SANDRA REGINA LIMA PINHEIRO

**Educação, memória e cinema:
um estudo comparativo das representações sociais da escola
em “Os incompreendidos” e em “Machuca”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação para obtenção do grau de Mestre em
Educação

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.73 Pinheiro, Sandra Regina Lima
P654e Educação, memória e cinema : um estudo comparativo das representações sociais da escola em “Os incompreendidos” e em “Machuca” / Sandra Regina Lima Pinheiro ; orientação Amaury Cesar Moraes. São Paulo : s.n., 2010. 145 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Bordwell, David 2. Cinema - Educação 3. Filmes - Análise 4. Formação de professores 5. Memória 6. Representação – Aspectos sociais I. Moraes, Amaury Cesar, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Regina Lima Pinheiro

Educação, memória e cinema: um estudo comparativo das representações sociais da escola em “Os incompreendidos” e em “Machuca”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Avelino e Conceição, pelo amor, dedicação e apoio incondicional em todos os meus projetos, e em especial, neste trabalho.

Ao Wagner Gil, que esteve comigo durante boa parte desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, orientador paciente que, além de toda contribuição e ensinamento acadêmicos, foi conselheiro nos momentos mais difíceis.

Aos docentes que participaram da banca de qualificação Prof. Dr. Afrânio Catani e Prof^a. Dra. Marília Franco, pelas sugestões e discussões pertinentes.

À Prof^a. Dra. Neide Luzia de Rezende e aos colegas do grupo de estudos da Área de Linguagem e Educação.

Aos docentes Prof^a Dra. Marisa Aparecida Bismara Regitano d'Arce e Prof. Dr. Adnei Melges de Andrade, presidente e ex-presidente, respectivamente, da Comissão de Cooperação Internacional da USP, pelo apoio e incentivo que permitiram minha dedicação às disciplinas de pós-graduação.

Àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a consecução desse trabalho.

A Deus, origem e destino de tudo.

RESUMO

PINHEIRO, S. R. L. **Educação, memória e cinema: um estudo comparativo das representações sociais da escola em “Os incompreendidos” e em “Machuca”**. 2010, 145f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo verificar quais são as representações sociais sobre a escola, a partir da comparação entre os filmes *Os incompreendidos* (1959) e *Machuca* (2004). Adotou-se, para esse fim, a análise da estrutura narrativa do longa-metragem ficcional, sabendo-se que é o produto cinematográfico mais acessível a um público mais amplo. É necessário salientar que, ao trabalhar com imagens, sabe-se que não existe uma leitura fixa e predeterminada, mas sim leituras particulares de imagens que concatenadas com teorias apresentam novo sentido. A análise dos dados será feita, em boa medida, à luz das teorias narratológicas de David Bordwell.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Representações sociais; Análise fílmica; Memória; Formação de professores.

SUMMARY

PINHEIRO, S. R. L. Education, memory and cinema: a comparative study about the social representations of the school in *The 400 blows* and in *Machuca*. 2010, 145f. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This dissertation aims verify what are the social representations about the school, through the comparison between the films *The 400 blows* (1959) and *Machuca* (2004). For this purpose, was adopted the analyze of narrative structure of fictional feature film, knowing that it is the cinematographic product more accessible for a wider audience. It is necessary emphasize when you work with images that there is not a fixed and predetermined reading, but there are private readings that concatenated with theories bring new meanings. The data analyze was largely done based on narratological theories from David Bordwell.

Keywords: Cinema; Education; Social representations; Film analysis; Memory; Teacher training.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A escola, o cinema e a formação do homem: um projeto de pesquisa

<i>1.1</i>	<i>Apresentação</i>	<i>11</i>
<i>1.2</i>	<i>Objeto e problema da pesquisa</i>	<i>12</i>
<i>1.3</i>	<i>Justificativa</i>	<i>15</i>
<i>1.4</i>	<i>Objetivos</i>	<i>16</i>
<i>1.5</i>	<i>Quadro teórico</i>	<i>17</i>
	<i>1.5.1 O modo de narração do cinema clássico</i>	<i>21</i>
	<i>1.5.2 O modo de narração do filme de arte</i>	<i>23</i>
<i>1.6</i>	<i>Metodologia e fontes</i>	<i>25</i>

CAPÍTULO 2 - Machuca: um olhar sobre a ferida chilena

<i>2.1</i>	<i>O cinema latino-americano: algumas considerações</i>	<i>27</i>
<i>2.2</i>	<i>O contexto histórico</i>	<i>32</i>
<i>2.3</i>	<i>A estrutura narrativa</i>	<i>36</i>
<i>2.4</i>	<i>As motivações</i>	<i>47</i>
<i>2.5</i>	<i>As personagens</i>	<i>52</i>
<i>2.6</i>	<i>Ficha técnica</i>	<i>57</i>

CAPÍTULO 3 - Os incompreendidos

<i>3.1</i>	<i>O surgimento dos cinemas novos na Europa: Neo-Realismo e Nouvelle Vague</i>	<i>60</i>
<i>3.2</i>	<i>O contexto histórico</i>	<i>65</i>
<i>3.3</i>	<i>Memória e ficção</i>	<i>67</i>
<i>3.4</i>	<i>As motivações</i>	<i>69</i>
<i>3.5</i>	<i>A estrutura narrativa</i>	<i>73</i>
<i>3.6</i>	<i>As personagens</i>	<i>82</i>

3.7	<i>Ficha Técnica</i>	85
-----	----------------------	----

CAPÍTULO 4 - Representações sociais da educação nos filmes

4.1	<i>A instituição escola</i>	88
4.2	<i>O espaço escolar</i>	93
4.3	<i>Aulas e as relações de ensino e de aprendizagem</i>	96
4.4	<i>Exames e desempenho escolar</i>	98
4.5	<i>Indisciplina e delinqüência</i>	102
4.6	<i>Inclusão na escola: utopia ou realidade</i>	108
4.7	<i>As relações</i>	110
	4.7.1 – <i>Professor – Aluno</i>	110
	4.7.2 – <i>Família – Escola</i>	111
	4.7.3 – <i>Aluno – Aluno</i>	114
4.7.4	<i>– Pais - Filhos</i>	115
4.7.5	<i>– A amizade na adolescência</i>	118
	a) <i>Pedro Machuca e Gonzalo Infante</i>	118
	b) <i>Antoine Doinel e René Bigey</i>	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
-----------------------------	-----

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
-----------------------------------	-----

ANEXOS	138
---------------	-----

CAPÍTULO 1

A escola, o cinema e a formação do homem: um projeto de pesquisa

*A minha alma vive, sobre a tela onipotente e movimentada: e participa
nas paixões dos fantasmas que aí se sucedem.*

Paul Valéry

1.1 - Apresentação

O cinema começou a fazer parte da minha vida como objeto para a reflexão apenas quando eu já era adulta. Minha aproximação com esta linguagem artística ocorreu de maneira gradual e parecida com a da maioria das pessoas. A “sétima arte” era um programa de final de semana, desprezioso, sem uma finalidade objetiva, apenas uma das muitas opções de entretenimento com amigos.

Aos poucos, com o passar dos anos, e pelo exercício do jornalismo, passei a ter um contato mais sistemático com várias maneiras de se fazer cinema, não só com a preponderante, a da indústria norte-americana. Filmes europeus, asiáticos, latino-americanos, bem como brasileiros, foram formando um pequeno repertório e um gosto pessoal. Devido à profissão, comecei a ver os filmes mais atentamente e a escrever pequenas críticas do que via na tela.

Esse percurso tornou imprescindível buscar mais informações sobre o contato com as imagens e, mais especificamente, com a narrativa cinematográfica e a conseqüente reflexão mais sistemática sobre essa linguagem específica.

Em 2005, a opção pela docência na área de comunicação empresarial no ensino superior levou-me a adotar filmes como recurso pedagógico em sala de aula, no suporte DVD, especialmente para discutir criticamente os meios de comunicação de massa. O prazer de trabalhar com esse meio específico e o retorno dos alunos com sugestões e críticas cristalizaram o desejo de eleger a narrativa cinematográfica como objeto de pesquisa.

A experiência em sala de aula tornou patente a escolha por analisar materiais cinematográficos, mais especificamente filmes ficcionais de longa-metragem, por meio de seus elementos constitutivos, para verificar quais são as representações da educação, das relações entre professor e aluno, da escola, de seus agentes e da família no imaginário social de determinadas sociedades – o que já constituía, de certo modo, uma hipótese.

Outro ponto que chamou minha atenção foi a surpresa em me defrontar com diferentes visões de uma mesma película¹. Ou seja, ao rever um determinado filme, em diferentes épocas e situações, me assombrei com a capacidade que temos em perceber de maneiras diferentes uma mesma obra. Muitas vezes, com um distanciamento temporal, ficamos apenas com a impressão

¹ Os termos película e filme são utilizados como sinônimos nesta pesquisa.

linear da história, sem nos darmos conta de como a narração é construída em seus vários elementos.

O cinema também assume para mim uma via para uma viagem interior; uma aventura às vezes reconfortante, outras dolorosa, mas que dificilmente me faz impermeável a mudanças ou reflexões.

1.2 - Objeto e problema da pesquisa

Nesta pesquisa pretendemos investigar como a instituição escola, seus agentes e práticas escolares, presentes no imaginário social, são representados em duas narrativas cinematográficas: *Os Incompreendidos* (França, 1959) de François Truffaut e *Machuca* (Chile/Espanha, 2004) de Andrés Wood.

Além de recurso pedagógico, o cinema² é transmissor, reproduzidor e produtor de conhecimento, memórias, bem como de imagens sobre a educação. Optou-se, assim, pela análise fílmica dessas películas, ancorada na teoria narratológica de David Bordwell.³ Esses filmes mostram dois pontos de vista de diretores/autores⁴ de países e períodos históricos diferentes, com imagens que remetem à memória de suas infâncias e suas relações com a escola, a família e a sociedade.

A partir de dados autobiográficos - que pudemos reconhecer ao longo da pesquisa -, os diretores/autores construíram narrativas ficcionais em que a escola e seus agentes sofreram uma releitura durante a elaboração de filmes, feitos sob o olhar do adulto que, quando criança, conviveu com a instituição escola.

Autobiografias, mesmo as menos sofisticadas, envolvem elementos de estilização. Ao transformar experiência em linguagem, a narração autobiográfica

² O cinema pode ser estudado com diferentes abordagens, desde veículo de comunicação e expressão artística, entretenimento, invenção tecnológica, entre outros. Nesta pesquisa, escolhemos dois filmes para destacar as representações do ambiente escolar.

³ A teoria de Bordwell enfatiza o espectador como agente do sentido no filme e fornece os conceitos de enredo/trama (seqüência dos eventos narrativos no filme), de fábula (a seqüência dos eventos da história construída pelo espectador) e de estilo, para ajudar a explicar como se dá o processo de percepção do espectador. A escolha por esta teoria deve-se à minha leitura particular das películas, como espectadora e pesquisadora, utilizando também inferências na construção do sentido e das imagens nos filmes.

⁴ Para falar em autoria no cinema deve-se levar em conta que o cinema é coletivo, realizado por uma equipe. Escolhi o termo diretores/autores porque o filme *Os Incompreendidos*, inserido na *Nouvelle Vague*, foi realizado com a intenção de ser a expressão pessoal do diretor François Truffaut. Há ainda o caráter biográfico em *Machuca*.

injeta a experiência com significado. A necessidade de autoconhecimento, o desejo de estabelecer uma única identidade e a urgência em interpretar a vida – todas estas razões contam para o impulso autobiográfico. Com o objetivo de tratar a si mesmo como um objeto narrativo, o autor deve selecionar os fatos que ele ou ela lembra para reconstruir a unidade de sua vida. O autor deve também impor uma ordem a esses eventos, dando-lhes coerência, bem como alcançar a criação de seu imaginário (GILLAIN in HAYWARD; VINCENDEAU, 2000, p. 142, tradução nossa).⁵

Um dos problemas dessa pesquisa é saber como os diretores/autores representam a escola e seus agentes nos filmes. Buscou-se assim trazer os contextos escolares representados nos dois filmes, bem como a maneira peculiar que cada cineasta utilizou para reconstruir sua memória de aluno, imprimindo suas marcas nas películas. As concepções de educação no Chile e na França, na época de produção dos filmes e nos momentos representados, também foram enfocadas, para realçar o processo de criação dos filmes.

Segundo Avellar (1982, p. 16):

Um filme não serve propriamente para mostrar um pensamento, mas sim para mostrar uma ação, e por isto, muito naturalmente, o que aparece em primeiro lugar no cinema são os gestos e as palavras dos personagens. Gestos e palavras que o espectador reorganiza ali mesmo, enquanto vê o filme passar na tela, inconscientemente, a partir das sensações guardadas na memória. Cinema, afinal de contas, parece mesmo uma coisa viva exatamente porque um filme na tela parece mesmo uma memória que age.

A partir de suas sensações e seu repertório, o espectador reelabora as ações que estão na tela, dando sentido ao filme. As obras, resultados do imaginário e criação dos diretores, têm seu significado presente na interlocução com o espectador. Assim, é preciso salientar que esta dissertação não tem a pretensão de esgotar a leitura das duas películas, mas apenas de registrar um modo particular de percepção desta pesquisadora. “[...] o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso”. (DUARTE, 2006, p. 67).

⁵ Tradução livre. No original, “*Autobiographies, even the least sophisticated, involve elements of stylization. By turning experience into language, autobiographical narration injects it with meaning. The need to understand oneself better, the desire to establish one’s unique identity or the urge to interpret one’s life – all these motives account for the autobiographical impulse. In order to treat a self as a narrative object, the author must select the facts that he or she recalls to reconstruct the unit of his or her life. The author must also impose an order on its individual events and bestow upon them narrative coherence, as well as achieve the creation of an imaginary self.*”

Por outro lado, as memórias dos diretores, incutidas nos filmes, não surgem de maneira apenas consciente; nem todos os sentidos possíveis apresentam-se de imediato ao cineasta e à sua equipe. Não é possível, portanto, “apreender necessariamente todas as significações de realidade que mostram”. (FERRO, 1992, p. 29).

Optou-se por longas-metragens com estruturas narrativas ficcionais para uma maior aproximação com um público mais amplo que tem no cinema fonte de conhecimento e de entretenimento. A análise de filmes de longa-metragem, portanto, pode iluminar como os elementos da vida escolar apresentam-se no imaginário social de uma determinada sociedade.

Para isso, foram eleitas apenas duas películas, para um maior detalhamento da análise. O primeiro filme escolhido é o chileno *Machuca* (2004) de Andrés Wood, que tem como eixo principal a história de amizade entre dois pré-adolescentes – Gonzalo Infante e Pedro Machuca – meninos, de classes sociais diferentes que, em 1973, vivem a transição entre o período democrático, sob a direção de Salvador Allende, e o início da ditadura no Chile com o general Augusto Pinochet. Eles se conhecem no Colégio Saint Patrick, um dos mais importantes de Santiago, liderado pelo padre McEnroe, que luta por integrar na escola diferentes classes sociais, através da doação de bolsas de estudo a crianças carentes.

O filme, apesar de ficcional, traz dados da história pessoal do diretor e roteirista Andrés Wood (BARBOSA, 2005), que viveu uma experiência similar de integração na escola em que estudava, quando em 1973 tinha oito anos. O diretor também usa como fonte o livro autobiográfico do professor Amante Eledín Parraguez, chamado *Tres años para nacer*, onde conta sua experiência como aluno pertencente à classe popular, que foi integrado ao Saint George’s College, elitista, à época do governo da Unidad Popular, no Chile.

A película também retrata a necessidade de tolerância e a experiência de alteridade vivida pelos dois meninos, em meio a um contexto político turbulento. Inclusão social, diversidade cultural, desigualdade social, descobertas adolescentes, no contexto de golpe militar⁶, são temas explícitos no filme.

Já o primeiro longa-metragem de François Truffaut, *Os Incompreendidos*, volta-se para a sua adolescência, a relação turbulenta com os pais e a experiência traumática na escola. Delinquente, o personagem Antoine Doinel, que viria a participar de outros filmes do diretor,

⁶ Augusto Pinochet, general do Chile, tomou o poder em 11 de setembro de 1973, instaurando uma ditadura militar, com a repressão às liberdades individuais, perseguição política e tortura.

transmite a sensação de clandestinidade do adolescente Truffaut, que buscava ainda um lugar no mundo.

Realizado em 1959, em preto e branco, *Os Incompreendidos* é um dos filmes mais importantes da *Nouvelle Vague* francesa. Este movimento, que buscava temas cotidianos, o uso de planos-sequência, o afastamento da teatralização dos atores e o distanciamento dos grandes estúdios, ocupou a mente dos jovens realizadores.

A instituição escola, repressora para o menino Doinel, está presente em boa parte da película como espaço para a vergonha, humilhação e tentativa frustrada de reconhecimento de qualidades, não percebidas por seus pais e nem pelos professores.

1.3 - Justificativa

O cinema é um campo privilegiado para a expressão de pontos de vista de diretores, que de modo pessoal, veiculam representações da sociedade. Como meio de comunicação, também é produtor e reproduzidor dessas representações.

No campo da educação, o cinema quase sempre é utilizado de maneira instrumental, como recurso pedagógico de ilustração de determinado assunto. Minha intenção é tomá-lo como objeto de estudo e verificar, por meio da comparação, como a educação é representada em duas películas.

Para isso foram escolhidos dois filmes que trouxeram sensações e questões a esta pesquisadora. *Machuca* (2004), dirigido pelo chileno Andrés Wood, é ambientado no Chile de 1973, período entre o governo democrático do presidente Salvador Allende e a ditadura do general Pinochet. Esta película latino-americana recente tem despertado interesse no público chileno e no mercado estrangeiro. No Brasil, poucos são os estudos que abordam cinematografias latino-americanas, por privilegiar-se a indústria cinematográfica norte-americana.

Os Incompreendidos, por sua vez, é um dos ícones da *Nouvelle Vague* francesa. Realizado por François Truffaut, em 1959, é um dos primeiros filmes a colocar a criança como protagonista, ao não tratá-la apenas como o personagem secundário, desviando o foco do adulto.

Deve-se salientar ainda que, ao se jogar luz sobre imagens realizadas por diretores que foram alunos um dia, os espectadores e, por consequência, os professores são convidados a

trabalhar com suas lembranças da escola, por meio de sua relação com a narrativa cinematográfica.

Se a escola, depois da família, é a instituição responsável pela formação das crianças, identificar a relação dos docentes com o saber, por meio das imagens-sons do cinema, permite se aproximar das experiências desse fazer e da escuta desses profissionais. Chauí (1980, p. 26), por exemplo, aponta o controle da burocracia estatal sobre o trabalho pedagógico, fazendo com que aqueles que poderiam falar da educação, e da sua experiência, os professores e alunos, sejam descartados do processo da escuta.

Para Nóvoa (1996, p.1), “o discurso educativo é, antes de tudo, feito de imagens”, pois é através delas que os professores investem em seus modelos, seja rejeitando-os ou adotando-os em sua trajetória.

E as imagens são o melhor meio para falar a esse respeito, pois elas sugerem a ação e constituem também os elementos essenciais de um pensamento pedagógico que não pode ser puramente especulativo ou praxeológico. (NÓVOA, 1996, p. 1-2).

Se os diretores/autores investem nas sensações e o cinema é um “estado” onde são indissolúveis tempo e memória, os espectadores também vão “resgatar vivências que já tiveram ou buscar experiências que não viveram”. (MENEZES, 1996, p. 91). Ou, segundo Manguel (2001, p. 198), “nós, o público, parecemos estar dos dois lados da tela, ao mesmo tempo, observando-nos ser observados”. O cinema, deste ponto de vista, pode contribuir para a reflexão da prática docente (MORAES, 2004).

1.4 - Objetivos

O intuito dessa pesquisa é identificar como a instituição escola e seus agentes são representados no imaginário social, a partir de duas narrativas cinematográficas. Para isso, utilizou-se, como ponto de partida, a análise das estruturas narrativas desses filmes.

Outro ponto é comparar as concepções de escola, presentes em cada película, relacionado-as com autores da educação. Podemos ainda aferir a importância das películas na produção e reprodução das representações sobre a escola, ao verificar os prêmios obtidos por cada filme.

É necessário salientar ainda que as visões de mundo dos cineastas e suas equipes estão mergulhadas em um contexto histórico-social de sociedades específicas. Assim, buscou-se

também investigar em que medida os filmes apresentam expectativas em relação à escola, ou alternativa ao que criticam; e em que medida reproduzem, reforçando imagens que existem no senso comum sobre a escola.

1.5 - Quadro Teórico

O mundo contemporâneo é inundado por imagens que nos chegam pela propaganda, televisão, videogames, videocliques, bem como pelo cinema. Essa multiplicidade de estímulos audiovisuais transforma nossa percepção. Em uma cultura extremamente visual, em que o tempo é bem escasso, a velocidade, a aceleração dos deslocamentos cotidianos e a rapidez do nosso olhar sobre as coisas tornam difícil a reflexão sobre a realidade.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo o caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (ARENDT, 2001, p. 239).

Sendo a escola espaço de reflexão, uma das preocupações desta pesquisadora é possibilitar a apreensão mais aprofundada da linguagem audiovisual de alunos e professores. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1996) aponta para a necessidade de se fornecer “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. E um dos quatro pilares da educação propostos pelo relatório da UNESCO é exatamente *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir os instrumentos de compreensão do mundo que nos cerca - como *meio* -, e ter prazer de descobrir - como *finalidade* (DELORS, 1996).

Uma pedagogia dos meios de comunicação também pode lançar mão da heteroglossia social da sala de aula para chamar a atenção para os pressupostos ideológicos e investimentos afetivos dos próprios alunos (SHOAT; STAM, 2006, p. 472).

A competência de ver, além das outras competências já legitimadas pela escola, como ler e escrever, também deve ser uma preocupação da escola. Sabemos que a produção e transmissão dos saberes e conhecimentos não é exclusiva da instituição escolar, portanto, o contato reflexivo com a linguagem audiovisual é necessário, na medida em que pode oferecer recursos para seu domínio, ampliar a atmosfera cultural dos alunos, bem como se aproximar da alteridade de outros grupos sociais.

A questão está em saber se o fato de a escola fazer de conta que o ‘mundo de fora’ pouco importa ao ‘mundo de dentro’ resulta em que sua clientela deixe de se influenciar, operar, conversar etc. sobre os filmes de sucesso, os ídolos da música, [...] (CITELLI, 1997, p. 17).

É necessário ainda lembrar que a capacidade de ver as imagens não é atributo natural, mas construído historicamente. De acordo com Menezes (1997, p. 26):

Não é imediata a percepção de que, da mesma forma que aprendemos a ler, devemos também aprender a ver. Como no processo de compreensão da linguagem escrita, também na linguagem visual, vários níveis diferenciados de apreensão são possíveis perante uma mesma obra. Nossa compreensão do que vemos depende de nossa capacidade de perceber o que está incorporado na constituição de uma imagem, seus conceitos, suas referências – enfim, seu diálogo – para perceber a profundidade de suas implicações. Se na leitura de textos é mais fácil assumir nossa incapacidade de compreender determinadas coisas, na leitura das imagens é mais comum atribuir ao outro a incapacidade de se fazer entender. Isso é válido para qualquer linguagem visual.

O espectador frente à sucessão de imagens na tela é permeável às condições de recepção – todos os seus sentidos voltam-se às imagens, em uma sala escura, com uma relativa passividade –, mas também se sente protegido por saber que o que se passa na película não é real. Esquecendo-se de si no fluxo das imagens, mal percebe o discurso proferido na obra, com o intuito de convencer, e nem a transmissão de um imaginário coletivo.

E é nesse processo em que não há a expressão de atos do espectador no cinema, que sua participação se dá em seu mundo interior, ou seja, há uma participação afetiva (MORIN, 1983, p. 154). Morin salienta que o processo de projeção-identificação (participação afetiva)⁷ que vivenciamos na tela do cinema está, antes de tudo, presente na vida cotidiana.

⁷ Edgar Morin utiliza os termos participação afetiva e projeção-identificação indistintamente, com o mesmo sentido. Para ele a participação afetiva coincide, no plano afetivo e mental, com a noção de projeção-identificação. Na

Representamos um papel na vida, não só perante os outros, mas também (e sobretudo) perante nós próprios. O vestuário (esse disfarce), o rosto (esta máscara), as palavras (essa convenção), o sentimento da nossa importância (essa comédia), tudo isso alimenta, na vida corrente, esse espetáculo que damos a nós próprios e aos outros, ou seja, as *projeções-identificações imaginárias* (MORIN, 1983, p. 151, grifo do autor).

Diante das subjetividades do diretor e do espectador diante da obra de ficção, dá-se ainda a “objetividade” colocada na tela. Apesar da “objetividade” do processo físico que capta a imagem impressa na película, a justaposição de dois planos é realizada pela escolha consciente de uma ou mais pessoas, o que resulta, segundo Xavier (1984, p. 17), no “ato de manipulação”. A câmera, por sua vez, “narra” o que vemos na tela porque

define o ângulo, a distância e as modalidades do olhar que, em seguida, estarão sujeitas a uma outra escolha vinda da montagem que definirá a ordem final das tomadas de cena e, portanto, a natureza da trama [ou enredo] construída por um filme (XAVIER, 2003, p. 73-74).

Segundo Boris Kossoy (1999, p. 21), quaisquer que sejam os conteúdos das imagens, devemos sempre considerá-las como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. É preciso salientar ainda que, para o estudo da narrativa cinematográfica, devemos ter alguns cuidados. Como em qualquer documento, as imagens não podem ser aceitas como espelho dos fatos porque “estão cheias de ambigüidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração”. (KOSSOY, 1999, p. 21).

Ao mesmo tempo em que as imagens são recriações do mundo físico ou imaginado, o espectador, por sua vez, constrói sua interpretação. Em um jogo tácito, “o espectador deve esquecer que o filme é filme” (MORAES, 2004, p. 103). Nossos sentidos, em suspensão, fazem com que nos envolvemos no espaço e tempo diegéticos⁸ projetados na tela.

Na visão de Paulo Menezes (1996, p. 86), ao se investigar o filme, não estamos falando do rolo material de filme, mas do filme em projeção. Pela ilusão que herda da fotografia, “a imagem cinematográfica adquire o seu mais alto grau de imaterialidade”. Não podemos tocar o filme, nem

projeção, as nossas aspirações e desejos projetam-se na imaginação, em seres ou coisas (a humanidade no mundo exterior), e ao mesmo tempo na identificação, absorvemos o mundo para nosso interior (o mundo exterior no homem interior).

⁸ O termo diegético caracteriza os elementos do filme que pertencem à dimensão ficcional do filme. O espaço e o tempo diegéticos, nesse sentido, relacionam-se ao espaço e tempo ficcionais, que decorrem ou existem dentro da trama.

paramos para pensar na sua existência. A película em projeção constrói um novo espaço e um novo tempo, e, por meio deles, o espectador se envolve emocionalmente e sensorialmente. Ele faz a “interligação entre imaginário e memória através da construção de espaços e de proposição de experiências diferenciais de tempos”. (MENEZES, 1996, p. 89).

Por outro lado, a montagem “produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela”. (XAVIER, 2003a). Ela cria continuidades, que se dirigem ao imaginário do espectador. O filme é então

[...] uma criação do imaginário para o imaginário e não, como quer o pensamento singelo, uma reconstrução de uma realidade exterior qualquer. O cinema não fala diretamente do real, não é uma reprodução mais que perfeita desse real, e sim uma construção a partir dele e que dele se distingue. (MENEZES, 1996, p. 89).

Sendo deste modo uma construção social, o cinema não reproduz a realidade, mas a altera, pela articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Segundo Saliba (2004, p. 119):

Os vários elementos da confecção de um filme – a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor – são elementos estéticos que formam o que chamamos de linguagem cinematográfica.

Nesta proposta de pesquisa, o cinema não é visto apenas como entretenimento ou recurso pedagógico, mas como *objeto de estudo*, uma linguagem específica com particularidades e que reproduz e difunde determinadas representações (MORAES, 2004).

As imagens, portanto, não têm apenas o sentido restrito de cópia figurativa ou plástica, mas também o significado abrangente de conteúdos sintetizados de informação, de referência e de conhecimento. São reprodutoras e criadoras, em graus e finalidades diversas (CUNHA, 2003, p. 555).

É comum não se identificar a origem dos conceitos e imagens vigentes na sociedade. Para Philippe Meirieu (1988, p. 52), entretanto,

[...]uma representação não pode manifestar-se duravelmente, nem ser o objeto de um tal consenso, se não estiver coerente com um conjunto de práticas sociais ou,

pelo menos, se não estiver inserida em toda uma rede de representações amplamente difundida no tecido social [...]

Como um círculo vicioso, “a imagem como construção social dos docentes é parte integrante de práticas discursivas que constroem essa mesma realidade”. (BOURDIEU, 1998). Ou seja, ao reproduzir essas imagens, o professor constrói essa realidade. O grande desafio é causar um estranhamento frente a esse discurso imagético, para que essa reflexão seja eficaz, e para que o professor acredite em seu papel na formação da cidadania de seus alunos. Para se desembaraçar do poder do discurso deve-se, segundo Bourdieu (1998, p.199),

relacionar a linguagem às condições sociais de sua produção e de sua utilização e, sob pena de aceitar o equivalente na ordem social do que é o poder mágico, procurar fora das palavras, nos mecanismos que produzem as palavras e as pessoas que emitem e recebem, o princípio de um poder que uma certa maneira de utilizar as palavras permite mobilizar.

É neste contexto que o cinema é um meio privilegiado para refletir sobre a sociedade. Diferentes tipos de filmes carregam diferentes pontos de vista, ideologias, e dispõem de diversas leis e procedimentos de construção de sentido. Segundo Moraes (2003, p. 35-36):

[...] podemos dizer que há uma solidariedade entre os elementos que compõem os filmes – categorias, conceitos, valores, expectativas, comportamentos – e os que compõem o imaginário social [...] E que adianto um ponto: mesmo nós que vivemos e refletimos sobre esse fenômeno – a educação – somos surpreendidos ao perceber como compartilhamos certos esquemas, valores, estereótipos e expectativas presentes nos filmes, com o público não especializado e, portanto, “menos crítico”.

Assim, é preciso ressaltar que a minha leitura dos filmes dialoga com uma análise com base na teoria narratológica de David Bordwell, com seus conceitos sobre os modos de narração, mais especificamente o clássico, e o modo do filme de arte. Desse modo mesclamos uma leitura pessoal, impressionista, da qual não podemos fugir, com uma leitura objetiva, fundamentada em uma teoria que se mostrou muito fértil e esclarecedora, a que recorremos como condição de estranhamento.

1.5.1. – O modo de narração do cinema clássico

A estrutura narrativa clássica hollywoodiana predomina no cinema de ficção norte-americano e influencia outras cinematografias. Sua origem remonta à tradição teatral e literária do século XIX, e torna-se modelo com D. W Griffith, que cria convenções que perduram nos filmes contemporâneos, como protagonistas movidos por objetivos definidos, cujas ações são produtos do encadeamento de causas e efeitos.

Com perfil industrial, voltado para atender à grande demanda de público, o cinema clássico consolidou o sistema dos grandes estúdios, aumentando a rentabilidade dessa indústria. O modo de narração clássico estabeleceu-se, entre 1917 e 1960⁹, em Hollywood, e “pode ser definido como uma configuração particular de opções normalizadas para representar a história e manipular as possibilidades da composição e do estilo”.

Bordwell em *Narration in the fiction film* fala de três categorias formais – fábula, *syuzhet*¹⁰ e estilo – emprestadas dos formalistas russos em suas análises sobre a estrutura da narrativa literária, para ajudá-lo a compreender os princípios da narração no cinema. O primeiro refere-se à construção mental, feita pelo espectador (ou leitor), das relações espaciais, temporais e causais presentes no filme; a história que retemos em nossa mente. *Syuzhet*, por sua vez, está ligado à forma como o cineasta dispõe desses elementos na obra, ou seja, como eles se manifestam de fato na película.

Apesar de contemporâneo, *Machuca* utiliza o esquema clássico narrativo-dramático. Sua preocupação básica é narrar uma história, de maneira “realista, tanto no sentido aristotélico (fidelidade ao provável) como no naturalista (fidelidade ao fato histórico)” (BORDWELL; STAIGER; THOMPSON, 1997, p. 3), sem ambigüidade, por meio de técnicas de continuidade e uma narrativa invisível.

Por outro lado, o espectador participa na hora de criar a ilusão, ao propor, avaliar e ao destruir hipóteses. Esse movimento faz com que aconteça a cooperação na construção do filme, e

⁹ Segundo Bordwell (1997, p. 10), esse intervalo temporal é arbitrário, já que o modo de narração clássico é utilizado ainda em Hollywood, bem como em cinematografias de outros países. A partir de 1917, o modelo tornou-se dominante nos filmes de ficção. Já o ano de 1960, segundo o autor, foi escolhido como ponto de inflexão, já que a indústria chegou ao seu auge nesse período, e pelos seguintes motivos: a maioria das empresas de produção passou para a televisão, meio de entretenimento que se impôs na década de 50; as “estrelas” não tinham mais contratos, mas trabalhavam como freelancers; a maioria dos produtores ficou independente dos estúdios e os filmes B praticamente não existiam.

¹⁰ Geralmente, *syuzhet* é traduzido como enredo ou trama. Bordwell utiliza trama, para se referir a *syuzhet*. Nesta dissertação, os termos trama, enredo e *syuzhet* serão utilizados como sinônimos.

a fascinação do espectador como “o resultado de uma comprovação de hipóteses necessárias para ir ao encontro do filme”. (BORDWELL; STAIGER; THOMPSON, 1997, p. 9, tradução nossa).¹¹

Segundo o teórico, o filme clássico traz personagens definidos, que entram em conflito com outros personagens para resolver problemas ou alcançar objetivos específicos. Existe ainda a resolução do conflito, cujo agente causal é o próprio personagem.

Aqui se resume a premissa da elaboração de histórias por parte de Hollywood: causalidade, consequência, motivações psicológicas, o impulso até a superação de obstáculos e a consecução de objetivos. (BORDWELL; STAIGER; THOMPSON, 1997, p. 14, tradução nossa).¹²

1.5.2 – O modo de narração do filme de arte

Já o filme de arte não é tão redundante como o clássico. Além disso, é um modo de narração repleto de lacunas, em que a exposição dos personagens ocorre durante toda a película, diferentemente do clássico, cuja preocupação é tornar explícitas as características dos personagens e o conflito principal do filme.

Bordwell (2002, p. 94), enfatiza que o cinema de arte surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando o domínio da indústria hollywoodiana cresceu, e os Estados Unidos precisavam de mercados estrangeiros para vender seus produtos. A Europa, por sua vez, restabeleceu o comércio internacional, exportando filmes, e os exibidores precisavam competir com a televisão.

As películas neo-realistas, para o autor, foram as primeiras a se encaixar nesta classificação, e posteriormente a maioria das obras da *Nouvelle Vague* e de diretores como Fellini, Bergman e Kurosawa, entre outros.

O modo do filme de arte define-se especialmente em contraposição à ligação dos eventos de causa-efeito do cinema clássico. Ou seja, essa ligação é mais tênue, os eventos nem sempre são esclarecidos no final da trama. Com muitas elipses, as poucas ações dos filmes acontecem sem necessariamente ter uma causa específica ou consequências esmiuçadas.

Sua narração tem como motivação elementos reais, como as locações, em detrimento dos estúdios, e questões cotidianas, além de personagens psicologicamente mais complexos. Estes,

¹¹ No original: “[...] el resultado de una comprobación de hipótesis para la que se requiere que salga al encuentro de la película”.

¹² No original: “Aquí se resume la premisa de la elaboración de historias por parte de Hollywood: causalidad, consecuencia, motivaciones psicológicas, el impulso hacia la superación de obstáculos y la consecución de objetivos”.

por sua vez, geralmente não têm objetivos fixos (ou se questionam sobre eles), suas escolhas são inexistentes ou vagas, e agem na maioria das vezes sem nenhuma razão aparente.

Há uma marca autoral no cinema de arte. Segundo Bordwell (2002, p. 97, tradução nossa), o espectador dessa película deve buscar não uma ordem narrativa, mas

[...]‘assinaturas’ estilísticas na narração: toques técnicos (planos congelados de Truffaut, panorâmicas de Antonioni) e motivos obsessivos (anticlericalismo de Buñuel, shows de Fellini, nomes de personagens de Bergman). O filme também se oferece como um capítulo em uma obra.¹³

As relações entre cinema e história também foram utilizadas, com base no teórico Marc Ferro. Circe Bittencourt (1993) diz que é imprescindível o domínio das metodologias do historiador e a educacional, sugerindo:

um método de leitura que se atenha a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, das técnicas de sua produção, dos grupos sociais que interagem em sua elaboração, da política, da sociedade que a produz e a consome, considerando todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas.

Desta forma, procurou-se abordar os contextos de produção e de recepção de *Machuca e Os Incompreendidos*, inserindo-os numa visão mais ampla das sociedades estudadas. Ainda segundo Saliba (2004, p. 120):

A construção da história nos documentários ou na ficção fílmica é mais do que uma interpretação da História, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a história na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados.

As narrativas cinematográficas, nesse contexto, não são o “passado em si”, mas tramas com início e fim, recriações do passado. Segundo Rosenstone (1998, p. 111), nesse discurso narrativo, a realidade histórica está condicionada às convenções de gênero e de ponto de vista escolhidos, como ocorre nos romances de ficção.

¹³ No original: “[...] stylistic signature in the narration: technical touches (Truffaut’s freeze frames, Antonioni’s pans) and obsessive motifs (Bunuel’s anticlericalism, Fellini’s shows, Bergman’s character names). The film also offers itself as a chapter in a ouvre.”

Se a história escrita está condicionada pelas convenções narrativas e lingüísticas, o mesmo ocorre com a história visual, ainda que neste caso sejam as próprias do gênero cinematográfico. Se aceitamos que as narrações escritas são ‘ficções narrativas’, então as narrações visuais devem ser consideradas ‘ficções visuais’; ou seja, não como espelhos do passado mas sim como representações do mesmo.

1.6 - Metodologia e Fontes

Existem inúmeros filmes que trazem diferentes representações da escola, mas, para o desenvolvimento desta pesquisa, nos concentramos em apenas duas obras. Elas foram analisadas separadamente e, posteriormente, comparadas, com base na estrutura narrativa clássica hollywoodiana, no caso de *Machuca*, e na do cinema moderno de arte, para *Os Incompreendidos*.

A escolha desta pesquisadora foi a elaboração de uma pesquisa qualitativa, através de um estudo comparativo de duas películas, assistidas no suporte DVD. Os dados foram analisados com base nos elementos objetivos (enquadramentos, montagens, roteiro, etc) e subjetivos da linguagem cinematográfica, com o intuito de interpretar as imagens fílmicas segundo os conceitos da estrutura narratológica de David Bordwell e de autores da educação.

CAPÍTULO 2

Machuca: um olhar sobre a ferida chilena

No meu colégio, localizado no mesmo bairro e pertencente a uma certa elite intelectual e heterogeneidade política, nos anos setenta, os padres progressistas decidiram deixar entrar indiscriminadamente os meninos da periferia. Na minha sala, éramos 45 e 15 eram da periferia. Foi um processo duro, difícil, mas muito cheio de vida também. Entraram outras problemáticas e ali conheci outro mundo que não teria porque ter descoberto antes. Vivendo com eles ficou a certeza que no mundo popular existe tanta verdade e sabedoria.

Andrés Wood

2.1 – O cinema latino-americano: algumas considerações

Na década de 1950, o termo “novo cinema” dizia respeito a todos os cinemas nacionais que buscavam uma nova linguagem, para se contrapor ao modelo dominante, produzido em Hollywood. Na América Latina, o novo cinema trouxe as contradições e a busca de identidades de países originalmente colonizados pela Europa, e depois subjugados pela dominação econômica e cultural norte-americana. Em sua diversidade, o cinema era concebido como instrumento de conscientização das massas e de afirmação de identidades nacionais.

O novo cinema latino-americano, influenciado pelo Neo-Realismo,

“de denúncia da situação social na Itália do pós-guerra, passa também a denunciar a situação econômica, social, política e cultural em uma América Latina dominada e castigada pelas oligarquias e militarismos dependentes do Império (SANJINÉS, 2002, p.2, tradução nossa).”¹⁴

Na tentativa de negar a herança européia e a norte-americana, cineastas como Glauber Rocha no Brasil e Fernando Birri na Argentina se voltavam ora por conceber um cinema que pretendia retratar a realidade da América Latina (Birri), ora por retratar a realidade sem compromissos com o realismo clássico (Glauber) (VILAÇA, 2002). Mesmo com pontos de vista diferentes, estes diretores buscavam um cinema autônomo, sem a tentativa de imitar as características do cinema dominante.

O ponto de partida era rechaçar as características do cinema hollywoodiano, que privilegiava o belo por meio das concepções européia e norte-americana. Entre suas influências, o novo cinema latino-americano trouxe características do Neo-Realismo, com o uso de equipamentos leves, para filmagens externas e estilo documental, bem como da Teoria do Autor, em que o diretor registrava a realidade por meio de sua subjetividade individual. Desejavam não apenas a subjetividade individual, mas aquela que retratava a subjetividade de uma nação. (MENDES, 2006).

¹⁴ O cineasta Jorge Sanjines, ao utilizar o termo Império em sua fala, refere-se aos Estados Unidos. No original: “[...] de denuncia de la situación social en la Italia de la postguerra y el Nuevo Cine Latinoamericano como un nuevo cine de denuncia de la situación social, económica, política y cultural en una Latinoamérica dominada y castigada por las oligarquías y militarismos dependientes del Imperio.”

Miguel Littín (*Chacal de Nahueltoro*¹⁵ e *La tierra prometida*), entre outros cineastas chilenos, faz parte dessa geração e teve um papel importante na trajetória do cinema chileno, sendo inclusive funcionário do Canal Nacional de Chile de televisão, no início dos anos 1960. Com a eleição do presidente Salvador Allende, em 1970, Littín, afinado com os princípios do governo, é escolhido para presidir a Chile Films, permanecendo nesse cargo apenas por dez meses. Durante o governo de Allende, a indústria cinematográfica chilena não parou de produzir: destacam-se *Tres tristes tigres* e *La colonia penal*, de Raul Ruíz, e *La Batalla del Chile* (documentário em três partes), de Patricio Guzmán. Com a ditadura chilena, de 1973 a 1990, Miguel Littín é exilado. Nos anos 1970, as ditaduras na América Latina impossibilitaram o sonho desses cineastas, seja pela redução de investimentos governamentais, pelo fechamento das escolas de cinema e pela censura prévia às produções nacionais e a alguns filmes estrangeiros, considerados com inspiração marxista. Muitos fizeram cinema fora de seus países¹⁶. E no Chile não foi diferente.

No Chile, durante os governos Frei e Allende, afirma-se um cinema documentário e de ficção, que questiona a situação social e logo aborda problemas políticos específicos do momento. Surto destruído pelo golpe, com o desaparecimento de cineastas e o exílio de outros (BERNARDET, 1991, p. 99).

Sanjinés (2002, p. 8, tradução nossa) enfatiza que as ditaduras latino-americanas perseguiram os cineastas que protestavam, seja pelo exílio, tortura, prisão ou até morte:

Ditaduras latino-americanas, com polícias e militares treinados nas escolas norte-americanas, assessoradas por gringos, se ocupavam de impedir que esse cinema revolucionário se difundisse, que esses diretores proliferassem, que se comentasse esses filmes, que esses materiais pudessem se processar. São conhecidas as peripécias e sofrimentos – incluindo o assassinato de um cameraman - dos realizadores de *La Batalla del Chile* [do diretor chileno Patricio Guzman], é conhecido o seqüestro e desaparecimento do cineasta argentino Raymundo Gleizer.¹⁷

¹⁵ Este filme é baseado na história real de um homem, que mata esposa e os cinco filhos, e depois é executado. Às vésperas da eleição de Salvador Allende, a obra causou impacto na sociedade chilena, por denunciar a situação de marginalidade dos homens do campo.

¹⁶ Entre os filmes produzidos nesses anos de exílio, destacam-se *Hijos de la guerra fría*, de Gonzalo Justiniano, *La estación del regreso* e *Imagen latente*, ambos de Pablo Perleman.

¹⁷ No original: “Dictaduras latinoamericanas, con policías y militares entrenados en escuelas norteamericanas, asesoradas por agentes gringos, se ocupaban de impedir que ese cine revolucionario se difundiera, que esos cineastas proliferasen, que esas películas se comentaran, que esos materiales se pudieran procear. Son conocidas las peripécias y sufrimientos – incluido el asesinato de un camarógrafo – de los realizadores de *La batalla del Chile*, es conocido el secuestro y desaparición del cineasta argentino Raymundo Gleizer”.

Diferentemente dos anos 1960, em que os cineastas tinham um compromisso político-social com seus filmes, a partir dos anos 1970, segundo Xavier (2003a, p. 191):

[...] o novo cinema viu suas pesquisas associarem-se a uma dificuldade de comunicação com o público, o que gerou, como estratégia de uma parcela dos realizadores, e, em seguida, como expressão de uma política oficial de ‘conquista de mercado’ nos anos 70, um movimento de retorno a fórmulas tradicionais, uma sedução pelo naturalismo, pelos esquemas dramáticos usuais na grande indústria, os quais se instalaram na condução de muitos filmes políticos, com o tempero do ‘modelo Costa-Gravas’ ou sem ele. Para sair do binômio grandes autores/pouco público, passou-se a procurar a incorporação dos gêneros de sucesso em nome de uma continuidade de produção, de uma pedagogia menos ambiciosa no plano político, porque mais apressada e ‘segura’ em seus efeitos.

A partir da década de 1980, a televisão propiciou o aumento da produção publicitária, que permitiu a proliferação de produtoras privadas, beneficiando o cinema chileno.¹⁸ Luisela Alvaray salienta que a indústria cinematográfica latino-americana, a partir da década de 1990, sentiu os efeitos das mudanças de regras no comércio, em que o Estado deixa de ter um papel direto no mercado, devastando infra-estruturas para a produção de filmes. “Desta forma, o efeito imediato em eliminar ou privatizar empresas estatais e reduzir o controle estatal foi uma contração da indústria”.¹⁹ (ALVARAY, 2008, p. 49-50, tradução nossa).

Nesse contexto, organizações multinacionais, como a Motion Picture Association (MPA), se associaram às indústrias nacionais na América Latina, para a produção de filmes latinos e para a venda de produtos de entretenimento do mercado norte-americano nos países latinos.

Ainda segundo Alvaray (2008, p. 56, tradução nossa), “a natureza transnacional da co-produção, certamente, condiciona narrativas e estilos. Muitos filmes foram feitos com o objetivo de apelar ao maior número possível de público”.²⁰ O cinema latino-americano e, por conseguinte, o chileno enveredou por temáticas centradas em conflitos privados de personagens e apostou em um maior apuro técnico.

Mesmo assim, em comparação aos anos 1960, houve um decréscimo considerável no número de espectadores nos cinemas chilenos. Em 1967, por exemplo, chegou-se a mais de 74

¹⁸ Informação disponível em: <http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=elcinechileno>. Acesso em: 17 jan. 2010.

¹⁹ No original: “*Hence, the immediate after-effect of eliminating or privatizing state companies and reducing state control was a contraction of the industry*”.

²⁰ No original: “*The transnational nature of coproduction, certainly, conditions narratives and styles. Many films are made with the aim of appealing to as many audiences as possible*”.

milhões de ingressos vendidos, ou a média de oito idas anuais de chilenos ao cinema. Em 2004, ano de lançamento de *Machuca*, o melhor até agora para o cinema chileno neste século, esse número não superou os 12 milhões de ingressos. (GUTIERREZ; REAL, 2008).

Uma nova geração de cineastas na década de 1980 questiona a ditadura, com trabalhos como *Hijos de la guerra fría* (1985), de Gonzalo Justiniano, *La estación de regreso* (1987), de Leonardo Knocking, e *Imagen latente* (1987), de Pablo Pelerman. Só a partir dos anos 1990, o cinema chileno começou a despontar, registrando o lançamento de três a quatro filmes por ano. Na década de 1990, dois foram os filmes mais importantes do país: *La frontera* (1991), de Ricardo Larraín, que sobrevive dirigindo comerciais de televisão, e *Amnesia* (1994), de Gonzalo Justiniano. Em 2004, esse número pulou para oito produções. Patricio Guzman, por exemplo, lança o documentário *Salvador Allende*, que acompanha a vida do ex-presidente chileno, da infância à morte no Palácio de La Moneda, ocorrida com o golpe de Estado, em 1973, alternando documentos de arquivo, fotografias e entrevistas. E foi ainda em 2004 que *Machuca*²¹ conseguiu o feito de levar 700 mil espectadores chilenos ao cinema em vinte e cinco semanas de exibição. (BRASIL, 2005). A película, com orçamento de US\$ 1,2 milhão, foi realizada também com o apoio do Programa Ibermedia²², parte da política audiovisual da Conferência de Autoridades Cinematográficas da Iberoamerica (CACI), com o intuito de estimular co-produções de obras iberoamericanas.²³ O chileno Andrés Wood²⁴, formado em Economia pela Universidad Católica de Chile, e posteriormente em cinema pela New York University, faz parte dessa leva de novos diretores, bem como Miguel Ionannis Littín, filho do diretor Miguel Littín, que também abraçou a carreira no cinema e é responsável pela direção de fotografia de *Machuca*.

²¹ Além da produtora do diretor - André Wood Producciones (Chile), que também distribuiu o filme, *Machuca* tem como co-produtores, Tornasol Films (Espanha), em associação com a ChileFilms, com o Canal Plus Spain, e produtoras do Reino Unido e da França.

²² O programa Ibermedia foi criado com fundos de 14 países membros, com o objetivo de financiar diretores, promover produção e exibição de filmes latino-americanos, além de treinamento e aperfeiçoamento para os profissionais da área. Além de *Machuca*, o Ibermedia permitiu sucesso internacional a filmes como *O Pântano* (Lucrecia Martel, 2001), *O Crime do Padre Amaro* (Pablo Trapero, 2001) e *Kamchatka* (Marcelo Piñeyro, 2002).

²³ Segundo Eduardo (2008, p. 198), os financiamentos internacionais de filmes latino-americanos foram possíveis “pela flexibilização dos discursos e dos conceitos dos anos 60, deslocando-se da relação entre a estética e as condições do Terceiro Mundo, típicas dos manifestos de então, para uma adesão ao mercado internacional”.

²⁴ Segundo Rizzo (2007), a imprensa internacional classifica Andrés Wood, juntamente com os diretores argentinos Lucrécia Martel e Adrián Caetano, expoentes do novo cinema latino-americano, batizado como “*buena onda*”.

O filme foi muito bem recebido no Chile²⁵ e no mundo. Além do sucesso de público em seu país, com 28 cópias, *Machuca* fez sua estréia mundial na quinzena dos realizadores, evento paralelo à seleção oficial do Festival de Cannes. Também foi distribuído em toda a América Latina, Estados Unidos, Europa, Canadá e Japão, além de ganhar prêmios de público e crítica.²⁶

Para tentar organizar e classificar os novos diretores latino-americanos, a crítica especializada em cinema fala de algumas características encontradas nas obras. Segundo Francisco Cesar Filho, o que os identifica é o fato de serem “jovens oriundos do curso de cinema” e, portanto, possuírem “um referencial cinematográfico, o cultivo de uma cinefilia, que se reflete em seus filmes na forma da prioridade aos aspectos técnicos”.²⁷

É a partir de sua memória da época que Andrés Wood²⁸ e sua equipe realizam *Machuca*, terceiro longa-metragem do diretor, inseridos em um país, que passou por grandes transformações econômicas, sociais e políticas nos anos 1980 e 1990. Destacam-se a abertura dos mercados, o fim das políticas nacionais protecionistas, a descentralização e a privatização da educação técnico-profissional.²⁹

Segundo Wood, a dificuldade em abordar o governo Allende e o golpe de 1973 deve-se “ao preconceito com o cinema relacionado com esses anos ou com política”, bem como a “uma espécie de autocensura, por ser um tema difícil e que até hoje divide ao meio o país”. (RODRIGUES, 2005).³⁰

²⁵ Apenas na cidade chilena de Osorno, a administradora de um cinema local manifestou-se contra a exibição do filme, por considerá-lo, “político”. A polêmica apenas ajudou a divulgação da película, causando curiosidade na população.

²⁶ Em 2004, *Machuca* ganhou e foi indicado em vários prêmios internacionais: Valdivia (melhor filme), Vancouver (filme mais popular), Viña Del Mar, Philadelphia (prêmio de público), México (prêmio especial), Lima, Havana, Goya (indicado), Flanders, Bogotá.

²⁷ Francisco Cesar Filho foi curador do 4º Festival de Cinema Latino-Americano de São Paulo. In Mostra foca origens da “Geração 90”. **Folha de São Paulo**. 06 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0607200911.htm>>. Acesso em: 16 set. 2009.

²⁸ Andrés Wood fala que “era uma espécie de Gonzalo”, ao explicar que o filme é feito por causa de sua experiência na época. (RODRIGUES, 2005).

²⁹ Segundo Luís Cunha (2000, p. 52), nesse período, houve o crescimento da interferência dos organismos internacionais – como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). “[...] a descentralização, a setorização e a privatização da educação técnico-profissional, processos de que o Chile teria sido o laboratório latino-americano, encontraram respaldo, senão incentivo, nas recomendações e nos financiamentos das agências financeiras internacionais.”

³⁰ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0701200506.htm>>. Acesso em 11 jul. 2009.

2.2 – O Contexto Histórico

Machuca, que participou em 2004 do Festival de Cannes, na quinzena de realizadores, retoma uma das questões próprias ao filme histórico: o foco narrativo tem muito mais a ver com o presente do que com o passado propriamente dito, pois o filme “traduz o presente ao representar o passado” (NAPOLITANO, 2005). Realizado em 2004, com uma distância de mais de trinta anos em relação ao ano enfocado de 1973, a película apresenta certas escolhas, feitas pela equipe de produção, que determinam um posicionamento ideológico e um discurso sobre a época. É a partir de uma lembrança da infância, quando tinha oito anos no Chile, que Andrés Wood teve a idéia de fazer este filme. “A semelhança está na vivência, pois, na mesma época, eu estudava em um colégio de Santiago onde foram colocados meninos da periferia, o que me fez perder vários medos sociais” (WOOD *apud* BRASIL, 2005). Segundo Christian Metz (2006, p. 37), “o real nunca conta histórias; a lembrança, por ser narração, é totalmente imaginária; um acontecimento deve estar de algum modo encerrado para que – e antes que – sua narrativa possa ser iniciada”. O enquadramento, a utilização da trilha sonora, os diálogos, a edição e a montagem são elementos que denotam *um* ponto de vista e *uma* leitura do passado.

Andrés Wood explica sua escolha pelo tema:

Para mim interessa a memória. Faço cinema por isso. É a primeira faísca da minha vontade de fazer cinema, e os filmes que tenho feito partem de alguma lembrança. Acho que os chilenos em geral e os cineastas em particular temos uma dívida com a memória. E sobretudo com todos os anos do governo de Allende e os primeiros da ditadura (WOOD *apud* NUÑEZ, 2003, tradução nossa).³¹

É nesta reconstrução das memórias de infância que Wood produz interpretações da sociedade chilena e contribui na formação de um imaginário. Das lembranças de infância e dos relatos de adultos da época, nasceu sua posição simpática ao governo de Salvador Allende, ligado

³¹ No original: “A mí me interesa la memoria. Hago cine por eso. Es la primera chispa de mis ganas de hacer cine, y las películas que he hecho parten de alguna rememoranza. Creo que los chilenos en general y los cineastas en particular tenemos una deuda con la memoria. Y sobre todo con los años del gobierno de Allende y los primeros de la dictadura”.

à classe artística e a personalidades importantes do país, como o poeta Pablo Neruda³², que renunciou à candidatura em 1970 para que Allende fosse presidente.

Wood (*apud* MARQUEZ, 2003, p. 101, tradução nossa)³³ salienta ainda que houve uma alteração dos valores sociais, com a ditadura chilena:

A desvalorização é o grande legado da ditadura. Perdeu-se o respeito à vida. Não se respeitou não somente pelas mortes, mas porque todo o país foi cúmplice de tudo. A memória é tão frágil que de repente aparece gente dizendo ‘nós não sabíamos’ ou ‘era a única coisa que podíamos fazer para que ocorresse a transição’. Negociaram-se coisas que, olhando-se da juventude, eram inegociáveis. Os maus não pagaram e isso para uma nação é muito duro.

Quando o ex-presidente chileno Pinochet tem sua prisão decretada em Londres, os chilenos começam a rever e a olhar para um período turbulento de sua história. As diferentes memórias são colocadas em jogo nesta sociedade pluralista e a rivalidade das posições vem à tona:

No Chile de hoje, entre aquele que tem um membro do Exército e o familiar de um detento desaparecido ou exilado, existe certamente uma ‘rivalidade’; estamos comprovando isto com as reações produzidas no país, depois da prisão de Pinochet em Londres (GAZMURI, 2000, tradução nossa).³⁴

Em 1998, Augusto Pinochet, na época senador vitalício, foi preso no Reino Unido, acusado pelo crime de genocídio, terrorismo e tortura³⁵, quando estava em um tratamento de saúde. Depois de ficar preso por um tempo em Londres, voltou ao Chile. Em 2001, foi decretada a prisão domiciliar do ex-ditador, pela execução de presos políticos, mas não cumprida pelo seu

³² Pablo Neruda, poeta chileno, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, foi um dos apoiadores da candidatura de Salvador Allende, chegando a ser embaixador do Chile na França em seu governo. Poucos dias depois do golpe de Pinochet, Neruda morre em 23 de setembro de 1973.

³³ No original: “*La desvalorización es el gran legado de la dictadura. Se perdió el respeto a la vida. Eso no se respetó no solo por las muertes, sino porque todo el país fue cómplice de todo. La memoria es tan frágil que de repente aparece gente diciendo ‘nosotros no sabíamos’ o ‘era lo único que podíamos hacer para que ocurriera la transición’. Se transó con cosas que, mirado desde la juventud, era intransable. Los malos no pagaron y eso para una nación es muy duro.*”

³⁴ No original: “*En el Chile de hoy, entre la que tiene un miembro de Ejército y el familiar de un detenido desaparecido o un exilado, hay ciertamente una ‘rivalidad’; lo estamos comprobando con las reacciones producidas en el país después del arresto de Pinochet en Londres.*” Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/cinfo/Articulos/gazmuri13.htm>>.

³⁵ Apesar de estar no Reino Unido, em 1998, foi o juiz espanhol Baltazar Garzon que pediu a extradição para a Espanha do general Pinochet, pelos crimes de genocídio, terrorismo e tortura no período em que foi ditador 1973-1990.

estado de saúde. Até o ano de sua morte, em 2006, o ex-ditador foi processado várias vezes por enriquecimento ilícito, fraude fiscal e crimes pela Operação Condor.³⁶

A transição democrática no Chile foi lenta, e a sociedade ainda apresentava traços autoritários, nos anos 1990, como o poder que os militares ainda tinham depois da saída de Pinochet. Pinheiro (2005) salienta que “diferente do que ocorreu nas demais ditaduras do Cone Sul, os militares chilenos deixaram *La Moneda* munidos de um alto poder de barganha política, especialmente em razão do legado econômico”.

Prisões de militares com posições chave dentro da ditadura, bem como os processos sobre a Operação Condor e a Caravana da Morte³⁷, além das comissões que reviram os números de mortos, torturados e desaparecidos, fizeram com que a sociedade chilena começasse a refletir sobre a experiência da ditadura. Houve ainda a reforma constitucional do país, alterando o texto de 1980, que legitimava o regime de Pinochet.

O Chile de 2004 é fruto de transformações políticas e socioculturais dos últimos trinta anos. Como resposta à crise de desenvolvimento do capitalismo industrial, visível no começo dos anos 1970, a maioria dos países, e mais especificamente o Chile na América Latina, foi bombardeado pelas políticas neoliberais (CORNEJO; GONZÁLEZ; CALDICHOURY, 2007, p. 15).

As estratégias neoliberais permitiram uma reorganização socioeconômica, cuja mais importante característica foi a mercantilização de todos os aspectos da vida cotidiana, construindo novas subjetividades. Neste contexto, o Estado teve suas funções reduzidas, mas com capacidade de desarticular as possibilidades de oposição e de promover privatizações, gerando novas formas de acumulação capitalista.

O consumo torna-se o objetivo de todos e a desigualdade um valor positivo. A ordem cultural no Chile passa a ser a desvalorização do público e o predomínio do desenvolvimento individual em detrimento da comunidade (CORNEJO; GONZÁLEZ; CALDICHOURY, 2007, p. 21).

³⁶ Em 2009, o juiz chileno Victor Montiglio ordenou a prisão de 120 pessoas ligadas à tortura e abusos durante o governo de Pinochet (1973-1990). O mandado também se refere à operação Condor, ação entre os países sul-americanos, cujo objetivo era a troca de presos políticos e de informações sobre seus opositores. (JUIZ, 2009).

³⁷ Ação de um grupo de oficiais e soldados chilenos, logo após o golpe, que levou ao seqüestro, assassinato e desaparecimento de aproximadamente 75 presos políticos, sob a ordem de Pinochet. Eles percorriam o país de helicóptero e executavam os prisioneiros.

Os sistemas democráticos se fragilizaram com a economia neoliberal, em que cidadãos tornam-se consumidores, e a participação social e política perde o interesse para a juventude chilena.³⁸

Após 1973, o modelo econômico norte-americano foi inspiração para a política neoliberal instaurada no Chile, pelos economistas formados pela Escola de Chicago, os chamados *Chicago Boys*. Na esfera política, o Gremialismo, durante o regime militar, foi o grupo correlato ao grupo dos *Chicago Boys* que, num primeiro momento, era um movimento de estudantes de direita muito ligado a posturas conservadoras.³⁹

No campo da educação, o Chile também se torna um experimento para as políticas neoliberais. Havia a mentalidade que o mercado seria a solução para todos os problemas educacionais e optou-se pela privatização maciça das instituições escolares, a instalação de estratégias de competência entre as escolas e os atores educativos, reestruturação do sentido da educação obrigatória, orientada para a aquisição de habilidades e ferramentas para a inserção no mercado de trabalho.

A privatização no Chile não significou um aumento do número de estabelecimentos escolares existentes. Ao iniciar-se o processo, a educação básica chilena, para efeitos práticos, atingia 100% da população. Quanto à educação média, a privatização tampouco se traduziu num aumento substancial da cobertura. Pode-se afirmar, em consequência, que o que houve foi uma transferência de alunos da educação pública à educação privada. Dito de outra

³⁸ Segundo Cornejo; González; Caldichoury (2007, p. 26, tradução nossa), “um estudo recente sobre cidadania em jovens alunos secundários de Santiago do Chile revelou que nos colégios públicos da comunidade Puente Alto, depois de mais de dez anos de reforma e de discurso participacionista neoliberal, 48% dos jovens entendem que o autoritarismo é um sistema político mais eficaz que a democracia e que a violência é uma forma aceitável de resolver os conflitos.” No original “*un reciente estudio sobre ciudadanía en jóvenes estudiantes secundarios de Santiago de Chile reveló que en los liceos públicos de la comuna de Puente Alto, luego de más 10 años de reforma y de discurso participacionista en un marco neoliberal, el 48% de los jóvenes conciben que el autoritarismo es un sistema político más eficaz que la democracia y que la violencia es una forma aceptable de resolver los conflictos.*”

³⁹ Cristián Gazmuri (2001) apresenta a Universidade de Chile como instituição formadora das elites com vocação política, na história recente do Chile. Ele destaca os *Chicago Boys*, jovens formados na Escola de Economia da Universidade do Chile, que tiveram aulas com professores visitantes da Universidade de Chicago, bem como foram bolsistas da instituição norte-americana. Alguns desses economistas integraram o CESEC (Centro de Estudios Socioeconómicos), financiado pelo grupo *Edwards* e o jornal *El Mercurio*, e se aproximaram das Forças Armadas chilenas. No período do governo Allende, trabalharam no desenho de uma política nacional fundada no neoliberalismo, até que, com o golpe, instalaram-se em postos-chaves. O Gremialismo, por sua vez, também surgiu na Faculdade de Direito da Universidade do Chile, com jovens partidários da ordem e respeitosos das hierarquias. No período Allende, foi movimento de oposição ao governo, e com sua queda alguns dirigentes se integraram como conselheiros de Allende. O terceiro grupo lembrado por Gazmuri é o MAPU, movimento definido pela mistura entre marxismo e cultura católica, e que conseguiu controlar lugares-chaves na administração pública ou em empresas estatais no governo de Salvador Allende.

forma, a expansão da educação privada ocorreu a expensas da educação pública. (FIGUEIROA, 1997, p. 50).

Na década de 1980, introduziu-se a figura do patrocinador privado, que poderia lucrar com o serviço educativo e ainda escolher a quem educar; o Estado subsidiava colégios privados e não tinha ingerência sobre o seu funcionamento, mas apenas na decisão das grandes orientações curriculares nacionais, as condições trabalhistas dos docentes e a criação de alguns programas nacionais de apoio.

Já na década de 1990, segundo Cornejo; González; Caldichoury (2007, p.50), para corrigir os efeitos negativos das receitas neoliberais, o Estado assumiu o posto de promotor de políticas de qualidade e equidade, com algumas medidas: aumento do gasto público na educação; reforma curricular; melhoria da profissão docente; jornada escolar integral e articulação de programas em torno da melhora da equidade e qualidade da educação.

Mesmo assim, a educação entrou em crise e entre seus principais problemas destacam-se “o estancamento da qualidade, a iniquidade, a segmentação educativa e a desconexão entre os princípios pedagógico-filosóficos da reforma educativa e as práticas escolares (CORNEJO; GONZÁLE; CALDICHOURY, 2007, p.52-53, tradução nossa).”⁴⁰

2.3 - A Estrutura Narrativa

Ao voltar dos estudos na New York University, Wood se concentrou na realização de *spots* comerciais e trabalhos na publicidade, paralelos ao desejo de fazer cinema, com que efetivou os curta-metragens *Romance* (1992) e *Reunión de familia* (1994). Em 1997, dirigiu seu primeiro longa-metragem *Historias de fútbol*, culminando com a série de TV *El desquite* (1999) e seu segundo longa, *La fiebre del loco* (2001). Com sua produtora – Wood Producciones – continua dirigindo curtas e comerciais de televisão.

O diretor de Fotografia, Miguel Lítin, por sua vez, também realiza comerciais e já tinha sido parceiro de Wood em *El desquite* e *La fiebre del loco*, antes de *Machuca*. Este encontro torna possível o sucesso do filme, já que ambos, com trabalhos para TV, aproveitam para utilizar

⁴⁰ No original, “estancamiento de la calidad, inequidad, segmentación educativa y desconexión entre los postulados pedagógico-filosóficos de la reforma educativa y las prácticas escolares.”

estratégias comunicativas caras a esse veículo, como os enquadramentos mais fechados, uso reiterado de tema musical para criar clima e antecipar os sentimentos dos personagens.

A estrutura narrativo-dramática de *Machuca* obedece ao esquema clássico, em três atos, em uma linearidade temporal, que se situa no ano de 1973. Essas informações, dadas logo no início da película, são suficientes para que mesmo o espectador desatento atine para o período crucial da história do Chile. Não sabemos, entretanto, quanto tempo se passa entre a entrada dos meninos carentes no colégio Saint Patrick e a intervenção do governo militar em sua direção, após o golpe.

O filme é narrado do ponto de vista do protagonista, Gonzalo Infante, um menino de 11 anos, que estuda em um colégio privado, de classe média alta, e assiste às mudanças sociais e políticas que acontecem em 1973, em Santiago do Chile, culminando com o golpe de Estado do general Augusto Pinochet. A escolha de crianças como protagonistas favorece a identificação do espectador e suaviza o clima de terror e convulsão social, vivido pelos chilenos nesse período.

A narrativa pode ser dividida em três fases. Na primeira parte do filme, há a apresentação de Gonzalo, gordinho, solitário, afeito a regras, até que sua rotina é quebrada com o ingresso de meninos pobres na escola privada em que estuda. No desenvolvimento, o espectador acompanha a amizade que floresce com o menino pobre Pedro Machuca, os conflitos causados pela desigualdade social, até culminar com o desenlace em que Gonzalo percebe que não é possível continuar com esta amizade.

Já na abertura da película, nos créditos de cor branca em fundo preto, algumas letras se separam das palavras, antecipando a rachadura que se estabelecerá na sociedade chilena e na amizade de Gonzalo e Pedro. A legenda nos avisa o local e a data dos acontecimentos: Santiago do Chile, 1973. Segundo Tomachevski (1973, p. 183), este é o tempo da fábula,

porque os acontecimentos expostos estão supostamente desenrolando-se. [...] O tempo da fábula nos é dado: 1) Pela data da ação dramática, de uma maneira absoluta (quando situamos os acontecimentos no tempo [...]).

Logo depois da legenda, o diretor mostra detalhes do corpo de Gonzalo se vestindo: é um pequeno adulto que coloca o uniforme da escola impecavelmente, sem a ajuda de adultos. Os fragmentos dessa ação levam o espectador a se dar conta aos poucos do personagem. Depois, em um plano geral do quarto, vemos Gonzalo de costas em frente a um espelho que se olha e deixa

escapar um sorriso; aos poucos, o sorriso desvanece-se, deixando transparecer uma tristeza de quem não gosta do que vê no espelho e ainda não encontrou seu lugar no mundo.

Depois de vestido, o menino toma café da manhã “em família”, sem a mãe que continua a dormir. A irmã lê a revista *Onda*, cuja capa refere-se a John Lennon, um dos ícones da época e uma das influências estrangeiras (principalmente européias e norte-americanas) que permearam as preferências da juventude nos anos 1970. O pai também lê um jornal, enquanto fuma e espera para levar Gonzalo de carro à escola, já que a empregada da família prepara um lanche para o menino.

Com a contextualização do período histórico, apresenta-se ao espectador a questão: como se dará a subjetividade do diretor ao representar um período distante e difícil para a história chilena?

O Chile de 2004 era bem diferente do país de 1973, retratado em *Machuca*. São olhos contemporâneos que revêem a história e escolhem como protagonistas dois meninos, que se conhecem na escola, e que têm suas vidas modificadas pelo contexto político da época. Segundo Pierre Sorlin (*apud* NAPOLITANO, 2005), ao explicar a relação presente-passado do cinema, o filme histórico ancora-se no presente, por meio da tríade produção-distribuição-exibição e no passado, por meio de datas, eventos, personagens que marcam o tema dos filmes.

O uso de material documental, com imagens da época de Salvador Allende visitando a União Soviética⁴¹, bem como reportagens exibidas na televisão da casa de Gonzalo no dia do golpe do general Pinochet, em que se anuncia o suicídio de Allende, dão credibilidade histórica ao filme. Misturam-se personagens ficcionais e “reais”, para reconstruir o clima da época. Ao explicar o uso de imagens documentais nos filmes de ficção, Avellar comenta que “os fragmentos de cinejornais colados na ponta de ficção, ajudam mesmo é a levar o espectador a aceitar a ficção como se ela fosse também um registro do real.” (AVELLAR, 1982, p 57).

Os meios de comunicação têm um papel de destaque no filme. Em muitas cenas, a televisão toma o lugar central, com os telejornais que situam o espectador do momento histórico do Chile; vemos também muitas revistas, jornais e cartazes⁴², bem como marcas de bens de

⁴¹ Os personagens da família de Gonzalo prestam atenção à notícia na TV, de que Allende foi o primeiro presidente chileno a visitar a União Soviética, em plena guerra fria.

⁴² No filme, a câmera dá uma visão geral das primeiras páginas dos jornais da época, lado a lado, [pontuando](#) também as diferentes posições de segmentos da sociedade chilena. Uns pedindo a renúncia de Allende, outros convocando os trabalhadores para passeatas. Em meio ao conflito, Gonzalo vê uma tira de seus quadrinhos preferidos, *O Cavaleiro*

consumo - Adidas, Omo e Lux - que definiam as diferenças entre as classes sociais. O rádio, por sua vez, aparece na casa de Pedro Machuca, já que o aparelho de televisão não era acessível aos pobres.

O melodrama⁴³ está presente no filme, através de técnicas específicas que tornam possível a identificação com o personagem. Ele tem como principal característica subordinar os elementos narrativos com o objetivo de alcançar impacto emocional, especialmente por meio dos estados emocionais dos personagens. (BORDWELL, 1985, p. 70).

Os efeitos visuais de impacto, desde o melodrama do século XIX, são embalados por uma trilha sonora melodiosa (o *melos* do drama), reforçando a expressão das emoções, sua intensidade. É preciso afetar o espectador, “ganhá-lo” para que ele entre num regime de credulidade maior diante do inverossímil. O espetáculo “enche os olhos” e ganha a sua cumplicidade, legitimando um estado de fé consentida na “voz muda do coração” e na plena espontaneidade do gesto embora este seja produto de convenções teatrais. Vale na imaginação melodramática a idéia da expressão direta dos sentimentos na superfície do corpo, seja pelo gesto ou fisionomia que sublinha uma reação ou uma intenção da personagem, seja pela simples marca (de nascença ou adquirida) que assinala traços de caráter. (XAVIER, 2003a, p. 94).

Nos closes iniciais, o espectador escuta, pela primeira vez, o tema musical do protagonista, melancólico, que o acompanha nos momentos de decisão e de tristeza. A música é um dos elementos que levam o espectador a mergulhar no sentimento de Gonzalo, já que busca, nesse caso, a descrição do estado emocional do filme e de seus personagens (BERCHMANS, 2006, p. 26), como as composições, que sugerem a melancolia, o lúdico da relação de amizade e descoberta entre os meninos. Há ainda momentos com músicas, que utilizam instrumentos como as maracas⁴⁴, lembrando a cultura popular e indígena.

Com um modo de narração clássico, nos termos utilizados por Bordwell, encontramos em *Machuca* uma cadeia causal desencadeada pelos agentes, que unifica a narração. O filme é marcado por unidade de ação, espaço e tempo. Nesse sentido, as personagens têm objetivos

Solitário, em que um dos personagens diz que é inútil gastar balas, porque eles montam como índios, sendo impossível acertá-los.

⁴³ Huppes (2000, p. 21) salienta que o melodrama tem suas origens ligadas à ópera, no século XVII na Itália, e depois na França. A autora também fala das ligações desse gênero teatral com a literatura alemã e com Shakespeare, consolidando-se no século XVIII.

⁴⁴ Maracas são espécies de chocalhos, feitos de cabaças contendo sementes. No Chile, são chamados de *huada* ou *wada*.

específicos e utilizam estratégias para chegar a esse fim. Toda ação nesse modo de narrar origina uma reação ou uma consequência. Essa causalidade – psicológica, pessoal ou impessoal – centrada nas personagens é o suporte da história clássica (BORDWELL; STAIGER; THOMPSON, 1997, p. 14)

No caso dessa película, o golpe militar que se instaura no Chile pode ser considerado como uma causalidade “social”, orquestrado pelas forças de oposição da sociedade daquele país, que se insurge e afasta os amigos Gonzalo e Pedro. Há no filme uma ênfase no crescimento do conflito entre as classes sociais, que antecipa a ruptura definitiva dos amigos, e agindo por repetição não deixa o espectador “perdido”, mas capaz de preencher as lacunas ao longo do filme. O modo de narração clássico oferece muita informação para o espectador, além de chamar pouca atenção para como se apresenta o enredo.

Apesar do contexto histórico, o foco do filme concentra-se no conflito entre os amigos, nas histórias individuais. Segundo Xavier (2003a, p. 135):

Como na tradição naturalista, o essencial é a dicotomia público/privado que eleger a ‘verdade interior’ do indivíduo como fonte maior do sentido chave de interpretação de sua ação social efetiva. Lembrando o melodrama convencional, ao contrário de se trabalhar o contexto, indo mais fundo na iluminação de uma certa lógica do social, acentua-se a virtude do herói como sentimento natural, ‘boa índole’ que, presente, resistente, permanece ao longo do filme associada aos valores tradicionais da família.

O filme é a dramatização da experiência mais íntima de Gonzalo, afetado pelo processo social do Chile.⁴⁵ Ao longo do filme, o menino sofre uma transformação, ou seja, reconhece que a condição sócio-econômica de cada um é definidora da sua liberdade, mas, aparentemente, não tem uma consciência política. O personagem não aparece como produto da História, mas existe antes dela. Acompanha as passeatas, assiste o golpe pela televisão e vê atônito a destruição do bairro onde vivia Pedro, feita pelos militares. Quando é chamado a se posicionar, o menino reproduz o imaginário da elite em relação aos mais desfavorecidos, incluído os descendentes mapuches. Em Pedro, por sua vez, não vemos uma transformação aparente, ou uma ação de militância política, mas apenas um ressentimento do tratamento de Gonzalo, quando eles se

⁴⁵ Xavier (2003, p. 131) identifica filmes que utilizam temas políticos, aproveitando-se de gêneros conhecidos como o melodrama. Ele os classifica como “naturalismo da abertura política”. Consideramos, nessa pesquisa, *Machuca* como exemplo dessa estratégia do diretor, em que o herói, Gonzalo, testemunha a experiência histórica a partir de sua experiência individual.

desentendem por causa da bicicleta. Há, contudo, momentos que pontuam uma atitude altiva de Pedro, como quando o namorado da irmã de Gonzalo o trata com desprezo e tenta intimidá-lo manejando uma arma. Ao contrário de Gonzalo que se afasta, Pedro fica firme, olhando para o rapaz, sem demonstrar medo.

Silvana, ao contrário dos dois, apresenta um posicionamento político, durante todo o filme, no tratamento distante que tem com Gonzalo (quando o chama de esnobe), nas passeatas onde vende bandeirinhas e cigarros, culminando com seu assassinato por um militar, ao defender o pai da prisão.

Na primeira cena da sala de aula do filme, os meninos fazem uma prova. A câmera passeia e vemos os alunos compenetrados, mas não vemos o professor. Um deles pede uma borracha emprestada, até fixarmos nossos olhares em Gonzalo e em um aluno loiro, que se senta atrás dele, e o cutuca para que ele olhe pela janela.

Na escola, a primeira visão que Gonzalo tem dos meninos pobres se dá através do vidro da janela da sala de aula. No pátio, alguns adultos acompanham grupos de cinco meninos e os levam para as salas de aula do colégio.

Para alguém de classe social abastada⁴⁶, é mais cômodo e seguro observar o “diferente”, com certo distanciamento, sem o envolvimento direto. Essa mediação – a janela – é rompida no momento em que os cinco meninos pobres se juntam aos alunos que já pertencem àquela sala de aula, no caso, a de Gonzalo. Olhados com desconfiança, os recém-chegados sentem-se diminuídos, avaliados, cabisbaixos, não têm uniformes, mas roupas puídas, não pertencem àquele lugar. Estão enfileirados, expostos como em vitrines, diante da perplexidade dos alunos daquela sala de aula.

O cineasta (*apud* MARQUEZ, 2003, p. 120, tradução nossa)⁴⁷ conta sua experiência na vida escolar com a chegada dos alunos pobres:

No meu colégio, localizado no mesmo bairro e pertencente a uma certa elite intelectual e heterogeneidade política, nos anos setenta, os padres progressistas

⁴⁶ A acepção de classe social, neste trabalho, está ligada à noção de camada social, ou seja, pessoas/famílias que pertencem às mesmas faixas de rendimentos. A família de Gonzalo pertence a uma classe social com rendimento superior à família de Pedro Machuca.

⁴⁷ No original: “*En mi colegio, que estaba en el barrio y era de una cierta elite intelectual y heterogeneidad política, el año setenta, los curas progresistas decidieron dejar entrar indiscriminadamente a los niños de la población. En mi curso éramos 45 y 15 eran de las poblaciones. Fue un proceso duro, difícil, pero muy lleno de la vida también. Entraron otras problemáticas y allí conocí otro mundo que no tenía por qué haber descubierto antes. Viviendo con ellos quedo tan en evidencia que en el mundo popular hay tanta verdad y sabiduría.*”

decidiram deixar entrar indiscriminadamente os meninos da periferia. Na minha sala, éramos 45 e 15 eram da periferia. Foi um processo duro, difícil, mas muito cheio de vida também. Entraram outras problemáticas e ali conheci outro mundo que não teria porque ter descoberto antes. Vivendo com eles ficou a certeza que no mundo popular existe tanta verdade e sabedoria.

Os diálogos nas cenas são importantes para informar o espectador do conflito principal do filme: o embate entre a classe social abonada que perdia privilégios, e os mais pobres, que ansiavam pelas mesmas oportunidades, exemplificada pelo acesso dos meninos pobres ao colégio de elite de Santiago, durante o período do governo de Salvador Allende. A conversa entre Pedro Machuca e o padre McEnroe já anuncia como os simpatizantes do governo Allende tentaram se fazer escutar e incomodaram as elites. O conflito que acontece na escola é um reflexo da sociedade partida pelo anseio de mudança de uns e pelo medo de outros de perder privilégios.

(meninos em coro se levantam com a entrada do padre McEnroe)

- Bom dia Padre McEnroe!

Padre McEnroe - Bom dia meninos. Aqueles que notaram que o comunicado da Junta é para ser lido terão notado certas mudanças aqui na escola. Teremos novos companheiros. Muitos deles moram perto da escola. Então vocês já viram muitos deles por aí. Certo? Eles moram aqui no bairro.

(Aluno da sala de aula levanta a mão)

Padre McEnroe – Sim?

Aluno – Eu conheço aquele ali (aponta para um dos meninos que chegaram. A câmera nos mostra o menino de pé. Corta novamente para o que está sentado). A mãe dele lava a nossa roupa. (Câmera mostra o menino de pé acenando) Oi Christian!

Padre McEnroe – Bem, agora vocês vão ser colegas de classe. Espero que lhes dêem uma boa acolhida, como se fosse a um irmão ou a um novo amigo.

(Pausa. Olha para todos os meninos sentados e diz)
- Ótimo.

Professora (dirigindo-se aos meninos recém-chegados) – Certo meninos, sentem-se.

Padre Mc Enroe – Um momento. Não quero que os meninos novos sentem-se juntos.

(Aponta para o menino loiro, que senta atrás de Gonzalo)

Padre McEnroe – Você! (Câmera corta para o menino loiro que olha assustado, apontando para si mesmo). Sim, você. Pegue suas coisas e sente-se ali. (Voltando-se para outro menino recém-chegado). E você, como se chama?

Pedro – Pedro Machuca

Padre McEnroe – Não escuto, mais forte.

Pedro – Pedro Machuca

Padre McEnroe – Mais forte!

(Gritando)

Pedro – Pedro Machuca!

(A classe toda cai na risada)

Padre McEnroe - Assim está melhor. Você deve se fazer escutar Machuca. (Apontando para a carteira vazia) Sente-se lá.

O Chile, durante o governo de Salvador Allende, vivia o conflito entre o projeto socialista de seu presidente e as classes abastadas. Tanto a Igreja Católica, quanto a esquerda política, haviam elegido o “homem novo” como modelo para chegar à felicidade.

Era o homem social, igualitário, fraterno e justo que havia superado o individualismo, a busca pelo sucesso e a escravidão. Um homem que haveria de se forjar nas aulas e caminhos da Escola Comprometida (OLIVA, 1991, p. 270, tradução nossa).⁴⁸

Nesse sentido, a Igreja e o Programa da Unidad Popular caminhavam para neutralizar a elitização dos colégios, e ampliar as oportunidades educacionais.

Essas amplas oportunidades educacionais planejadas no programa da Unidad Popular cumpriram-se tanto ‘através da melhoria geral das condições de vida dos trabalhadores’ e educadores, como por meio de um ‘Plano Nacional de Bolsas suficientemente extenso como para assegurar a incorporação e a continuidade escolar a todas as crianças do Chile, especialmente aos filhos da classe trabalhadora e do campo’[...] (OLIVA, 1991, p. 272, tradução nossa).⁴⁹

⁴⁸ No original: “Era el hombre social, igualitário, fraterno y justo que había superado el individualismo, el exitismo, y el esclavismo. Um Hombre que había de forjarse en las aulas y caminos de la Escuela Comprometida”.

⁴⁹ No original: “Esas ‘amplias oportunidades educacionais’ planteadas en el Programa de la Unidad Popular se llevarían a su cumplimiento tanto a ‘través del mejoramiento general de las condiciones de vida de los trabajadores’ y educadores como por medio de un ‘Plan Nacional de Becas lo suficientemente extenso como para asegurar la

Durante todo o filme, situações e diálogos ressaltam a diferença entre os meninos e anunciam que não há espaço para amizade entre pessoas de diferentes classes sociais. Seja na desconfiança dos alunos da escola, seja no diálogo em que o pai de Pedro explicita, na frente de Gonzalo e de Silvana, que o menino rico irá esquecer seu amigo pobre, já se prevê a futura rejeição de Machuca, por parte do menino rico.

Ismael (pai de Pedro) – Quem é aquele?

Pedro – Um amigo.

Ismael – Um amigo, certo. Você tem cada amigo... Sabe onde seu amigo estará daqui a cinco anos? Começando a faculdade. E você vai estar limpando banheiros. Em dez anos, estará trabalhando com o pai dele. E você vai estar limpando banheiros. Em quinze anos, o seu amigo vai ser dono da empresa do pai. E você? Adivinha só? Você ainda vai estar limpando banheiros. Ele sequer irá lembrar o seu nome. O seu amigo...

Sabemos que o pai de Gonzalo, Patrício, é funcionário da FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación)⁵⁰ e que é simpatizante de Allende. Ele acompanha o noticiário sobre Allende, até se auto-exilar na Itália. Em relação à amizade de seu filho com Pedro, não vemos contudo um posicionamento explícito de Patrício, e nem de Maria Luísa, mãe de Gonzalo, em relação à amizade dos meninos.

A diferença de classes sociais no colégio também está relacionada diretamente à origem mapuche dos meninos pobres. Em uma cena em que os alunos do colégio vão à piscina, os garotos recém-chegados aproximam-se, apenas de cuecas. São ridicularizados pelos alunos bem nascidos, até que um deles faz um comentário maldoso, em relação à cor da pele dos meninos. Historicamente, no Chile, há uma política de diferenciação na educação dos mais abastados. Segundo Solis (2003, p. 204):

[...] durante três séculos o domínio exercido pelos espanhóis se caracterizou pela crônica usurpação dos direitos tanto individuais como coletivos e, no educativo, por uma prática dogmática, elitista e discriminatória em relação aos indígenas e ao nascente povo chileno. Por outro lado, desde então, mantêm-se as diferenças sócio-econômicas que estratificam, transformando-se o domínio até os grupos nacionais detentores do poder, do dinheiro e/ou das armas, e impedindo avançar

incorporación y la continuidad escolar a todos los niños de Chile, especialmente a los hijos de la clase obrera y del campesinato”.

⁵⁰ O Chile sedia, desde 1955, o escritório regional da FAO, que integra 33 países.

até formas efetivas e reais de democratização, até estes anos e início do século XXI.⁵¹

O primeiro ponto de virada do personagem de Gonzalo acontece quando encurralado por colegas da escola, Infante, ao invés de humilhar Machuca, empurra seus colegas, libertando o menino da situação. Nesse momento, Gonzalo toma pela primeira vez partido, identificando-se com o menino pobre, sendo atacado fisicamente e machucando-se com a agressão.

Já o segundo ponto de virada de Gonzalo, levando-o ao desfecho, é o seu desentendimento com Machuca e com Silvana e posterior quebra de confiança entre eles, tendo como motivo aparente a bicicleta, um dos motivos que os uniram. Na verdade, traz à tona os preconceitos da classe dominante chilena, da qual Gonzalo faz parte, frente à convivência com os mais pobres.

Pedro e Silvana pegam a bicicleta de Gonzalo no mesmo local em que dividiam beijos e latas de leite condensado. A bicicleta fez parte da relação dos amigos, e o meio de transporte que, por um tempo, fez contato entre duas classes sociais desiguais. Ao não dar nenhuma explicação a Gonzalo, podemos pensar que a atitude de Pedro e Silvana já era um prenúncio do que poderia ter acontecido aos mais pobres, com o acesso aos bens de consumo e privilégios, caso Salvador Allende fosse bem-sucedido em suas medidas sócio-econômicas.

Quando Gonzalo visita pela primeira vez a casa de Pedro, e deixa a bicicleta do lado de fora do barraco, Silvana diz irônica ao menino para tomar cuidado, já que todos lá eram ladrões. É a antecipação do que posteriormente Gonzalo deixa escapar quando fala com os amigos. O filme é pontuado por momentos em que os dois, Pedro e Infante, alternam a condução da bicicleta, até que, quando as lutas sociais acirraram-se no Chile, contaminando a relação entre Pedro, Gonzalo e Silvana, esta ameaça levar a bicicleta de Gonzalo. Pedindo para devolver a bicicleta, Gonzalo os chama de “plebe e filhos da puta”, mesmo tratamento dado a Silvana por Maria Luísa, e rompe-se aqui a confiança entre os três. Gonzalo e Machuca enfrentam-se pelo olhar, mas a câmera ainda os mostra no mesmo plano. A partir deste momento Gonzalo está só com sua bicicleta.

⁵¹ No original: “[...] durante tres siglos el dominio exercido por los españoles se caracterizó por la crónica usurpación de los derechos tanto individuales como colectivos y, en lo educativo, por una práctica dogmática, elitista y discriminatória respecto a los indígenas y al naciente pueblo chileno. Por otro lado, desde entonces, se na mantenido las diferencias socio-económicas estratificantes, trasladándose el dominio hacia los grupos nacionales detentores del poder, del dinero y/o de las armas, e impidiendo avanzar hacia formas efectivas y reales de democratización social, hasta estos años ya del siglo XXI.”

Percebe-se, no filme, uma simpatia à política de integração do presidente destituído, Allende, e o horror que vem a seguir com o golpe de Estado do general Pinochet. Segundo Xavier (2003a, p. 93):

Há melodramas de esquerda e de direita, contrários ou favoráveis ao poder constituído, e o problema não está tanto numa inclinação francamente conservadora ou sentimentalmente revolucionária, mas no fato de que o gênero, por tradição, abriga e ao mesmo tempo simplifica as questões em pauta na sociedade, trabalhando a experiência dos injustiçados em termos de uma diatribe moral dirigida aos homens de má vontade.

Quando o conflito entre os partidários de Allende e aqueles que não o queriam no poder se intensifica, representantes dos dois lados passam a se enfrentar. Em uma missa no colégio, o padre McEnroe começa a homilia, tentando explicar aos pais as dificuldades que enfrentavam na escola. Os pais, por sua vez, começam a se manifestar sobre as diferenças entre as crianças no colégio. Há nos diálogos a marca das diferenças ideológicas, demonstrando a divisão que a sociedade chilena vivia. Muitos pais abastados, que pagavam pela educação dos filhos, manifestam seu desagrado pela mistura entre as classes, outros defendem a concessão de bolsas. Há tensão entre as duas posições, as pessoas se colocam:

- *Meu filho está sendo agredido por estes outros novos.*

- *Estão misturando-os (aos filhos) com gente que não tem porque conhecer.*

- *Vá o senhor, Padre comunista, fora!*

- *Queremos uma educação igualitária e profundamente democrática para nossos filhos.*⁵²

(O pai de Gonzalo tenta a conciliação:)

- *De alguma forma, somos todos responsáveis pelo que está acontecendo.*

(A mãe de Gonzalo, Maria Luiza, também se posiciona:)

- *Qual é a idéia de misturar as peras com as maçãs?*

Segundo Oliva (1991, p. 271, tradução nossa), “a Igreja se abria a um revolucionário conceito de democratização escolar e que, por meio de sua assistencialidade, pretendia neutralizar o elitismo de seus colégios particulares”.⁵³

⁵² Frases retiradas do filme sem sequência na cena, apenas para destacar as posições ideológicas. Tradução nossa.

A concepção de homem novo a que o Programa da Unidad Popular recorria fez com que alguns programas assistenciais fossem implementados na sociedade chilena. Para permitir e estimular que as crianças pobres fossem à escola, o governo fez o Programa Nacional del Leche, em que cada criança teria direito a meio litro de leite por dia, distribuído na escola e outras instituições populares. O Programa cresceu⁵⁴ e as despesas atingiam diretamente os chilenos, “especialmente os setores pagadores de impostos, cuja resposta seria uma vez mais e como sempre frente às reformas sociais – a inflação de preços”. (OLIVA, 1991, p. 276).⁵⁵

Vicario (1979, p. 108) também conta que

um dos compromissos do novo governo era distribuir gratuitamente meio litro de leite por dia a todas as crianças chilenas. E ao contrário dos compromissos eleitorais que, por uma ou outra razão, não puderam ser respeitados, aquele meio *litro de leche* foi tenazmente respeitado. Como as latas de leite tinham de ser importadas, no primeiro ano do governo Allende, foi gasta a bela soma de 50 milhões de dólares e quase o dobro no segundo ano, sendo que esses dólares eram tão indispensáveis quanto escassos.

2.4 – As motivações

A motivação realista⁵⁶ está presente na película, com um requintado cuidado na reconstrução do imaginário da época, por meio dos figurinos, cenário, presença de jornais, que mostram diferentes tomadas de posição da sociedade e demonstram a convulsão política e social no Chile. O figurino é utilizado, pelo diretor, para evidenciar a luta social que acontecia naquele período histórico, bem como para definir certas personagens. O pulôver rasgado de Pedro, que acompanha o menino durante toda a película, bem como o uniforme impecável do colégio, roupas e tênis de marca de Gonzalo, escancaram a desigualdade socioeconômica entre os

⁵³ No original: “[...] la Iglesia se abría a un revolucionario concepto de democratización escolar el que, a través de la asistencialidad, pretendía neutralizar el elitismo de sus colegios particulares [...]”.

⁵⁴ Segundo Oliva (1991, p. 276), em 1970 eram distribuídos 19 milhões de litros e em 1971 esse número passou a ser 48 milhões, atingindo a maioria da população infantil menor de 15 anos, de grávidas e mães que amamentavam.

⁵⁵ No original: “[...] especialmente de los sectores pagadores de impuestos, cuya respuesta sería – una vez más y como siempre frente a las reformas sociales – la de la inflación de precios”.

⁵⁶ A motivação realista é um dos tipos (os outros são composicional e estética) descritos pelo formalista russo Tomachevski, para explicitar a estrutura narrativa na literatura. Bordwell toma emprestado esse conceito para utilizá-lo na narrativa cinematográfica, especialmente no modo de narração do cinema clássico. A motivação é um “sistema de procedimentos que justifica a introdução dos motivos particulares e seus conjuntos [...]” (TOMACHEVSKI, p. 184). Nesse sentido, as intenções “realista”, “composicional” e “estética” definem esses procedimentos de introdução dos motivos.

meninos. Maria Luísa, a mãe adúltera de Gonzalo, é seduzida pela moda e valores estrangeiros. Em uma das cenas, Maria Luísa vai a um alfaiate, para experimentar um vestido, pago por seu amante Roberto. Ela sempre aparece impecavelmente vestida. Em uma das seqüências, em que vai à casa de Roberto com Gonzalo, sabemos que o amante também é casado, mais velho, e que sua família mora em Buenos Aires. Pelo diálogo, descobrimos que Maria Luísa considera Buenos Aires superior a Santiago.

Maria Luísa – Por que você não foi a Buenos Aires?

Roberto – Eu não tinha que ir. Minha família virá este final de semana para comemorar o aniversário da minha esposa.

Maria Luísa – Eles virão? Eu achei que eles não colocariam os pés no Chile, enquanto Allende fosse presidente.

Roberto – São poucos dias.

Maria Luísa – Que absurdo! Você não pode comparar Santiago com Buenos Aires. Ela vai ter um terrível aniversário, pobre coitada!

Roberto – Nós vamos para Viña [refere-se à Viña del Mar, balneário, que se converteu em atração turística e sedia um cassino], para o Cassino.

Maria Luísa – Maravilhoso!

A fotografia do filme, em cores mais frias, como os tons verdes e marrons, tem o intuito de remeter aos anos 1970. A computação gráfica foi utilizada na produção para que a Santiago de 1973 fosse reproduzida, eliminando, por exemplo, fios e postes que existem hoje na cidade, ou até retirar as datas de validade de algumas latas de leite condensado. (ZAVALA, 2004). Segundo Ismail Xavier (1984),

seja endereçada a um evento natural, ou à arquitetura, decoração, indumentária e ‘acontecimentos’ de um determinado período histórico, tal reprodução funciona como instrumento retórico. A ‘seriedade’ da reconstrução e o cuidado apurado manifesto nos detalhes simboliza uma atitude de ‘respeito à verdade’ que tende a ser creditada para o filme no seu todo.

Uma das referências ao período é a utilização da história em quadrinhos *The Lone Range*”⁵⁷, adaptada da série radiofônica, criada em 1933, por George Trendle. É a história do

⁵⁷ Nascido na Argentina, o escritor e professor Ariel Dorfman foi para o Chile em 1954. Com o golpe de estado em 1973, Ariel, que tinha obtido a cidadania chilena muda-se exilado para os Estados Unidos, onde publica vários textos

texano John Reid, que percorre os Estados Unidos a cavalo, fazendo justiça, com seu fiel amigo de infância, o índio Tonto. No primeiro volume da história em quadrinhos que aparece em *Machuca*, o personagem mascarado, que pode ser identificado com Gonzalo, encontra, pela primeira vez, Tonto, seu amigo de origem indígena, que também pode ser identificado com Machuca. Atacado e ferido, John Reid é resgatado pelo índio Tonto. As aventuras que o herói enfrenta sempre têm a presença desse ajudante, que tem um papel secundário nas histórias. A referência aos quadrinhos, que permeia todo o filme, é um anúncio da amizade entre os dois meninos, mas sem o final feliz do herói mascarado.

O cineasta insere a história em quadrinhos como um dos motivos⁵⁸ livres, ou seja, que não são imprescindíveis para a causalidade que une os acontecimentos do filme, mas determinam a construção da obra. “Estes motivos marginais (as minúcias etc.) são introduzidos devido à construção artística da obra e são portadores de diferentes funções [...]” (TOMACHEVSKI, 1973, p. 175). A inserção de *The Lone Ranger* na película tem o objetivo de reforçar a história principal, da amizade de Pedro e Gonzalo, à medida que reforça a relação de cumplicidade e, ao mesmo tempo, subordinação dos personagens.

Wood utiliza detalhes para pontuar o desenrolar dos acontecimentos. Logo no início da película, na chegada à escola, a câmera alta mostra crianças alegres, que correm e se espalham no pátio, sem controle, ao tocar o sinal. Quando a ditadura é instaurada, nesse mesmo pátio, os alunos estão enfileirados, aqueles com cabelos compridos são separados e têm seus cabelos cortados. Não há mais a euforia dos meninos na entrada da escola, mas apenas medo.

Nos anos 1970, época em foi instaurado o golpe de Estado de Pinochet, a juventude chilena inspirava-se no movimento hippie, que surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960. Além das roupas coloridas, usavam cabelos compridos, como sinal de rebeldia. Com a chegada dos militares no colégio, a primeira medida para reestabelecer a ordem foi a separação dos meninos que tinham cabelos compridos. Ao cortar os cabelos, também retiraram a autonomia e a liberdade

sobre cultura e política. Em 1980, no livro *The Empire's Old Clothes: What the Lone Ranger, Babar, and Other Innocent Heroes Do to Our Minds*, ele descreve, citando *The Lone Ranger*, como subliminarmente as histórias em quadrinhos e novelas incentivam a passividade e a ideologia capitalista.

⁵⁸ O motivo, para Tomachevski (1973, p. 174), é o tema da parte da obra que não pode ser decomposta, ou seja, cada proposição da fábula (o conjunto de acontecimentos ligados entre si que nos são comunicados no decorrer da obra) possui seu próprio motivo. Eles podem ser: motivos associados (imprescindíveis para a sucessão cronológica e causal dos acontecimentos); motivos livres (que não são importantes para a causalidade); motivos dinâmicos (modificam as situações) e motivos estáticos (não modificam as situações).

de expressão desses jovens. Esses valores foram substituídos pelos valores militares: ordem, disciplina, hierarquia, obediência às regras.

Ao explicitar o modo de narração clássico, Bordwell enfatiza como se dá a elaboração das personagens, com o intuito de evitar a ambigüidade e deixar escancarado para o espectador a intenção ou objetivo deles no filme. Para isso, são inseridos “motivos”, que dão sustentação às ações da personagem, como características físicas, psicológicas, frases repetidas, objetos, que aparecem repetidas vezes ao longo da película.

O cinema de Hollywood reforça a individualidade e a coerência de cada personagem por meio de motivos recorrentes. Caracterizar-se-á uma personagem com um detalhe de seu diálogo ou de seu comportamento que defina um de seus traços principais. [...] A coerência do personagem se transmite por meio da repetição do motivo ao longo do filme (BORDWELL; STAIGER; THOMPSON, 1997, p. 16-17, tradução nossa).⁵⁹

Em *Machuca*, um dos motivos que compõem a trama é a bicicleta de Gonzalo, compartilhada em muitos momentos com Pedro. É ela que os leva a territórios diferentes e estabelece o contato entre os espaços. No começo da amizade, é Gonzalo que leva Pedro até sua casa. Quando chega perto do bairro pobre, onde Pedro e sua família vivem, Gonzalo olha para Pedro, como que pedindo permissão para entrar naquele mundo que não é seu. Pedro então comanda a bicicleta e leva Gonzalo à sua casa. No ápice da película, a bicicleta também terá um papel fundamental no destino dos personagens.

O contato com as condições de vida da família de Pedro impressiona Gonzalo. No pequeno barraco, escuro e apertado, vemos cartazes nas paredes que remetem às personalidades ligados ao regime de Salvador Allende. Entre elas, encontram-se um cartaz sobre o Programa Nacional de Leche, uma das principais bandeiras do governo, um de Allende e a foto do cantor Victor Jara, músico popular chileno, assassinado a 16 de setembro de 1973, nos primeiros dias de repressão.⁶⁰

⁵⁹ No original: “*El cine de Hollywood refuerza la individualidad y la coherencia de cada personaje por medio de motivos recurrentes. A um personaje se le etiquetará con un detalle de su diálogo o de su comportamiento que defina uno de sus rasgos principales.[...] La coherencia del personaje se transmite por medio de la repetición del motivo a lo largo de la película.*”

⁶⁰ Era um cantor de protesto e participou ativamente das eleições, apoiando Allende, então candidato da Unidad Popular. Preso no mesmo dia do golpe, 11 de setembro de 1973, foi levado ao Estádio do Chile (arena multiesportiva), que havia sido convertido em campo de concentração, teve suas mãos quebradas e foi morto a tiros.

Três diferentes planos da película pontuam momentos importantes da transição da democracia à ditadura chilena. No início do filme, vemos um muro pichado com a frase “Não à guerra civil!”, em um momento que há ainda a esperança de uma integração entre as classes e de um possível socialismo, apesar do conflito latente. Em um segundo momento, no mesmo muro, já lemos a palavra “Não” rabiscada no clima de enfrentamento entre os partidários de Allende e os contrários ao governo. No final do filme, em que já se anuncia o início de uma nova fase na vida social e política do Chile, o muro cinza não traz mais nenhuma mensagem ou menção à liberdade de expressão. Os dizeres são encobertos pela cor cinza, símbolo de uma nova ordem em que são abolidas as garantias individuais, como o direito de expressão, de ir e vir, e de se posicionar politicamente, em nome da segurança e do combate aos comunistas.

Várias foram as medidas dos militares para sepultar as idéias e marcas do governo deposto. A tentativa era eliminar as expressões culturais da Unidad Popular, provocando a destruição e suplantação de imagens em muros e publicações, trocando o nome das ruas, lançando novos estímulos sonoros e movimento cênicos próprios das operações militares. Ou seja, a percepção e a configuração estético-social da cidade, das suas ruas e cenários foi modificada e descontextualizada (ERRÁRURIZ, 2009, p. 137, tradução nossa).⁶¹

Errázuriz (2009, p. 137, tradução nossa) explica o sentido das mudanças:

[...] o exercício do poder e o mesmo poder não se fundamentam unicamente na violência, mas também encontram a mesma raiz de sua existência na dominação através de signos e símbolos. Esta mesma violência tende a manifestar-se na forma cada vez mais acentuada como violência simbólica.⁶²

Depois do rompimento, Gonzalo sozinho olha para o céu e vê os aviões⁶³. Em outra cena, o vemos, com sua irmã e a empregada assistindo ao noticiário e ao primeiro discurso do general Pinochet, após o golpe.

Depois, seu corpo foi lançado em um matagal perto da Estada Sul de Santiago. Só em 1990, foi reconhecido o assassinato e, em 2003, o Estádio foi batizado com seu nome – Estádio Victor Jara.

⁶¹ No original: “[...] expresiones culturales de la Unidad Popular, provocando la destrucción y suplantación de imágenes en muros e impresos, cambiando el nombre de calles, irrumpiendo con nuevos estímulos sonoros y movimientos escénicos propios de las operaciones militares. Es decir, la percepción y configuración estético-social de la ciudad, la de sus calles y escenarios fue modificada y descontextualizada.”

⁶² No original: “[...] el ejercicio del poder y el poder mismo no se fundamenan únicamente en la violencia, sino que encuentran la raíz misma de su existencia en la dominación a través de signos y símbolos. Incluso la misma violencia tiende a manifestarse en forma cada vez más acentuada como violencia simbólica.”

⁶³ Os aviões são o símbolo da queda do governo Allende. Segundo Pennaforte (2001, p.68), o Palácio de La Moneda, em 11 de setembro de 1973, foi cercado e a Allende restou apenas a rendição ou a fuga para o exílio. Como não

2.5 – As personagens

Wood optou por não-atores para interpretar Gonzalo e Pedro. Durante sete meses, ensaiou os meninos para conseguir uma representação naturalista, que, segundo Xavier (1984, p 31) “é a interpretação dos atores que busca uma reprodução fiel do comportamento humano, através de movimentos e reações ‘naturais’”. Além dos protagonistas, mais 150 crianças participaram da película, recriando o fictício Colégio Saint Patrick, cujas cenas foram rodadas no campus Oriente da Universidad Católica.

Os nomes são importantes para caracterizar os dois protagonistas. Pedro Machuca carrega no nome a ambivalência de sua situação: por não pertencer à classe social dominante, é humilhado por seus colegas na escola e é o símbolo para Gonzalo da intolerância na sociedade chilena. Gonzalo Infante, por sua vez, também traz no nome a condição de criança, aquele que não fala, cuja inocência é perdida no decorrer do filme, e um título utilizado em filhos de reis na Espanha, que não eram herdeiros do trono.

Os poucos personagens adultos do filme não são suficientemente explorados pelo diretor, que opta por protagonistas adolescentes. Eles basicamente representam, em muitos casos, as posições antagônicas na sociedade chilena. A mãe de Gonzalo, Maria Luísa, é mostrada como uma mulher fútil, cujo amante, bem mais velho, a presenteia com produtos do mercado negro e cortes de tecido. O amante Roberto, enquanto passa suas tardes com Maria Luísa, oferece doces a Gonzalo, que se empanturra para não reagir.

O pai de Gonzalo, Patrício Infante, também aparece pouco na película: leva-o à escola e assiste às últimas manchetes sobre o presidente Allende na televisão. Quando o conflito social torna-se aberto, e na tentativa de salvar seu casamento, Patrício diz à família que pensa em pedir transferência na FAO para a Itália. Sugere a companhia de Maria Luísa e dos filhos, mas vai sozinho, porque a mulher não quer acompanhá-lo. Nada é explícito, mas fica evidente que é o exílio, pois, logo depois, sabemos do golpe de Estado: aviões passam no céu, enquanto Gonzalo

concordou, o palácio foi bombardeado e Allende morto. De acordo ainda com Gaspari (2003, p. 353), “o palácio presidencial foi bombardeado sete vezes pela aviação, atacado por tanques e invadido pela tropa no início da tarde. Allende foi encontrado num salão, sobre um sofá de veludo vermelho, com a cabeça destrocada. Matara-se com uma submetralhadora soviética.”

os contempla. Mais tarde a televisão nos informa que o novo presidente é Augusto Pinochet e nos mostra seu discurso à sociedade chilena.

Ainda no Chile, Patrício e Gonzalo, ao entrarem em uma loja aparentemente fechada, compram cigarros e chocolates, produtos escassos à maioria da população. Percebemos então que ele recorre ao mercado negro⁶⁴, porque ao sair da loja, vemos avisos sobre a carência de artigos e de comida. Podemos inferir que, ao trabalhar em um escritório das Nações Unidas na área de alimentação, Patrício tem mais facilidades em conseguir os produtos que estão em falta. Em outra cena, Gonzalo também aparece em uma fila, para retirar latas de leite condensado, que, mais tarde, serão representativos dos bons momentos passados entre Gonzalo, Pedro e Silvana, vizinha de Pedro.

Na primeira parte do filme, os personagens adolescentes estão praticamente alheios à convulsão social que se configura na população, com a luta civil entre os partidários do governo Allende e uma minoria insatisfeita.

Ao vender bandeirinhas aos integrantes de duas passeatas com interesses opostos, os meninos divertem-se, sem atinar para as implicações econômicas, sociais e políticas inseridas em cada visão de mundo. Essas cenas são mostradas quase em seqüência, para evidenciar não uma tomada de posição, mas o mundo lúdico vivido pelos personagens em meio à turbulência social⁶⁵. Em contraposição, Silvana, mais velha, se identifica com os partidários de Allende, repudiando a classe dominante e reconhecendo em Gonzalo um burguês.

No Chile, no período anterior ao golpe, os estudantes também participavam de passeatas.

⁶⁴ Segundo Larraín e Meller (1991, p. 205, tradução nossa), durante o segundo semestre de 1972, havia a coexistência entre a inflação alta e acelerada, escassez de produtos e mercado negro. Em dezembro desse ano, foram anunciadas medidas para lidar com estes problemas: a criação de uma agência nacional de Estado, para centralizar o comércio e não permitir o desvio de bens para o mercado negro e um controle estatal da distribuição de bens, de uma cesta com 30 itens, de acordo com as necessidades de cada família. De acordo com estes autores, “o impacto do discurso oficial anunciando que a ‘recessão está chegando’ foi o seguinte: houve um rápido aumento na demanda, especialmente dos bens não perecíveis. Todos tentavam obter, primeiramente, todos aqueles bens especificamente listados pelo ministro das Finanças e depois todos os tipos de bens de consumo, que foram incluídos na ‘cesta dos 30 itens’”. No original: “*The impact of official speech announcing that ‘rationing is coming’ was the following: there was a sharp increase of demand, especially for non-perishable consumption goods. Everyone tried to get, first, all those goods specifically listed by the minister of finance and second all the types of consumption goods that were assumed to be included in the ‘basket of 30 goods’.*”

⁶⁵ A turbulência social deve-se à instabilidade econômica que a sociedade chilena vivia à época. Segundo Michael Woodiwiss (2007, p. 175), empresas norte-americanas, apoiadas pelo presidente Nixon, financiaram adversários do presidente Salvador Allende. Com a vitória deste último, bancos e empresas passaram a exercer pressão econômica no Chile, retardando empréstimos e dificultando, por exemplo, a importação de alimentos.

Talvez, o fenômeno mais significativo na educação desta época foi a turbulência política dentro das escolas, particularmente na universidade e no nível médio. Por três anos do regime de Allende, mas especialmente nos últimos dezoito meses quando a crise nacional se agravou, as escolas estavam em um turbilhão. As principais forças políticas costumavam organizar alunos como tropas de choque em demonstrações de rua violentas. A turbulência se espalhou nas escolas: greves de estudantes tornaram-se comuns, e muitas escolas foram tomadas pelos estudantes, que efetivamente as fecharam por longos períodos de tempo. Embora seja difícil documentar definitivamente a politização intensa dos alunos deve ter deixado efeitos profundos em suas experiências educacionais. (SCHIEFELBEIN; FARREL, 1982, p. 31, tradução nossa).⁶⁶

Todas essas transformações aguçaram os conflitos existentes entre as classes mais abastadas, que perdiam privilégios, e as dos trabalhadores, convencidas de seus direitos. Segundo Larraín e Meller (1991, p. 175), a política econômica do Chile, durante o governo de Allende, transferiu recursos do setor privado para o setor público, estatizando grandes companhias, para que fosse possível a redistribuição de renda, defendida pela Unidad Popular. O diagnóstico feito pelo partido ganhador dizia que a economia chilena era dependente do exterior, oligárquica e capitalista, além do país abrigar inúmeras companhias estrangeiras.⁶⁷

É com Silvana que Gonzalo e Pedro descobrem o primeiro beijo, o mistério e o encanto do sexo oposto. Ela os aproxima e torna-se objeto de desejo dos amigos. E é também um dos estopins para que a amizade entre os dois estremeça, já que ela assume uma posição de contestação, bem diferente da passividade dos meninos.

Ao longo do filme, vemos que ela apóia Allende, ao deixar explícita a diferença que separam Gonzalo dela e de Pedro; na participação efusiva nas passeatas da Juventude Comunista Chilena, na atitude de distanciamento nas passeatas dos contrários ao governo democrático,

⁶⁶ No original: “*Perhaps, the most significant phenomenon in education of this epoch was political turbulence within the schools, particularly at the university and secondary levels. Throughout the three years of the Allende regime, but specially in the last eighteen months as the national crisis became more accurate, the schools were in turmoil. The major political forces used organized students as shock troops in offer violent street demonstrations. Throughout the three years of the Allende regime, but specially in the last eighteen months as the national crisis became more accurate, the schools were in turmoil. The major political forces used organized students as shock troops in offer violent street demonstrations. The turbulence spread into the schools themselves: student strikes became commonplace, and many schools were taken by students who effectively closed them for long periods of time. Although it is hard to document conclusively, this intensive politicization of students must have had profound effects upon their educational experience*”.

⁶⁷ Os principais elementos que formam a base da política macroeconômica da UP foram os seguintes: a) alto nível de capacidade improdutiva e de desemprego; b) lá existia um alto nível de reservas internacionais e estoques industriais (LARRAÍN; MELLER, 1991, p. 183, tradução nossa). No original: “*The key elements that provided the basis of the UP macro policy were the following: a) the Chilean economy presented a large level of unused capacity and high unemployment; b) there existed a high level of international reserves and industrial stocks.*”

culminando com a reação à prisão de seu pai, quando os militares invadem seu bairro. Por se posicionar politicamente, Silvana é “eliminada”, para que a ordem do golpe seja restaurada e sua voz seja calada.

Já quase no final da película, quando os ânimos na sociedade estão cada vez mais acirrados, assistimos à passeata da parcela da população contrária ao governo Allende. Desfilam personagens conhecidos como o namorado da irmã de Gonzalo, Maria Luísa com as amigas, Silvana vendendo cigarros, Pedro e Gonzalo vendendo bandeirinhas. Não há mais o clima de festa e de diversão que o espectador percebia nas outras duas passeatas. Há sim o enfrentamento das duas parcelas da população divididas. O olhar do menino rico nos mostra que existe uma tensão e um medo de ser reconhecido. Após planos que explicitam o olhar de Gonzalo, logo em seguida percebemos para quem e onde se dirige a preocupação do menino: o namorado da irmã que compra cigarros de Silvana, mas não paga. Ao tentar receber do rapaz, ele manuseia uma arma usada por gangues, para amedrontar a menina. Percebendo que não iria receber, ela cospe em um carro de mulheres da alta sociedade e uma delas é Maria Luísa, a mãe de Gonzalo. Tudo isso é mostrado através do ponto de vista do menino, com inserção de planos fechados do seu rosto, que enfatizam a reação e os sentimentos de medo e impotência diante do ocorrido.

O olhar que se constrói no filme é eminentemente masculino. São poucas as personagens femininas: a mãe e a irmã de Gonzalo, a mãe de Pedro, Silvana, a vizinha de Pedro, e a professora da escola Saint Patrick. É interessante notar que as que têm maior participação – a mãe de Gonzalo e Silvana – são importantes na vida de Gonzalo e são duplos contrários. Enquanto a mãe de Gonzalo se coloca contra o governo, não trabalha e ainda ganha presentes do seu amante, Silvana não estuda, trabalha com seu pai e é abertamente a favor de Allende. As duas – cada uma ao seu modo – se posicionam politicamente.

O padre McEnroe, diretor da escola Saint Patrick, foi inspirado no padre Gerardo Whelan⁶⁸, norte-americano de origem irlandesa, diretor do Saint George's College⁶⁹ de Santiago, onde o diretor Andrés Wood estudou e onde mantém seus filhos estudando atualmente. O sacerdote, que faleceu seis meses antes do lançamento do filme, deu diversas entrevistas ao cineasta e co-roteiristas, contando a experiência da tentativa de integração dos meninos pobres à

⁶⁸ O padre Gerardo Whelan foi reitor do Saint George's College, de 1970 a 1973, e realizou o projeto de integração de estudantes de diferentes classes sociais, durante esse período. Em outubro de 1973, junto com outros sacerdotes, é obrigado a abandonar o colégio, pela intervenção militar do governo do general Pinochet.

⁶⁹ O Saint George's College, em Santiago, é administrado pela Congregação Santa Cruz, ordem religiosa norte-americana, que chegou ao Chile em 1943, para assumir a instituição.

escola e o posterior desmantelamento desse projeto, com a tomada do poder pelos militares. *Machuca* é dedicado a Gerardo Whelan. Um dos depoimentos é representado pela sequência⁷⁰ em que o padre entra na igreja da escola e come todas as hóstias consagradas na frente dos militares, em uma missa celebrada pelo capelão⁷¹ do Exército.

Após o golpe, os militares apoderam-se do colégio, estão espalhados no pátio, nos corredores, na missa, nas salas de aula. Não há mais espaço para espontaneidade. Na sala de aula, enquanto a professora tenta continuar a matéria, o interventor militar entra acompanhado de mais militares, e fala pela primeira vez aos alunos. Entrega à professora uma lista, onde constam nomes de estudantes que devem sair da sala e acompanhar os militares. Não temos idéia para onde são levados, mas são pequenas pistas das consequências sofridas pelas famílias dos simpatizantes do governo Allende.

À medida que as cenas avançam, percebemos que os alunos bolsistas, pertencentes às famílias pobres, são expulsos, e a “ordem” é restabelecida. Filhos de pais abastados permanecem na escola, sem precisar conviver com crianças filhas de seus empregados. Não sabemos qual será o futuro desses alunos. A violência está presente na intervenção escolar, nas falas dos militares, nas atitudes, nas normas.

O momento definitivo de rompimento entre Gonzalo e Pedro e Silvana se dá quando, ao voltar ao bairro pobre, o menino rico observa a violência dos soldados contra os moradores, incluindo a família de Pedro, Silvana e seu pai. Todos são tratados como bandidos e, ao defender seu pai, Silvana é assassinada. Os olhos de Pedro e Gonzalo cruzam-se, já em plano/contracampo. Gonzalo se afasta, horrorizado com as cenas que vê, quando um dos soldados o aborda. Ele apavorado diz que não é daquele lugar e pede para que o soldado o olhe. A câmera corta para o rosto do soldado, que o olha de cima a baixo, observando que as roupas e o tênis não condizem com pessoas que moram naquele bairro. Ao liberá-lo, a câmera corta para o rosto de Pedro, que os observa em silêncio. Outro plano nos mostra Gonzalo em sua bicicleta, olhando para trás. Depois em câmera lenta, com uma música extradiegética⁷², vemos cenas de espancamento das pessoas do bairro, mulheres e crianças sendo despejadas, até que no meio de

⁷⁰ Segundo a crítica chilena, Wood defendeu que a sequência é uma homenagem ao filme francês *Adeus, meninos*, de Louis Malle.

⁷¹ Neste caso, o capelão é um padre autorizado a prestar assistência religiosa a alguma corporação militar.

⁷² O termo extradiegético refere-se aos elementos que não fazem parte à dimensão ficcional do filme. No caso da música, sua fonte não está relacionada às ações dos personagens. Sua presença é notada pelos espectadores, mas não pelos personagens.

tudo, Gonzalo sai da fumaça, chorando, em direção à câmera. Essa opção do diretor tem como objetivo intensificar a ação dramática, além de deixar em suspensão o tempo da tragédia.

Na sequência final, Gonzalo percebe que a vida continuava igual para a irmã, a mãe e seu amante. Ao sair de casa, ele vai novamente ao bairro pobre, onde se divertia com Pedro e Silvana. Nada mais restava, além das latas vazias de leite condensado, e onde se viam casas, apenas cinzas. Em primeiro plano, vemos o rosto de Gonzalo, com lágrimas nos olhos. Depois, em outro plano, seu vulto afasta-se e dissolve-se na imagem.

2.6 – Ficha técnica

Machuca

Ano de Realização: 2004

Gênero: Drama

Diretor: Andrés Wood

Roteiro: Roberto Brodsky, Mamoun Hassan, Andrés Wood

Produção: Gerardo Herrero, Mamoun Hassan, Andrés Wood

Produção executiva: Nathalie Trafford, Juan Carlos Arriagada, Patricio Pereira

Coordenação de Produção: Patricio Pereira

Diretor de Fotografia: Miguel J. Littín

Montagem: Fernando Pardo

Supervisão de Montagem: Soledad Salfate

Supervisão de Roteiro: Eliseo Altunaga

Som: Marcos Maldavsky

Desenho de Som: Miguel Hormazabal

Direção de Arte: Rodrigo Bazaes

Figurino: Maya Mora

Música: José Miguel Miranda, José Miguel Tobar

Elenco: Carlos Johnson

Maquiagem: Guadalupe Correa

Formato Película: 35 mm

Formato Som: Dolby SRD

Elenco:

Matías Quer (Gonzalo Infante)

Ariel Mateluna (Pedro Machuca)

Manuela Martelli (Silvana)

Aline Küppenheim (Maria Luísa)

Ernesto Malbran (Padre McEnroe)

Tamara Acosta (Juana)

Francisco Reyes (Patricio Infante)

Alejandro Trejo (Willi)

Tiago Correa (Pablo)

Luis Dubó (Ismael)

Andrea García-Huidobro (Isabel)

Pablo Krögh (Coronel Sotomayor)

Federico Luppi (Roberto Ochagavía)

Gabriela Medina (Lucy)

CAPÍTULO 3

Os incompreendidos

[...] Mas acho que na França as crianças sofrem muito. É algo pior do que a hostilidade, é a hipocrisia, a mesquinharia. ‘Os Incompreendidos’ é uma crítica à maneira francesa de educar as crianças. Só percebi isso depois de ter feito o filme, pois antes de realizá-lo eu jamais havia saído da França.

François Truffaut

3.1 - O surgimento de cinemas novos na Europa: Neo-Realismo e *Nouvelle Vague*

Durante e após a Segunda Guerra Mundial, surgiram na Europa movimentos de renovação da sétima arte, em resposta ao cinema tradicional que se produzia até então. Após os horrores da guerra, descobertos com a abertura dos campos de concentração, ninguém poderia ser ingenuamente tão otimista. Os sofrimentos gerados pela guerra, as dificuldades econômicas, bem como as inovações tecnológicas fizeram com que os novos diretores comesçassem a produzir filmes mais baratos, sem grandiloquência, e com temáticas simples. Segundo Hennebelle (1977, p. 190):

[...] a causa da mudança temática do cinema tradicional foi a reação dos cineastas às transformações que ocorreram no mundo todo após a Segunda Guerra Mundial. Transformações cujos efeitos talvez não fossem sentidos imediatamente: somente na década de 60 se manifestaram com todo o vigor algumas das consequências da guerra, como a maré de descolonização que marcou o início da decadência da Europa capitalista ou o avanço da revolução chinesa.

Na Itália, cineastas como Roberto Rossellini, Vittorio de Sicca e Luchino Visconti começaram a quebrar convenções do cinema clássico e a revelar a situação social do período. Em 1945, a guerra destruiu a *Cinecittà*⁷³, e os diretores italianos tiveram que se adaptar às novas condições, sem estúdios, e a filmar a céu aberto. Dependiam, agora, de locações reais para criar sua *mise-en-scène*⁷⁴. A fotografia, por sua vez, tendia esteticamente à crueza dos documentários, ou seja, a iluminação era natural, sem uso de efeitos. As imagens, portanto, eram precárias e tinham como tema a miséria e a escassez naquela sociedade.

As filmagens aconteciam nas ruas, com iluminação diferente da convencional, e atuação de não-atores, escolhidos muitas vezes pelo seu comportamento ou profissão. As inovações tecnológicas, como a sincronização do som após a filmagem e câmeras mais portáteis que facilitavam a movimentação, permitiram um novo frescor no cinema. Este movimento de

⁷³ *Cinecittà*, ou cidade do cinema, construída perto de Roma, é um complexo de teatros e estúdios, responsável pela maior parte da produção cinematográfica italiana. Foi inaugurada em 1937, pelo regime fascista de Benito Mussolini.

⁷⁴ Segundo David Bordwell, o termo francês *mise-en-scène*, usado pela primeira vez na direção teatral, se refere à encenação, ao fato de “colocar em cena”. Os estudiosos de cinema ampliaram o uso do termo, para designar o controle do diretor sobre o que aparece no *frame* (conjunto de quadros, ou seja, imagens) do filme.

renovação foi chamado de Neo-Realismo. Segundo Judt (2008, p. 244) “[...] os filmes neo-realistas utilizavam a destruição da guerra, especialmente nas cidades, como cenário e, em certa medida, tema do cinema do pós-guerra”. E ainda: “as ‘verdades’ simples desses filmes refletem nem tanto o mundo europeu conforme então era, mas o mundo europeu visto através do prisma das lembranças e dos mitos de guerra”. (JUDT, 2008, p. 244).

A Europa do pós-guerra elegeu o cinema como a principal forma de entretenimento.⁷⁵ Na década de 1950, mil novas salas de cinema foram inauguradas na França. Segundo Judt (2008, p. 242),

“em parte, a razão desse entusiasmo por cinema no pós-guerra foi a demanda reprimida durante o período da guerra, especialmente por filmes americanos – demanda que foi atizada pela proibição à maioria de filmes oriundos dos EUA imposta pelos nazistas, por Mussolini (depois de 1938) e pelo regime de Pétain, na França”.

A entrada de filmes norte-americanos na Europa, além das questões econômicas, atuava também no contexto político, da guerra fria, entre os Estados Unidos e União Soviética. A guerra estendia-se ao âmbito da cultura, com mensagens anticomunistas e positivas sobre os norte-americanos. Nessa época, essas películas não eram escapistas, como costumavam ser nas décadas de 1930 e 1940. Os filmes europeus, no entanto, se concentravam nas comédias de costume, com camponeses e aristocratas, de quando em vez substituídos por mecânicos ou empresários (JUDT, 2008, p. 244).

Para se ter idéia, em 1947, foram importados na França 340 filmes norte-americanos, enquanto que a indústria cinematográfica francesa produziu apenas quarenta filmes. (JUDT, 2008, p. 242). A enxurrada dessas películas nesse país produziu uma geração de cinéfilos. Nos anos 1950, um grupo de cinéfilos, todos críticos do *Cahiers du Cinéma*⁷⁶, repudiava os filmes feitos em grandes estúdios franceses, acadêmicos e bem produzidos, mas impessoais, de diretores como Gilles Grangier (*Jupiter*, de 1952) e Jean Dellannoy (*Sinfonia pastoral*, de 1946, e *O corcunda de Notre-Dame*, de 1957). Esses cineastas produziam filmes baseados em romances

⁷⁵ A televisão ainda não havia invadido a Europa. A França, por exemplo, “contava com apenas 60 mil aparelhos de TV em junho de 1953 (quando já havia 200 mil na Alemanha Ocidental e 15 milhões nos EUA); mesmo em 1960 somente uma família francesa em cada oito possuía televisão [...]”. No decorrer da década de 1960, a televisão se espalha por toda parte, ocupando lugar no mobiliário doméstico e tornando-se acessível às famílias. (JUDT, 2008, p. 352).

⁷⁶ *Cahiers du Cinéma* é uma revista sobre cinema editada na França e criada em março de 1951 por Jacques Doniol-Valcroze, André Bazin e Lo Duca.

clássicos, cheios de clichês, e utilizavam atores reconhecidos, dentro do *star system* e *studio system*⁷⁷ do período.

No artigo *Uma certa tendência do cinema francês*⁷⁸, de 1954, François Truffaut critica as produções desses diretores, incluindo Dellannoy, que se sentiu desrespeitado pelo jovem. À época, este diretor veterano era reconhecido, pois, em 1943, havia lançado *Além da vida*, uma das poucas produções francesas de sucesso, no período da ocupação nazista.

Alguns desses críticos, influenciados pelo neo-realismo italiano, pelo *cinema verdade* de Jean Rouch, diretores franceses como Jean Renoir, Jean Vigo e Robert Bresson, e pelo cinema norte-americano, começaram a produzir seus próprios filmes, com o objetivo de refletir sobre a arte cinematográfica, e combater as grandes produções francesas da época. Era uma reação à tradição de qualidade do cinema francês, que tinha acabamento impecável, mas faltava-lhe alma, segundo pensavam. Começava assim a *Nouvelle Vague*, nome cunhado pela imprensa francesa⁷⁹, que durou entre 1959 e 1966, e deu origem a 32 filmes de jovens diretores, como Jean-Luc Godard, Claude Chabrol, Eric Rohmer, Jacques Rivette e François Truffaut. Entre os filmes mais importantes, pode-se citar *Nas garras do vício* (1958), de Claude Chabrol - considerado o marco inicial da *Nouvelle Vague*⁸⁰ -, *O ascensor para o cadafalso* (1958), de Louis Malle e *Acosado* (1958) de Jean-Luc Godard.

Originários da crítica, os diretores da *Nouvelle Vague* utilizavam conceitos da literatura, como o termo “câmera-caneta” de Astruc. Segundo Stam (2003, p. 105):

Os diretores da *Nouvelle Vague* eram particularmente adeptos da metáfora escritural – o que não surpreende, visto que muitos iniciaram suas carreiras como jornalistas que compreendiam os artigos e os filmes simplesmente como duas formas possíveis de expressão.

⁷⁷ *Star system* pode ser traduzido como estrelato, ou mais precisamente, é um modo de produção cinematográfico que dá mais destaque aos astros que aos próprios elementos que compõem o filme. Segundo Bernardet (1991), “a vedete é o principal elemento que dá ao filme seu ‘valor de troca’, ou seja, aquilo que, quase independentemente de as pessoas gostarem ou não do filme, o torna vendável”. Já *studio system* refere-se à subordinação dos membros da equipe de produção à figura do produtor, bem como o sistema de gêneros, a otimização dos recursos e a racionalização do trabalho.

⁷⁸ Segundo Baecque; Toubiana (1998, p. 112), entre março de 1953 e novembro de 1959, Truffaut publicou 170 artigos só nos *Cahiers du Cinéma*. Além dessa publicação, o cineasta colaborou em inúmeros outros veículos.

⁷⁹ O termo foi empregado pela primeira vez no *L'Express*, em 3 de outubro de 1957, por Françoise Giroud, no título de um comentário sobre o *Relatório sobre a Juventude*. Depois em fevereiro de 1958, o crítico de cinema Pierre Billard aplica a expressão para o novo cinema francês.

⁸⁰ Além da *Nouvelle Vague* francesa, surgiram ainda outros cinemas novos: a *Nouvelle Vague* japonesa, o *Nuevo Cine Latinoamericano*, o *free cinema* no Reino Unido, bem como o cinema novo no Brasil.

A crítica da época reconhecia os filmes franceses convencionais como realismo psicológico, o que para Truffaut (1983, *apud* PARIS, 1983, p. 14, tradução nossa) era apenas psicologia simplificada e uma realidade deformada:

Estas produções estéreis e sem graça foram elogiadas pelos maiores jornais que os agruparam pelo rótulo ‘realismo psicológico’, sem perceber que era psicologia simplificada e uma realidade deformada. Neste tipo de cinema, o astro era sempre prestigiado, os papéis secundários feitos para parecerem estúpidos ou ridículos, e, nos filmes que se propunham abordar a infância, a criança era relegada ao segundo plano e esnobada pelo astro.⁸¹

E não escondia a admiração por certos diretores:

Se o crítico francês antes da Guerra nunca duvidou do valor de René Clair, Jacques Feyder ou Marcel Carné, seu olhar geralmente foi condescendente com Abel Gance ou Jean Renoir e deliberadamente desdenhoso com Marcel Pagnol e Sasha Guitry, ambos acusados de fazer, não filmes, mas ‘teatro filmado’. Depois da guerra, os filmes de Bresson, Cocteau, e Ophüls foram, por sua vez, seriamente subestimados, como aqueles de Orson Welles nos Estados Unidos (TRUFFAUT *apud* PARIS, 1983, p. 14, tradução nossa).⁸²

Os cineastas da *Nouvelle Vague* substituíram a iluminação artificial pela luz do dia, filmaram com baixos orçamentos, som direto, criaram sua *mise-en-scène* em Paris ou ao redor da cidade, além de explorarem a improvisação dos atores, muitas vezes, não-atores. As filmagens, mais baratas, realizadas em locações e não em estúdios, demandavam mais flexibilidade e equipamento portátil. Segundo Bordwell (1986, p. 374, tradução nossa), “os filmes da *Nouvelle Vague* foram intoxicados com a liberdade oferecida pela câmera na mão”.⁸³

Além disso, esses diretores construíam seus filmes, baseados na política autoral, teorizada por François Truffaut, em que defendia que os cineastas eram os verdadeiros autores de seus

⁸¹ No original: “These cold and dry productions were praised by the majors newspapers who grouped them under the label ‘psychological realism’ without seeing that it was a simplified psychology and a deformed reality. In this type of cinema the star was always prestigious, the supporting players were made to appear stupid or ridiculous, and, in films purporting to be about childhood, the kid was relegated to the back ground and upstaged by the star”.

⁸² No original: “If the French critic before the war never doubted the worth of René Clair, Jacques Feyder or Marcel Carné, he was often condescending with regard to Abel Gance or Jean Renoir and deliberately scornful toward Marcel Pagnol and Sasha Guitry, both accused of making, not films, but ‘filmed theatre’. After the war, the films of Bresson, Cocteau, and Ophüls were, in their turn, seriously underestimated, like those of Orson Welles in the United States”.

⁸³ No original: “New Wave films were intoxicated with the new freedom offered by the handheld camera”.

filmes, contrariando também a teoria da montagem de Eisenstein.⁸⁴ O processo criativo dos filmes deveria ser centralizado – quem escreve o roteiro deve dirigir.

Em artigo escrito em 1957, Truffaut escreve:

Eu acho que os filmes de amanhã serão muito mais pessoais que uma novela; tão individuais e autobiográficos como uma confissão ou um diário. Jovens diretores se expressarão em primeira pessoa. Eles nos contarão sobre seus primeiros amores ou relacionamentos atuais, um momento de consciência política, uma viagem, uma doença, seu período de serviço militar, seus casamentos, suas últimas férias. E eles certamente gostarão disso, porque será novo e autêntico. O filme de amanhã deverá ser um ato de amor. (TRUFFAUT *apud* PERILLI, 2001, p.12, tradução nossa)⁸⁵

E é neste espírito que, em 1957, François Truffaut realiza o curta-metragem *Lês Mistons* (Os Pivetes), com crianças como personagens. Em 1959, é a vez de seu primeiro longa-metragem *Les Quatre Cents Coups*⁸⁶ (no Brasil *Os Incompreendidos*), filmado em curtíssimo espaço de tempo – entre 10 de novembro de 1958 e 5 de janeiro de 1959. Segundo Truffaut (2005, p. 24), foi inicialmente concebido “como um curta-metragem ou o primeiro esquete de um filme que eu pretendia dedicar à infância. O título provisório para esse esquete era ‘*A fuga de Antoine*’”.

O filme foi bem recebido pela crítica e fez sucesso com o público.⁸⁷ No Festival de Cannes, dividiu o prêmio Méliès com *Hiroshima Meu Amor*, de Alain Resnais, e Truffaut foi escolhido como o melhor diretor. No mesmo ano, entre outros prêmios, *Os Incompreendidos* ganhou o Prêmio de Melhor Filme Estrangeiro, da Crítica Cinematográfica de Nova York, e Truffaut e Marcel Moussy foram indicados para o Oscar de Roteiro Original. O filme se tornou um ícone da *Nouvelle Vague*.

⁸⁴ Para Eisenstein, a montagem no cinema não é a reconstrução de um real imediato, mas a construção de uma nova realidade.

⁸⁵ No original: “*I think tomorrow’s films will be even more personal than a novel, as individual and autobiographical as a confession or a diary. Young directors will express themselves in first person. They will tell us about the first love or a more recent affair, a moment of political awareness, a journey, an illness, their military service, their marriage, their last vacation. And they will certainly like it because it will be new and authentic. The film of tomorrow will be an act of love*”.

⁸⁶ O título original do filme *Les Quatre Cents Coups* remete à expressão francesa *faire les quatre cents coups*, que pode ser traduzida como “levar uma vida desordenada”, “pintar o sete”. É importante ressaltar que, antes de *Os Incompreendidos*, Truffaut já havia realizado dois curta-metragens, *Une Visite* (1954) e *Lês Mistons* (1957). Em 1958, começou o projeto do curta *Une histoire d’eau*, que foi finalizado por Godard.

⁸⁷ Além da crítica cinematográfica, e do público cinéfilo, a sociedade francesa se mobiliza com este filme, por meio de imprensa especializada e a formadora de opinião, para discutir os temas da infância problemática e da educação dos adolescentes. (BAECQUE; TOUBIANA, 1998).

Ao falar da *Nouvelle Vague*, em entrevista à revista *Cahiers du Cinéma*, Truffaut (*apud* GILLAIN, 1990, p. 57) conta que ficou apavorado quando o orçamento de *Os Incompreendidos* saltou de U\$ 56,000 para U\$ 70,000:

Eu achava que estava embarcando em um projeto que estava fadado a fracassar. Mas, uma vez terminado, com o Festival de Cannes e as vendas estrangeiras, o filme teve mais retorno financeiro do que o dinheiro investido para produzi-lo. Por exemplo, só nos Estados Unidos foi comprado por 100 mil dólares.⁸⁸

De 1947 a 1957, após um período de investimentos no cinema francês, a indústria entra em crise, em 1959. A solução foi produzir filmes de baixo custo. Os jovens diretores se ajudavam e a indústria francesa apoiava a exibição e eventual produção de filmes. Para realizar seu primeiro longa-metragem, Truffaut gastou apenas cerca de trinta e cinco milhões de francos (que equivale a 70 mil dólares na época). Quando o filme se tornou bem-sucedido na exibição, chegou a ser vendido, para a América⁸⁹, por cinquenta milhões de francos (cerca de 100 mil dólares no período).

Segundo o diretor, o sucesso da película⁹⁰ deveu-se a uma série de fatores: a seleção para o Festival de Cannes, a crise de produção francesa, o surgimento da *Nouvelle Vague* e com ela filmes como *Hiroshima Meu Amor*.

3.2 – O contexto histórico

As mortes na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) devastaram a Europa e, aliadas à depressão econômica, geraram um decréscimo populacional na Europa, e, por conseguinte na França. Para se ter uma idéia, em 1939, o índice de natalidade era de 14,6 para cada mil pessoas. O número de óbitos, por outro lado, era maior que o de nascimentos, no período da guerra, no ano da grande depressão (1929) e entre 1935 e 1944. (JUDT, 2008, p. 338).

⁸⁸ No original, “I had the feeling I was embarking on a project that was bound to fail. But once finished, with the Cannes Festival and the foreign sales, the film more than made its money back. For example, in the States alone, it was bought for U\$ 100,000.”

⁸⁹ O próprio Truffaut revela os valores em entrevista a Anne Gillain.

⁹⁰ Os termos “filme” e “película” são utilizados neste texto para designar apenas os longas-metragens, excluindo-se os curtas-metragens, já que ambos são produções cinematográficas.

Só a partir de 1946, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até o final dos anos 60, a França recuperou esse índice, com um crescimento populacional de quase 30%. Entre 1950 e 1960, por exemplo, muitas crianças e jovens viviam na França. Em 1950, a taxa de mortalidade era de 52%, enquanto que, em 1970, esse índice despencou para 18,2%.

Após a Segunda Guerra, muitos países europeus ainda mantinham colônias em outros continentes, e com a França não foi diferente. Além da luta em restabelecer sua autoridade na Indochina, que se constituiu uma catástrofe política e militar, a França também enviou seus soldados para lutar na guerra do Vietnã, financiada pelos Estados Unidos. (JUDT, 2008, p. 292).

Depois de amargar quase oito anos de guerra, a França perdeu a Indochina e voltou-se para o norte da África. Em 1954, começa a insurreição argelina, após a frustrante expectativa da liderança árabe por reformas naquele país. Em 1956, o governo francês concedeu a independência à Tunísia e Marrocos, mas recuou na Argélia⁹¹ com a oposição dos colonos franceses.

Bem menor que o império britânico, o império francês abrangia um conjunto de ilhas no Caribe, no Pacífico e no Índico (Madagascar, Nova Caledônia, Taiti, Guadalupe), a Guiana e toda a Indochina (Anan, Cambodja, Cochinchina, Laos e Tonquim); na África, a França disputava acirradamente a supremacia com a Inglaterra – a maior parte da metade ocidental do continente, do Mediterrâneo ao Equador estava em mãos francesas, além da Somália francesa. Além disso havia a Síria e o Líbano, que, como muitas outras colônias africanas e asiáticas da França, entravam em rotas e territórios britânicos. (SAID, 1995, p. 253-254).

Na guerra na Argélia, que só se encerrou em 1962, foram utilizados de ambos os lados – exército francês e guerrilheiros do Front de Libération Nationale (FLN) – truculência, tortura, assassinatos e até terrorismo. Em 1958, enquanto os países europeus concediam independência às suas ex-colônias, a Argélia continuava domínio francês. A tentativa de De Gaulle, primeiro-ministro francês, de proclamar a “autodeterminação” argelina, em 1959, foi frustrada por levantes até chegar em um golpe militar fracassado. A esta altura, a maioria dos franceses, muitos com filhos servindo na Argélia, já desejava a libertação do país. (JUDT, 2008, p. 296).⁹²

⁹¹ Os acontecimentos na Argélia, como a tortura praticada pelo exército francês, fizeram com que Truffaut se posicionasse politicamente, assumindo seu ceticismo em seus textos. Como exemplo, podemos citar as críticas feitas a *Glória feita de Sangue* (de Stanley Kubrick) e ao filme *A grande ilusão* (de Jean Renoir). (BAECQUE; TOUBIANA, 1998, p. 220)

⁹² Ainda segundo este autor, no início dos anos de 1960, a França “se viu envolvida numa constante e desesperada ameaça terrorista. Finalmente, os serviços franceses de inteligência desbarataram a OAS [Organisation de l’Armée Secrète] – mas a memória perdurou”.

3.3 – Memória e ficção

Os Incompreendidos pode ser considerado exemplo do cinema moderno, ou mais especificamente, exemplo do modo narrativo de cinema de arte⁹³. Influenciado também pela literatura moderna, o cinema de arte questionava a definição do real e privilegiava novas técnicas, não para se tornarem convenções fixas como acontece no cinema clássico, mas como meios flexíveis de expressão.

Diferentemente de outros filmes tradicionais da época, principalmente franceses, a câmera se liberta do tripé e vai para as ruas, nas locações a céu aberto, acompanhando os personagens. Não há estúdios, mas apenas as ruas de Paris e pequenas locações baratas.

O filme conta a história de um pré-adolescente, Antoine Doinel, em Paris, no período da ocupação nazista na Segunda Guerra Mundial, que pratica pequenos golpes e têm uma relação conflituosa com a família e com a escola. Truffaut não faz um filme político e nem se concentra na resistência francesa. Não está preocupado com o discurso político, mas com situações cotidianas, menores. Ele parece aceitar a má sorte de seu protagonista, em suas desventuras, e causa indignação moral em sua platéia. É uma escolha do diretor: “para se fazer uma obra engajada é preciso se dar primazia ao homem plural, ao invés de oferecê-la ao homem no singular, e isso eu não consigo conceber em meu trabalho” (*apud*, GILLAIN, 1990, p. 54). Ainda segundo Croce (1960, p. 36, tradução nossa):

Truffaut não é engajado, no sentido político. Ele protesta em termos de valores transcendentais; ele protesta pela inumanidade do homem. A tristeza implícita de seu filme é a tristeza do estranhamento universal. O estilo de comentário de Truffaut, belamente oblíquo, é produto da intuição poética e não, eu ousaria dizer, de evasão política.⁹⁴

⁹³ Para analisar a estrutura narrativa de *Os Incompreendidos*, escolhemos a classificação de David Bordwell, que define modos de narração construídos historicamente, em um grupo específico de filmes. Segundo Bordwell, é uma escolha diacrônica, e envolve o estudo do cinema clássico (como o de Hollywood); o cinema de arte; o cinema histórico-materialista (que tem como modelo o cinema soviético) e o cinema paramétrico.

⁹⁴ No original: “Truffaut is not, in the political sense, engaged. He protests in terms of the transcendent values; he protests the inhumanity of man. The underlying sadness of his film is the sadness of the universal estrangement. Truffaut’s beautifully oblique style of commentary is a product of poetic intuition, not, I dare say, of political evasion”.

Muitos cineastas do movimento compartilhavam da mesma escolha. Para Jean-Claude Bernardet (1991, p. 96),

Diferentemente do Neo-Realismo, a *Nouvelle Vague* volta-se pouco para a situação social francesa, ignora que a França está mergulhada numa guerra colonial contra a Argélia, e se interessa pelas questões existenciais de seus personagens.

Poucos são os indícios do momento histórico do filme, já que não vemos a resistência francesa nem o tema da guerra é explicitado nas relações dos personagens.⁹⁵ Em algumas cenas em que Doinel caminha pelas ruas de Paris, identificamos as luzes natalinas. Segundo o cineasta, o que ele via quando menino era uma indiferença da população em relação à guerra, mas percebia que, nesse período, os espetáculos tinham muita importância.

Segundo Colville (1990), filmes franceses sobre infância geralmente são autobiográficos, como *Zero de Conduta*, de Jean Vigo, e *Adeus Meninos*, de Louis Malle. Neles os diretores, atravessam um processo de regressão, com o objetivo de lembrar e resgatar imagens, suas memórias.

Truffaut (1990, *apud* GILLAIN, p. 195) foi adolescente no período e, ao realizar esta produção, utiliza suas lembranças como ponto de partida: “O que me move são as sensações, aquilo que já experimentei antes. É por isso que meus filmes são cheios de recordações de juventude.”

Os créditos escritos de *Os Incompreendidos* aparecem no prólogo do filme: um longo *travelling* por Paris, tendo como protagonista a Torre Eiffel, símbolo da cidade. Não existem pessoas nas imagens, apenas a cidade vazia que se revela à câmera, com prédios e árvores. De baixo para cima, a câmera, quase como um turista que olha pela primeira vez a torre de carro através das construções, tornando a cidade grandiosa, avançando com a música-tema do personagem Antoine Doinel. A música, por sinal, reforça a sensação de trivialidade do filme. A cidade, neste filme, é vista não só por meio dos pontos turísticos disseminados pelo mundo, mas também pelos lugares mais inusitados e anônimos, como a *Place de Clichy*.

⁹⁵ Segundo Truffaut (*apud* GILLAIN, p.) “não conseguiria fazer a reconstituição cinematográfica dessa época, por razões financeiras, mas também estéticas, pois, ao se evocar a moda dessa época facilmente cai-se no ridículo.”

A câmera solta do tripé que passeia por Paris, entre prédios e fábricas, é influenciada pelo Neo-Realismo italiano, que procura captar não a cidade dos cartões postais, mas àquela da vida cotidiana. Este prólogo nos indica que a história se passará em Paris, mas ainda não sabemos exatamente o que nos espera. A cidade, sem dúvida, para Truffaut, é um personagem decisivo: em suas ruas, Doinel vive suas aventuras com seu amigo, pratica seus pequenos golpes, e ainda se abriga quando foge de casa. É com imenso carinho que o diretor revela suas ruas, os monumentos, o metrô, as vitrines, os movimentos dos transeuntes anônimos, o comércio, as luzes de Paris, em uma época especial, véspera de Natal.

O uso do preto-e-branco traz dramaticidade à película, ao reproduzir uma Paris sombria, iluminando os atores e jogando com contrastes de sombra e luz. Henri Decae, fotógrafo de *Os Incompreendidos*, evitou a fotografia elaborada em estúdio, promovendo uma espécie de nostalgia. Há ainda o uso de muitos primeiros planos e de pouca profundidade de campo.

Junto aos créditos, que também trazem o nome de François Truffaut, como diretor e roteirista, vem a homenagem “Em memória a André Bazin”, que morreu de leucemia, no primeiro dia de filmagem de *Os Incompreendidos*. Bazin teve importância fundamental nos caminhos que Truffaut pôde seguir em sua carreira como crítico e diretor de cinema.

Truffaut, aos doze anos, já aficionado por cinema, montou um clube de cinéfilos e lá conheceu André Bazin. Foi Bazin que o tirou do reformatório de *Villejuif*, onde se tornou detento aos dezesseis anos de idade, e o teve sob sua proteção. Mais tarde, o resgatou novamente quando estava em uma prisão militar por deserção. É Bazin que o acolhe e o estimula, desempenhando o papel de pai que Truffaut nunca teve. Foi ainda pela influência de Bazin, que o diretor começou a escrever, em 1953, na recém-fundada *Cahiers du Cinéma*.

3.4 – As motivações

O cinema clássico é recheado de “motivos”⁹⁶ (TOMACHEVSKI, 1973), ou seja, unidades temáticas, que têm o objetivo de proporcionar a relação de causalidade que une os acontecimentos. O espectador verá que nada é por acaso, todos os elementos têm uma função

⁹⁶ Eles podem ser: motivos associados (imprescindíveis para a sucessão cronológica e causal dos acontecimentos); motivos livres (que não são importantes para a causalidade); motivos dinâmicos (modificam as situações) e motivos estáticos (não modificam as situações).

narrativa dentro do filme. O conjunto de motivos que caracterizam a ação – intriga - se instaura e se resolve ao longo do filme, culminando com o desfecho e resolução do conflito.

Em *Os Incompreendidos*, entretanto, além da pouca ação, nem todos os motivos que aparecem no filme têm uma função narrativa específica. Muitos estão presentes apenas por uma escolha estética do diretor, sem modificar as situações de Doinel.

Gillain, em sua interpretação e comentário sobre o roteiro do filme, diz que é um roteiro realista em um cenário “fantasístico”. “Em *Os Incompreendidos*, o roteiro fantasístico ‘manifesta em primeiro lugar um desejo de fusão com uma figura materna’” (GILLAIN *apud* VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 64). Vanoye; Goliot-Lété (2006, p. 64) complementa:

Anne Gillain o vê, por exemplo, nas relações apaixonadas de Antoine com Paris, ‘espaço-materno’, ‘ambiente-mãe’, que fornece, durante as longas fugas do menino, abrigo, comida (uma garrafa de leite), água, figuras de mulheres (encontro com Jeanne Moureau, depois com prostitutas). De fato, é em suas elipses, suas digressões, suas eventuais contradições internas, suas repetições (de cenas, de motivos) que o roteiro manifesta seu funcionamento duplo.

A câmera que passeia por Paris é um dispositivo carinhoso para com a cidade: há entusiasmo e frescor em seus movimentos. Mais do que turistas, nos sentimos acolhidos, como o menino, assoberbados pelos estímulos de suas ruas, luzes de Natal, monumentos. Se imperava em casa a frieza de Gilberte no relacionamento com seu filho, a rua era o espaço do desejo, da liberdade, do ímpeto juvenil de Doinel, como se Paris desempenhasse a figura de uma mãe substituta. E é nesse olhar carinhoso, saudosista da cidade, expresso no desenrolar de sons e imagens do filme, que Truffaut deixa um testemunho de sua infância.

Além das cenas externas, o cineasta não utiliza estúdios para filmar os interiores: escolhe um pequeno apartamento para ambientar a casa de Doinel, a escola, a casa de René. O espaço também revela o não pertencimento do personagem. Nas instituições de que faz parte, a família e a escola, Doinel não ocupa um lugar: quando vai à escola fica de castigo, não se sente à vontade; em casa, não tem seu próprio quarto. Está sempre deslocado, até mesmo quando ocupa uma cela ao ser preso pelo furto da máquina de escrever. O espaço o oprime, a câmera é sempre estática. Em contrapartida, as cenas exteriores são movimentadas: reconhece seu espaço, onde ele se sente à vontade, livre. Flanamos com ele pelas ruas de Paris, com suas luzes, pessoas caminhando, o parque de diversões, o cinema, o fliperama, culminando com a sequência final, em que corre em direção ao mar.

Na abertura do filme, a câmera de cima para baixo “espia” um menino que escreve em um caderno, para satisfazer a curiosidade do espectador. Ao mesmo tempo, antecipa uma surpresa: ele retira de uma espécie de baú, acoplado à sua carteira escolar, um calendário com a foto de uma *pin-up*⁹⁷. A câmera acompanha o calendário, que passa de mão em mão, e reconhecemos que se trata de uma sala de aula tradicional, repleta de meninos adolescentes, enfileirados, e um professor à frente. A publicação chega às mãos de Antoine Doinel, nosso protagonista, que, ao recebê-la, desenha bigodes na foto. Essa atitude nos faz lembrar de Marcel Duchamp⁹⁸, que também desenha bigodes sobre uma reprodução do quadro da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. O calendário, bem como a Mona Lisa, ambos com imagens de mulheres, e com várias cópias reproduzidas, sofrem uma transgressão: de Duchamp, no caso da Mona Lisa, e de Doinel, que recria a brincadeira do artista no calendário.

Quando o menino passa o calendário para o colega da frente, é surpreendido pelo professor, que, além de confiscar o calendário, coloca o menino de castigo no canto da sala, atrás de uma antiga lousa móvel. Apesar de vários meninos terem manuseado o calendário, é Doinel que o altera, inserindo novos sentidos à imagem da mulher desejada, e é também o único que sofre a reprimenda do professor.

Em seguida, o professor caminha pela sala e avisa os alunos que falta um minuto, enquanto os alunos continuam escrevendo com pressa. A classe se manifesta contrariada, em seguida ele diz trinta segundos, e percebemos que os alunos estão em prova. Um deles, na primeira fileira, cola de uma folha de papel sob suas pernas. Nós, espectadores oniscientes, acompanhamos bem mais do que o professor o que cada aluno faz: além daquele que cola, há os que olham para o teto, os que escrevem rapidamente.

O diretor também utiliza um mesmo motivo como comentário sobre o que acreditava ser autoria no cinema. Segundo Stam (2003, p. 105-106):

⁹⁷ O termo *pin-up* refere-se ao “ato de pendurar” e dá nome às imagens de mulheres em poses sensuais, que ilustravam calendários, pôsteres, revistas, anúncios e até maços de cigarros, desde o final do século XIX. Sua origem remonta ao teatro de revista, quando Alphonso Mucha e Jules Cheret criaram essas imagens. As ilustrações eram penduradas em armários e paredes dos quartos e invadiram o imaginário masculino da época. O auge das *pin-ups* ocorreu nas décadas de 40 e 50, principalmente durante a Segunda Guerra, e influenciou o cinema de Hollywood. Também na França as divas eram exibidas nos calendários, capas de revista e no cinema. Este objeto é um indício do período histórico mostrado no filme, que economiza em referências históricas.

⁹⁸ Marcel Duchamp, em 1919, pintou sobre uma reprodução barata da Mona Lisa um bigode e uma pêra, além da inscrição LHOOQ que significa *Elle a chaud au cul*, algo como *Ela tem fogo no rabo*, em português).

Não por acaso, por exemplo, o primeiro filme de Truffaut, *Os Incompreendidos*, está repleto de referências à escrita: o plano de abertura com os alunos escrevendo; a imitação de Antoine da caligrafia de sua mãe; seu furto de uma máquina de escrever; seu pastiche de Balzac que lhe rende a acusação de plágio – todos remetem a esse *tropo* (grifo do autor) que subjaz sua noção do cinema. Ao mesmo tempo, a *Nouvelle Vague* se mostrava extremamente ambivalente com relação à literatura, que era tanto um modelo para ser imitado como, quando na forma de roteiros literários e adaptações convencionais, o inimigo a ser repudiado.

A importância do cinema na vida de Doinel e também de Truffaut está presente explicitamente na película. São letreiros convidativos que aparecem, insinuando horas maravilhosas do personagem, incluindo uma das únicas cenas em que sua família se diverte unida no cinema Gaumont-Palace. Esta cena, inclusive, é inspirada em uma passagem da vida do cineasta.

Na infância, Truffaut assistiu a muitos filmes, e até os 19 anos, “mergulhou de corpo e alma” neste universo. Ele cabulava aulas para assistir a *Os visitantes da noite*, de Marcel Carné, e *O corvo*⁹⁹, de Henri-Georges Clouzot. O primeiro filme de sua lembrança é *Paraíso perdido*, de Abel Gance.

Comecei a gostar de cinema aos doze anos de idade, no momento da Libertação da França, quando os filmes norte-americanos invadiram a tela de Paris. Eu escolhia os filmes que ia assistir olhando as fotografias na entrada do cinema. Mais tarde, comecei, não sei por que motivo, a anotar num caderno o nome do diretor na saída do cinema sempre que gostava do filme; mas o cinema era popular, todos na sala dispunham dos mesmos elementos para acompanhar a ação e compreendê-la. (TRUFFAUT, 2005, p. 334).

Cinéfilo, Truffaut faz homenagem em *Os incompreendidos* a cineastas que admira. Além de *Alemanha ano zero*, de Rossellini, o diretor elege, pela temática e abordagem, *Zero de conduta* (1933), de Jean Vigo¹⁰⁰, no qual faz a denúncia de autoritarismo na escola e a celebração à liberdade, além de não se preocupar com uma continuidade clara na narração. Como Vigo,

⁹⁹ Truffaut (1989, p. 13) conta que um dia faltou à aula para assistir a *Os visitantes da noite* no Cinema Pigalle, no bairro dele, e na mesma noite a tia o levou para assistir à mesma película. Como era errado o que fizera, não pôde contar a ela. Naquele dia, percebeu que assistir muitas vezes ao mesmo filme permitia penetrar mais intimamente na obra do cineasta, até ter a ilusão de reviver sua criação. Em relação a *O corvo*, ele conta que, entre o dia do lançamento (maio de 1943) e a Libertação que o proibiu (foi considerado uma obra de propaganda contra os valores franceses), deve ter assistido umas cinco ou seis vezes a esta película.

¹⁰⁰ Truffaut tomou conhecimento da vida e infância infeliz deste diretor por meio da obra *Jean Vigo*, escrita por Paulo Emílio Sales Gomes, e publicada em 1957.

Truffaut inova ao privilegiar o ponto de vista da criança, sempre relegada ao segundo plano nos filmes que faziam sucesso na época. Na cena, em que os alunos de *Os incompreendidos* acompanham o professor de educação-física, pelas ruas de Paris, e vão sumindo aos poucos, lembramos de *Zero de conduta*.

Les 400 Coups é para Truffaut o que foi *Zéro de Conduite* para Vigo, a confissão das mais íntimas melancolias como condição para ulteriores criações artísticas. Os adultos Truffaut e Vigo libertaram-se das obsessões infantis através de filmes, e deve-se, sobretudo, à semelhança das situações humanas que atravessaram o parentesco evidente entre *Les 400 Coups* e *Zéro de Conduite*. (GOMES, 1981, p. 200).

Na seqüência em que os alunos somem na aula de educação física, Truffaut utiliza a câmera alta que salienta o desenho da fila que diminui e serpenteia por entre as ruas de Paris. Diferentemente de *Zero de conduta*, em que os meninos voltam à escola com seu instrutor, após terem se dispersado no caminho, em *Os incompreendidos* os alunos somem aos poucos, a maioria em duplas, e abandonam o professor, que também não percebe que os deixou pelo caminho.

Há ainda outras homenagens. Quando Doinel e René roubam uma foto no cinema, Truffaut também refere-se ao diretor sueco Ingmar Bergman, já que a foto pertencia à atriz Harriet Anderson, fotografada para o filme *Mônica e o desejo*¹⁰¹, que conta a história de um jovem casal que foge de casa para viver suas vidas.

Segundo Bordwell, pequenas participações no filme dos atores Jeanne Moureau e Jean-Claude Brialy, inseridos na *Nouvelle Vague*, também davam o tom de “piadas internas, entendidas apenas por um pequeno grupo de pessoas”.

3.5 – A estrutura narrativa

Em suas entrevistas, Truffaut dizia que chegou ao cinema pela ficção e que é no contar histórias que reside seu interesse. “Mesmo que eu fosse o único a contar uma história, ainda assim insistiria em fazê-lo” (GILLAIN, 1990, p. 311).

Por isso, insistiu no cinema narrativo-dramático e, apesar de seu primeiro filme se enquadrar em um movimento de renovação no cinema, a *Nouvelle Vague*, Truffaut realizou uma

¹⁰¹ *Mônica e o Desejo*, filme do diretor sueco Ingmar Bergman, era um dos ícones dos jovens diretores da *Nouvelle Vague*, já que a obra festejava a liberdade.

direção mais clássica, mais linear. O diretor aceitava o caráter de espetáculo do cinema e, para ele, o espectador deveria ser conduzido pela narrativa, para que não houvesse tédio.

Truffaut utilizou vários planos-sequência no filme, que tem menos cortes em relação ao cinema clássico. Para Bazin, este recurso traz mais realismo ao filme. Esteticamente, o uso desses longos planos, com a presença do acaso, não tem o objetivo narrativo, mas de permitir a expressão do diretor, privilegiando os movimentos de câmera, para mostrar as ações dos personagens. Nesse caso, o diretor permite ao espectador inserir, em sua interpretação, significações nas lacunas que surgem na narrativa, diferentemente do que acontece no cinema clássico, que utiliza mais cortes, para direcionar o olhar do espectador.

Apesar disso, Truffaut utiliza uma montagem mais clássica, um estilo mais “transparente”, para não desorientar o espectador. Há ainda uma base melodramática¹⁰², como o uso de *close up* do rosto de Antoine Doinel, despertando simpatia e identificação com o personagem, mas sem exageros, sempre com tratamento documental.

As representações temporais e espaciais não chamam atenção para a construção da narrativa, mas notamos uma ênfase no tempo e espaço subjetivos, mediados pelos personagens. Não conseguimos perceber quanto tempo se passa na narrativa nem exatamente de que tempo estamos falando. O diretor também utiliza muitos *fade outs* e *fade ins*¹⁰³, para amenizar as passagens de uma cena para outra.

A estrutura narrativo-dramática de *Os incompreendidos*, diferentemente do cinema clássico, não obedece rigorosamente ao esquema Introdução/Exposição dos Personagens/Desenvolvimento/Desenlace do Conflito/Conclusão. A exposição dos personagens é distribuída por todo o filme, não há a emergência de grandes conflitos nem suas resoluções.

Em toda a sequência inicial do filme, vemos o embate entre o professor e Antoine Doinel, pela imposição do castigo, da proibição de deixar o adolescente usufruir o tempo de recreio e das humilhações ao garoto perante os colegas. Truffaut, entretanto, não faz de Doinel um santo, pois mostra a dinâmica de uma sala de aula, cheia de meninos adolescentes, inquietos, que também bagunçam e fazem troça do professor. Em alguns momentos, o espectador tem a impressão de

¹⁰² Truffaut (1990, p. 103), ao explicar os elementos melodramáticos de seu filme, fala que não tem medo do melodrama, que gosta inclusive das histórias desse gênero. Cita como exemplo a cena em que Gilberte, a mãe de Doinel, conta ao juiz que o menino não é filho do seu marido.

¹⁰³ *Fade out* é o escurecimento ou clareamento gradual de uma imagem, até que ela desapareça. Pode ser utilizado no final de um filme e/ou como transição de uma cena para outra. O *fade in*, ao contrário, é o aparecimento gradual de uma imagem a partir de uma tela escura ou clara.

que Doinel também é vítima da perseguição do docente. Ele desabafa com seu amigo René da injustiça que sofreu, e promete se vingar do professor, quando sair do exército. Apesar de o vermos calado, na maioria das situações, o personagem transmite uma tensão e rebeldia em seu silêncio e expressões faciais.

Depois da sequência no interior da escola - basicamente sala de aula e pátio com os meninos no intervalo -, a câmera de cima para baixo passeia pelo prédio do colégio, e nos deparamos com as palavras liberdade, igualdade e fraternidade - ironicamente o emblema da Revolução Francesa, e princípios básicos da educação francesa.

No dia seguinte ao do castigo, ao ser acordado pela mãe, vemos o menino em um pijama velho, roto, que é deixado de lado para ser substituído por roupas para sair. Sua cama, na verdade, é um sofá da família, quase encostado à porta de entrada. Não usa lençóis, mas um saco de dormir, e, por meio dos diálogos ao longo da película, o espectador é informado de que sua mãe não usa o dinheiro, deixado pelo padrasto, para comprar lençóis para o filho, e desculpa-se dizendo que Doinel prefere o saco de dormir. O adolescente diz conformado que pelo menos não passa frio. Outro indício da situação econômica da família aparece quando, ao ouvirem a campainha no apartamento, os pais demonstram o medo de que seja o credor cobrando o pagamento de gás. Esta e outras passagens revelam uma família com poucos recursos, vivendo em um apartamento pequeno, com dificuldades econômicas.

Nos diálogos, os pais comentam o que farão com o menino no verão - estão sempre preocupados em como se livrar do filho. O padrasto, por sua vez, parece até em algumas cenas carinhoso com Antoine, mas, em uma briga do casal, se descontrola e diz à mulher que o menino não é seu filho, enquanto que Doinel, deitado no vestíbulo, fica constrangido com essa lembrança. São detalhes que denunciam uma atitude de desconforto e indiferença da mãe, que parece sempre incomodada com a presença do filho, como um fardo que tivesse [de](#) carregar.

Especialmente, o diretor mostra a rejeição dos pais pelo menino no sofá que vira cama, e que está logo no vestíbulo do apartamento. O vestíbulo, que é um local de passagem entre a porta que leva à rua - espaço público - e o interior do apartamento, refúgio do espaço privado da família, é o lugar reservado por sua família para Doinel. No filme, esse espaço é utilizado ainda pela mãe do menino para deixar o casaco, quando chega da rua. O espaço que ocupa é o mesmo em que casacos, guarda-chuvas, e outros objetos são deixados pelas pessoas, para entrar em casa. Esse lugar transitório salienta o não pertencimento da criança à família, tratado como um objeto.

Ao chegar da escola em casa, Doinel desempenha algumas tarefas do lar. O diretor, desta forma, expõe ao espectador o personagem e sua rotina doméstica: acende o aquecedor, coloca a mesa para o jantar, retira a louça após a refeição e recolhe o lixo para levá-lo para fora. Também sozinho em casa procura se aproximar da mãe, sentando em seu toucador e experimentando alguns objetos femininos, como a escova de cabelos, o perfume, o alongador de cílios, que evidenciam a feminilidade de Gilberte. Espelhos mostram Doinel em vários ângulos, ludicamente manuseando os objetos, como se tentasse recuperar a essência dessa mulher. Ao chegar do trabalho, a mãe também retira suas meias calças e se olha no espelho constantemente, admirando sua própria beleza.

No caminho para a escola, Doinel encontra o amigo René, que pergunta se ele tem dinheiro. Ao responder que tinha para o lanche, o amigo o desencoraja a ir à escola, dizendo que o professor não o deixaria entrar. Vemos então dois meninos que gazeteiam por Paris: vão ao cinema, brincam no fliperama e no Parque de Diversões. A câmera, que flana pelas ruas de Paris, descobre, fascinada, o letreiro de um filme em um cinema, um dos refúgios dos meninos.

Na infância, Truffaut “matava” aula em companhia de um amigo chamado Robert Lachenay (que trabalha como assistente de produção no filme), e usava o dinheiro do lanche para ir ao cinema, além de entrar muitas vezes sem ingresso. Quando ia ao cinema com a família, assistia novamente a filmes que já havia visto ao faltar às aulas.

De volta à película, vemos os meninos em um parque de diversões. Em um dos brinquedos do parque, que gira a uma grande velocidade, Antoine deixa-se embriagar pela adrenalina, mexe seu corpo até ficar de ponta cabeça. Segundo Shatnoff (1963), as cenas do pré-adolescente no brinquedo foram incluídas pelo diretor por causa do deslumbramento visual que causavam. Lembram ainda os primeiros aparelhos cinematográficos. Ao final, reconhecemos um homem que também participa da experiência da força centrípeta do brinquedo, e que depois passa pelos meninos fumando: é o diretor François Truffaut, que, como seu mestre, Alfred Hitchcock, brinca com seus espectadores e aparece em uma pequena ponta.¹⁰⁴

Para esta cena, Croce (1960, p. 36, tradução nossa) apresenta sua impressão:

¹⁰⁴ As aparições do diretor podem ser pensadas como presença autoral de Truffaut, que, em sua carreira, além de aparecer em pequenos papéis, atua também personagens centrais de seus filmes. Como exemplo, podemos citar o diretor Fernand de *A Noite Americana*, filme que usa a metalinguagem para falar do processo de produção no cinema.

A cena do cilindro que gira injeta no filme a primeira nota que destoa. É talvez um pressentimento de brutalização. Uma pequena, embaçada figura deitada em um lado de um enorme cilindro que roda e o cilindro que se expande na tela - por um momento o próprio filme parece estar fora de controle.¹⁰⁵

Se a metáfora do brinquedo como o mundo que gira é válida, podemos inferir que o menino, no meio de toda essa turbulência, sente a pressão e tenta a todo custo movimentar-se, desloca seu corpo arrastando-o, até ficar de cabeça para baixo, diferentemente dos adultos que o acompanham – uma mulher e dois homens (um deles o diretor Truffaut) no brinquedo. É apenas ele, em formação, que experimenta uma nova posição, enquanto que os adultos estendem seus braços em cruz e deixam-se ficar inertes, frente à força do brinquedo. Pode-se inferir que só as crianças podem mudar o que já está estabelecido, porque os adultos acomodam-se e aceitam as situações dadas, sem questioná-las.

Ao sair novamente para a rua, a câmera de longe nos mostra os dois meninos que caminham em direção à entrada de uma estação de metrô, em que a mãe de Antoine encontra-se beijando o amante. Mãe e filho surpreendem-se, porque são flagrados em uma transgressão. Os dois, no entanto, fingem que não se conhecem. O menino continua a caminhar, e a mãe, que o vê ao longe, continua abraçada ao amante.

Mentiras que são descobertas e encobertas no momento seguinte permeiam o filme, remetendo à dupla moral, à hipocrisia, em que impera o “faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço”: à noite, em casa, nenhum dos dois comenta o que viu, mas a mãe, por meio de um comentário com o padrasto, acaba revelando que ele faltou à aula. Quando questionada pelo esposo, diz que “o menino vive mentindo”. A personagem que trai aponta a mentira do filho ao marido. Truffaut mostra a personagem com um caráter duvidoso, capaz de apontar o erro do filho, sem, no entanto, mostrar-se arrependida da traição ao marido; é ainda uma forma de neutralizá-lo, e desacreditá-lo, caso ele contasse alguma coisa ao marido.

O ato de gazetear a aula tem consequências para o garoto. No dia seguinte, ao ser questionado pelo professor, mente e diz que sua mãe havia morrido. Um dos alunos, Mauricet, que já havia se indisposto com René e Doinel, segue estes dois e fica sabendo que os meninos faltam à aula. No dia seguinte, vai à casa dos pais de Antoine, perguntando se o menino havia

¹⁰⁵ No original: “The scene in the revolving drum injects the first disturbing note. It is, perhaps, a presentiment of brutalization. A small, blurred figure flattened on the side on fan enormous whirling cylinder, and the cylinder turning in the expanse of widescreen – for a moment the film itself seems to be out of control.”

melhorado, já que não havia ido à escola. O padrasto percebe a mentira e, com a mãe, procura o diretor, que o chama na sala de aula. Sem nenhuma palavra, Julien esbofeteia Antoine que, cabisbaixo, fica calado. Com medo de voltar para casa, ele anda sozinho por Paris à noite.

Truffaut também passou por experiências parecidas. Disse ao professor que o pai tinha sido preso pelos alemães, por isso tinha perdido tantas aulas.¹⁰⁶ Só que, nesse dia, o pai foi buscá-lo na escola e depois não teve coragem de voltar para casa. Em outro episódio, o cineasta, ainda adolescente, não foi à escola porque o diretor chamou sua mãe e disse-lhe que Truffaut vivia doente. Envergonhado, foi dormir no metrô. Na manhã seguinte, foi à escola e sua mãe, preocupada, foi buscá-lo e deu-lhe um banho em casa.

Mesmo contando uma história, Truffaut “desdramatiza” a narrativa, tratando da mesma maneira os momentos triviais e os de clímax. Ao mesmo tempo, acompanhamos Doinel em suas experiências, sem saber exatamente o que esperar da história.

Em *Os incompreendidos*, filmei a criança sentada como bonecos, escondido, com a teleobjetiva, e fiquei impressionado pelo fato de uma massa de rostos de criança se tornar uniforme, sem idade, ao ponto de lembrar um ajuntamento de chineses. Eu precisava mostrar isso, e filmei o plano final para obter um efeito desse tipo (TRUFFAUT *apud* GILLAIN, 1990, p. 338).

Diferentemente do cinema clássico, *Os incompreendidos* não dá respostas fáceis às questões apresentadas na narrativa ao seu espectador. Pelo contrário, não as responde. A narrativa é mais frouxa, com um final ambíguo.

O filme é narrado sob o ponto de vista de Doinel. Em *Os incompreendidos*, ele aparece em quase todas as cenas. O espectador acompanha o adolescente em todas as suas experiências, compartilha suas reações e sensações. Genette (*apud* VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 129) chama isso de focalização interna na terceira pessoa, “o espectador não vê o que o personagem vê (focalização interna na primeira pessoa), mas também não é relegado a uma posição exterior”.

O espectador segue o percurso do personagem, e torna-se cúmplice de suas atitudes. Nas humilhações feitas a Doinel pelos pais e pelo professor, o espectador sente compaixão pelo adolescente, ao mesmo tempo, que repele o comportamento de delinquência do menino. Apenas em algumas passagens, o espectador sabe antes dele o que acontecerá nas cenas seguintes. Um

¹⁰⁶ Ele conta que oito dias antes de voltar à escola, seu tio havia sido preso pelos alemães. Segundo Truffaut (1990, p. 22), “há sempre um fundo de verdade nas mentidas das crianças”.

exemplo é quando a câmera revela a presença de Mauricet, o colega de classe de Doinel e René, escondido, espreitando os meninos que faltam à escola, para se divertir.

Durante todo o filme, Doinel, com treze anos, presencia os adultos que expõem sua insatisfação com as crianças. Em uma de suas primeiras cenas, ao sair para comprar farinha para a mãe, se depara com duas mulheres que contam como foram dolorosos os partos de seus filhos, e de outras mulheres, sem notar a presença do menino. Uma delas até diz que o que salvou sua vida foi a cesariana. Ainda comentam sobre a irmã de uma delas, que tem um filho por ano, e nas cirurgias perde muito sangue. A câmera aproxima-se do menino cabisbaixo, que visivelmente sente mal-estar, enjôo. No jantar também seu padrasto comenta de uma prima que está grávida novamente, enquanto a mãe diz que é repugnante, já que é o terceiro filho em quatro anos do casal, que se comportam como coelhos. Em outra cena, o delegado comenta com seu padrasto que realmente é difícil educar filhos e em outra seqüência o professor de francês diz que o futuro da França está fadado a fracassar com aqueles jovens.

As tentativas de se enquadrar às expectativas de sua mãe e do professor não são bem-sucedidas para Antoine. Fascinado por Balzac¹⁰⁷, além do cinema um dos seus refúgios, ele o lê com avidez e acende uma vela em um “altar” para o escritor. Esquece a vela acesa e quase incendeia sua casa. Na escola, em uma redação, Doinel utiliza uma frase de Balzac e o professor, furioso, o acusa de plágio. Uma boa nota na redação, para o menino, seria a ponte que o redimiria com sua mãe, mudando o seu “destino”.

Desgostoso com o professor, Doinel pára de ir à escola, foge de casa, e tenta arrumar dinheiro na rua. Ele decide roubar, com a ajuda de seu amigo René, uma máquina de escrever no escritório de seu padrasto. Após o roubo, não conseguem repassá-la a outros, ou melhor, quase a perdem para outro ladrão, adulto, e resolvem devolvê-la. Ao deixar o objeto no escritório, Doinel é pego pelo vigia noturno. Exasperado, o padrasto o leva para o chefe de polícia, fala da impossibilidade de lidar com o menino. O chefe de polícia o deixa preso em uma cela, com outros adultos.

A seqüência do furto e posterior devolução da máquina de escrever salienta a falta de sorte de Doinel, sempre pego em seus golpes. O vigia não o surpreende furtando a máquina de

¹⁰⁷ Segundo Anzalone (1998), além de cinéfilo, Truffaut era leitor contumaz de Balzac e Proust e suas preferências aparecem repetidamente nas cartas da infância do diretor, dirigidas ao seu amigo Robert Lachenay, representado em *Os Incompreendidos* como o amigo René.

escrever, mas apenas no momento em que o menino devolve o objeto furtado. Por outro lado, outros pré-adolescentes também “aprontam” ao longo do filme, incluindo seu amigo René, cúmplice em sua tentativa frustrada para arrumar dinheiro e sobreviver na rua.

Ao longo do filme, descobrimos os pequenos golpes do menino: pega dinheiro de seus pais no apartamento em que vivem; seu padrasto chama sua atenção para uma caneta nova e ele mente dizendo que havia feito uma troca; falta às aulas e tem de imitar a letra da mãe para escrever bilhetes para o professor com uma desculpa; mente que a mãe morreu para livrar-se de uma reprimenda do professor de francês.

Exposto ao mundo dos adultos, Doinel é humilhado e castigado, e não recebe a ajuda de ninguém. A crítica às instituições é ácida no filme: nem a escola, nem a família e, mais tarde, nem o reformatório conseguem compreendê-lo, ensiná-lo e atendê-lo em suas necessidades. Apenas as ruas de Paris, em que se sente livre, o cinema e a literatura, na figura de Balzac, que o levam ao sonho e às novas descobertas, e a amizade de René, que o esconde em sua casa, correndo o risco de ser também castigado, é que o fazem sobreviver.

O filme, segundo Truffaut (*apud* PARIS, 1983, p. 168), tinha a intenção de ser autobiográfico¹⁰⁸ e, ao colaborar nos diálogos com Marcel Moussy, o diretor quis evitar o sentimento de nostalgia da infância e evidenciar a experiência da dor, da angústia com a chegada da puberdade, o desejo de independência, além do complexo de inferioridade do adolescente. Sentimentos contraditórios, vividos com intensidade.

Nesta criação, *Os incompreendidos* evidentemente ocupa um lugar excepcional, não apenas por ser seu filme mais admirado universalmente, mas por soltar, de um modo literal, o mundo imaginário de Truffaut, com uma paixão, um vigor e uma maestria que o tornaram modelo para todos os seus futuros trabalhos (GILLAIN, 1990, p. 143).

Enviado para o Centro de Observação para Menores Delinquentes, Doinel é entrevistado por uma psicóloga e conta, em um “monólogo”, situações de sua vida familiar. Em um longo plano fixo, com fundo escuro, vemos o menino sentado, respondendo às perguntas, uma a uma, com a voz *off* da psicóloga. É uma voz sem corpo. A sequência tem um tom documental. O que

¹⁰⁸ Segundo Truffaut, as aventuras de Antoine Doinel em *Os Incompreendidos* eram dele: “*The adventures of Antoine Doinel experiences in ‘The Four Hundred Blows are mine’*”.

interessa ao diretor é a versão da história do pré-adolescente, na visão de Doinel, e não dos adultos, detentores da ordem e da moral. Segue o diálogo¹⁰⁹:

Psicóloga - Por que você devolveu a máquina de escrever?

Doinel – Já que eu não pude vendê-la nem fazer outra coisa, fiquei com medo.

Psicóloga – Parece que você roubou 10 mil francos da sua avó.

Doinel – Ela tinha me convidado para o seu aniversário. Eu achei que ela era velha e que não comia muito, assim não precisava do dinheiro. Que ela iria morrer logo. Então quando eu soube onde ela guardava seu dinheiro, eu roubei um pouco. Eu sabia que ela não ia notar, e não notou.

Ela me deu um bom livro naquele dia. Mas minha mãe tem o costume de olhar nos meus bolsos. Eu deixei minhas calças na cama naquela noite e ela deve ter achado no meu bolso, porque no outro dia o dinheiro não estava mais lá. Mais tarde, ela falou sobre isso e eu tive que confessar, onde estava o dinheiro. E então ela me tomou aquele livro bom que minha avó tinha me dado. Um dia eu o pedi de volta e eu descobri que minha mãe o tinha vendido.

Psicóloga - Seus pais dizem que você vive mentindo.

Doinel – Eu acho que minto de vez em quando. Algumas vezes eu falaria a verdade, mas eles não acreditariam em mim, então eu prefiro mentir.

Psicóloga – Por que você não gosta de sua mãe?

Doinel – Bom, primeiro ela me enviou para morar com uma ama de leite. Então, eles não tinham mais dinheiro, e ela me enviou para morar com minha avó. Mas minha avó foi envelhecendo e não pôde mais tomar conta de mim. Então, quando eu tinha oito anos, voltei a morar com meus pais.

Eu poderia dizer que mamãe não gosta de mim. Ela está sempre gritando comigo por nenhuma razão. Havia brigas em casa e eu escutei por acaso que minha mãe me teve antes de se casar. E ela teve uma briga com minha avó uma vez, quando descobri que ela queria ter me abortado. Graças a minha avó que eu nasci.

Psicóloga – Você já dormiu com uma garota?

Doinel (com um sorriso no rosto) – Não, mas alguns amigos meus já. Eles me contaram onde as prostitutas aparecem. Então eu fui e tentei pegar algumas garotas, mas todas elas gritaram comigo, então fiquei com medo e saí. Eu voltei algumas vezes. Uma vez um homem me viu e me perguntou o que eu estava fazendo lá. Ele era da África do Norte¹¹⁰. Então eu disse a ele. Eu acho que ele

¹⁰⁹ Este diálogo será analisado no capítulo 4.

¹¹⁰ Este também é um indício que Truffaut, indiretamente, faz menção à Guerra da Argélia, antiga colônia do país, em luta pela sua libertação.

conhecia muitas mulheres e ele disse que conhecia uma, que gostava de rapazes da minha idade. Então ele me levou ao hotel dela, mas ela não estava lá naquele dia. Nós esperamos uma ou duas horas, mas ela não apareceu, então eu fui embora.

Durante um jogo de futebol no reformatório, ele consegue fugir e corre até o mar. Lembramos de *L'Atalante*, de Jean Vigo, em mais uma homenagem de Truffaut. Na praia, à beira do mar, ele se vira e a câmara congela seu rosto, que ao nos fitar nos questiona. Em relação a essa sequência, Lucia Nagib (2006, p. 33, 34) comenta:

Filmada em locações reais, nos arredores de Ville-sur-Mer, em Pays d'Auge, a sequência chama a atenção pela vocação realista, em voga na Europa, desde o neo-realismo. O uso do plano-sequência dá destaque ao esforço físico de Jean-Pierre Léaud, que corre longos trechos de forma ininterrupta, enquanto a paisagem invernal compõe um cenário inóspito que também penaliza o herói.

3.6 – As personagens

Uma das maiores preocupações do trabalho de Truffaut incluía a elaboração de personagens verdadeiros, com nuances, mas sem prejudicar as situações em cena. Assim, ele fez o roteiro com Moussy, que havia sido professor e ficou responsável pelos diálogos, com a preocupação de tornar mais autênticas as situações vividas por Doinel, principalmente na escola.

Após colocar um anúncio no *France-Soir*, procurando um garoto de treze anos para o personagem de Antoine Doinel, Truffaut fez testes com cerca de sessenta crianças, optando por Jean-Pierre Léaud¹¹¹, que, segundo o diretor, destacou-se dos demais. A opção por não-atores fazia parte de uma escolha estética, não havia estrelas no elenco. Além disso, permitiu a Léaud, com quatorze anos de idade na época, que atuasse livremente, de forma naturalista, reagindo da sua maneira e respondendo, na cena em que é entrevistado pela psicóloga, com suas próprias palavras. Em algumas cenas, por exemplo, acrescentou falas à sua personagem, como no caso de seu “monólogo” com a psicóloga, em que fala da relação com sua avó e dos livros.

Deve-se fazer um filme de crianças com a colaboração das crianças, pois seu senso de verdade é infalível quando se trata das coisas naturais; numa cena de sala de aula, por exemplo, eles sabem muito bem que o barulho das penas no tinteiro é primordial. (Truffaut, 2005, p. 38).

¹¹¹ Segundo David Sterrit (2006), Truffaut se encantou com Léaud quando o menino disse que havia fugido da escola para fazer o teste para atuar no filme. Para intensificar sua atuação, o cineasta elaborou com o menino uma “conspiração privada” contra todos que faziam parte do projeto.

Durante os vinte anos seguintes, da infância à vida adulta do ator Jean-Pierre Léaud, Truffaut fez mais cinco filmes com a personagem Antoine Doinel: *Antoine et Colette* (Antoine e Colette - 1962), *L'amour à vingt ans* (*O amor aos vinte anos* - 1979), *Baisers volés* (Beijos proibidos - 1968), *Domicile conjugal* (*Domicílio conjugal* - 1970) e *L'amour en fuite* (*O amor em fuga* - 1979).

Apesar de escolher uma temática que emociona com facilidade, por tratar-se de crianças, Truffaut não apela para a emoção fácil. Difícil afirmar o que se passa, por exemplo, na cabeça de Doinel. Vemos um menino que tem dificuldades com a família e a escola, mas que também mente e pratica pequenos golpes. A ambigüidade está presente em suas ações, tornando o personagem mais humano.

Falar do universo das crianças e adolescentes, com suas descobertas e transformações, foi uma constante na vida de Truffaut. Além de *Os Pivetes*¹¹² (seu segundo curta-metragem) e *Os incompreendidos*, o cineasta também realizou *O Menino Selvagem* (1969) e *Na Idade da Inocência* (1976).

Não se deve nunca esquecer que a criança é um elemento patético pelo qual o público ficará previamente sensibilizado. É, portanto, muito difícil evitar a pieguice ou complacência. Só se consegue isso com uma segura estudada e calculada no tratamento, o que não quer dizer que o estilo não será vibrante. (Truffaut, 2005, p. 36).

Truffaut e Moussy, no roteiro de *Os incompreendidos*, não estigmatizaram nem adultos cruéis e nem crianças inocentes. Adultos e crianças são complexos nesta película, demonstram sentimentos contraditórios, em algumas situações ficamos a favor dos pais e outras de Doinel. Não usa sentimentalismos, há um tom documental. Apesar disso, o cineasta “reconhece, com franqueza, que não conseguiu fazer justiça aos pais de *Os incompreendidos*” (SARRIS, 1971, p.189, tradução nossa).¹¹³

Exatamente como Doinel, o cineasta quando nasceu foi passado a uma ama de leite e criado pela avó até os oito anos. Só após essa idade, começa a viver com os pais, porque sua avó

¹¹² Este curta rendeu à Truffaut o prêmio de melhor realizador no Festival Internacional de Cinema de Bruxelas.

¹¹³ No original: “Truffaut reconhece com franqueza que no logro hacer justicia a los padres de *Los Cuatrocientos Golpes*”. A frase está inserida em uma entrevista em que explica que tinha como objetivo dar voz a vários personagens, mas em seu primeiro longa-metragem acha que não conseguiu. Ele concedeu a entrevista a R.M. Franchi e Marshall Lewis para a NY Film Bulletin, número 3, exemplar 44, volume III, 1962.

morre. Segundo ele, seus pais eram pessoas nervosas, a mãe azeda, e não viam com bons olhos seu gosto por cinema, em detrimento do esporte.

O padrasto de Truffaut praticava montanhismo, enquanto que Julien Doinel, padrasto do protagonista, é fã de automobilismo. Em sua primeira aparição no filme, sobe as escadas com o filho, mostrando um farol que usará em uma corrida; seu apartamento está recheado de cartazes, bandeirinhas e troféus, ressaltando seu hobby. Mostra ainda ao filho uma faixa, com os dizeres “Club de Lyons” e comenta com sua esposa que poderá escolher o percurso da corrida de domingo.

Em seu primeiro filme, Truffaut escolhe um tema intimista e pessoal, incluindo fatos de sua infância turbulenta, como a detenção no reformatório em *Villejuif*, aos quinze anos de idade, por vagabundagem. Os fatos são quase como “segredos de família”.¹¹⁴

Era pouco depois da guerra, havia um recrudescimento da delinquência juvenil, as prisões infantis estavam cheias. Eu conhecia muito bem o que mostrei no filme: a delegacia com as putas, o camburão, a ‘gaiola’, a identificação judiciária, a prisão; não quero me estender sobre o assunto, mas posso dizer que o que conheci era mais duro que o que mostrei no filme. (TRUFFAUT, 2005, p. 25).

Para ele, a visão da infância, apresentada na película, tem um tom fraternal, pois “há uma diferença de idade muito pequena entre Jean-Pierre Léaud e eu”. (TRUFFAUT *apud* GILLAIN, 1990).

Criança que cresceu em Paris no bairro de Pigalle durante a guerra, fui obrigado a sofrer a crueldade dos adultos, nunca a de outras crianças, e o amor que lhes dedico leva-me às vezes a mostrá-las em meus filmes mesmo quando o tema não lhe diz respeito diretamente. (TRUFFAUT, 2005, p. 322).

Em um longo plano-sequência final, Doinel procura a liberdade, ao correr para o mar, o infinito, sem saber como será o seu futuro. Acompanhamos o menino que corre sem parar por um longo trajeto, sentimos o cansaço físico do personagem, e ansiamos que encontre alguém, um refúgio, para estancar a sensação de desesperança que sentimos. Segundo Bordwell, os limites

¹¹⁴ Anne Gillain conta que Truffaut nos anos de crítica no *Cahiers Du Cinéma* tentou estabelecer um novo relacionamento com seus pais, mas com o lançamento de *Os Incompreendidos*, a ferida se abriu. Seus pais acharam-se demasiadamente retratados na película e não gostaram do que assistiram.

dos finais dos filmes “são também ideológicos”¹¹⁵. É o desejo do público que procura um “final resolvido” que nos impele a estranhar o epílogo de *Os incompreendidos*.

Por meio da imagem congelada de Doinel, que encara o espectador, que Truffaut rompe a quarta parede¹¹⁶, a da tela, e nos questiona, mostrando-nos, ao mesmo tempo, que o que vemos é apenas mais um filme de ficção.

Ainda na interpretação de Croce (1960, tradução nossa):

O ‘gesto de adeus a tudo’ do final tem algo da fantasia orgulhosa dos filmes de Lamorisse [diretor francês de filmes que tratam da infância, como *O balão vermelho* e *O cavalo branco*] – a sugestão que a liberdade não está no mundo atual de corrupção, mas em outro tempo e espaço, o tempo e o espaço que a criança concebe em sua imaginação, onde ele está em seu meio.¹¹⁷

3.7 – Ficha técnica

Título Original: Les Quatre Cents Coups

No Brasil: Os incompreendidos

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 99 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 1959

Estúdio: Sédif Productions / Les Films du Carrosse

Distribuição: Cocinor

Direção: François Truffaut

Roteiro: François Truffaut e Marcel Moussy, baseado em história de François Truffaut

Produção: François Truffaut

Música: Jean Constantin

¹¹⁵ David Bordwell em “Happily Ever After, Part Two” explica como os filmes com estrutura narrativa clássica resolvem os conflitos e têm epílogos, sempre motivados, para não quebrar sua coerência interna. Fala ainda do sucesso desses filmes, que atendem ao desejo do público em ver a justiça e a punição realizadas pelo menos nas telas.

¹¹⁶ Quarta Parede é o termo usado para explicar a existência de uma parede imaginária situada na frente do palco, no teatro ou cinema, que visa o ilusionismo e cria o efeito na platéia de que o que acontece na tela ou no palco é a vida real. Bertold Brecht, com seu teatro épico, buscava quebrar esta “quarta parede”, fazendo com que os atores, em suas falas e gestos, explicitassem à platéia que o que estavam assistindo tratava-se de ficção e não da vida real.

¹¹⁷ No original: “The ‘good-bye to all that’ gesture of the finale has some of the proud fantasy of Lamorisse’s films – the suggestion that freedom lies not in the present world of corruption but in another time and place, the time and place that a child conceives of in his imagination, where he is in his element”.

Fotografia: Henri Decaë

Direção de Arte: Bernard Evein

Edição: Marie-Josèphe Yoyotte

Elenco

Jean-Pierre - Léaud (Antoine Doinel)

Claire Maurier (Gilberte Doinel)

Albert Rémy (Julien Doinel)

Guy Decomble (Petite Feuille)

Georges Flamant (Sr. Bigey)

Patrick Auffay (René Bigey)

Richard Kanayan (Abbou)

Ivonne Claudie (Madame Bigey)

Robert Beauvais (Diretor da escola)

Jacques Monod (Comissário)

Pierre Repp (Professor de inglês)

Henri Virlojeux (Vigilante noturno)

François Truffaut

CAPÍTULO 4

Representações Sociais da Escola nos Filmes

[...] São instituições diferentes e indispensáveis, na sua diferenciação, para o desenvolvimento da criança. Na primeira [a família], prevalecem os afetos doados e os laços de sangue, na segunda [a escola], as relações já têm um mais forte componente de regulação social.

J.M.P. Azanha

Este capítulo tem o objetivo de explicitar as representações analisadas nos dois filmes e compará-las à luz de autores do campo da Educação e da História. Para isso, foram eleitas categorias para a abordagem dos temas encontrados nas duas películas, com o objetivo de favorecer a comparação entre as obras.

4.1 – A instituição escola

Olhar de perto a organização do ensino é também chegar mais perto de conhecer como uma sociedade forma seus membros. O sistema de ensino de uma determinada sociedade se origina a partir de uma concepção, que se expressa por meio de seus métodos, disciplinas ensinadas, configurações espaciais da instituição escola, e dialoga com seus costumes e crenças.

O que é, afinal, um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão a distribuição e a apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1998, p. 44-45).

Neste espaço institucionalizado, chamado escola, em que várias relações de poder se entrecruzam (professor-aluno, aluno-aluno, professor-pais), os papéis de seus agentes são estabelecidos de antemão.

Herdeiros da tradição dos colégios de congregações religiosas, principalmente dos jesuítas, “em que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas” (DURKHEIM, 1995, p. 219), essas escolas mantiveram a divisão sistemática dos programas e das classes de acordo com a idade e desenvolvimento das crianças, bem como o espírito metódico e quase militar de suas estratégias pedagógicas.

A classe se torna local de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, o local fechado onde ocorre uma classificação permanente dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os “fracos” e promovidos os “fortes”. (PETITAT, 1994, p. 90).

As duas escolas representadas nos filmes têm cotidianos planejados e controlados, originados no conceito de trabalho industrial, criando hábitos para o trabalho e o uso racional do tempo. O som do sinal que ecoa nas instalações dos colégios avisa alunos, docentes e demais

agentes escolares que uma determinada atividade começará ou terminará. Em *Machuca*, o sinal que ouvimos gera uma corrida dos meninos no pátio interno, que se dirigem às salas de aula. Já em *Os incompreendidos*, o som vem no final do exame, por que passam os estudantes, marcando o fim dessa atividade e o início do recreio, tempo de maior liberdade e contato entre os meninos. O tempo das atividades escolares é minuciosamente controlado, para que a produtividade no ensino seja sempre crescente.

Em *Machuca*, o fictício Colégio Saint Patrick, que representa na verdade o Saint George's College, onde estudou Andrés Wood, diretor do filme, é uma instituição privada, apenas para meninos, dirigida à classe abastada do Chile, e administrada por uma congregação de padres católicos. Sabemos da excelência do seu ensino e de como ele atende às elites pela fala de Roberto, o amante de Maria Luísa, quando pergunta a Gonzalo onde estuda:

Roberto - Que escola é essa?

Gonzalo – Saint Patrick.

(Eufórico, gesticulando muito)

Roberto – Saint Patrick! Saint Patrick! Eu estudei lá também. É a melhor escola do país.

Maria Luísa (em tom de brincadeira) – Bobo!

Roberto – Ouvi dizer que as coisas mudaram lá. Os padres estão virando vermelhos [referindo-se aos comunistas], é verdade?

Maria Luísa – Como o resto do país.

Percebe-se que Roberto é de um estrato social elevado, pois seu apartamento é luxuoso, com mordomo, além de conseguir produtos no mercado negro para a amante. Ao se referir ao colégio, reconhece sua qualidade ao mesmo tempo em que pontua a transformação da administração do colégio que, segundo ele, estaria se tornando comunista.

Na placa de entrada da escola fictícia do filme, lê-se a informação “Saint Patrick College, an english school for boys”¹¹⁸, parodiando a placa que existe no Saint George's College, que

¹¹⁸ Tradução livre: “Colégio Saint Patrick, uma escola inglesa para meninos”.

inspirou a instituição escolar de *Machuca*. A escola real é comandada pela Congregação de Santa Cruz¹¹⁹ da Igreja Católica.

No contexto escolar – em que as aulas de religião (católica), embora sem frequência obrigatória, têm espaço legalmente garantido no currículo, em que diversas escolas segregadas, somente para meninos ou para meninas, não causam estranheza, em que o uniforme completo para os alunos do ensino médio (muitas vezes com gravata para os rapazes) é regra geral, em que professores e visitantes são recebidos, em muitos casos, em escolas públicas e privadas, em pé e em silêncio pelos adolescentes na sala de aula – entende-se por que, no Chile, sequer é concebível o tipo de relação extremamente agressiva entre alunos e docentes, não muito raras em escolas públicas brasileiras [...]. (ZIBAS, 2002, p. 243).

Machuca fala de uma época específica – 1973 –, ainda sob o governo do presidente Salvador Allende, mas é produzido em 2004, já com as marcas que ficaram da experiência socialista e do período militar, chefiado pelo general Pinochet. Andrés Wood retira de sua memória individual e do imaginário social sobre o período em questão elementos para recriar o colégio de elite onde estudou e onde acontece a experiência de inserção dos alunos pobres.

Se no governo Allende (1970-1973), a educação tinha forte influência estatal, cujo ideal era democrático, sob o regime de Pinochet, o Chile iniciou o “processo de mudanças na área educacional, começando pela descentralização e privatização”. (ZIBAS, 2002, p. 235).

Em 2000, foi constituído um Comitê Técnico sobre a Modernização na Educação, que recomendava, em linhas gerais, “terminar com o dualismo entre o ensino acadêmico e o ensino técnico, o fim da idéia de uma educação profissional que se pretenda terminal e a conseqüente implantação de uma estrutura educacional na qual a diversidade não seja sinônimo de segmentação.” (CUNHA, L., 2000, p. 19). Em 2004, ano de produção do filme, o Chile já tinha passado por dois governos civis.

A escola de *Machuca* é bem parecida com a do filme francês *Adeus, meninos* (1987), de Louis Malle, dirigida por padres. Do uniforme com gravata usado pelos meninos à criação de animais, vemos em algumas seqüências uma homenagem de Wood ao cineasta francês. Os

¹¹⁹ A Congregação Santa Cruz foi fundada, em 1857, pelo beato Basil Moreau, na França, e seus membros espalharam-se por 16 países. No Brasil, padres canadenses da Congregação fundaram o Colégio Santa Cruz (São Paulo), Colégio Dom Armando (Santarém no Pará) e Colégio Notre Dame (Campinas). A missão apostólica da Congregação é trabalhar com a educação formal. “Devemos sempre colocar lado a lado a educação e a instrução; a mente não será cultivada às custas do coração. Enquanto nós preparamos cidadãos úteis para a sociedade, nós devemos, do mesmo modo, também preparar cidadãos para o céu.” (Basil Moreau, tradução nossa). Informação disponível em: <<http://www.holycrosscongregation.org/mission-spirituality/moreaus-faith-vision>>.

contextos culturais e históricos são diferentes: em *Adeus, meninos*, acompanhamos um internato de padres, que abriga três meninos judeus, durante a Segunda Guerra Mundial, em que a França permanece ocupada pelas tropas alemãs. Já em *Machuca*, é um período de democracia, mas com conflito e polarizações intensas entre as classes sociais, até que a ditadura é instaurada, e os alunos pobres integrados são expulsos da escola privada.

Em um curto período histórico – no ano de 1973 – notamos que a direção do Colégio transforma-se radicalmente, acompanhando a transição política, da democracia à ditadura, a que o Chile passou naquele ano. A escola é apresentada pelo diretor como microcosmo da sociedade chilena, que sofre, com o golpe de Pinochet, restrições à liberdade, repressão e violência.

No início da película, apesar da instituição tradicional, há descontração e alegria entre os alunos, que correm à vontade no pátio do colégio. Estamos ainda no governo democrático do presidente Salvador Allende. Com o golpe, não há o costumeiro barulho na entrada dos alunos e sim o silêncio. Vemos cenas do pátio vazio, e rostos assustados que, na entrada do colégio, são surpreendidos por militares, que invadem o Colégio. Alguns são escolhidos e têm seus cabelos cortados à máquina pelos interventores. Os alunos passivos são levados às suas salas como cordeiros, todos em fila, cercados por militares, quase que em marcha, num ritmo acelerado, e os estudantes carentes, que haviam sido incorporados àquela escola privada, são retirados da instituição.

Em *Os incompreendidos*, vemos a escola francesa dos anos 1950, ou seja, época em que foi produzido e lançado o filme, apesar de a história diegética apontar para a década de 1940, durante a ocupação nazista, em Paris.

A câmera *contre-plongée*¹²⁰, no primeiro plano de passagem da escola para a rua, chama a atenção do espectador que vê a inscrição revolucionária “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, incrustada no alto do prédio escolar até voltar-se, para a saída dos alunos que chegam à rua. O sistema educativo francês nasce das concepções revolucionárias¹²¹: a educação como serviço

¹²⁰ É um recurso utilizado pelo cineasta para posicionar a câmera em relação ao objeto. No *contre-plongée* (câmera baixa), a câmera filma o objeto de baixo para cima. A câmera de Truffaut começa a sequência, sem cortes, “olhando” de baixo para cima o alto do prédio da escola, onde se lê “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” e volta-se para os meninos que passam pelos portões da instituição, até concentrar-se nos amigos Doinel e René, que vão atrás de Mauricet.

¹²¹ Até a Revolução Francesa, em 1789, a Igreja Católica se envolvia inteiramente na educação. Com os jacobinos no poder, há a instituição do *Comitê para a Instrução Pública da Assembléia Legislativa Francesa*, da qual o Marquês de Condorcet foi presidente, e elaborou um Relatório para a Instrução Pública. Depois com a queda dos jacobinos, os girondinos assumiram o poder com o governo conservador do Diretório, que criou Escola Normal Superior, Escola

público; a universalização do ensino; a obrigatoriedade; a gratuidade e o laicismo escolar. Suas bases - com caráter público e universal - firmam-se, contudo, com o regime napoleônico.

É a partir do século XVIII, sob a égide do Estado Liberal, que o sistema de ensino francês é estabelecido. Segundo Starkie (2005, p. 17 – 18, tradução nossa),

Nesta nova forma de Estado, a classe dirigente deu à educação o papel de reprodução social; legitimação do sistema; formação cidadã; produção de recursos humanos; ordenação e seleção dos jovens, e controle social.¹²²

E acrescenta:

As classes inferiores recebiam uma instrução mínima centrada no ensino primário com a finalidade de que se formassem bons cidadãos e súditos. No entanto, a classe dirigente se educava no ensino secundário e na universidade, para que estes cidadãos governassem e administrassem eficientemente o Estado. (STARKIE, 2005, p. 18, tradução nossa).¹²³

Durante a década de 1880, Jules Ferry, baseado nos ideais de Condorcet, cria o sistema de educação primária francês. Boto (2003, p. 741) lembra que:

Posteriormente, no século XIX, o mesmo plano [de Condorcet] seria alçado – pelo empenho de Jules Ferry na III República Francesa – como uma referência transnacional, pautando, como modelo, projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina – muito particularmente no Brasil).

Desde a lei Jules Ferry (1882), que instituía a escolaridade gratuita, laica e obrigatória até os treze anos ou doze anos para os alunos que obtinham diploma, muitas modificações ocorreram: em 1936, tornou-se obrigatória até aos quatorze anos e, em 1959, até aos dezesseis anos para os nascidos após janeiro de 1953. Também em 1959, há uma nova norma, que não é

de Artes e Ofícios, entre outras. Em 1799, com o golpe de estado de Napoleão Bonaparte, o imperador colocou sob a tutela do Estado estas instituições, centralizando-as na chamada Universidade da França. Apesar disso, as escolas primárias ainda continuavam nas mãos da Igreja.

¹²² No original: “En esta nueva forma de Estado la clase dirigente asignó a la educación el papel de reproducción social; legitimación del sistema; formación ciudadana; producción de recursos humanos; ordenación y selección de los jóvenes y el control social.”

¹²³ No original: “Las clases inferiores recibían una instrucción mínima centrada en la enseñanza primaria con el fin de que se formaran buenos ciudadanos y súbditos. Por el contrario, la clase dirigente se educaba en la enseñanza secundaria y universidad, para que estos ciudadanos gobernarán y administrarán eficientemente el Estado.”

objeto de legislação, mas que se propaga na França: colocar os filhos nos jardins de infância (PROST, 2001, p. 82).

O aumento do período de escolaridade não se explica apenas por uma política interessada em melhorar o nível de formação da mão-de-obra, nem pelo desejo de promoção inspirado às famílias por um vigoroso crescimento econômico, mas também pela escolarização dos aprendizados profissionais. O desenvolvimento do ensino técnico e profissional é, aliás, uma das características originais do sistema educacional francês. (PROST, 2001, p. 82).

Todas essas alterações acentuam a intervenção crescente da instituição escolar nas decisões que envolvem o futuro dos filhos, sendo que a escolha dessas escolaridades não cabe mais aos pais. É esse ideário da escola pública francesa que a câmera resgata, ao escolher o foco nas palavras de ordem revolucionária do século XVIII repostas pela República em meados do século XX, e incrustadas no alto do prédio escolar de *Os incompreendidos*. A todo o momento a película nos revela, com ironia, uma contradição. Ao invés de uma instituição libertária, encontramos o autoritarismo, a exclusão, a rigidez, a injustiça, a rotina entediante da sala de aula e a impossibilidade de expressão individual.

4.2 – O espaço escolar

A organização do espaço e tempo, nas escolas representadas nos filmes, tem por objetivo a produtividade do ensino escolar. Os prédios das duas escolas são imponentes, evidenciando a concepção da escola como templo do saber, e democrática, já que abriga um grande número de alunos. É nesse templo que os alunos terão acesso ao saber, transmitido pelo professor, se seus comportamentos forem adequados às regras estabelecidas.

As salas de aulas retangulares permitem que em uma das extremidades o professor com sua mesa e quadro-negro atraia a atenção dos alunos, enfileirados em carteiras. Simultaneamente, o professor transmite o saber e pode livremente monitorar as atividades e controlar a disciplina, andando por entre as carteiras.

As instalações do colégio em *Machuca* são amplas e austeras, lembrando os conventos das ordens religiosas. Além do pátio, que ocupa o centro do prédio, e onde os alunos se encontram na entrada, saída e nos intervalos entre as aulas, vemos uma sala de aula conservadora, com meninos uniformizados enfileirados, dispostos em carteiras individuais, tendo a professora à

frente. Acima da lousa, lê-se o *slogan* “Direto ao difícil”¹²⁴ e ao fundo da sala quadros com ilustrações das fisiologias e anatomias de animais e do corpo humano.

A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa. Nenhum contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio (SOUZA, 1998, p. 40).

Além da sala de aula, o cineasta filma em outros ambientes escolares para explicitar as relações entre os dois grupos de meninos – os alunos regulares e os recém-chegados, como o pátio, as quadras esportivas, a horta e o espaço para a criação de animais.

Encerrados a quatro paredes, o microcosmo da sala de aula é uma estrutura hermética cuja disposição dos objetos e dos corpos reforça as distâncias pessoais e sociais – distância aluno-aluno, aluno-professores, professor-auxiliar. Nessa convivência do trabalho escolar, presa numa teia de deveres, exercícios e atividades, a liberdade encontrava-se fora da sala de aula, em outros espaços intersticiais como os corredores e o pátio. (SOUZA, 1998, p. 41).

A câmera *plongée*¹²⁵ mostra o pátio central do colégio, espaço de descontração e encontro, que recebe os estudantes no início da película, espalhando-se e correndo para suas respectivas salas de aula, no andar de cima do prédio. Também em *plongée*, das janelas de sua sala de aula, pela primeira vez, Gonzalo Infante vê grupos de meninos de origem humilde andando no pátio, acompanhados de adultos. Através do pátio interno, os meninos carentes são levados para dentro do espaço íntimo da sala de aula e incluídos nas atividades com os alunos daquele lugar. E no final da película, já sob regime ditatorial, o pátio, que se mostrava espaço de liberdade, é espaço de vigilância e ordem.

As cenas de discriminação e de confronto entre os grupos de meninos acontecem também fora da sala de aula. Na piscina coberta, os alunos do Colégio, com trajes de banho, vêem os recém-chegados, de cuecas, sem roupas adequadas, aproximando-se tímidos para participar da

¹²⁴ “Direto ao desafio” nos parece um indício das estratégias contidas na *Ratio Studiorum* do modelo educacional dos jesuítas, em que o desafio em aprender e a competição entre os alunos estavam presentes no ensino.

¹²⁵ No *plongée*, a câmera filma o objeto de cima para baixo. Em *Machuca*, os alunos aparecem “diminuídos” no espaço, e o diretor brinca com as imagens que se formam com a corrida espontânea das crianças. Na cena em que Gonzalo vê os meninos pobres no pátio, a câmera também mostra a opressão e a inferioridade dos recém-chegados.

recreação. Neste momento, o Padre McEnroe está presente e repreende um dos garotos que provoca os alunos carentes. Em outra cena, na aula de horticultura ao ar livre, um dos estudantes carentes joga terra nos outros alunos, sem ser descoberto e provocando a desconfiança entre eles.

Truffaut aponta mais para as relações entre os personagens, que permitem a formação do ambiente inóspito em que vive o personagem Antoine Doinel. Em *Os incompreendidos*, a escola também é tradicional e mais austera. O pátio é amplo, com árvores esparsas, mas o foco do diretor sempre é a interação entre os meninos, vista pelo professor que acompanha com o olhar. Quando dois começam uma briga, o professor diz: “Vocês precisam de um juiz!” E como um juiz nas brigas separa os dois meninos.

As cenas de pátio não se concentram em Doinel, o protagonista, como em *Machuca*, mas mostram o movimento dos meninos, o alvoroço das brincadeiras, as brigas, o corre-corre, sob o olhar vigilante dos professores e bedéis, que separam os meninos. É o espaço da liberdade, em que é possível se expressar e se movimentar sem os limites dos móveis, a céu aberto. O que interessa a Truffaut é o grupo de alunos, e não apenas a relação entre Antoine e os outros meninos.

Há ainda cenas nos corredores, onde os meninos furtam dinheiro dos bolsos dos casacos pendurados de seus colegas quando ninguém os vê. Espaço de transição, entre o pátio - que congrega os alunos de várias classes - e a sala de aula - local de um grupo específico com seu professor -, os corredores podem ser palco de situações que devem ser encobertas, por inusitadas e até ilegais que são.

Mais estáticas, as imagens da sala de aula revelam um estrado, que abriga a mesa do mestre à frente dos alunos, um globo terrestre, uma lousa grande na parede da frente e, do lado direito, em um canto, uma segunda lousa. No fundo, o relógio que ordena o tempo das atividades e nas paredes laterais mapas, ilustrações do corpo humano, materiais didático-pedagógicos.

O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes a distância e com respeito, e que o coagiriam mesmo se ele se recusasse a aceitá-las. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 138).

Diferentemente de *Machuca*, as carteiras escolares são duplas: abrigam dois alunos e ficam dispostas em fileiras, umas atrás das outras, funcionando como um baú com o objetivo de

guardar o material escolar, sobre cujas tampas os alunos escrevem. O contato entre os colegas de assento é mais intenso, já que eles dividem o mesmo móvel, e a disciplina mais difícil de controlar. Doinel e René, além da amizade fora da escola, também são parceiros na mesma carteira escolar.

4.3 – Aulas e as relações de ensino e de aprendizagem

Ao defender a educação progressista¹²⁶, John Dewey (1998, p. 3-4) explicita as principais características da educação tradicional. O principal objetivo é preparar o jovem, que é imaturo, para as responsabilidades no futuro e o sucesso na vida, por meio da aquisição de um corpo organizado de informação. Neste modelo, busca-se ignorar e combater as particularidades individuais, sendo que o papel do aluno fica relegado a receber e aceitar as informações, com docilidade e submissão.

Os livros são portadores da tradição e os professores os agentes por meio dos quais o conhecimento e as habilidades são comunicados e as regras de conduta reforçadas. A tarefa da escola, nesse contexto, é a transmissão desse conhecimento, elaborado no passado por meio das disciplinas escolares, à nova geração. Há ainda a organização de esquemas de classificação, horários, exames, progressões, bem como o desenvolvimento de regras e condutas.

Em *Os incompreendidos*, vemos uma educação tradicional, em que o professor é o transmissor do saber. Por deter o conjunto de informações da disciplina que ministra, o poder coercitivo que exerce sobre seus alunos é legitimado e sua autoridade absoluta dentro da sala. Mesmo com a indisciplina presente nas aulas, seu saber nunca é questionado pelos alunos.

São três os professores representados no filme: o de francês, o de inglês e o de educação física. O que tem mais destaque é o professor de francês, rígido quanto à observância dos horários e planos de aula. Este professor, após o intervalo em que Doinel fica de castigo, escreve o poema “A Lebre” na lousa fixa, lendo-o em voz alta, com o objetivo de fazer com que seus alunos copiem o conteúdo para seus cadernos. Enquanto ele escreve na lousa, os alunos estão dispersos: alguns jogam folhas amassadas uns nos outros; outros fazem gestos imitando abraços,

¹²⁶ Para Dewey, a educação progressista é, antes de tudo, desenvolvimento de capacidades ao invés de acúmulo de conhecimento. Nesta concepção, a vida, a experiência e a aprendizagem não podem se separar. A educação é, portanto, “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”. (DEWEY, 1998, p.8).

ao ouvir o professor falando de amor. É um assunto que suscita o alvoroço dos estudantes em início da puberdade. Simplesmente, o docente ignora as reações dos alunos e continua escrevendo na lousa. Vira-se de vez em quando para chamar a atenção, mas não interrompe o planejamento que fez de sua aula.

Ele chama para si toda a responsabilidade do sucesso da aula, partindo do seu plano de produção até o consumo. (SÁ, 1986, p. 23). Não há a mediação do professor, mas apenas a transmissão de conteúdos, sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos, que fica relegada ao segundo plano. Os alunos são “sujeitos” ao conhecimento transmitido pelo agente professor.

Em outra aula, o poema “A Lebre” é objeto de chamada oral. Os alunos deveriam em casa memorizar o poema e declamá-lo na sala de aula. Um dos alunos tenta lembrar os versos: acerta uns, erra outros, é ajudado pelos colegas, mas recebe um zero do professor. O foco não é o entendimento da estrutura do poema e nem seu sentido, mas o simples exercício de decorar. Em seguida, Doinel é chamado, mas como havia contado ao professor sobre a suposta morte da mãe, não é obrigado a declamar.

Há ainda uma pequena seqüência com o professor de inglês. Neste caso, os exercícios orais foram escolhidos pelo docente, que pede aos alunos que repitam, corrigindo-os logo em seguida.

No caso das cenas com o professor de Educação Física, a aula é um passeio dos alunos, que seguem o professor, pelas ruas de Paris. A céu aberto, o docente lidera a fila de meninos, concentrado no percurso e não na reação de seus pupilos. A câmera *plongée* coloca o espectador como um “deus”, que olha onisciente o desenrolar da aula; as peripécias dos meninos que um a um vão escapando do passeio; o professor que ignora o que acontece e nem ao menos lança um olhar de supervisão. O enfoque do cineasta está na dispersão dos alunos, que fogem pouco a pouco da fila encabeçada pelo docente, sem que ele perceba.

Em *Machuca*, não acompanhamos nenhuma aula; apenas momentos esparsos em que ocorrem as ações. A aula mais desenvolvida é a de Educação Física, liderada pelo padre McEnroe, em que os meninos competem em uma corrida de curta distância. Em tom de brincadeira, o padre sai na frente, “vencendo” a corrida, e logo atrás chega *Machuca*, que fica em segundo lugar.

4.4 – Exames e desempenho escolar

A prova na escola tradicional, representada nas duas películas estudadas, está intimamente relacionada à aprendizagem de um conteúdo “transmitido” pelo professor. Se o estudante não presta atenção às palavras utilizadas pelo professor, ou faz associações diferentes daquelas aceitas em aula, provavelmente terá um desempenho escolar insuficiente, e será enquadrado entre os maus alunos.

As primeiras seqüências na sala de aula de *Machuca* e *Os incompreendidos* acontecem durante uma avaliação. No filme de Truffaut, o espectador percebe que está diante de uma classe em período de prova, após o castigo que o professor de francês impinge a Doinel. Acompanhamos os momentos finais da prova, com a pressão do docente que lembra os alunos a todo instante do tempo que passa.

O espectador não vê as questões do exame, mas os alunos que se debatem para responder em poucos minutos a prova; alguns que parecem distraídos, e já desistiram de terminá-la; os que tentam recuperar o conteúdo da matéria em sua memória, e até um aluno na primeira fileira, que “cola” de uma folha de papel em seus próprios joelhos, mas o professor não percebe. Somos cúmplices do aluno: enganamos também o professor, já que sabemos que o aluno cola.

A cena de prova em *Os incompreendidos* mostra-se não como a avaliação das relações de ensino e de aprendizagem, mas como a verificação se o conteúdo transmitido foi decorado pelo aluno, e se ele é capaz de reproduzi-lo. É ainda durante o exame que Doinel é colocado de castigo, e não tem a oportunidade de terminá-lo. A prova, nesse sentido, tem o objetivo de avaliar se o aluno é capaz ou não de memorizar o que foi posto em sala de aula, mas nunca os métodos e atividades do professor. É um modo de classificar o aluno, diferentemente de diagnosticar a situação da aprendizagem, como subsídio para a melhoria dos resultados do desempenho do discente. Segundo Luckesi (*apud* NETO; AQUINO, 2009, p. 231):

As provas/exames, no caso da aprendizagem escolar, têm por finalidade verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação, por conceitos, notas ou algo semelhante. Manifesta-se, nesse contexto, uma prática seletiva, na qual aqueles que

conseguem atingir os objetivos do professor são incluídos e os demais são excluídos.

Em outra atividade proposta pelo docente de francês – uma redação -, o professor, ao comentar os trabalhos dos alunos, começa por Doinel, a quem classifica como a pior nota da classe. Ridicularizando o menino na frente dos colegas, ironiza sua redação, e o acusa de plágio a Balzac. O menino, em vão, tenta argumentar, mas o docente continua com seus comentários, lendo trechos da redação de Antoine.

Doinel é apontado pelo professor, durante todo o filme, como fracassado, incapaz de construções interessantes em suas atividades, e seu desempenho escolar é subordinado à imagem negativa e à vida de castigos, punições, humilhações e escapadas das aulas. Apesar de mostrar a experiência escolar de Antoine, o filme também enfatiza a postura crítica do professor para com toda a sala de meninos. Além das constantes humilhações, chamando-os a todo o momento de cretinos e idiotas, e em especial a Doinel, o professor também se mostra injusto com outro aluno, Simonet, que, apesar de quieto, é repreendido. O docente também desfia palavras de desprezo por estes adolescentes, comparando-os a outras classes, e revelando sua desesperança no futuro do país, nas mãos destes jovens, sem nenhuma demonstração de incentivo a esses alunos.

A cola está presente nas duas películas, fato constante na rotina escolar, mas com sentidos diferentes. No filme francês, a cola salienta que, apesar do rigor do professor, os alunos nem sempre mostram em uma avaliação aquilo que realmente aprenderam, mas simplesmente conseguem, por meio de artifícios, se adaptar e driblar a rotina e regras escolares com sucesso. Um dos discentes que senta na frente, e recolhe as provas para o mestre, aparenta ser um bom aluno. Para demonstrar a falta de controle do docente e seu desconhecimento da dinâmica particular daquela sala de aula, Truffaut dá ênfase nesse aluno, que consegue colar, mesmo sentando na primeira fileira.

A primeira cena na sala de aula no filme chileno também mostra uma prova, mas concentra-se na interação de dois alunos, mais precisamente, na tentativa de um deles em “colar” do seu colega, nosso protagonista, que senta na carteira da frente. O enquadramento da câmera, que privilegia os *closes* e planos próximos dos personagens, desloca a atenção do espectador de uma atividade coletiva na sala para a relação entre Gonzalo e Gaston no momento da avaliação.

Nesta fase de exposição dos personagens, o cineasta apresenta um aluno mais estudioso, que “fornece” as respostas para outro.

Na película chilena, a cola passada pelo bom aluno Gonzalo Infante para Gaston Robles, que o persegue nos intervalos, mostra a relação de dominação e intimidação de Robles sobre Infante, que permeia as cenas na instituição escolar, e é o estopim para que se inicie a amizade de Machuca e Gonzalo. Em outra seqüência do filme, Gonzalo, por sua vontade, pega a prova de inglês de Pedro, e a responde completamente, selando a amizade entre os meninos, e deixando explícito o desconhecimento de Pedro da disciplina.

Na verdade, não há uma verdadeira inclusão desses alunos carentes no colégio de elite. Esse grupo de meninos, cujo acesso à educação de qualidade e à cultura é impossibilitado por suas condições sócio-econômicas, está em desvantagem em relação aos mais abastados, já acostumados à rotina e exigências escolares. A instituição por sua vez ao tratá-los igualmente no ensino de uma disciplina, sem prévio contato, permite que a desigualdade se legitime. Segundo Bourdieu; Passeron (2008, p. 53), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida.”

Nesta avaliação da língua inglesa, Gonzalo elabora totalmente a prova de Machuca. Vemos um menino vindo de outro estrato social, com ascendência mapuche, que é inserido na sala de aula em uma escola de origem inglesa. Por outro lado, a elite, cuja maioria é de origem espanhola, estuda em escola de origem inglesa, de modo que temos uma dupla submissão. Além da influência do colonizador, a Espanha, a elite ainda se inspira nos modelos europeus, mais especificamente da Inglaterra, subordinando os descendentes de mapuches ao aprendizado do espanhol e do inglês, e desprezando sua língua mapuche ou *mapudungun*.¹²⁷

A cena tem o objetivo de destacar o deslocamento de um aluno de origem indígena, sem conhecimento prévio do inglês, que deve acompanhar os conteúdos, o ritmo e tempos da escola.

¹²⁷ Segundo Soto (2007, p. 40), as leis de educação (1860 e 1920) e a lei indígena 19.253 de 1993 não dão voz aos mapuche, mas apresentam “soluções” para que o Estado e a sociedade chilena respeitem e protejam os indígenas. “[...] essa lei [a de 1993] não representa as compreensões dos mapuche com relação a muitos dos pontos para ele fundamentais, como são, à maneira de exemplo, o direito, não reconhecido pelo Estado chileno, de os mapuche constituírem um povo ou nação indígena e o tratamento dado à questão das terras indígenas – que não reconhece a existência de territórios indígenas e trata o assunto como mais uma concessão do Estado para aliviar os problemas de pobreza dos indígenas –, motivo pelo qual, para os mapuche, esta lei não se adequaria aos anseios desse povo senão às expectativas, interesses e compreensões da sociedade chilena e do Estado.”

A instituição representada, sediada em Santiago do Chile, não reconhece os saberes de origem mapuche, mas valoriza a língua inglesa, que vêm de fora.

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a ‘hora da verdade’ do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição pelos aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema excluiu de fato do número dos candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 196).

Em *Os incompreendidos*, o fracasso escolar está sempre presente para o protagonista, seja na não possibilidade de terminar a prova ou acompanhar a aula, nos castigos atrás das lousas, nas humilhações em sala de aula. Já em *Machuca*, o fracasso se dá na impossibilidade de integração de Pedro, pelas condições desfavoráveis que traz em sua bagagem educacional, e pela imposição de sua classe social.

Aqueles, comumente chamados de ‘fracassados’, são, essencialmente, os que erraram o objetivo que lhes fora socialmente atribuído pelo ‘projeto’ inscrito na trajetória dos pais e no futuro que ela implicava. Se sua revolta volta-se, indistintamente, contra a escola e contra a família, é porque têm todas as razões de sentir a cumplicidade que, apesar da oposição aparente, une essas duas instituições e se manifesta na decepção de que elas são a causa e o objeto. (BOURDIEU, 1998, p. 233).

Além das provas escritas, em *Os incompreendidos* há ainda um exercício oral, com o professor de inglês, que corrige seus alunos, assim que os meninos repetem as frases. É interessante notar que a língua inglesa aparece nesta película como a aprendizagem de uma língua estrangeira, e não de um segundo idioma, o que implicaria em um aprendizado de forma natural ou de maneira oficial. (RODRIGUEZ, 2005, p. 61). No filme francês, em 1959, ano de produção do filme, já é possível apontar a influência norte-americana na Europa, após a Segunda Guerra Mundial. No chileno, por outro lado, a escola bilíngüe (espanhol-inglês) é fundada por padres norte-americanos de uma congregação religiosa francesa, e provavelmente tem a pretensão de fazer com que seus alunos adquiram esse idioma, já que vemos em várias cenas o uso de expressões inglesas nos cumprimentos ao padre reitor e atividades rotineiras do colégio.

4.5 – Indisciplina e delinquência

Para Foucault, a reforma e a reorganização do sistema judiciário e penal no final do século XVIII e início do século XIX foram responsáveis pelo surgimento da disciplina, característica da nossa sociedade contemporânea.

Nessa sociedade disciplinar,

o controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades, não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para vigilância, as instituições – psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. (FOUCAULT, 1974, p. 68).

Várias instituições – família, escola, polícia e o reformatório – aparecem em *Os incompreendidos*, salientando o controle exercido sobre o indivíduo, bem como as consequências sofridas quando há o desvio da norma. A disciplina e o castigo, impostos pelo professor, aparecem logo no início da película. São características fundamentais do estilo daquela escola, exposta por Truffaut.

Nessa película, os alunos da sala de aula representados por Truffaut, de uma maneira geral, se mostram irrequietos, brincam uns com os outros, mas não há estudantes que se destacam como indisciplinados. Truffaut privilegia, mais uma vez, o coletivo, os alunos que formam aquela sala de aula específica. Para Testanière (*apud* DEBARBIEUX, p. 165), a bagunça tradicional “marca os tempos fortes da vida coletiva, exprime e reforça a integração do grupo escolar ao lhe dar consciência de sua unidade”.

Na primeira sequência, após o prólogo, Doinel é pego pelo professor em uma avaliação, rabiscando a imagem de uma *pin-up*, ou melhor, desenhando bigodes na imagem da mulher estampada num calendário passado por seus colegas de classe. Esse desenho pode ser interpretado como a necessidade de se expressar e de transgredir de Antoine. O bigode, acessório

masculino, é colocado na mulher, objeto do desejo masculino, ressignificando a imagem da mulher e transgredindo o que é dado por norma na sociedade. Como Duchamp pintou os bigodes em uma reprodução da Mona Lisa, abrindo novas possibilidades de pontos de vista, Doinel também transforma a imagem com sua imaginação.

Ao tomar o calendário de Antoine, o docente o deixa de castigo atrás de uma lousa móvel, escondido dos demais colegas, em um canto da sala. Além do castigo físico, de se deixar uma criança em pé, aparece a reprimenda moral: escondido atrás da lousa, praticamente encarcerado naquele pequeno espaço, ele é relegado ao esquecimento, sua presença não é digna de nota. Quando o sinal bate, e os alunos correm para o intervalo, o professor o impede de participar do período do recreio. Deixa explícito o objetivo: “Recreio não é obrigação, é recompensa!”. Ou seja, para o professor o recreio é recompensa dada ao aluno por uma conduta dentro das normas, e não um direito; não é ainda obrigação do professor conceder o tempo do recreio ao aluno, pode ser assim considerado um privilégio.

Ele sofre, portanto, três formas de punições: física (ficar de pé), humilhação (estar ausente/presente em sala de aula e atrás da lousa) e privação (sem recreio). Para Foucault (1996, p. 159), é utilizada

[...] a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

A relação de Doinel com a escola se dá apenas por meio dos castigos e reprimendas que sofre, por parte do professor de francês, e no medo da humilhação que sofrerá, quando não entregar as tarefas, consequências dos castigos impostos. A escola, para o menino, é um local de exposição dos mais fracos, que precisam mentir e aplicar pequenos golpes e astúcias, para poder sobreviver.

Em *Machuca* quase não há cenas de indisciplina na escola. O interesse, entretanto, é a construção da amizade entre Gonzalo e Machuca. Há uma ocasião em que o castigo apresenta-se: quando há por parte de um dos alunos a tentativa de humilhar e discriminar seus colegas pobres, que pulariam na piscina, ao soltar a frase “Pule, se você está de camiseta preta”, referindo-se à

falta de trajes de banho adequados e à cor da pele mais morena dos meninos. O padre McEnroe é aquele que impõe o respeito e expõe essa atitude em sua fala:

(Dirigindo-se ao aluno)

“Você, fora da piscina agora!”

“Você vai aprender a respeitar, nem que seja a única coisa que aprenda neste colégio.”

(E voltando-se para os demais meninos que estão na piscina)

“Não me importa quem vocês são, onde nasceram, terão que se respeitar uns aos outros, está claro?”

Neste caso, a indisciplina também está ligada à desobediência, não apenas de regras repressivas, mas àquelas educativas, ligadas à proposta de integração do colégio, de respeito e de convivência de grupos diferentes. A indisciplina assume, portanto, novas concepções, quando confrontada com contextos diferenciados. O aluno que mostrou um comportamento preconceituoso será, nesse contexto, considerado “indisciplinado”.

Em outra sequência, vemos também que Gaston Robles irrita Pedro no recreio, pegando um pirulito que ele havia ganhado de Gonzalo. Com o doce nas mãos, Robles provoca Pedro, com tom ofensivo, até que Pedro avança em Robles, e vários meninos se envolvem na briga. Alguns alunos, incluindo Gonzalo, Pedro e Robles, acabam na sala do reitor, e levam um sermão. Para cada um deles, o padre McEnroe enumera uma série de motivos para fazê-los entender que é necessário conviver com as diferenças. A Gaston, fala de sua arrogância, enquanto que a Machuca ressalta que não é possível se fazer respeitar, utilizando os punhos.

Em relação à delinquência, apenas em *Os incompreendidos* esta se mostra presente. Após os constantes desencontros de Doinel com a instituição escolar, bem como na relação distante com seus pais, o menino é entregue pelo padrasto à polícia, que mais tarde o envia a um reformatório. Em todo o filme, o espectador sabe ou desconfia dos pequenos golpes – *les quatre cents coups* - que Antoine pratica, ao pegar dinheiro escondido de seus pais, cabular aulas, e furtar uma máquina de escrever de um escritório, onde seu padrasto trabalhava. Esse foi o passaporte para que chegasse à polícia, instituição que fica com a responsabilidade de tomar conta do menino, quando seus pais abdicam desse dever.

Antoine não se sente membro da primeira instituição que liga o indivíduo à sociedade, a família. Indesejado por Gilberte que, ainda solteira, engravidou, o menino sente-se um fardo para a relação da mãe com o padrasto. Os vínculos entre seus membros são frágeis; apesar de assegurada a sobrevivência do menino, não há demonstração de afetos ou envolvimento no desenvolvimento de Doinel.

Da relação conturbada com os pais, Antoine vai à escola, que também não o acolhe, nas figuras dos professores e, indiretamente, do diretor. Impermeável à dificuldade da relação do menino com a família, a instituição escolar acaba por reforçar os julgamentos negativos que carrega, agravando o fracasso, não só escolar, mas familiar. Inseguro, acaba nas ruas e, na ânsia de ganhar dinheiro para sobreviver, furta a máquina de escrever. A reação do padrasto foi fugir do problema: entregou o enteado à polícia. Despreparada para lidar com uma criança, a polícia o fotografa e tira suas impressões. O menino passa a noite na cela com outros adultos, até chegar ao reformatório, que abriga menores delinquentes.

Confinada em uma visão meritocrática que a prepara mal para perceber e enfrentar a diversidade das estratégias mentais dos alunos, a instituição escolar provoca, muitas vezes, traumatismos propícios a reativarem os traumatismos iniciais: os julgamentos negativos que afetam a imagem de si encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força e forma, junto aos pais, que redobra o sofrimento e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo por diferentes formas de negação e compensação ou de regressão (a afirmação da virilidade e a instauração de relações de força física podem, assim, ser compreendidas como uma forma de inverter, individual ou coletivamente, as relações de força cultural e escolar). (BOURDIEU, 1998, p. 233).

Doinel não reage com violência física ou verbal aos traumatismos que sofre das figuras do professor e de seus pais. Sua reação é a auto-exclusão dessas instituições, é a fuga tanto da escola como da família. Apesar de não reagir com palavras, na frente de seus agressores, há durante todo o filme o sentimento de injustiça expresso para seu amigo René e nas paredes da sala de aula: na escola quando é pego com o calendário, o único castigado; quando o professor o humilha e o manda conjugar verbos em casa como castigo; ao ser acusado de plagiar Balzac¹²⁸, na sua redação de francês; quando é impedido de usufruir do recreio.

¹²⁸ Doinel lê “O lírio do vale”, de Honoré de Balzac, e inspirado pela beleza da descrição no livro utiliza as mesmas palavras em sua redação. A admiração por Balzac é tanta que ele faz um altar em casa, com a foto do escritor, e esquece uma vela acesa, colocando fogo em casa.

O reformatório é a única instituição que permite a Doinel contar sua versão. A seqüência sem cortes do monólogo de Antoine, ao ser entrevistado pela psicóloga no Centro de Observação para Menores Delinqüentes, traz diversos momentos de seus pequenos golpes, do sentimento de rejeição e de violência sofridos na família. A construção da seqüência, em que não aparece a imagem da psicóloga - temos apenas a sua voz em *off* -, enfatiza o poder no reformatório “que nasce da observação dos indivíduos, de sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc.”. (FOUCAULT, 1974, p. 98)¹²⁹

Psicóloga - Por que você devolveu a máquina de escrever?

Doinel – Já que eu não pude vendê-la nem fazer outra coisa, fiquei com medo.

Psicóloga – Parece que você roubou 10 mil francos da sua avó.

Doinel – Ela tinha me convidado para o seu aniversário. Eu achei que ela era velha e que não comia muito, assim não precisava do dinheiro. Que ela iria morrer logo. Então quando eu soube onde ela guardava seu dinheiro, eu roubei um pouco. Eu sabia que ela não ia notar, e não notou.

Ela me deu um bom livro naquele dia. Mas minha mãe tem o costume de olhar nos meus bolsos. Eu deixei minhas calças na cama naquela noite e ela deve ter achado no meu bolso, porque no outro dia o dinheiro não estava mais lá.

Mais tarde, ela falou sobre isso e eu tive que confessar, onde estava o dinheiro. E então ela me tomou aquele livro bom que minha avó tinha me dado.

Um dia eu o pedi de volta e eu descobri que minha mãe o tinha vendido.

A voz em *off* da psicóloga salienta a dramaticidade de exposição do menino – as instituições retornam metonimicamente: é a psicóloga, mas é também a instituição reformatório, representada pela psicóloga ausente-presente na cena; a polícia, representada pelo interrogatório, mesmo que ameno; a sociedade, de algum modo representada pelo público do filme. A ação impensada de furtar a máquina do escritório de seu padrasto, bem como de pegar dinheiro de sua avó, são justificadas pelo adolescente com simplicidade, espontaneidade e certa inconseqüência.

Ao retirar o dinheiro dos bolsos do filho, e depois ao tomar o livro de Doinel, Gilberto age com injustiça, já que vende o objeto que não lhe pertencia. Mais uma vez, aparece a dupla moral da mãe: condena o furto do dinheiro, ao mesmo tempo em que toma e vende o livro do filho, sem permissão.

¹²⁹ Foucault analisa as instituições na sociedade contemporânea, definindo-as como instituições de “sequestro”, que aprisionam nossa existência. Além do tempo dos indivíduos, as instituições ainda controlam seus corpos, criam um poder polivalente e um saber que se exerce e interfere simultaneamente nestas instituições.

Psicóloga - *Seus pais dizem que você vive mentindo.*

Doinel – *Eu acho que minto de vez em quando. Algumas vezes eu falaria a verdade, mas eles não acreditariam em mim, então eu prefiro mentir.*

O descrédito e a desconfiança estão sempre presentes na relação de Antoine com seus pais, ao mesmo tempo em que o espectador constata que a mãe mente também o tempo todo.

Psicóloga – *Por que você não gosta de sua mãe?*

Doinel – *Bom, primeiro ela me enviou para morar com uma ama de leite. Então, eles não tinham mais dinheiro, e ela me enviou para morar com minha avó. Mas minha avó foi envelhecendo e não pôde mais tomar conta de mim. Então, quando eu tinha oito anos, voltei a morar com meus pais.*

Eu poderia dizer que mamãe não gosta de mim. Ela está sempre gritando comigo por nenhuma razão.

Havia brigas em casa e eu escutei por acaso que minha mãe me teve antes de se casar. E ela teve uma briga com minha avó uma vez, quando descobri que ela queria ter me abortado. Graças a minha avó que eu nasci.

A rejeição da mãe solteira Gilberte pelo filho explicita-se na contratação de uma ama de leite para cuidar do bebê. A “terceirização” do papel de mãe a afasta dos cuidados com o pequeno, tornando possível a reconstrução de sua vida com Julien. Quando sua situação financeira piora, ela repassa ainda a responsabilidade materna para a avó. Só após sua morte, é que Gilberte o traz para sua casa, já com oito anos, e o menino é um fardo a carregar.

Psicóloga – *Você já dormiu com uma garota?*

Doinel – *Não, mas alguns amigos meus já. Eles me contaram onde as prostitutas aparecem. Então eu fui e tentei pegar algumas garotas, mas todas elas gritaram comigo, então fiquei com medo e saí.*

Eu voltei algumas vezes. Uma vez um homem me viu e me perguntou o que eu estava fazendo lá. Ele era da África do Norte¹³⁰. Então eu disse a ele.

Eu acho que ele conhecia muitas mulheres e ele disse que conhecia uma, que gostava de rapazes da minha idade. Então ele me levou ao hotel dela, mas ela não estava lá naquele dia. Nós esperamos uma ou duas horas, mas ela não apareceu, então eu fui embora.

¹³⁰ Este também é um indício que Truffaut, indiretamente, faz menção à Guerra da Argélia, antiga colônia do país, em luta pela sua libertação. Doinel não diz explicitamente que é argelino, mas que é um homem da África do Norte.

Neste trecho, aparece a referência à sexualidade. A urgência em iniciar a vida sexual, ao se comparar com os amigos da mesma idade, leva-o ao caminho mais usual de procurar parceiras sexuais mais experientes e na maioria das vezes mais velhas. Mas suas tentativas frustram-se. E essa procura acontece em regiões periféricas de Paris, onde argelinos e prostitutas, parcelas marginalizadas da sociedade francesa vivem. Doinel, como eles, sente-se marginalizado e se identifica com essas pessoas.

4.6 – Inclusão na escola: utopia ou realidade?

Em *Machuca*, o tema da inclusão social é de extrema importância para o desenvolvimento do enredo. Não se trata apenas do processo de inclusão de crianças carentes, que ocorreu no Chile, representada na experiência ficcional do Colégio Saint Patrick, mas principalmente das consequências da relação de amizade que se inicia entre dois adolescentes de classes sociais diferentes. Sem esse processo social, que realmente ocorreu na sociedade chilena, Gonzalo e Pedro, provavelmente, não teriam se conhecido e se aproximado.

Quando criança, o diretor Andrés Wood viveu esta experiência no Saint George's College, católico, dirigido, desde 1943, por padres da congregação norte-americana chamada Santa Cruz, que comprou o colégio da arquidiocese de Santiago do Chile.

Durante todo o filme, acompanhamos o conflito entre os alunos (em sua maioria são descendentes de europeus), que pagam a mensalidade do colégio, usam uniformes escolares, e sentem-se superiores àqueles integrados à sala de aula, por pertencerem a outro estrato social. Nos diálogos de apresentação dos alunos carentes, feita pelo padre McEnroe, há a referência de um aluno rico, que conhece um dos recém-chegados como filho de um empregado de seu pai. Além de não usarem uniforme, mas roupas puídas, os alunos carentes são morenos, descendentes de indígenas, colonizados pelos brancos europeus.

De acordo com Solis (2003, p. 204), o Chile, como outros países da América Latina, é constituído pela população indígena e a mestiça. No campo educacional, no período colonial, os religiosos tinham o encargo de ensinar os rudimentos da leitura e escrita - ler, escrever e contar -, além da doutrina cristã. Entre 1593 e 1767, o autor conta que houve a presença e ação humanista dos jesuítas no país, que ajudaram a integrar, parcialmente, mundos diferentes, como o urbano e o rural, os que falavam o castelhano e o araucano (mapuche). Após a expulsão dos jesuítas, os

espanhóis procuraram manter uma política de diferenciação sócio-econômica, em que um pequeno grupo detentor de poder, dinheiro e das armas, subjuga a maioria e mantém assim o controle.

Os mapuches, apesar da resistência à conquista espanhola por mais de dois séculos, perderam seu território e foram confinados em áreas delimitadas pelo governo. Segundo Merino et al. (2008, p.122) , “o discurso da História do Chile trata o indígena como parte do passado, com o propósito de construir uma integridade nacional, mas baseada na negação do indígena.”

Relegados a cidadãos de segunda classe, o personagem Pedro Machuca, com traços indígenas, bem como os meninos integrados ao colégio, são discriminados pelos colegas brancos, descendentes de europeus. Apesar de nativos, parecem não pertencer à sociedade chilena. A presença dos meninos pobres no colégio é apontada pelo aluno de elite Gaston Robles como “favor”, já que as famílias ricas é que pagariam pelo estudo dos mais pobres.

Os preconceitos e estereótipos do povo mapuche, que foram sendo construídos desde a época colonial e que permanecem até a atualidade, são transmitidos principalmente através do discurso dos meios de comunicação, do sistema de educação formal no processo de escolarização e do discurso cotidiano que sustenta o processo de sociabilização do indivíduo. (MERINO *et al.*, 2008, p.122)

De acordo com Elacqua (2004, p. 72), baseando-se na experiência ficcional do filme, a integração de alunos de classes diferentes traz benefícios para os dois lados. Para os mais carentes, existe a oportunidade de formação de redes sociais, que possibilitam mais acesso ao mundo do trabalho e à educação superior:

Os estudantes que estão em colégios integrados têm uma maior probabilidade de desenvolver atitudes positivas até com pessoas de diferentes níveis sociais. Além disso, exibem uma maior capacidade para interagir de maneira produtiva. O desenvolvimento destas competências só acontece com a prática, convivendo com ambientes diferentes. E o colégio é a instância onde estas habilidades podem fixar-se melhor com efeitos duradouros. (ELACQUA, 2004, p. 72, tradução nossa).¹³¹

¹³¹ No original “*Los estudiantes que asisten a colégios integrados tienen una mayor probabilidade de desarrollar actitudes positivas hacia personas de distintos niveles sociales. Además, exhiben una mayor capacidad para interactuar de manera productiva. El desarrollo de estas competencias solo se logra con la práctica, conviviendo con ambientes diversos. Y el colégio es la instancia donde estas habilidades se pueden arraigar mejor con efectos duraderos.*”

Também em relação aos alunos mais abastados, Elacqua (2004, p. 72, tradução nossa) explica que:

Contrário ao que muitos crêem, a integração social dos colégios também beneficia aos ‘Infante’. A eles se permite conhecer sua sociedade, diminuir seus preconceitos e abrir-se a um entorno mais real e pluralista. Tudo isto beneficia – assim mesmo – a sociedade em seu conjunto: sua coesão e sentido de equidade.¹³²

4.7 – As Relações

4.7.1 – Professor-Aluno

Em *Os incompreendidos*, a relação do professor e dos alunos é distante e formal. Não há absolutamente demonstrações de afeto ou encorajamento por parte do professor. As tarefas e a prova têm um caráter árduo, não há entrosamento entre professor e aluno.

Vê-se, ainda, uma dificuldade constante do professor em lidar com os pré-adolescentes em sala de aula, formada apenas por meninos. Segundo o sociólogo François Dubet (1997, p. 225), “no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos”.

A figura do professor de francês é motivo de raiva para Doinel. Mesmo em casa, sente-se intimidado com o docente. No banheiro, ao olhar para o espelho, escuta a voz do professor, em *off*, martelando em sua cabeça o castigo de casa que deveria ter feito: “eu danifico as paredes da sala”.

Em uma das cenas, o professor de francês escreve no quadro-negro, ao mesmo tempo em que lê em voz alta, o poema “A Lebre”. Enquanto isso, os meninos, em sala de aula, bagunçam, atiram papéis uns nos outros, e a câmera como um discreto observador, no fundo da sala de aula, é onisciente, sabe o que acontece, diferentemente do professor que, de vez em quando, vira-se para repreender os alunos.

¹³² Quando usa o termo “Infante”, o autor se refere ao protagonista do filme – Gonzalo Infante – que representa os alunos abastados. No original “*Contrario a lo que muchos creen, la integración social de los colégios también beneficia a los Infante. A ellos les permite conocer su sociedad, disminuir sus prejuicios y abrirse a un entorno de vida más real y pluralista. Todo esto beneficia – asimismo – a la sociedad en su conjunto: su cohesión y sentido de equidad.*”.

Não há a preocupação com o interesse dos alunos na matéria apresentada. Dubet (1997, p. 230), ao falar sobre o ensino na França, diz:

A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências, de mestres de estágio, de ajuda nos momentos de dificuldades. [...] Mas o ensino na França é muito normativo porque existe uma convicção muito forte entre os professores: há uma solução pedagógica para todos os problemas.

Já em *Machuca* quase não percebemos a presença de uma figura feminina – a professora, quase uma figurante no filme. Ela se mantém calada, enquanto que quem ocupa as cenas no colégio, além dos alunos, é o reitor da escola, Padre McEnroe. É ele que apresenta o grupo de meninos carentes, integrado à sala; que aparece rapidamente trabalhando na aula de horticultura; que repreende o aluno abastado quando ele tenta humilhar o colega carente na piscina; que faz exercícios com os meninos; que pede paciência e compreensão na missa com os pais dos alunos, bem como quando os militares intervêm no colégio, expulsando o religioso.

Nas poucas aparições, a professora aparentemente não sabe lidar com as diferenças entre os meninos em sala de aula. Mostra-se apreensiva. Quando há a intervenção da ditadura no colégio, a professora, que já não se mostrava confortável com a integração dos meninos pobres, tende a ser mais submissa às ordens do novo administrador. A intervenção atinge não só a direção, mas persegue os filhos dos simpatizantes, correligionários de Allende, que são praticamente expulsos, bem como os recém-integrados no colégio.

Há por parte de Andrés Wood certa simpatia ao personagem do padre. Os alunos o respeitam, apesar do conflito escancarado entre os dois grupos de meninos. Há silêncio e disciplina quando o vêem entrar na sala de aula. Não vemos, contudo, no filme foco no conteúdo das disciplinas, mas nos relacionamentos entre os agentes da escola.

4.7.2 – Família-Escola

Entendemos que a relação escola-família consiste em todas as formas de contato entre as duas instituições (professores e pais) e vice-versa (BHERING; SIRAJ-BLACKTHORP, 1999, p. 211). De um modo geral, a família nas duas películas estudadas se mostra muito pouco presente no contexto escolar. Não há um envolvimento real dos pais no aprendizado dos saberes escolares dos filhos, mas apenas uma prática cotidiana de levar e buscar o menino no colégio, no caso de

Machuca, ou de castigá-lo na frente dos colegas, por ter “cabulado” a aula e mentido para o professor, em *Os incompreendidos*.

No filme chileno, o pai leva Gonzalo à escola pela manhã, de carro, enquanto a mãe dorme. Esta, por sua vez, espera o filho na saída da escola, também de carro. O automóvel neste caso não é só um meio de transporte, mas um dos índices do status social da família, contrapondo-se a Pedro Machuca, que volta para casa a pé, ou de carona com seu vizinho.

Não há diálogos entre o pai e o menino sobre a escola, enquanto que Maria Luíza, a mãe, superficialmente pergunta a ele como foi o dia. Em todo o filme, o interesse dos pais pelo desempenho escolar de Gonzalo não é explicitado.

Poucas são as cenas em que a família de Pedro Machuca é apresentada, especialmente com relação à escola. Quando Gonzalo visita a família de seu amigo, Juana, a mãe de Pedro, acompanha a conversa entre Pedro, Gonzalo e Silvana que falam sobre o aprendizado de inglês. Silvana testa o amigo, pedindo a ele que fale frases em inglês, enquanto Pedro repete palavras sem sentido, fingindo que sabe a língua inglesa.

Uma das sequências de *Machuca* que lembra *Adeus, meninos* é o sermão da missa. No filme francês, o padre fala da necessidade de tratarmos vítimas e algozes da mesma maneira, ou seja, alemães e as minorias perseguidas na guerra – sobretudo judeus, eslavos, ciganos, homossexuais. Seu discurso é duro, segundo o comentário da mãe do menino Julien, um dos protagonistas, e um dos pais presentes retira-se da missa. Há também em *Machuca*, a cena do sermão, em que o reitor do colégio começa a falar do conflito social e alguns pais passam a criticá-lo, incluindo Maria Luísa, mãe de Gonzalo, favorável à exclusão dos meninos pobres do colégio. Os lados acirram-se, já que vemos pais de ambos os lados manifestando-se.

Em *Os incompreendidos*, a mãe e o padrasto de Doinel comparecem à escola, porque descobrem que o menino faltou à aula no dia anterior. O menino, por sua vez, havia mentido ao professor, dizendo que sua mãe havia morrido. Acompanhados do diretor, os pais chegam à sala de aula, e o professor se encaminha para a porta. A cena, contada pelo próprio Truffaut (1990), inspira-se em Hitchcock, e é construída pelos olhares dos personagens: o espectador, como Antoine, fica tenso, porque não sabe exatamente o que o espera. Primeiro, notamos que o professor vê algo próximo da porta, depois ele se dirige ao fundo da sala para falar com o diretor. Um plano médio nos mostra o menino inquieto. Vemos a mãe que olha Doinel pelo vidro da porta, o menino se aproxima, e o padrasto, sem nenhuma palavra, o esbofeteia.

Não há diálogo, não há sermões, só a violência, como consequência e reação dos pais em relação à atitude do filho. Enquanto ele ainda frequenta a escola, os pais não pedem para ver os deveres de casa, e raramente perguntam pelas matérias aprendidas ou como foi o dia do menino.

Há um comentário de repreensão de Gilberte que pergunta a Antoine se havia comprado a farinha. Quando o menino diz que perdeu a lista de compras, ela responde severamente que “é por isso que ele tira notas tão ruins”. Em outra sequência posterior, quando Doinel dorme na rua, com medo de voltar para casa, a mãe o trata de forma mais carinhosa, dando banho, e negociando uma melhora em suas notas na redação que ele entregaria na aula de francês.

A liberalização da educação familiar faz com que a família transfira para a escola o aprendizado da vida em sociedade. A escola recebe a incumbência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais. E essa socialização não diz respeito apenas aos anos de adolescência: toda a escolarização concorre para ela. (PROST, 2001, p. 82).

Se a escola tem a obrigação de preparar as crianças para a vida, não deve, por outro lado, “incomodar” a família. Quando Doinel chega em casa vindo da escola, tenta fazer os deveres de casa, ao retirar seu material da pasta, após ter colocado a mesa para o jantar. Com a chegada da mãe, que lhe pergunta da farinha, ele guarda seu material e sai para comprá-la. Ao voltar da rua com seu padrasto, ele se senta novamente à mesa, tira seu material, e seu padrasto diz que “tudo tem sua hora”.

Sem envolvimento e ajuda por parte dos pais em relação à escola do filho, não há a disposição de dividir as responsabilidades com a instituição escolar:

Apesar de haver diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola, há também responsabilidades e objetivos comuns a ambas as instituições. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos comuns das duas instituições. Tanto uma quanto a outra influenciam e ajudam a determinar o curso da vida das crianças, razão pela qual a relação entre a escola e a família é vista como complementar e não como forças distintas e separadas. Partindo do princípio que reconhece o valor da relação escola-família, seja qual for a estrutura familiar, é possível pensar em como essa relação pode ser desenvolvida. (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 195).

É importante salientar que não há um espaço próprio para o estudo; a única mesa da casa de Doinel é onde a família faz as refeições. Fora a cozinha, a sala de jantar onde se encontra a

mesa, e o quarto dos pais, não há mais nenhum cômodo, só o vestibulo, onde o menino dorme. Nesse caso, Doinel não tem um quarto e nem um lugar em que pode fazer seus deveres de casa e estudar. Pela rotina em sua casa, pelo comportamento dos pais que solicitam seus afazeres domésticos, e até quando sua mãe pede que apague logo a luz para dormir, percebemos que o menino não tem tempo, disposição física e espaço para suas tarefas escolares.

A interferência dos pais na escola acontece quando Doinel mente para o professor que a mãe havia morrido, para justificar sua ausência no dia anterior. Mauricet, o aluno que aparece em algumas cenas “prejudicando” Doinel, delata o menino aos pais. Ao saber que o filho havia faltado à escola, eles dirigem-se à sala do diretor que imediatamente os leva à sala de aula, para relatar ao professor o que havia ocorrido. Assustado o menino aproxima-se da porta, e seu padrasto o esbofeteia, na frente de todos, sem nenhuma palavra - e sem oposição do professor e do diretor.

4.7.3 – Aluno-Aluno

Além das relações mais pessoais dos protagonistas adolescentes, Truffaut e Wood fazem questão de jogar luz nas interações entre os alunos, em especial naqueles que exercem certo tipo de dominação sobre outros. Em *Os incompreendidos*, Mauricet aparece como um rival para Doinel e René, apesar de também praticar “pequenos golpes”. Além de atuar como um tipo de vigia na sala de aula, o chamado “dedo-duro”, ao recolher as provas para os alunos, é ele que chama a atenção do professor para as paredes em que Doinel rabisca, que se esconde e segue os dois meninos quando estes cabulam a aula, e que vai à casa dos pais de Antoine para delatá-lo, com uma aparente preocupação com a saúde do menino.

O personagem de Mauricet também pode ser interpretado como a figura do delator, que sempre está presente em períodos de exceção. Essa rivalidade aparece estampada logo no início do filme, onde Antoine e René perguntam onde Mauricet conseguiu dinheiro para comprar uns óculos. Pela reação do menino, e acusação dos dois, o espectador desconfia que ele furta dinheiro dos seus pais. Doinel o ameaça ao sair da aula, e em uma sequência posterior, com a ajuda de outros alunos, em plena aula, destrói os óculos, furando suas lentes.

Em *Machuca*, há o aluno Gaston Robles que aterroriza Gonzalo nas aulas, pedindo cola durante as provas, roubando seu lanche no recreio, até que, com a ajuda de outros alunos, leva

Pedro Machuca para uma quadra deserta, prende seus braços e o deixa indefeso. Gaston chama Gonzalo para que ele também se aproveite da situação, e bata no menino. O espectador, juntamente com Gonzalo, se dá conta da situação, quando a câmera acompanha Robles e Gonzalo, que vê Machuca desprotegido. Robles tenta fazer com que Gonzalo também bata no menino pobre, mas ele reage, empurrando os outros e libertando Pedro. Os meninos revidam e com uma pedra atingem o rosto de Gonzalo. Segundo Julia (1995, p. 36-37):

Todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças (cf. Gaignebet, 1974) e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens, que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço do disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação.¹³³

4.7.4 – Pais-Filhos

Nos dois filmes, as famílias apresentam-se desestruturadas, apesar da presença “completa”¹³⁴ de seus membros – pais, mães e filhos. Em *Os incompreendidos* as relações familiares aparecem com os personagens de Antoine Doinel e de seu amigo René. No caso de Doinel, vemos uma família constituída pela mãe Gilberte, o filho Antoine e o padrasto Julien. Já é uma família diferente em relação à família nuclear “padrão” – mãe, pai e filho – ainda mais quando sabemos, junto com o personagem Antoine, que ele não é filho de Julien.

Mãe e padrasto trabalham fora, enquanto o menino estuda e fica sozinho o resto do dia. Na cenas em que Doinel, após a aula, entra no quarto de sua mãe, senta-se na penteadeira, enquanto olha-se no espelho, vemos imagens indiretas do menino, ou seja, várias facetas do personagem, mais complexo que os heróis das narrativas clássicas.

O menino mexe nos utensílios de Gilberte – curvex (utensílio que alonga cílios), a escova de cabelos, o perfume – percebemos que ele nutre uma certa admiração pela mãe. Seu afeto a

¹³³ Tradução feita por Gizele de Souza.

¹³⁴ O que se quer dizer é que se tem a impressão de desestruturação quando a família é composta apenas pela mãe e filhos, mas os filmes mostram como uma família completa também está desestruturada, mantendo as aparências de normalidade.

Gilberte manifesta-se no contato com esses objetos, uma tentativa de aproximar-se da mãe, um mistério para o menino. Mais adiante, quando a mãe chega em casa, o espectador percebe que é uma bela mulher; senta-se, ao chegar do trabalho, tira suas meias-calças, e admira o próprio semblante no espelho. Seu interesse parece focado em seu bem-estar, na sua aparência, se ainda é jovem e atraente.

Há uma frieza no tratamento que Gilberte dispensa a Doinel. Os pais não demonstram afeto, mas pequenas rejeições nos diálogos a respeito do menino. Seja na conversa em que comentam sobre uma prima que está grávida novamente, como nos planos que fazem para se livrar do filho nas férias, permanentemente tem-se a impressão de que as crianças “atrapalham”, dão trabalho, são um estorvo para os pais.

O diretor privilegia os momentos simples do dia-a-dia do adolescente, mais próximos do espectador, como os afazeres domésticos: comprar farinha, esvaziar a lata de lixo, pôr a mesa para as refeições, retirar os pratos para lavar a louça. Os pais, por sua vez, vêem-se obrigados a cumprir sua missão de prover seu filho, mas notamos que alguns cuidados básicos, como roupas, uma cama para dormir e condições mínimas para seu desenvolvimento na escola não são atendidos.¹³⁵ São as situações comuns que constroem as relações entre os personagens.

Ao comprar farinha, Doinel encontra seu padrasto Julien na rua e voltam juntos para casa. Com bom humor, Julien brinca com seu enteado, enfarinhando seu rosto, mostrando o novo guia das corridas de automóvel, uma de suas paixões. Quando entram em casa, Gilberte está de mau humor e o clima de brincadeira é interrompido.

O padrasto é representado como um sujeito fraco, apesar da boa vontade. Gilberte parece dar as cartas em casa: trai o marido, e Antoine a vê nas ruas com o amante; o marido a espera em casa até tarde da noite. Ela gasta em despesas pessoais o dinheiro que o marido destina para comprar roupas de cama para o filho. Há ainda um clima de brigas constantes entre Julien e Gilberte.

¹³⁵ Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p 195) contam que Epstein criou uma tipologia de envolvimento dos pais, a partir de estudos em escolas americanas. São eles: 1) Obrigações básicas dos pais; 2) Obrigações básicas da escola; 3) Envolvimento dos pais na escola; 4) Envolvimento dos pais em atividades feitas em casa e 5) Envolvimento dos pais no governo da escola. Notamos que por esta classificação nem o primeiro tipo é atendido, pois se refere às responsabilidades da família pela saúde, segurança e bem-estar da criança; à atenção às necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento e para o seu ingresso na escola; à criação de condições propícias para a aprendizagem escolar em casa; supervisão, disciplina e orientação.

Apesar da indiferença e distância da mãe, não vemos uma reação de Doinel às situações com sua família, mas apenas tristeza e a busca pela aceitação, principalmente da mãe.

Se alguma coisa pode ajudar contra a frieza como condição de desgraça, seria um entendimento das próprias condições que a causam e a tentativa de combatê-las antes de tudo no contexto individual. Crê-se que quanto mais bem forem tratadas as crianças, quanto menos forem negadas na infância, mais chances elas terão. Mas aqui também ameaçam ilusões. Crianças que nem desconfiam da crueldade e da dureza da vida são particularmente expostas à barbárie uma vez que deixam a sua proteção. Antes de tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produto dessa sociedade e dela carregam os estigmas.

O incentivo de dar mais calor humano aos filhos faz com que os pais funcionem artificialmente e, assim, esse calor acaba sendo negado. (ADORNO, 1986, p. 43).

Com mais distanciamento de sua relação com a escola, Truffaut em filme posterior, *Na Idade da Inocência* (1976), escolhe um professor, contraponto dos docentes retratados em *Os incompreendidos*, que faz um longo monólogo, quase um discurso explicando às crianças que uma infância infeliz é uma preparação para a vida adulta, por que os deixaria mais fortes. No filme *A Criança Selvagem* (1969), também há uma certa simpatia com a figura do Dr. Itard, vivido na tela pelo próprio Truffaut, que tenta educar o menino.

As cenas familiares de Doinel passam-se basicamente no pequeno apartamento da família. Além de mostrar uma família com poucas posses, na época da ocupação nazista, o apartamento evidencia o pouco espaço para o menino, que nem possui um quarto próprio, e dorme no vestíbulo da casa, passagem entre o interior da casa e a porta da rua.

Em *Machuca*, vemos que Gonzalo é levado à escola pelo pai, Patrício, enquanto a mãe, Maria Luísa, dorme no quarto, logo na abertura do filme. A partir daí, percebemos que a mãe não realiza as tarefas domésticas, pois a família tem uma empregada que prepara o café da manhã. Na saída da escola, Maria Luísa o espera com muitas demonstrações de afeto. Na cena seguinte já é noite e os dois chegam à casa, com uma caixa com mantimentos. Conhecemos assim o resto da família: o pai que assiste ao noticiário na TV, com imagens de Allende, a irmã com o namorado e a empregada, que ajuda Maria Luísa a levar a caixa para dentro.

A figura do pai é mais ausente na trama do filme. Da mesma maneira que Truffaut, Andrés Wood faz do pai de Gonzalo, Patrício, um homem sem muito destaque: leva o filho até a escola; assiste o telejornal sobre Allende em casa à noite, enquanto espera Gonzalo e Maria

Luísa; vai ao mercado negro comprar cigarros; leva à família para jantar até desaparecer do Chile, por uma “transferência” para Roma. Percebe-se que sua presença tem o objetivo de contrapor-se à figura materna, mais forte, que representa a classe social mais abastada, com uma posição conservadora em relação ao regime democrático de Salvador Allende.

Maria Luísa, contudo, destaca-se pela futilidade e consumismo, ao receber presentes e mercadorias de seu amante argentino. Gosta do luxo, da boa vida, e sente-se incomodada com a “pretensão” dos mais pobres. Sua posição política é clara – além dos comentários ao longo da película, participa das manifestações contra o então presidente Allende –, além do envolvimento amoroso com um homem mais velho, provavelmente ligado ao regime militar, cuja família encontra-se em Buenos Aires. Gonzalo percebe o que acontece, pois é levado aos encontros furtivos da mãe, mas não reage: assiste com tristeza o desenrolar dos acontecimentos. Como Doinel em *Os incompreendidos*, Gonzalo sabe da traição de sua mãe, mas sente-se impotente em mudar a situação.

A família de Pedro Machuca é formada pela mãe, Juana, com uma criança de colo, e Ismael, o pai bêbado, que aparece apenas para pegar dinheiro da mulher para beber. Gonzalo, Pedro e a amiga Silvana estão do lado de fora do barraco, e presenciam a chegada do homem. Mesmo bêbado, é ele que fala das diferenças sócio-econômicas que separam os dois meninos e de como o futuro dos dois deve se configurar: enquanto Gonzalo iria administrar a empresa de sua família, Pedro estaria limpando apenas banheiros. Para este pai, não haveria possibilidade de mobilidade social no Chile.

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsabilidade pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 42).

4.7.5 – A Amizade na Adolescência

a) Pedro Machuca e Gonzalo Infante

A relação de amizade entre Pedro Machuca e Gonzalo Infante em *Machuca* é construída a partir do contato entre duas classes sociais distintas, que acontece em uma escola de elite da capital chilena. Apesar das diferenças sociais salientadas na película, explicitadas por meio de objetos extremamente importantes para o desenvolvimento da narrativa, vemos, por outro lado, duas crianças que são marginalizadas. Gonzalo, entre seus pares na sala de aula, é ridicularizado nos recreios pelos alunos mais espertos, e Machuca discriminado pela sua origem social.

O conflito entre as classes está presente desde o surgimento da amizade entre as crianças. *Machuca* vale-se de diversos motivos¹³⁶, salientando as estratégias utilizadas nas narrativas baseadas no cinema clássico. Uma dessas motivações é o uso de objetos, mais precisamente, da revista em quadrinhos *The Lone Ranger* (em português *O Cavaleiro Solitário*), que conta as aventuras entre o herói John Reid e seu fiel escudeiro o índio Tonto, para falar sobre a amizade entre Gonzalo e Pedro, traçando uma certa semelhança de relações. Em uma das cenas, os dois meninos lêem juntos os quadrinhos, acompanhando as aventuras do herói John Reid. A cumplicidade aparece em outra sequência, quando Pedro lê avidamente um dos volumes, enquanto Silvana dança e Gonzalo a olha com admiração. Ao ver que Pedro lê os quadrinhos, Silvana o adverte, dizendo que o que está escrito “é conversa mole.[...] Homens brancos e índios jamais são amigos”. Pedro por sua vez com otimismo rebate: “claro que são. É possível!”.

No filme há certo equilíbrio de forças entre os meninos, mas é Gonzalo, que por ser rico e possuir bens de consumo, oferece a Pedro a possibilidade de desfrutar temporariamente da bicicleta, dos tênis ou das latas de leite condensado, por exemplo. Desta posse, surge o domínio de Gonzalo sobre o amigo, que deseja esses bens, mas não pode tê-los permanentemente, tendo que se contentar com o tempo em que passa com o amigo.

Esta relação de poder entre os personagens John Reid e Tonto é analisada por Shoat; Stam (2006, p. 297):

As imagens positivas de Tonto, na série *O Cavaleiro Solitário* (*The Lone Ranger*), são menos importantes do que sua subordinação estrutural ao herói branco e à ideologia expansionista. De modo semelhante, um certo integracionismo cínico simplesmente insere novos heróis e heroínas, desta vez recrutados do grupo dos oprimidos, nos antigos papéis funcionais que são eles próprios opressores, assim como o colonialismo convidava alguns ‘nativos’ assimilados a se juntarem ao clube da “elite”.

¹³⁶ Os conceitos de motivação e de motivos de Tomachevski foram abordados nos capítulos 1 e 2.

A amizade dos meninos, sempre mediada pelos bens de consumo, é colocada à prova quando a situação política se agrava. Gonzalo e Machuca se desentendem, tendo a bicicleta como epicentro da briga. Todos os preconceitos e representações de classe social vêm à tona em ambos os lados. Enquanto Machuca e Silvana chamam Gonzalo de burguês, ele se defende chamando-os de “plebe”, repetindo o termo que escuta de sua mãe na passeata contra o governo Allende. A partir desse momento, é impossível a reconciliação. Como na sociedade chilena em que há a ruptura entre a classe mais abastada - que perde as regalias e o acesso mais fácil aos bens de consumo -, e a de trabalhadores - que se sente representada por Allende e luta por manter esses direitos -, Gonzalo e Machuca vêm-se afastados.

Outro ponto a destacar é que Gonzalo, personagem da elite chilena, cumpre também o papel de mediador, ou seja, aquele que inicia o espectador na comunidade do outro, nesse caso, da parcela pobre beneficiada pelo governo Allende, descendentes dos mapuches. No filme, eles não falam por eles mesmos, mas são apresentados pelo olhar do menino rico, que descobre uma realidade bem diferente da sua: a falta de saneamento básico no bairro periférico; a casa apertada e sem conforto da família de Pedro; a distância e a dificuldade de acesso ao centro de Santiago. Essa visão não possibilita ao espectador uma reflexão mais apurada das desigualdades latentes da sociedade chilena, mas apenas uma ilustração, acompanhando a consciência do protagonista pré-adolescente Gonzalo.

Silvana é o objeto de desejo dos meninos, uma garota mais velha, que desperta a sexualidade dos meninos, nos momentos em que os três passam juntos, entre o desfrute de latas de leite condensado que Gonzalo consegue comprar, apesar da falta de bens de consumo no governo de Allende. As latas vazias jogadas que aparecem, após a destruição do bairro pobre e do golpe militar, são as lembranças “doces” dos beijos de Silvana trocados com Pedro e Gonzalo, e de uma época de esperanças, anterior ao regime de Pinochet.

b) Antoine Doinel e René Bigey

A relação dos dois amigos é marcada por muita cumplicidade. Como Doinel, René tem uma família desestruturada: mãe ausente alcoólatra e pai alienado que, dentro de sua própria casa, não percebe que o filho René esconde seu amigo Antoine, que havia fugido de casa.

Na adolescência de Truffaut, Robert Lachenay (representado pelo personagem René) era seu melhor amigo, e o ajudou com suas lembranças na realização de *Os incompreendidos*, principalmente nas cenas em que os dois amigos – Doinel e René – matam aula para ir ao cinema.

Os dois estão sempre juntos quando faltam à aula, vão ao cinema, brincam no fliperama e no parque de diversões. René também defende o amigo, enfrentando o professor, ao explicar que Doinel não havia plagiado Balzac em sua redação. Por este ato de coragem, é expulso da sala de aula.

Além de abrigar o amigo em casa, René também o visita no reformatório, mas sua entrada é proibida. Vemos Doinel que, pela janela, está ansioso em ver o amigo, o único que o compreende. Mas este privilégio é vedado ao menino: no dia de visita, apenas à sua mãe é permitida a entrada. Não há afetividade entre mãe e filho, mas uma frieza desconcertante.

Diferentemente da amizade entre Gonzalo Infante e Pedro Machuca, em que a barreira de classes sociais impede o relacionamento entre os meninos, em *Os incompreendidos*, a intolerância vem do mundo adulto e das instituições que reprimem os sentimentos e a criatividade. A escola, a família, a polícia e o reformatório juvenil, instituições por onde passou Doinel, não foram capazes de reconhecê-lo como alguém com necessidades próprias, ou desenvolver potencialidades. Há uma defasagem, um desencontro entre o indivíduo e as instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio.

Marilena Chauí

Desde que o projeto para a elaboração desta pesquisa começou a se delinear, vários foram os momentos de angústia e receio desta pesquisadora. Questões vieram à tona, a começar pela escolha do trajeto e da abordagem a seguir, nessa aproximação entre educação e cinema.

As tensões estão presentes neste trabalho, na leitura extremamente pessoal de duas películas e no empenho em adotar procedimentos acadêmicos. Desde o início soubemos que a análise seria conflituosa, cheia de lacunas e reentrâncias, mas uma ponte para um mergulho no cinema, objeto que é fonte de conhecimento, e passível de discussão.

Os filmes escolhidos, apesar de distantes no tempo e no espaço, carregam as memórias de dois diretores/autores que passaram pela instituição escolar, e centram-se na reelaboração dessas lembranças, com a finalidade de produzir uma obra estética e, por isso, carregada de intenções.

Nós, espectadores, utilizamos também de nossa memória pessoal, reconstituindo expressões, rostos e situações para compreender o filme. Ao mesmo tempo, nos apropriamos de imagens, sons e impressões, formando imagens mentais, que dialogam com nossa memória – quase numa montagem eisensteiniana de contraposição de duas imagens formando uma terceira.

Concluimos que, nos dois filmes, os diretores escolhem, por meio dos códigos cinematográficos, uma maneira de expressar as sensações e as lembranças que tiveram quando crianças. Essas lembranças são reelaboradas com a visão do adulto, vindo de um determinado estrato social e em uma época específica, e com uma perspectiva do artístico-profissional – cineasta.

Com apenas oito anos, Andrés Wood viveu também uma experiência de integração no colégio em que estudava. Essa vivência foi o ponto de partida para a realização do filme, impregnada de uma certa nostalgia, impressa nas cores da película (tons de azul e pastéis), e na simpatia à figura do reitor do colégio Saint Patrick. Por outro lado, a objetivação dessas lembranças trouxe uma visão simplificadora do embate entre os grupos sociais e da tentativa de Allende em oferecer uma alternativa à ordem antes estabelecida.

Wood, que estudou em um colégio particular e de elite, formou-se em Economia no Chile e depois em Cinema nos Estados Unidos (na época da ditadura), optou por tratar de um período histórico turbulento – mais especificamente a transição do regime democrático para a ditadura – de maneira enviesada, por meio do relacionamento dos dois meninos, que se encontram por uma tentativa pontual de um colégio de elite católico.

Assim por meio de sua memória individual, que está associada a emoções e crenças coletivas, Wood é influenciado e reproduz o imaginário social chileno. A conciliação e a convivência entre as classes sociais no filme, seja no colégio, ou na amizade de Gonzalo e Machuca, não são possíveis. Ao observar o tratamento dado pelos militares aos supostos opositores, partidários de Allende, Gonzalo define-se por sua aparência física: é branco e loiro, usa tênis de marca, roupas caras e uma bicicleta. O militar que o interroga é, por sua vez, moreno, tem traços indígenas – mas nem por isso o soldado deixa de se submeter à ordem, liberando, ainda que com certa violência, o menino.

Homem branco, vindo de uma família de classe média-alta, Andrés Wood teve experiências, que não foram compartilhadas por todos os chilenos, e nem da mesma maneira. Ao falar do sujeito histórico, Silva (2008, p. 56) usa a metáfora do círculo:

Se [...] o fenômeno da rememoração for observado como um conjunto de círculos concêntricos, em que cada indivíduo, situado numa determinada posição espacial, num determinado local, terá a visão/percepção de um aspecto central [o(s) fato(s)], no meio do círculo, perceber-se-á que a cada posição ocupada no espaço social, cada movimentação (ou sua ausência), cada ligação estabelecida com um membro diferente, num determinado espaço e tempo etc. será estruturante e estruturará o sujeito histórico, suas percepções pessoais e conjunturais da memória.

Pertencendo à elite, Wood traz um olhar nostálgico da época pré-ditadura, sem contudo mergulhar no conflito social. Por ser um assunto polêmico no Chile, o diretor opta por abordar o período sob o olhar da criança branca, do colégio privado e da classe dirigente, que vê o seu entorno protegido pela posição que ocupa. Além disso, o uso de crianças como protagonistas faz com que o espectador tenha um olhar mais condescendente, mais enternecido para com o filme, atraindo um público amplo no país e no exterior.

Ao escolher o relacionamento dos dois meninos como centro do drama, Wood faz com que a ditadura seja mero pretexto para separá-los, como se o contexto histórico fosse assim o vilão do melodrama. Ao invés de colocar os conteúdos ideológicos em pauta, e as polaridades existentes na sociedade, trabalha com os sentimentos pessoais. O herói da classe abastada passa pelo conflito, mas a ordem social, da qual faz parte, no final, é restabelecida.

Truffaut também em *Os incompreendidos* extravasa a sensação de desamparo, revolta e humilhação que passou na infância. Antoine Doinel, que podemos chamar de alter ego do diretor,

representa toda criança incompreendida na escola, excluída da família, enfim abandonada pelas instituições que, a princípio, deveriam protegê-la. Não há reconciliação com a instituição escolar, o filme é uma espécie de revanche, um transbordamento de sua experiência traumática.

Apesar desse sentimento de infelicidade, Truffaut não exagera nas ações de Doinel, mas enfatiza que o mundo dos adultos é cruel, está repleto de traições. Como as instituições são formadas por adultos, elas tendem a não cumprir com suas obrigações, e as crianças, neste mundo, só conseguem sobreviver por meio de astúcias e pequenos golpes.

No capítulo dois, a análise de *Machuca* permitiu registrar como a escola da película, apesar dos regulamentos internos e conhecidos a todos os agentes, encampa uma direção mais flexível e permeável às mudanças que atravessavam a sociedade chilena. Inicialmente abrigava apenas meninos vindos de famílias de elite, brancos, moldados para desempenharem funções estratégicas no país. Com a ascensão de Salvador Allende, outras possibilidades avizinham-se na estrutura da escola: os padres, que administram o colégio, resolvem oferecer bolsas de estudo aos alunos pobres, moradores de bairros periféricos de Santiago, que em sua maioria têm origem mapuche. Dessa ousadia de abrir a instituição a uma parcela da população desprivilegiada, que jamais sonhou em ter acesso à melhor “fatia” da educação, sobressaiu a rachadura, ou melhor, a desigualdade sócio-econômica chilena. Trazer para o interior a diferença expôs o abismo entre ricos e pobres; os “bem-educados” para comandar e os “mal-educados” que deveriam obedecer.

Essa transgressão da ordem no colégio chileno traz conseqüências duras para a direção, que se torna presa fácil dos militares. A invasão dos golpistas é na verdade o grito de ordem para que as coisas voltem aos seus lugares, ou seja, para que não sejam mais misturadas as “maças” com as “peras”.

Verificamos nesse sentido que a instituição escolar apresentada em *Machuca* é aberta ao diálogo e à tentativa de diminuir a desigualdade de oportunidades e de formação dos chilenos, bem como de integrar as crianças com ascendência mapuche, historicamente relegadas a cidadãos de segunda classe no Chile.

Filme contemporâneo, *Machuca* (2004) pontua uma época de grande importância histórica no Chile, ainda tabu para alguns, e que suscita posições ferrenhas de ambos os lados – os simpatizantes da ditadura e aqueles que lutam para que ela não volte mais. Andrés Wood compõe o relacionamento entre os meninos, a partir de uma reconstituição refinada do figurino e

cenário do período de transição do governo Allende para o golpe militar, o início dos anos 1970, tornando a película “datada” e “localizada”.

Já em *Os incompreendidos*, pudemos perceber uma narrativa mais frouxa e despreocupada em reproduzir a Paris do período de ocupação. A câmera ao ar livre flana pela cidade, mas não encontra sinais visíveis da presença dos alemães. As pessoas andam nas ruas, as luzes de Natal resplandecem nas lojas, Doinel e René vão ao cinema, ao parque de diversões, jogam em fliperamas, a vida parece continuar normal em plena guerra.

No capítulo três, vimos que Truffaut nos apresenta em *Os incompreendidos* o percurso de um adolescente, que não se encaixa nas instituições por onde passa – família, escola, polícia e reformatório –, até ganhar as ruas, ou melhor, até chegar ao mar: um horizonte amplo, sem limites, repleto de insegurança, de oportunidade, de esperança. Se como espectadores ficamos tristes porque queremos acompanhar os passos de Antoine Doinel, por outro, o cineasta nos diz que o mar existe, que a escolha é de cada um.¹³⁷ O menino nos encara na tela – um misto de questionamento e um pedido de socorro, já que as instituições não foram capazes de lidar com o seu ímpeto adolescente.

Pudemos verificar que a instituição escolar no filme francês é rígida e afeita a normas estabelecidas. Dirigida a formar cidadãos para a França, não prevê desvios e não está capacitada a lidar com as diferenças em relação aos padrões esperados, seja no temperamento, comportamento ou nas inclinações de seus alunos. As individualidades são, portanto, ignoradas e todos os alunos tratados como seres ideais.

Os principais alicerces dessa escola gerida pelo Estado – o laicismo, a gratuidade, a obrigatoriedade, como princípios republicanos – escondem no seu dia-a-dia a ineficácia em administrar o que é inesperado e o que foge às regras. A reação de seus agentes, professores e do diretor apresentados, este último indiretamente, é de excluir de seus quadros quem está fora de seus padrões; apagar o erro e fazer sobressair o regular. Essa instituição concebe a educação como “instrumento de correção dessas distorções”. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Nesse projeto de educação não há possibilidade de se abrir ao diálogo e a uma nova forma de pensar. O personagem Antoine Doinel vê-se acuado: sem conseguir atender às expectativas de

¹³⁷ Na verdade, há a sequência da vida do personagem, que pode ser acompanhada nos filmes *Antoine et Colette* (Antoine e Colette - 1962), *L'amour à vingt ans* (O amor aos vinte anos - 1979), *Baisers volés* (Beijos proibidos - 1968), *Domicile conjugal* (Domicílio conjugal - 1970) e *L'amour en fuite* (O amor em fuga - 1979).

seus professores, sofre porque também não encontra lugar na família. Entregue à própria sorte, passa por mais duas instituições – a polícia e o reformatório para menores – e torna-se, novamente, refém de novas regras, que não são cumpridas por ele.

O sentimento de não pertencimento o torna agente e vítima ao mesmo tempo, porque incapaz de se enquadrar aos padrões da família e da escola, acaba por se auto-excluir. Ao não ter modelos familiares de aprovação e de reconhecimento, Doinel busca no amigo René, no cinema, e nas diversões eletrônicas o refúgio, a fuga para uma realidade mais acolhedora.

Também vimos no capítulo quatro, que as instituições escolares que aparecem nos dois filmes têm rotinas planejadas e controladas, sua estrutura é hierarquizada e seus agentes classificados, de acordo com o papel que desempenham. Os alunos e professores em suas atividades seguem um planejamento minucioso, para atingir uma melhor produtividade no ensino. Para alcançar esse resultado, o espaço escolar também obedece a um desenho específico: o professor à frente, de preferência em um estrado, visível a toda classe, e os alunos dispostos em carteiras enfileiradas.

Em relação às aulas, apenas em *Os incompreendidos* pudemos ver a prática do professor, em especial a do professor de francês. O que temos em cena são aulas rígidas, em que os alunos copiam textos da lousa, ou tentam repetir mecanicamente o texto em chamada oral. O saber transmitido é avaliado por meio de provas, que medem a capacidade de memorização e de repetição da disciplina ministrada pelo professor. O resultado do aluno dependerá, portanto, de sua adaptação às normas que a instituição escolar impõe; caso não se enquadre a esse padrão, não poderá progredir, surgindo o fracasso escolar que aparece como fracasso do aluno.

Já em *Machuca*, não acompanhamos a prática do docente, mas apenas as intervenções do reitor do colégio. A professora, em uma instituição religiosa de padres, que atende apenas meninos, mostra-se passiva, submissa às ordens impostas, primeiro pelo reitor, depois pelos militares. A figura feminina na escola é apagada, sem brilho, quase não fala, acessória nas situações que demandam autoridade e iniciativa, provavelmente reflexo da sociedade patriarcal no Chile.

Depreendemos ainda que as famílias representadas nos filmes não se envolvem no desenvolvimento dos filhos na escola. Em *Os incompreendidos*, a mãe e o padrasto colocam nas mãos da escola a responsabilidade pelo filho, e os momentos de convívio familiar são marcados pela tentativa em passar para outros esse encargo. Já em *Machuca*, o que sobressai é a

insatisfação que a mãe de Gonzalo demonstra em dividir a escola de seu filho com as crianças descendentes mapuches, o que traria a possibilidade de ascensão social a um grupo que deveria permanecer sempre em uma relação subalterna. O pai, por sua vez, demonstra simpatia pela integração no colégio, como pela política sócio-econômica de Allende, mas quando o golpe é iminente, ele parte para o exílio.

Wood faz um filme histórico, utilizando sua memória como ponto de partida. Afastado temporalmente do período representado (1973), tendo sido realizado em 2004, o filme permite-se abrandar as particularidades do momento político, com uma causalidade aparente e uma embalagem eficiente, ou seja, com uma reconstituição histórica apurada, para atingir o espectador.

Truffaut também parte de sua memória, mas seu filme é a - histórico. Independentemente do espaço e tempo diegéticos, a película está mergulhada no mundo subjetivo do diretor, mantendo ao mesmo tempo a comunicação com o espectador.

Se a escola de *Machuca* é inspiração nostálgica para Andrés Wood, a de *Os incompreendidos* é um acerto de contas, um desabafo das pequenas humilhações vividas por François Truffaut. Marcas autobiográficas que foram expostas de maneiras diferentes: o filme chileno é estruturado no modo de narrar clássico, sempre focado na compreensão do espectador, enquanto a película francesa volta-se mais na necessidade de uma expressão autoral. Ambos, contudo, têm potencial para o resgate das nossas vivências como espectadores e como educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In COHN, Gabriel (org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p. 33-46.

ALVARAY, Luisela. National, Regional, and Global: New Waves of Latin American Cinema. **Cinema Journal** 47, number 3, spring 2008, p. 48-65.

ANZALONE, John. Heroes and Vilains, or Truffaut and the Literary Pre/Text. **The French Review**, vol. 72, número 1, American Association of Teachers of French, 1998, p. 48-57.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 24, número 2, jul/dez, 1998, p. 181-204.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

AVELLAR, José Carlos. **Imagem e som, imagem e ação, imaginação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BAECQUE, Antoine de; TOUBIANA, Serge. **François Truffaut: uma biografia**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARBOSA, Neusa. “Machuca” revê golpe do Chile sob a ótica de 3 meninos. **Reuters**, 13 jan. 2005. Disponível em: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2005/01/13/ult26u18192.jhtm>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BEYLE, Claude. **As obras-primas do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, março 1999, p. 191-216.

BITTENCOURT, Circe. **Cinema, vídeo e ensino de história**. São Paulo: mimeo, 1993.

_____. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BORDWELL, David. **Narration in the fiction film**. Londres: Methuen, 1985.

_____.; THOMPSON, Kristin. **Film Art: an Introduction**. New York: Alfred Knopf, 1986.

_____. Art Cinema as Mode of Practice. In: FOWLER, Catherine. **The european cinema reader**. London: Routledge, 2002, p. 94 - 102.

_____. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). **Teoria contemporânea do cinema**. Documentário e narrativa ficcional. São Paulo: Senac, 2004, tomo II, p. 277-301.

_____. Happily Ever After, Part Two. In: The Velvet Light Trap, **Review of cinema**, número 19, p. 2-7.

_____.; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. **El cine clásico de Hollywood**. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, sept. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020030003000002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. Catani, Afrânio & Nogueira, Maria Alice (orgs). In **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ubiratan. Filme reabre feridas da ditadura chilena. **O Estado de São Paulo**. 14 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://74.125.93.132/search?q=cache:BGA6X83eW-IJ:observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp%3Fcod%3D312ASP015+di%C3%A1logos+do+filme+machuca&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk>>. Acesso em: 20 set. 2009.

CARR JUNIOR, T. Exploring the cultural content of french feature films. **The French Review**, número 53, American Association of Teachers, 1980, p. 359-368.

CARRIO, Macarena.; FERMANDOIS, Joaquín. Europa occidental y el desarrollo chileno 1945 - 1973. **História**, vol. 36, 2003, p. 7-60.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. In **Educação e Sociedade**, Campinas, janeiro 1980, número 5.

CITELLI, Adilson Odair. Escola e meios de massa. In CHIAPPINI, Lúcia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

CORNEJO, Rodrigo; GONZÁLEZ, Juan; CALDICHOURY, Juan. **Participación e incidência de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno**. 1ª. Edição, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. E-book (Libros FLAPE; 7).

CROCE, Arlene. Les Quatre Cents Coups (The 400 Blows) by François Truffaut; Marcel Moussy. **Film Quartely**, vol. 13, número 3, University of California Press, 1960, p. 35-38.

COLVILLE, Georgiana. Children being filmed by Truffaut. **The French Review**, vol. 63, nº 3 (Feb. 1990), p. 444 - 451.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, número 111, dezembro 2000, p. 47-70.

CUNHA, Newton. **Dicionário SESC – A linguagem da cultura**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, junho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 jan. 2010.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Experience and education**. Indianópolis, Indiana: Kappa Delta Pi, 1998.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-231.

DURKHEIM, Emile. Os jesuítas. In:_____ **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 213-259.

EDUARDO, Cleber. “Diretores Transnacionais Latino-Americanos (1985-2007)” in BAPTISTA, M., MASCARELLO, F. (orgs). **Cinema mundial contemporâneo**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008, p. 193-211.

ELACQUA, Gregory. La integración beneficia a los ‘Machuca’ y a los ‘Infante’. In **Revista de Educación**, Gobierno de Chile, agosto-septiembre de 2004, edición número 314, p. 71-73.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. **Dictadura militar en Chile: antecedentes do golpe estético-cultural**. Latin American Research Review, vol. 44, n. 2, 2009, p. 136-157.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIROA, Alfredo Rojas. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. **Cadernos de Pesquisa**, número 100, março 1997, p. 49-56.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998, 79 p.

_____. **Vigiar e punir**. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: **Cadernos da PUC-RJ**, Série Letras e Artes 06/74, nº 16, 1974.

GASPARI, Elio. **A ditadura destrocada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GAZMURI, Cristián. Notas sobre las elites chilenas, 1930 – 1999. **Instituto de Historia**, Pontificia Universidad Catolica de Chile, número 3, diciembre de 2001. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/Publielec/documentos/Elites.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

_____. **Historia y Memoria** - ¿Cuánto perdurarán las pasiones y divisiones que motiva el gobierno militar?. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/cinfo/Articulos/gazmuri13.htm>>. Acesso em 05 jan. 2010.

GILLAIN, Anne. **O cinema segundo François Truffaut**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. The script of delinquency. In HAYWARD, Susan, VINCENDEAU, Ginette. **French films: texts and contexts**. Nova York: Routledge, 2000, p. 187-200.

GOMES, Paulo Emílio Sales. Vida e razão de Truffaut. In _____ **Crítica de cinema no suplemento literário**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 198-202.

GUTIÉRREZ, Soledad; REAL, Andrés. El cine chileno perdió 60 millones de espectadores em 40 años. **El Mercurio**. 28 de diciembre de 2008. Disponível em: <<http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={d364a32b-8ad2-4109-bc46-fa94b7251d82}>>. Acesso em: 27 set. 2009.

HENNEBELE, Guy. **Os cinemas nacionais contra Hollywood**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

HUPPES, Ivete. **Melodrama: o gênero e sua permanência**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000.

JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JUIZ chileno ordena prisão de 120 oficiais da era Pinochet. **O Globo**. 01 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2009/09/01/juiz-chileno-ordena-prisao-de-120-oficiais-da-era-pinochet-767418491.asp>>. Acesso em: 18 set. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: SBHE/Editora Autores Associados, nº 1, 2001, p. 9-43.

KELLER, Douglas. **A cultura da mídia**. Santa Catarina: Edusc, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidade e ficções nas tramas fotográficas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LARRAÍN, Felipe; MELLER, Patricio. The Socialist-Populist Chilean Experience, 1970-1973. In DORNBUSCH, Rudiger; EDWARDS, Sebastian. **The macroeconomics of populism in Latin America**, Chicago: National Bureau of Economic Research (NBER) Inc., 1991, capítulo 7, p. 175-221. Disponível em: < <http://www.nber.org/chapters/c8301.pdf> >. Acesso em: 15 set. 2009.

LENTI, Paul. Latin America takes on Hollywood. **NACLA Report on the Americas** 27, number 2 (sept.-oct. 1993), p. 4-9. Disponível em: < <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=95247278> >. Acesso em 15 set. 2009.

LO de *Machuca* ya es fenómeno. **El Mercurio**. 10 de agosto de 2004. Disponível em: < <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={cbb2c55d-5be6-46ac-8268-bd05e5e97f9d}> >. Acesso em: 27 set. 2009.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MARQUEZ, Luz Mónica Villarroel. **O país dos cineastas: cinema e identidade chilena da década de 1990-2000**. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2055> >. Acesso em: 4 out. 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1988.

MEJOR director de película chilena. **El Mercurio**. 24 de diciembre de 2004. Disponível em: < <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={abb63749-00fd-4ddb-ab8b-5a9e694087ed}> >. Acesso em: 27 set. 2009.

MENDES, Ricardo Antonio Souza. O Nuevo Cine Latino-Americano e a filmografia sobre os Regimes Civil-Militares. In **Revista Intellectus**, ano 05, vol. II, 2006. Disponível em: < <http://www.intellectus.uerj.br> >. Acesso em: 12 nov. 2009.

MENEZES, Paulo. Cinema: Imagem e Interpretação. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, número 8, outubro 1996, p. 83 -104.

_____. **A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

MERINO, Maria Eugênia; PILLEUX, Maurício; QUILAQUEO, Daniel; MARTIN, Berta. Chile: o caso mapuche. In DIJK, Teun. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 122.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. A escola vista pelo cinema. **Videtur**, Porto, v. 21, 2003, p. 35-38.

_____. Zelig ou algumas reflexões sobre o fenômeno massa. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. 1ª ed. São Paulo: Annablume/USP, 2004, v. 1, p. 101-110.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 145 – 172.

MOSTRA foca origens da “Geração 90”. **Folha de São Paulo**. 06 de julho de 2009. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0607200911.htm> >. Acesso em: 16 set. 2009.

NAGIB, Lucia. **A utopia no cinema brasileiro: matrizes, nostalgia, distopias**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Fontes Audiovisuais**. a história depois do papel. In PINSKY, Carla B. (org) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NETO, Ana Lúcia G. C.; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 25, número 2, agosto 2009, p. 223-240.

NÓVOA, Antonio. **A imagem ao infinito: a lenta acomodação da profissão docente a uma identidade feminina**. Mimeo, 1996.

NUÑEZ, Natália. Andrés Wood ofrecerá una mirada infantil al 11 de septiembre de 1973. **El Mercurio**. 21 jul. 2003. Disponível em: <<http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={f7c24253-37e7-4d0e-a32d-99182a648427}>>. Acesso em: 15 out 2009.

OLIVA, Maria Angélica Illanes. **“Ausente, Señorita”: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990**. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 1991.

PARIS, James Reid. **The great french films**. Secausus, N.J.: The Citadel Press, 1983.

PENNAFORTE, Charles. **América Latina e o neoliberalismo: Argentina, Chile e México**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2001.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 221-231, dez. 1997.

PERILLI, Plínio. François Truffaut: the director from next-door. **L'Architettura** 47, número 546, ap. 2001, p. 223-228.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, Flávio Leão. Chile: duas décadas de transição. **Jornal do Brasil**, 02 out. 2005. Disponível em: http://observatorio.iuperj.br/pdfs/34_artigos_chile-duas%20decadas%20de%20transicao.pdf. Acesso em: 09 set. 2009.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges. **História da vida privada: da Primeira Guerra aos nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIZZO, Sergio. “Buena Onda” não existe, diz Martel. **Folha de São Paulo**. 10 fev.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1002200711.htm>. Acesso em: 16 set. 2009.

RODRIGUES, Lucia Valentim. Abrindo feridas. **Folha de São Paulo**, 07 abr. 2005, Caderno Ilustrada. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0701200506.htm>. Acesso em 11 jul. 2009.

RODRIGUEZ, Raúl Montes de Oca. Autoestima e idioma inglês: una primera discusión. Costa Rica: **Revista Educación da Universidad de Costa Rica**, año/vol. 29, número 001, 2005, p. 59-71.

ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. In **Olho da História**, Revista de História Contemporânea, número 5, 1998, p. 105-116.

RUBINSTEIN, Edith. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa** (57), maio 1986, p. 20-29.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In ALMEIDA, A., BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SANJINÈS, Jorge. Neorrealismo y Nuevo Cine Latinoamericano: la herencia, las coincidências y las diferencias. **El Ojo que Piensa** – Revista Virtual de Cine Iberoamericano, 2002. Disponível em: http://www.eloquepiensa.udg.mx/espanol/numero00/veryana/07_neorrealismo.html. Acesso em: 01 set. 2009.

SARRIS, Andrew. **Entrevistas con directores de cine**. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1971.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHATNOFF, Judith. François Truffaut – The Anarquist Imagination. **Film Quartely**, vol. 16, número 3, University of California Press, p. 3-11.

SCHIEFELBEIN; Ernesto; FARRELL, Joseph. **Eight years of their lives**: through schooling to the labour market in Chile. Ottawa: IDRC, 1982.

SHOAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac & Naif, 2006.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **Os escritores da guerrilha urbana**: literatura de testemunho, ambivalência e transição política (1977 – 1984). São Paulo: Annablume Editora, 2008.

SIMERAL, Fred. The Child-Centered Films of Truffaut. **The French Review**, vol. 51, número 5, American Association of Teachers of French, 1978, p. 761-762.

SOLIS, Luis Rubilar. Educación chilena siglo XXI: Cambalache Estado-Mercado, Parte 1. In La educación en el mundo. **EDUCERE** – La Revista Venezolana de Educación, julio-septiembre, año/vol. 7, número 22, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, 2003, p. 201-211.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada primária no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

SOTO, Elba. *Mapudungun* e processos de escolarização dos Mapuche no discurso governamental e pedagógico no Chile. **Labor & Engenho**: planejamento, patrimônio e paisagem, Campinas, v. 1, n. 1, p. 28-47, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.labore.fec.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

STARKIE, Elisa Gavari. **La educación en Francia y en Italia en la segunda mitad del siglo XX**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

STERRIT, Dave. The 400 Blows. **Cineaste** 32, número 1, 64 Wint 2006. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml;hwwilsonid=SMTYNRAUSYM4TQA3DIMCFGOADUNGIIV0>.

TOMACHEVSKI, Boris. Temática. In _____ et alii. **Teoria da literatura, formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

TRUFFAUT, François; RONDER, Paul. François Truffaut: An Interview. **Film Quartely**, vol 17, número 1. University of California Press, 1963, p. 3-13. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1210323>>. Acesso em 02 set. 2009.

_____. **O prazer dos olhos: escritos sobre cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Os filmes de minha vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 2006.

VICARIO, Guido. **Militares e política na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

VILAÇA, Mariana Martins. 'América Nuestra' – Glauber Rocha e o cinema cubano. In **Revista Brasileira de História**, v. 22, n. 44, São Paulo, 2002, p. 489-510.

WOODIWISS, Michael. **Capitalismo gângster**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

XAVIER, Ismail (org). **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In PELLEGRINI, Tânia [et. al]. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac; Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 61-89.

_____. **O olhar e a cena – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003a.

ZAVALA, Fernando. Así es Machuca, la película chilena más esperada del año. **El Mercurio**. 31 jul. 2004. Disponível em: <<http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={b6ac6fc5-f4a4-4ccb-a960-a9c1445c1657}>>. Acesso em: 27 set. 2009.

ZIBAS, Dagmar. A Reforma do Ensino Médio no Chile: Vitruviana para a América Latina? In **Cadernos de Pesquisa**, número 115, março/2002, p. 233-262.

ANEXOS

Anexo 1 – Fotos de *Machuca*

O diretor chileno Andrés Wood (1965-).

O diretor de Fotografia de “Machuca” Miguel I. Littín, filho do lendário cineasta chileno Miguel Littín, que foi exilado durante a ditadura do general Pinochet.

Gonzalo Infante divide as latas de leite condensado com Silvana, nos momentos de idílio.

Capas de Machuca, em suporte DVD.

A bicicleta, usada por Wood, como “motivo” para explicitar a relação entre Gonzalo Infante (sentado) e Pedro Machuca (em pé).

Da esquerda para a direita: Silvana, Pedro Machuca e Gonzalo Infante, em passeata dos partidários de Salvador Allende. Gonzalo ajuda os amigos Machuca e Silvana a vender bandeirinhas.

Momento em que os alunos carentes são incorporados ao Colégio Saint Patrick, em Santiago do Chile, e apresentados em sala de aula, pelo Padre McEnroe.

Quando acontece o golpe, o Colégio Saint Patrick sofre intervenção militar. Em uma missa, já celebrada por outro sacerdote, com a presença dos militares e dos alunos, o reitor do colégio, Padre McEnroe, dirige-se ao sacrário, come as hóstias consagradas, e, em seguida, apaga a lâmpada, que simboliza a presença de Jesus sacramentado.

ANEXOS

Anexo 2 – Fotos de *Os incompreendidos*

François Truffaut (1932-1984)

Capas de *Os incompreendidos* em DVD

Julien e Gilberte, padrasto e me de Antoine Doinel, brigam com o menino, quando percebem que ele quase coloca fogo no apartamento. Fascinado por Balzac, o adolescente faz um altar e esquece uma vela acesa, que incendeia a cortina.

Em sala de aula, Antoine Doinel é surpreendido quando vê sua mãe e padrasto, com o diretor da escola. Sabe que a mentira que contou por ter faltado à aula – que sua mãe tinha morrido – foi descoberta.

Por desenhar em um calendário, Doinel é colocado de castigo pelo professor.

Ao ser detido e entregue pelo padrasto à polícia.

Seqüência final em que Doinel chega à praia, depois de sua fuga do reformatório.