os seguintes temas: violência doméstica, crise de autoridade na família, infância, cinema e educação.

ⁱⁱⁱFicha Técnica: *Abril Despedaçado*. 2001. País/Ano de produção: Brasil/Suíça/França, Duração/Gênero:99 min., drama; Direção de Walter Salles, Roteiro de Walter Salles, Sérgio Machado e Karim Ainouz; Elenco: Rodrigo Santoro, José Dumont, Flávia Marco Antônio, Ravi Ramos Lacerda, Rita Assemany, Everaldo Pontes e Othon Bastos; **Produção:** Arthur Cohn; **Fotografia:** Walter Carvalho; **Trilha Sonora:** Antonio Pinto.(Ribeiro e Barbosa, 2011, p.4)

^{iv} O Simbolismo troca a “sensação pela ideia, desdenhando o real e paralelamente ao simbolismo literário surgido em 1879, os pintores adeptos desse movimento vão destruir a visão impressionista em proveito da especulação intelectual. [...] eles buscam sua inspiração no mistério metafísico e no sonho. Querem atingir a ideia pura das coisas. Georges-Albert (1989, *apud* Serlulaz, 1985,110), atribui as seguintes características para o simbolismo na pintura. “A obra de arte deverá ser: 1º Ideista, pois que o seu único ideal será a expressão da ideia; 2º simbolista, pois que exprimirá essa ideia em formas; 3º Sintetista, pois que escreverá essas formas, esses signos, segundo um modo de compreensão geral; 4º Subjetiva, pois que o objeto jamais será nela considerado enquanto objeto, mas como sinal da ideia percebida pelo sujeito; 5º (É uma

consequência) Decorativa, pois a pintura decorativa propriamente dita, tal como a concebem os egípcios, muito provavelmente os gregos e os primitivos, não é outra coisa senão uma manifestação da arte simultaneamente subjetiva, sintética, simbolista e deísta.”

^v De acordo com Foucault (2002, p.15), “o grotesco é um dos procedimentos essenciais à soberania arbitrária. [...] o grotesco, ou se quiserem, o ‘ubescu’, não é simplesmente uma categoria de injúrias [...] dever-se-ia definir uma categoria precisa de análise histórico-político, que seria a categoria do grotesco ou do ‘ubesco’. O terror ‘ubesco’, a soberania grotesca, ou em termos mais austeros, a maximização dos efeitos do poder, a partir da desqualificação de quem os produz: isso, creio eu, não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica. Parece-me, que é uma das engrenagens que são partes inerentes dos mecanismos do poder.” Para o autor, o poder político, pelo menos no ocidente, “manifesta-se, explicitamente, voluntariamente desqualificado pelo odioso, pelo infame ou pelo ridículo.” (Ibid. p.15).

^{vi} “Considera-se criança, para efeitos dessa lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (ECA, Art.2º, 11).

^{vii} As representações do espaço e do tempo na imagem são consideravelmente determinadas pelo fato de que, na maioria das vezes, representa um acontecimento também situado no espaço e no tempo. A imagem representativa, portanto costuma ser uma imagem narrativa, mesmo que o acontecimento contado seja de pouca amplitude. (AUMONT, 2012, p.254).

Referências Bibliografia

BRASIL: Brasília. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 7ª ed. Câmara dos Deputados, DF: Brasília, 2010.

COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Paisagem e simbolismo: representando e/ou vivendo o “real”?. *Revista Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, Edição Comemorativa, 1993. p.157-166.

DOURADO, Ana, Dabat, Christiane e ARAÚJO, Correia, Teresa de. Crianças e adolescentes e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In. Del Priore, Mary (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo, contexto, 2010.

FOUCAULT, Michel. *O governo dos vivos: curso no Collège de France 1979-1980*. Organizado e Tradução do Francês por Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. “A governamentalidade” In. FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder, Saber*. Org. e seleção de textos Manoel Barros de Motta, tradução Vera Lucia Averlar Ribeiro. Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

_____. *Segurança, Território, População*. Traduzido do Francês por Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. O sujeito e o poder. 1995. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul Org. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Traduzido do Francês Vera Porto Carrero. São Paulo: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In. CHARTIER, Roger. *História da vida privada*, 3: da Renascença ao século das Luzes. Org. Traduzido do Francês por Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar. *Abril Despedaçado transmutado para o cinema: da Albânia ao Brasil, a tragédia em cena*. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Ceará, 2008.

LUZ, Fabíola e Bussab, Vera Silvia Raad. A trama da vingança em certo Abril Despedaçado. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 2004; v. 10, n. 16, p. 210-226, dez.

KOHATSU, Lineu Norio. Cinema expressionista alemão: o estranho, o estranhamento e o efeito de estranhamento. *Revista Impulso*, Piracicaba • 23(57), 103-120, maio.set. 2013. • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767.

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa, Barbosa, Josefa Josabeth de Souza. *A semiótica do tempo em Abril Despedaçado*: aproximações e distâncias do leitor no gênero fílmico. UFRJ, 2011.

PASSETTI, Edson. Governamentalidade e violências. In. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.42-53, Jan/Jun. 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.pdf>>. Acessado em 1 de abril de 2014.

SAMPAIO, Síría Lima. *Análise do filme “Abril Despedaçado”*: experiências de leitura no programa PIBID. Disponível em: <http://www.kusudama.org/cultvi/artigos/analise_do_filme_abril_despedacado-experiencias_de_leitura_no_programa_pibid.pdf>. Acessado em 5 de abril de 2014.

SERULLAZ, Maurice. *O Impressionismo*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva, 2. Tradução Regis Barbosa e Karen Eslabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.