



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas**

**PEDAGOGIA DO CINEMA: AS RELAÇÕES DO TRABALHO E DO
CINEMA COM A CRIANÇA-ATOR**

Tiago de Brito Cruvinel
Matrícula: 14/0077049

**Brasília
2º semestre de 2015**

**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas**

**PEDAGOGIA DO CINEMA: AS RELAÇÕES DO TRABALHO E DO
CINEMA COM A CRIANÇA-ATOR**

Tiago de Brito Cruvinel
Matrícula: 14/0077049

Trabalho de conclusão do curso de
Licenciatura em Artes Cênicas, do
Departamento de Artes Cênicas da
Universidade de Brasília.

Orientador: **Professor Dr. Jorge das Graças
Veloso**

**Brasília
2º semestre de 2015**

*Dedico este trabalho à minha família e ao meu companheiro, que
tenhamos sempre uma vida verde e infinita.*

AGRADECIMENTO

Prof. Graça Veloso (fonte de inspiração)

Bruno Ramires (companheirismo)

Sérgio Sampaio (amizade para além da Academia)

Margarete e Antônio Augusto Cruvinel (amor e apoio incondicional)

Júlia Carvalhal e Angélica Beatriz (paciência, carinho e amizade)

Luana Vargas (assessoria e amizade)

Aos professores do Departamento de Artes Cênicas (troca de conhecimento)

RESUMO

Esta monografia apresenta como se estabelecem algumas das relações existentes na preparação de crianças-atores. Para este trabalho, foram escolhidas, como critério de investigação, a relação do trabalho e a relação do cinema com a criança-ator. Essa segunda trata de dois aspectos: a construção de roteiros e a direção de cenas, realizada por meio da análise de duas cenas do documentário *Jouer Ponette* (2006), da diretora canadense Jeanne Crépeau.

Palavras-chave: Preparação. Direção de cena. Criança-ator. *Jouer Ponette*. Relações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A RELAÇÃO DO TRABALHO COM A CRIANÇA-ATOR.....	13
1.1 - As exceções à regra do limite mínimo de idade: entendendo o campo jurídico	14
1.2 - Da lei à realidade de Brasília.....	18
1.3 - O encaixe das peças.....	19
2. A RELAÇÃO DO CINEMA COM A CRIANÇA-ATOR.....	25
2.1 – O método de direção de Jacques Doillon	25
2.2 –A construção de roteiro.....	28
2.3 – Direção de cenas	32
2.3. 1 – Análise do filme <i>Jouer Ponette</i> , de Jeanne Crépeau: “Eu gostaria de desenhar um leão”	34
2.3.2 – Segunda cena: “O choro”.	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
Referências cinematográficas	58

INTRODUÇÃO

Esta monografia é um recorte da pesquisa que venho desenvolvendo em minha tese de doutoramento na Universidade de Brasília-UnB, que visa discutir as questões pedagógicas que envolvem o processo de preparação da criança-ator para a construção de cenas no cinema. Busco entender as *relações* na preparação de crianças-atores, de modo a minimizar os efeitos negativos em sua formação.

Discutir a atuação da criança-ator no cinema não é uma tarefa simples, pois esse não é um campo com teorias já consolidadas, onde seria necessário apenas aprofundar determinado aspecto ainda não estudado. As teorias sobre a atuação do ator, seja no cinema ou no teatro, sempre estiveram preocupadas em discutir a formação, os processos criativos e de treinamento, entre outros, do adulto-ator, pouco lemos sobre as crianças-atores.

Portanto, neste primeiro momento, será importante aprofundar conceitualmente, ou se necessário propor, teorias que nos ajudem a enriquecer um campo de estudo pouco explorado nas pesquisas brasileiras, a Pedagogia do Cinema. Mais do que definir o foco da pesquisa, é fundamental estabelecer o campo de atuação da qual ela faz parte.

A vertente de estudo proposta, dentro da Pedagogia do Cinema, seria a que se aproxima muito da Pedagogia das Artes Cênicas. Desde 2009, o Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), inicialmente como Pedagogia do Teatro e recentemente como Pedagogia das Artes Cênicas, tem discutido, entre vários outros temas¹, a formação do artista cênico (ator, encenador, cenógrafo, figurinista, etc); e os processos e discursos de formação em teatro. Para Maria Lúcia Pupo² (2006), a pedagogia teatral refere-se a “uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (p.109).

¹ Os temas de interesse do GT de Pedagogia das Artes Cênicas são: Teatro na escola de Educação Básica; Teatro e ensino superior; Processos e discursos de formação em teatro; História e epistemologia do ensino do teatro; Genealogia de discursos e práticas de modos de produção da cena; Teatro e comunidade; Formação do artista cênico; Jogos Teatrais/Jogos Dramáticos; Formação do espectador; Teatro para a infância; Teatro para a juventude; Metodologias da pesquisa em teatro. Disponível em: www.portalabrace.org

² Doutora em Estudos Teatrais pela Université Paris III (Sorbonne-Nouvelle), Pós-Doutora pela École Normale Supérieure de Marrocos e professora titular da Universidade de São Paulo (USP), atuando na área de Licenciatura em Artes Cênicas e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Atualizando o contexto, a Pedagogia do Cinema seria aquela que também tem como finalidade estudar o processo de formação do ator no cinema, neste caso, da criança-ator, discutindo o ensino e a aprendizagem da atuação na preparação de um filme; criando as condições, elaborando métodos e procedimentos, mas, do ponto de vista do ator, de modo que seja possível criar os mesmos parâmetros propostos pela Pedagogia das Artes Cênicas³.

A preparação de crianças-atores para um filme é um processo de ensino e aprendizagem, já que tanto o diretor quanto o preparador estão sempre envolvidos em uma ação educativa, por isso a ênfase nas questões pedagógicas, dentro de uma estrutura cujo objetivo acaba sendo o de ensinar, educar e dirigir ao mesmo tempo, em um espaço não-formal.

Moacir Gadotti⁴ (2005), diferentemente de muitos outros autores, define a educação não-formal, não por uma oposição direta à educação formal, mas pela sua especificidade. Para ele, “Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente [...] A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal” (GADOTTI, 2005, p.2).

Portanto, é interessante tentarmos perceber algumas questões ao definirmos o cinema como um espaço não-formal, sugeridas por Gadotti, ao pensarmos nas principais características desse espaço. O cinema apresenta uma atividade educacional organizada e sistemática, do ponto de vista de sua preparação? Como se dá o tempo de aprendizagem das crianças dentro dessa estrutura? Ele é flexível? Respeita as diferenças e a capacidade de cada criança?

A Pedagogia do Cinema, à qual me refiro, seria aquela que se preocupa principalmente com a organização e a sistematização, nos moldes propostos por Maria Lúcia Pupo, na discussão sobre “as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem”, mas na linguagem cinematográfica, dentro da perspectiva do ensino não-formal, tendo como foco específico a atuação das crianças-atores.

³ Muito embora Rosália Duarte, no livro *Cinema & Educação* (2009), inicie seu primeiro capítulo discutindo sobre a Pedagogia do Cinema, os pontos abordados pela autora não se aproximam da abordagem colocada neste trabalho. Para ela, “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (p.16). De acordo com Duarte, as políticas educacionais ainda encaram o cinema como coadjuvante nas atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula. Portanto, a Pedagogia do Cinema, para Duarte (2009), não é pensada do ponto de vista do ator, mas na utilização dos filmes como práticas pedagógicas importantes no processo de ensino e de aprendizagem.

⁴ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. É doutor honoris causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professor titular aposentado da Universidade de São Paulo (USP).

Ao pensarmos nessa organização e nessa sistematização, poderemos pensar nas *relações* que envolvem o processo de aprendizagem da atuação das crianças-atores no cinema.

De acordo com Marie-José CH. de Lauwe (1991), o termo *relação* sempre constituirá situações recíprocas, maneiras de perceber o outro, atitudes ou comportamentos. Ao utilizar a noção de relação, busco perceber a criança-ator, “o outro”, e compreender como uma determinada relação, em uma linguagem artística, influencia no comportamento, nas atitudes, na troca estabelecida e no estudo da atuação com as crianças.

Para este trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Cênicas, focarei em duas relações: a relação do trabalho e a relação do cinema com a criança-ator. Esta segunda será discutida por meio de dois aspectos: a construção de roteiros e a direção de cenas.

O objetivo do primeiro capítulo será compreender as diferenças entre trabalho infantil e trabalho artístico infantil, a partir da linguagem cinematográfica. O foco se dará na legislação brasileira, de modo que seja possível perceber, do ponto de vista jurídico, as exceções à regra que permitem o trabalho de crianças no cinema. Para realizar a análise das condições especiais – que permitem o exercício do trabalho artístico infantil –, foram entrevistados o diretor de cinema Fáuston da Silva; e os produtores de elenco Guilherme Angelim, Daniela Vasconcelos e Natalie Amaral, da Guinada Produções, criada em 2005, em Brasília.

No segundo capítulo, analisarei duas cenas do documentário *Jouer Ponette* (2006), da diretora canadense Jeanne Crépeau, para exemplificar a relação do cinema na construção de roteiros e na direção de cenas com crianças-atores. Este documentário retrata o processo de construção das cenas do longa-metragem *Ponette* (1996), do diretor francês Jacques Doillon, protagonizado por Victoire Thivisol, uma criança de quatro anos.

Descobri, após uma entrevista com a diretora canadense, que ela trabalhou com Doillon e por isso teve acesso e autorização para editar quarenta horas de filmagem. Esse filme foi o resultado prático de uma disciplina de mestrado realizada em 2005, com Alain Bergala, professor da Université Paris III. O documentário agrega muito a este trabalho, pois a diretora, além de ter realizado a montagem das cenas, apresentou uma análise crítica, criando hipóteses para explicar e comentar determinadas cenas. Isto é, não se trata apenas da edição das cenas de *Ponette*, mas de um estudo crítico bastante aprofundado sobre este material.

Além disso, Alain Bergala, que incentivou Jeanne Crépeau a realizar o documentário, é um dos principais estudiosos sobre o trabalho do ator no cinema em Paris. Foi ele o

responsável por organizar uma retrospectiva de Doillon, em outubro de 2006, pela *Cinémathèque Française* e por produzir um ensaio sobre o filme *Ponette*. Para ele:

Ponette é, sem dúvida nenhuma, um filme único na história do cinema. Há muitos outros filmes, e dos bons, cujos heróis eram crianças, mas jamais ninguém antes de Doillon conseguiu tal projeto: realizar um filme de ficção, com diálogos precisos e às vezes longos, com uma atriz de quatro anos, que não sabia ler e nem escrever, discutindo um tema de gravidade imensa: a morte da mãe (BERGALA, 2004, p.3, tradução minha).

Existem diversos filmes com crianças, em vários contextos, e eu poderia fazer um recorte de vários deles, analisando-os sem uma ligação propriamente dita, mas os estudos sobre o filme *Ponette* de Doillon tornaram-se uma parte importante de minha pesquisa e exemplifica, do ponto de vista prático, as questões colocadas neste trabalho: a construção de roteiro e a direção de cenas com crianças-atores.

1. A RELAÇÃO DO TRABALHO COM A CRIANÇA-ATOR

A primeira relação que tenho investigado é a do trabalho com a criança-ator, tema deste artigo, pois é um assunto bastante recorrente, principalmente quando surgem notícias da Justiça proibindo a participação de crianças em peças teatrais, programas de TV e filmes.

Recentemente, por exemplo, tivemos um caso em que o Juiz do Trabalho Flávio Bretas Soares, da Infância e Juventude do Tribunal Regional do Trabalho, 2ª região de São Paulo, não autorizou a participação de duas crianças-atores, Matheus Braga e Kaleb Figueiredo, de dez e treze anos, respectivamente, na peça “Memórias de um gigolô”, dirigida por Miguel Falabella.

No primeiro processo, em abril de 2015, o juiz indeferiu a autorização de trabalho, “considerando a peça em seu contexto global como inapropriada para os menores”⁵. No segundo processo, em maio de 2015, o mesmo juiz “entendeu que apesar de não haver riscos pessoais e físicos para as crianças, o mesmo não se pode dizer sobre os danos psíquicos, haja vista o peso e a vulgaridade de alguns trechos do roteiro”.

O diretor Miguel Fababella, em um discurso de protesto, momentos antes da estreia do espetáculo, subiu ao palco com as crianças-atores, que estavam com uma fita isolante em formato de “X” na boca, representando uma espécie de censura, e disse:

[...] Uma das razões alegadas foi a de que o personagem usava a palavra “masturbação” no texto, e que isso poderia prejudicar o desenvolvimento psíquico dos menores. O teatro, senhor juiz, muito pelo contrário, ensina esses dois jovens talentos a dominar a língua, a se expressar com clareza, a aguçar o raciocínio e a olhar o mundo com os olhos da poesia [...] ⁶.

Esse caso é importante, pois mostra dois pontos de vista diferentes. De um lado, temos a produção artística do espetáculo, que entende que o teatro pode proporcionar benefícios que vão além do contexto de um texto dramatúrgico, tais como: o domínio da língua, a expressão corporal, o raciocínio e o desenvolvimento de habilidades sensíveis e estéticas. Do outro lado, temos a Justiça que, nesse caso específico, a meu ver, entende que existem situações que são consideradas não infantis e que, portanto, não deveriam ser realizadas por crianças.

⁵ Os processos seguem em segredo de justiça. As informações do conteúdo do despacho foram retiradas da reportagem realizada pelo portal jurídico *Migalhas*, que teve acesso aos processos julgados. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI223536,81042-JTSP+veta+participacao+de+criancas+em+peca+teatral+e+programa+de+TV>>. Acesso em: 19 set.15.

⁶ A carta de protesto lida pelo diretor Miguel Falabella encontra-se disponível na íntegra em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SLktULo2VMsO>>. Acesso em: 19 set. 2015.

Mas como resolver essa questão? Como temos que enxergar o trabalho artístico infantil, este que é permitido por lei, de modo que ele não seja considerado trabalho infantil, do ponto de vista da exploração de menores?

Primeiramente, é necessário percebermos como a legislação brasileira tem entendido e visto essa questão, para podermos analisar, do ponto de vista jurídico, como se dão as exceções à regra do limite mínimo de idade nos trabalhos desenvolvidos por crianças-atores nas linguagens artísticas.

1.1 - As exceções à regra do limite mínimo de idade: entendendo o campo jurídico

O Ministério Público (MP) criou, em 2013, um manual⁷ para discutir a própria atuação na prevenção e na erradicação do trabalho infantil. Esse documento é importante, porque, de acordo com a Constituição Federal (1988), art. 7º, inciso XXXIII⁸, é vedado qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade. No entanto, segundo o manual, “a proibição constitucional não é *absoluta*, comportando a ordem jurídica três exceções à regra do limite mínimo de dezesseis anos para o trabalho” (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013, p. 34, grifo dos autores). São elas: a aprendizagem, o trabalho artístico e o trabalho desportivo.

Para os procuradores, o trabalho infantil artístico pode ser caracterizado como “toda e qualquer relação de trabalho cuja prestação de serviços ocorre por meio de expressões artísticas variadas, por exemplo, no campo do teatro, da televisão, do cinema, do circo e do rádio” (2013, p. 36).

Mas como se configurou no Brasil a exceção ao trabalho artístico infantil ao se contrapor à prevenção e à erradicação do trabalho infantil?

De acordo com o manual, há as normas criadas pela Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a idade mínima para admissão a emprego, aprovadas em 1973, e que no Brasil foram promulgadas pelo Decreto nº 4.314, de 2002⁹. No artigo 8, item 1, dessa Convenção, fala-se que

⁷ Esse documento foi elaborado por Xisto Tiago de Medeiros Neto, procurador Regional do Trabalho, e Rafael Dias Marques, procurador do Trabalho e coordenador nacional do Combate à Exploração do Trabalho de Crianças e Adolescentes do Ministério Público do Trabalho.

⁸ Redação atualizada pela Constituição Federal de 1988, art. 7º, XXXIII: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998).

⁹ Não entrarei na questão que envolve o intervalo de 29 anos da aprovação da Convenção 138 à adesão do Brasil com o decreto de 2002, pois meu interesse é discutir como se dá a relação do trabalho artístico infantil nos dias

1. A autoridade competente, após consulta com as organizações de empregadores e de trabalhadores interessadas, se as houver, pode, mediante licenças concedidas em casos individuais, permitir exceções à proibição de emprego ou trabalho disposto no artigo 2º desta Convenção, para fins tais como participação em representações artísticas.

Ainda, segundo a Convenção 138, artigo 8, item 2, as permissões “desta natureza limitarão o número de horas de duração do emprego ou trabalho e estabelecerão as condições em que é permitido”.

Para construir a exceção à regra, temos também o artigo 5º dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, inciso IX, da Constituição Federal/88, que diz que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1998).

Se pensarmos que é livre a expressão artística, de forma constitucional, não caberia, obviamente, censurá-la, independentemente da idade que o artista tenha. Portanto, a intenção da Constituição Federal não era proibir o trabalho artístico infantil, e sim legalizá-lo, entendimento este que foi ratificado com a adesão à Convenção 138 da OIT.

Segundo os procuradores, admite-se o trabalho artístico infantil, desde que se sigam os seguintes requisitos: (1) só é possível contratar uma criança menor de 16 anos de idade, se a atividade artística não puder ser exercida por um indivíduo maior de 16 anos – além disso, a atividade artística deve proporcionar o desenvolvimento do potencial artístico da criança; (2) situações de trabalho individuais e específicas; (3) existência de uma licença ou um alvará individual; (4) o trabalho artístico deve envolver manifestações propriamente artísticas; (5) a licença ou o alvará deverá definir em que atividades poderá haver labor e quais serão as condições especiais de trabalho (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013).

De maneira geral, os procuradores enfatizam que o trabalho artístico infantil pode ser exercido,

desde que observados uma série de requisitos protetivos, com base nos quais é possível garantir que a prática do trabalho não irá ocasionar os prejuízos típicos que o labor acarreta ao desenvolvimento de uma criança (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013, p. 36).

No que tange ao primeiro requisito, é difícil imaginar um roteiro, ou uma dramaturgia, que tenha sido escrito para uma criança atuar, ser realizado por um adulto, tanto no cinema profissional quanto no independente, isso dentro de uma estrutura que busca a verossimilhança. O cinema tradicional trabalha muito a estética da verossimilhança e a desconstrução não é muito utilizada. Portanto, assim como os objetos de cena, no cinema tradicional, os personagens precisam ter sua função real estabelecida pelo roteirista, e os argumentos utilizados por diretores e preparadores, ao solicitarem autorização judicial, baseiam-se na ideia de que não há como um adolescente, maior de 16 anos de idade, atuar no papel de um menino de oito, seis ou quatro anos de idade. A verossimilhança se perderia, na construção estética do filme, se essa troca fosse feita, sendo essencial que a representação do personagem infantil possa ser realizada por uma criança.

No caso do espetáculo musical “Memórias de um gigolô”, de Miguel Falabella, as crianças-atores fariam o personagem principal Mariano quando criança. Esse personagem, um órfão que foi criado por uma cafetina, se torna um gigolô e se apaixona por uma prostituta. Isto é, dentro da estética proposta pelo espetáculo, era necessário que essas cenas do início da vida do personagem fossem realizadas por crianças-atores.

Ainda sobre o primeiro requisito, quando se afirma que o trabalho artístico deve proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo da criança, podemos pensar em dois aspectos: o primeiro deles é que a criança está inserida em um processo de ensino e a aprendizagem não se dá somente na educação formal. Para Alencar e Fleith (2009), “na medida em que a aprendizagem se dá de forma criativa, isso favorece o crescimento do aluno e gera prazer, motivando-o para novos avanços” (p. 132). Esses trabalhos artísticos se tornam parte do processo de aprendizagem, pois são capazes de potencializar a criatividade das crianças não somente no cinema ou no teatro, mas na arte de um modo geral. O segundo aspecto seria justamente o que visa proporcionar experiências diversas, tanto do ponto de vista da realidade, quanto da fantasia, próprias das crianças. Para exemplificar isso, temos a fala do diretor de cinema Fáuston da Silva¹⁰, que há muitos anos trabalha com crianças em cena, no Distrito Federal:

¹⁰ Fáuston da Silva é graduado em Comunicação Social-Audiovisual, pela Universidade de Brasília – UnB (2010), com dupla habilitação em Jornalismo. Diretor de diversos filmes, entre eles: *Meu amigo Nietzsche* e *O Balãozinho Azul*. Ganhador de vários prêmios nacionais e internacionais: Ascona Film Festival (Suíça) – prêmio de melhor filme; Festival de Clermont-Ferrand (França) – Prêmio Rire Fernand Raynaud e prêmio do público; 28º Festival Internacional de Cine Jove Valencia (Espanha) – Prêmio Melhor Filme Canal Plus; Festival Internacional de Cinema Infantil – FICI (Brasil) – Prêmio Melhor Filme Júri Popular e Júri Técnico, entre outros.

Eu trabalho com crianças com muito cuidado. Por vários aspectos, primeiro, por causa da infância. Então, eu sempre converso na altura dela, eu sempre abaixo, sempre converso muito com elas. Eu sempre me preocupo se elas estão sendo bem cuidadas pela equipe. Eu sempre me preocupo em saber se, de fato, elas estão se divertindo. A Lourrany [criança-atriz do filme *O Balãozinho Azul*, de Fáuston da Silva], quando você assiste ao filme... no *Lobo Guará* eu também tenho criancinhas... Eles não estão ali, na cabeça deles, trabalhando, eles estão ali de fato participando de uma coisa incrível na vida deles, de um momento ímpar. Ela, quando voou, porque de fato a gente colocou ela para voar com a grua, foi um dos momentos mágicos da vida dela.¹¹

É nessa relação entre o real e a fantasia, entre o que é possível fazer em termos de jogo, de brincadeira, no cinema e no teatro, que se cumpre o objetivo do trabalho artístico em proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo da criança. Quando a criança-atriz do filme vivencia a experiência de voar, isso está dentro da estrutura do lúdico, da fantasia, de proporcionar momentos agradáveis e de prazer para as crianças.

O segundo requisito, que diz respeito a situações específicas e individuais, acontece porque cada filme ou cada espetáculo é um processo. Cada produção exige um tipo de preparação, direção, ensaio, filmagem, e o juiz, responsável por autorizar o trabalho artístico da criança no cinema ou no teatro, ao expedir o alvará, terceiro requisito, o fará de maneira individual, já que cada caso precisa ser analisado.

Ainda, de acordo com o manual do Ministério Público, as condições especiais a serem analisadas em um alvará judicial que permite o exercício do trabalho artístico infantil são:

- prévia autorização dos representantes legais e concessão de alvará judicial, para cada novo trabalho realizado;
- impossibilidade de trabalho em caso de prejuízos ao desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, devidamente aferido em laudo médico-psicológico;
- matrícula, frequência e bom aproveitamento escolar, além de reforço escolar, em caso de mau desempenho;
- compatibilidade entre o horário escolar e a atividade de trabalho, resguardados os direitos de repouso, lazer e alimentação, entre outros;
- assistência médica, odontológica e psicológica;
- proibição de labor a menores de 18 anos em situações e locais perigosos, noturnos, insalubres, penosos, prejudiciais à moralidade e em lugares e horários que inviabilizem ou dificultem a frequência à escola;
- depósito, em caderneta de poupança, de percentual mínimo incidente sobre a remuneração devida;
- jornada e carga horária semanal máximas de trabalho, com intervalos de descanso e alimentação;

¹¹ Entrevista realizada em 13 de maio de 2014 com Fáuston Silva.

- acompanhamento do responsável legal do artista, ou quem o represente, durante a prestação de serviço;
- garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários quando presentes, na relação de trabalho, os requisitos previstos em lei nos artigos 2º e 3º da CLT (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013, p. 38).

Para a análise de algumas dessas condições especiais, utilizarei como base a entrevista realizada com os produtores Guilherme Angelim, Daniela Vasconcelos e Natalie Amaral¹², da Guinada Produções, criada em 2005, em Brasília. Essa empresa atua em diversos segmentos, tais como consultoria, execução de projetos, *casting*, direção de elenco, e tem se destacado no cenário brasileiro como elo importante entre as produções cinematográficas, de curta ou longa-metragem, e a contratação de crianças-atores.

É importante entendermos como se dá o processo de contratação de uma criança para um filme, da lei à realidade; isto é, já que apresentamos o campo jurídico, mostraremos, a seguir, como uma produtora de elenco de Brasília tem se articulado, na prática, para a contratação de crianças-atores para as produções cinematográficas.

1.2 - Da lei à realidade de Brasília

Segundo Guilherme Angelim, geralmente o processo de contratação de uma criança parte do interesse do diretor, que procura a produtora e apresenta o roteiro. A partir disso, eles fazem uma leitura com a equipe e começam o trabalho de pesquisa. É importante destacar que é comum também que o diretor já apresente algo mais definido, um perfil já estabelecido da criança a ser contratada. É um processo que varia muito de diretor para diretor. A pesquisa citada começa com os testes que são realizados com as crianças pré-selecionadas, a partir do envio de fotos, da análise de perfil ou de outros meios.

Dessa pré-seleção, após os primeiros testes, a produtora apresenta ao diretor algumas crianças e inicia-se a segunda etapa, que consiste em alguns exercícios com a presença do diretor, para que ele tire todas as suas dúvidas: são vivências com essas crianças. Dessa forma, o diretor escolhe a criança e a produtora faz a contratação.

Portanto, o que se estabelece é a “prévia autorização dos representantes legais”, em que se estipula o valor a ser recebido, as horas a serem cumpridas e todas as implicações de um contrato. Em relação ao alvará judicial, não cabe ao produtor de elenco iniciar o processo para obtenção do alvará judicial que permite à criança atuar no cinema, mas à produção

¹² Entrevista realizada em 20 de junho de 2014.

executiva do filme. O produtor de elenco passa a se responsabilizar por aquela criança durante os ensaios e as filmagens. Segundo Argelim:

Quando acontece, por exemplo, um filme, para o qual nós aprovamos a criança, [...] nós nos tornamos um agente da criança, a partir do contrato da Guinada Produções com os pais. Nós passamos a responder por aquela criança, no sentido de cuidar dela, de não deixar ela faltar às aulas, de virar para a produção e falar: “Não, ela tem aula agora, isso não foi negociado!” Nós fazemos um papel meio que de curinga, porque no início estamos do lado da produção, e depois falamos: “Opa, peraí!”, estamos do seu lado também, mas sem que ocorram abusos, por isso que nós gostamos das coisas muito certinhas (Trecho da entrevista citada).

Dessa forma, vemos que é o produtor do elenco que irá resguardar as crianças quanto à condição de compatibilização do horário escolar e da atividade de trabalho. Ele é o responsável por verificar se os direitos de alimentação, lazer, repouso e o cumprimento da jornada e da carga horária semanal máximas de trabalho, estabelecidas pelo juiz em seu alvará, estão sendo cumpridas.

1.3 - O encaixe das peças

Muito embora possamos analisar que a OIT tenha reconhecido, em sua Convenção 138, o trabalho artístico infantil como uma exceção à regra do limite mínimo de idade, o que percebemos, fazendo uma análise da Convenção, é que, na visão estruturalista do sociólogo Ricardo Antunes¹³, a relação que se estabelece entre a criança-ator e a produção de um filme é de trabalho infantil, porque há claramente, no contrato formal, a relação de compra e venda. Para Antunes (2007), a classe trabalhadora inclui todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salários.

Ainda que, no contrato, se estabeleça uma cláusula em que a criança, no dia em que ela não quiser trabalhar – porque está com dor, ou porque não está disposta a fazer determinada cena –, não trabalhe, ainda assim ela precisará de um outro momento para continuar seu serviço. Caso contrário, o contrato será quebrado.

¹³ Sociólogo brasileiro e professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E mesmo dentro de uma estrutura da classe criativa como classe social, na visão de Richard Florida¹⁴, que coloca a criatividade como elemento-chave, se a criatividade da criança está sendo usada na relação utilitária do capitalismo, na compra e na venda de um produto, poderá ser considerado trabalho infantil, porque a relação não mudou.

Para Florida, “[a] classe criativa seria uma classe social, cujos membros não são proprietários nem de capital, nem de força de trabalho, nem dos meios de produção, mas da sua criatividade” (apud VIVANT, 2006, p. 3, tradução nossa). Para além de uma categoria de trabalho, de acordo com Vivant (2006), Florida definiu a classe criativa como verdadeira classe social, no sentido de que o tipo de atividade remunerada define a classe social de um indivíduo. Acreditamos ainda, que a classe criativa possa ter sido percebida como uma nova classe social, com sua singularidade e especificidade, mas se a relação econômica não for modificada, entenderemos essa relação como trabalho infantil legalizado.

Volto às questões colocadas no início deste texto: como podemos fugir dessa definição de trabalho infantil, ou seja, que concepção de trabalho temos de ter, dentre as teorias existentes, para não associarmos o trabalho artístico infantil com a exploração de menores?

A primeira coisa que precisamos pensar é que a estrutura social e a relação trabalho e sociedade precisam ser modificadas, pois somente com uma nova concepção de trabalho conseguiremos nos afastar da noção de trabalho infantil.

Para Henry Ford, em sua autobiografia,

quando trabalhamos, devemos trabalhar. Quando brincamos, devemos brincar. De nada adianta tentar misturar as duas coisas. O único objetivo deve ser o de desenvolver o trabalho e de ser pago por tê-lo desenvolvido. Quando o trabalho acaba, então pode vir a diversão, mas não antes (FORD apud DE MASI, 1999, p. 124).

Esse pensamento de Henry Ford é fundamental, porque ele representa dois pontos importantes: no primeiro, temos os valores apreciados pela sociedade industrial, que separa o trabalho da brincadeira; e, no segundo, temos uma outra sociedade, que cada vez mais, tem valorizado a criatividade, a subjetividade, a emoção, a qualidade de vida, entre outros fatores na relação de trabalho.

Para De Masi (2003),

¹⁴ Diretor do *Martin Prosperity Institute* na Universidade de Toronto e professor da Universidade de Nova York.

[Nos dois séculos dominados pela fábrica manufatureira] o trabalho constituía a parte principal, séria e adulta, da vida, o dever, o resgate, a expiação, a afirmação, o mérito; em vez disso, o jogo constituía a parte secundária, frívola, infantil, o prazer, a evasão, o divertimento, a anomalia, até o pecado. Portanto, as duas coisas eram mantidas distantes uma da outra, a fim de que o prazer do jogo não comprometesse o dever e a produtividade do trabalho (2003, p. 627).

Diante dessa separação do trabalho e do jogo na sociedade industrial, a escola cria uma nova separação, já que ela não é indiferente ao sistema. Ela passa a educar as crianças, ainda de acordo com De Masi, separando o estudo

(sério, severo, sistemático por definição) do jogo (barulhento, caprichoso, desordenado, brincalhão. Parafraseando Ford, se poderia dizer: Quando estudamos, devemos estudar, quando jogamos, devemos jogar... Quando o estudo termina, então pode vir o jogo, mas não antes (2003, p. 628).

Somente quando o trabalho passa a se intelectualizar, pelas demandas das novas tecnologias e da globalização, que começa haver uma interseção entre estudo e trabalho, já que o mercado começa a exigir a formação de trabalhadores qualificados. Dessa forma, torna-se necessário que estudo e trabalho se alternem ou se combinem (De Masi, 2003). No entanto, ainda de acordo com este autor,

Em muitos casos, o estudo torna-se claramente separado do trabalho. Não é por acaso que uma das funções essenciais apontadas na escola é justamente a de criar uma divisão entre idade do jogo e idade do trabalho, forçar a passagem da criança da atividade lúdica e espontânea, respeitadora dos biorrítmos subjetivos, à atividade empenhada, séria, restrita a ritmos obrigados, objetivos. Não por acaso, a ovelha negra é justamente o aluno indócil, que prefere o jogo ao estudo, que luta para conservar a parte lúdica da sua infância e prolongá-la o mais possível na sua vida adulta (2003, p.628-629).

Ainda segundo De Masi (2003), a plenitude da nossa existência só é alcançada na combinação entre trabalho, estudo e jogo na sociedade pós-industrial. Segundo o autor, com o processo de industrialização e o avanço da tecnologia, haverá a redução da jornada de trabalho, porque os homens serão substituídos por máquinas, gerando tempo livre aos trabalhadores. O tempo sem trabalho ocuparia um espaço cada vez mais central na vida humana. Nesse sentido, para De Masi,

É preciso, então, reprojeter a família, a escola, a vida, em função não só do trabalho mas também do tempo livre, de modo que ele não degenera em

dissipação e agressividade, mas se resolva em convivência pacífica e ócio criativo. É preciso criar uma nova condição existencial em que estudo, trabalho, tempo livre e atividades voluntárias cada vez mais se entrelacem e se potencializem reciprocamente (1999, p. 21).

Não entrarei na questão se estamos caminhando no Brasil para a diminuição da carga horária dos trabalhadores, tampouco na questão de como desenvolver o ócio criativo, seguindo a teoria de De Masi. Entretanto, me interessa discutir a utilização do tempo livre da criança para o desenvolvimento da criatividade.

Será que não podemos pensar que a utilização do tempo livre de uma criança para o desenvolvimento de sua criatividade, em um processo de criação de um filme, por exemplo, possa ser benéfica no seu processo de formação?

Considero que as produções artísticas no cinema, na televisão e no teatro possam ser vistas como espaço não formal de ensino e aprendizagem quando envolvem o trabalho com crianças, porque há claramente a relação de aprendizagem, ensino e o desenvolvimento de uma habilidade: a atuação.

É possível supor que as crianças, quando executam determinado trabalho artístico em um espaço não formal de ensino estão, ao mesmo tempo, trabalhando, aprendendo e brincando, isso acontece de forma concomitante. O trabalho, o cognitivo e o lúdico, ao mesmo tempo, conduzem a criança para finalidades ora de aprendizagem, ora de diversão, ora de estética. Talvez, falando do ponto de vista da criança, o trabalho artístico infantil só funcione porque ele não é utilitário, ele é mais do que isso, ele vai além do utilitarismo econômico do capitalismo. O que a criança deseja é vivenciar uma nova experiência dentro de um processo de aprendizagem e, quanto mais prazerosa for a vivência, mais a criança estará à vontade para criar e contribuir com o processo.

Quando a produtora de elenco Daniela Vasconcelos foi questionada sobre como vê o fato de a criança receber dinheiro para fazer determinado filme, sem que isso seja considerado trabalho infantil, ela responde:

Eu acho que é por conta de ser tudo uma brincadeira, de não ser obrigado. Quando a gente sente no teste que a mãe está forçando, que a criança não está a fim de fazer, pode até ter feito um bom teste, mas ela já não vai para a nossa seleção. Eu acho que tem tudo que sair como uma grande brincadeira, para ser divertido para a criança, para ser divertido para quem está dirigindo, eu acho que é isso que descaracteriza como sendo trabalho infantil (Trecho da entrevista citada, realizada em junho de 2014.).

Assim, é a noção do brincar, do jogo o ponto-chave que difere e cria a noção de trabalho artístico infantil (legalizado), contrapondo-se ao trabalho infantil (proibido).

Percebo que o grande problema pode não estar no trabalho artístico em si, mas na relação que os pais estabelecem com a criança e com o contrato assinado, conforme foi apresentado por Daniela Vasconcelos e Natalie Amaral na entrevista.

Segundo relatos das produtoras, algumas mães enviam *e-mails*, perguntando se não há nenhum trabalho para seus filhos, porque eles estão precisando de dinheiro; ou seja, às vezes, a relação de trabalho infantil (da exploração) está na maneira como os pais enxergam aquela oportunidade de os filhos ganharem dinheiro. Alguns pais, por outro lado, fazem com que aquela experiência, que gerou certa remuneração, seja uma oportunidade para que a criança compre aquilo que ela sempre quis; outros depositam em uma caderneta de poupança para que elas possam, quando completarem 18 anos de idade, usufruírem do dinheiro como quiserem.

O procurador Rafael Dias Marques (2013) chama à atenção que “é conveniente lembrar que a criança e o adolescente, embora possuam talento e aptidão para as artes, não devem ser transformados em fontes de renda” (MARQUES, 2013, p. 225).

No caso dos curtas-metragens em Brasília, normalmente, o que se estabelece é a prestação de serviço, e a remuneração é feita por meio de diárias, o que não implica o pagamento de direitos trabalhistas ou previdenciários, porque o trabalho é eventual. Além disso, o que é pago não transforma o trabalho das crianças em fonte de renda, porque não há uma grande rotatividade de filmes com crianças e as diárias, em muitos casos, são apenas simbólicas.

No entanto, se pensarmos em uma escala maior, como nas novelas brasileiras, ou nos seriados de TV nacional ou internacional, é preciso se atentar para que o trabalho artístico infantil não deixe de ser uma atividade eventual e passe a ser uma atividade cotidiana, estabelecendo uma relação de trabalho não eventual, de acordo com a CLT – o que caracteriza, em nossa visão, a atividade artística como uma exploração do trabalho infantil. As atividades realizadas no tempo livre da criança não podem estar nessa relação, por mais lúdico que possa parecer o trabalho.

A formalização e contratação do trabalho artístico infantil precisam ser pensadas na lógica do desenvolvimento da aprendizagem e criatividade, como espaço não formal de ensino, que respeitem a espontaneidade e os biorritmos subjetivos das crianças. O problema não está em receber uma remuneração ou prêmio pela atividade exercida, mas nas cláusulas do contrato, nas obrigações que se estabelecem na relação entre empregado e empregador.

Portanto, quando os pais não percebem que se trata de uma brincadeira, o trabalho artístico infantil, em uma escala maior, dependendo do sucesso da criança, pode ser uma forma de subsistência da família. Nesse aspecto, é possível prever prejuízos na formação e no desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Dessa forma, o trabalho artístico infantil diferencia-se do trabalho infantil, quando a noção de *brincadeira* está clara tanto para a criança, os familiares, os representantes legais, quanto para os produtores de elenco, os diretores e a produção executiva do filme.

Além do mais, é importante enfatizar o que pontua o procurador supracitado. Para ele, é preciso encarar o trabalho artístico infantil como exceção, e não como regra (MARQUES, 2013, p. 214). E para que esse tipo de trabalho se configure como exceção, só deve ser aceito “se este se adaptar às atividades essenciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente [...] e se as disposições relativas a esse trabalho observarem, sempre, o princípio da proteção integral [da criança ou do adolescente]” (MARQUES, 2013, p. 207).

É necessário também mapear, desde a análise do roteiro, da execução dos testes, ensaios e filmagens, quais serão os prejuízos que a criança poderá sofrer se determinada cena ou situação não for modificada. Não se trata apenas de evitar que a criança falte às aulas. Esses prejuízos podem ser maiores se, de fato, a criança não estiver brincando e se a relação de jogo, de imaginação, de prazer, não estiver estabelecida desde o início. Se for assim, estaremos realizando trabalho infantil, mas com todo o respaldo de uma lei. A realidade não pode ser paradoxal nesse caso, pois o cinema ou o teatro não pode estar acima da formação e do desenvolvimento das crianças-atores.

2. A RELAÇÃO DO CINEMA COM A CRIANÇA-ATOR

Para exemplificar a relação do cinema na construção das cenas com as crianças-atores, e pensando nos processos pedagógicos que envolvem a atuação da criança no cinema, utilizarei o documentário *Jouer Ponette* (2006), de Jeanne Crépeau, sobre a atuação no filme *Ponette* (1996), de Jacques Doillon.

O filme de Doillon aborda o luto de uma menina de quatro anos que perdeu sua mãe em um acidente de carro. Na época em que ele foi exibido, houve uma grande repercussão, porque foi protagonizado por Victoire Thivisol, com quatro anos de idade, que ganhou o prêmio de melhor atriz no Festival de Veneza daquele ano.

Parte do festival, presidido por Roman Polanski, reagiu contra a premiação e acusou o cineasta Jacques Doillon de ser irresponsável, questionando-o se Victoire realmente estava atuando e qual a chance do filme ter traumatizado sua vida (BICAISE, 2014)¹⁵.

Para Nicolas Livecchi¹⁶, é importante ressaltar que “mais do que qualquer outro filme, e sem mesmo ter ganhado um prêmio em Veneza, *Ponette* coloca a questão da legitimidade da criança ator” (LIVECCHI, 2012, p.202).

Antes de analisar o documentário propriamente dito, é importante discutirmos os procedimentos metodológicos que são comumente utilizados pelo diretor Jacques Doillon no processo de direção.

2.1 – O método de direção de Jacques Doillon

Doillon reconhece que a grande dificuldade no processo de direção reside no fato de que ele não pode aplicar a cada ator o mesmo método para dirigir. Ele diz que é necessário encontrar uma linguagem para cada um. Esta singularidade tem que ser respeitada e compreendida. Quando se trata de filmar crianças ou adolescentes, segundo Livecchi (2012), Jacques Doillon sempre procede dessa maneira, com atenção considerável na preparação do filme. Além disso, segundo ele, o método de Doillon está sempre ao inteiro serviço da criança-ator, e não o contrário.

¹⁵ Hendy Bicaise, escreveu um artigo para ACCRÉDS – *L'actualité des festivals de cinema*, sobre os dez prêmios de Festivals de Cinema mais controversos de Cannes e Venise. Disponível em: <http://www.accreds.fr/2014/04/03/top-10-des-prix-de-festivals-les-plus-controverses.html>. Acesso 11/02/2014 às 09:56.

¹⁶ Nicolas Livecchi é diretor de cinema e escreveu um livro, resultado de sua tese de doutorado na Université Paris I Panthéon Sorbonne, em 2008, em que analisou a criança-ator nos filmes de François Truffaut, Steven Spielberg e Jacques Doillon.

O texto de Doillon é também o elemento central do filme e, para o diretor, os diálogos são raramente melhorados e a improvisação, na maioria das vezes, é banida: “Se há uma improvisação, ela não vem dos atores, mas de mim, quando eu reescrevo, na filmagem, uma cena que não ‘cola’ bem” (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p.191, tradução minha).

Doillon pede primeiro aos seus atores para “colar”, copiar, memorizar o seu texto para que, *take* após *take*, eles possam esquecer-lo e se apropriar dele. Só a partir disso, ressalta Livecchi, que o cineasta vai tentar encontrar a espontaneidade desejada (LIVECCHI, 2012).

Ainda segundo o autor supracitado, é preciso notar que Doillon raramente faz uma preparação antes da filmagem com os atores, principalmente por razões logísticas e financeiras. “Ele não organiza ensaios e evita falar com os atores sobre seus personagens” (2012, p.191). No entanto, Livecchi pontua que houve uma exceção, tanto no caso do filme *Le Petit criminel* (1990) quanto no *Ponette*. No primeiro, o diretor francês trabalhou meses antes da filmagem com Gérald Thomassim, na época com dezesseis anos. A partir desses ensaios, o cineasta e o adolescente se reencontraram várias vezes, o que permitiu a Doillon “captar” a personalidade de seu futuro ator e de reescrever a personagem. Doillon diz:

A gente trabalhou todas as semanas para que ele aprendesse, como a gente aprende a andar de bicicleta, de forma amadora, e não como aprendemos um *savoir-faire* de um ator profissional” [o resultado disso foi que] ele aprendeu a se deslocar (...) mover-se. [...] É preciso absolutamente nos reeducarmos, reaprendermos a caminhar, a sentar, etc. (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p.192, tradução minha).

O que Doillon quer dizer é que não existe um professor para se ensinar a andar de bicicleta, temos apenas os instrumentos, como a rodinha, por exemplo, ou algum familiar segurando a bicicleta. A criança aprende a andar de bicicleta via repetição, seguindo algumas instruções, ou por observação. Não é preciso ter uma formação profissional para se aprender isso.

Já em relação ao filme *Ponette*, o período antes da filmagem foi igualmente importante, como enfatiza Livecchi (2012). Segundo ele, na medida em que as crianças foram escolhidas, o diretor organizou os ensaios para preparar a filmagem. Os exercícios que ele propôs, explica Livecchi, não tinham relação com o filme e consistiam em improvisações em torno de pequenas histórias. Doillon dizia que havia criado pequenos ateliês de teatro: “eu recontava as histórias que eu encenava com as crianças. No início, elas não tinham que recitar, mas à medida que íamos avançando, elas descobriam realmente o trabalho e o jogo” (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p.193, tradução minha).

Depois disso, Doillon partiu de férias, durante duas semanas, com as crianças e seus familiares, com o objetivo de que eles “compreendessem bem que a gente estava, de certa maneira, no mesmo barco, que [ele] não estava fazendo o filme para ou contra os pais, mas que [eles] seriam um time” (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p.192-193, tradução minha).

Esse longo trabalho de preparação, inédito até então para Doillon, permitiu que as crianças-atores pudessem se familiarizar com o trabalho de ator e com a personalidade do diretor.

Em relação às filmagens, as jornadas

foram organizadas em função da sesta cotidiana das crianças atores, das 14 às 16 horas. Doillon transformou essa necessidade biológica em vantagens estéticas [eu diria que pedagógicas também]: a filmagem depois da sesta se desenrolaria frequentemente até as belas luzes do fim do dia, que dão às várias cenas do filme uma coloração atmosférica muito particular e um agradável tom de cores suaves. Mas, filmar quando a luz do dia começa a baixar cria também uma tensão particular, limitando o número de *takes* possíveis. A filmagem torna-se então uma corrida contra o anoitecer, que acaba se transformando em um estímulo para toda a equipe por saber que é preciso se concentrar e conseguir o último *take* do dia (BERGALA, 2004, p.5, tradução minha).

A filmagem, por conta das condições excepcionais, e da exigência do cineasta, durou doze semanas, de acordo com Alain Bergala (2012). Ainda segundo o professor, Doillon teria pedido aos pais de Victoire para que eles fossem apenas aos finais de semana encontrar com sua filha, porque ele queria se envolver com ela, criar uma *relação* de confiança entre os dois, isenta da presença intimidante ou inibidora dos pais, mesmo que eles tivessem as melhores das intenções.

Além disso, Bergala ressalta que, além da psicóloga Marie-Hélène Encrevé, que acompanhou Victoire durante todas as filmagens, Doillon organizava reuniões com toda a equipe para que se sentissem responsáveis também pelo bem-estar de todas as crianças.

Em razão da situação excepcional da filmagem onde cada membro da equipe devia estar mais cuidadoso do que normalmente e reagir de maneira harmoniosa e atenta a tudo o que poderia se passar com as crianças, o cineasta havia organizado uma reunião cotidiana para evitar todo e qualquer mal entendido e para que cada um se sentisse responsável pelo bom clima dessa filmagem complicada. Sabendo dessas “reuniões dos maiores”, Victoire pediu um dia ao cineasta que fizesse também a cada dia uma “reunião dos pequenos”; isso foi feito, e Doillon era o único adulto autorizado a assistir as reuniões das crianças (BERGALA, 2004, p.5, tradução minha).

2.2 –A construção de roteiro

O primeiro aspecto a ser analisado para discutir a relação do cinema com a criança-ator será a construção do roteiro do filme. Por meio de mecanismos criados pelo diretor Jacques Doillon, que aproximaram os diálogos criados da linguagem das crianças, é possível ver que a criação do roteiro é a primeira relação que se estabelece no processo de direção das crianças-atores.

Seis meses antes das filmagens, uma equipe de assistentes-estagiários fez contato com várias escolas de Paris, Lyon, Nantes, Bordeaux, Strasbourg, Marseille e Lille, para que a equipe do filme pudesse ter contato com crianças da pré-escola. No primeiro momento, de acordo com Alain Bergala (2004), a equipe pediu às crianças que “desenhassem a morte” e que contassem sobre o seu desenho em frente a uma câmera de vídeo. Isso permitiu ao cineasta ver e entender como as crianças falam sobre a morte e também reconhecer quais situações poderiam ser usadas no filme. “A primeira constatação foi de que a grande maioria das crianças não tinha nenhuma dificuldade e nenhum desconforto em falar sobre a morte, e que ficaram contentes em fazer os desenhos” (BERGALA, 2004, p.4, tradução minha).

Segundo Livecchi (2012), durante esses longos meses, Doillon procurou por vários jovens, crianças e adolescentes, para não somente encontrar o ator “perfeito”, mas sobretudo para se apropriar da linguagem e da faixa etária que ele filmaria. A partir desse trabalho de pesquisa, o roteiro começou a, passo a passo, tomar forma. Para Livecchi (2012), isso explicaria a característica dos diálogos criados por Doillon, os quais se misturam sempre à naturalidade da linguagem falada.

O documentário¹⁷ de Jeanne Crépeau inicia-se dizendo que, em 1995, Jacques Doillon e seus assistentes perguntaram para várias crianças o que elas pensavam, achavam ou imaginavam sobre a morte. Inspirado nas palavras delas, o diretor escreveu os diálogos do filme *Ponette*, a história da menina que não aceitava a morte da sua mãe.

Transcrevo alguns dos diálogos que serviram como fonte de inspiração para o roteiro, que são intercalados entre uma e outra criança e aparecem fragmentados no filme.

PRODUÇÃO: Você conhece alguém que tenha morrido?

CRIANÇA 1: Não... Sim! Granny Marcelle. Ela está quase morta.

¹⁷ As cenas do documentário foram gravadas por um *video assist system* e não foram feitas, na época, com o objetivo de se tornarem públicas. O *video assist system* envia as imagens para o monitor da câmera do diretor; assim, ele pode acompanhar o que o diretor de fotografia vê.

PRODUÇÃO: E por que ela está “quase” morta?

CRIANÇA 1: Porque ela é muito velha.

CRIANÇA 2: Quando você está doente, se você não tomar a vacina, então você morre. E eu não estou brincando!

PRODUÇÃO: Onde as pessoas vão quando elas morrem?

CRIANÇA 3: Você vai para muito longe, em um país muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito frio.

CRIANÇA 4: [...] Lá tem guardiões e... pessoas, carros e caminhões.

CRIANÇA 5 : [...] As pessoas são colocadas em um calabouço e, então, elas morrem.

PRODUÇÃO: E como ele se parece? É uma caixa?

CRIANÇA 6 : Sim, você sai da caixa e é colocado em algum lugar. Você sobe para o céu. E, depois, você anda sobre as nuvens.

CRIANÇA 7: Ele [provavelmente uma referência a Jesus ou a Deus] está no topo da nuvem, mas você não pode vê-lo do outro lado.

CRIANÇA 8 : Quando o sol explode, todo mundo morre [...].

PRODUÇÃO: E qual a idade que você pensa que as pessoas morrem?

CRIANÇA 9 : Quando você está muito, muito velho.

PRODUÇÃO: E em que idade seria isso?

CRIANÇA 9 : É assim...(faz um gesto com as mãos, envelhecendo o rosto, puxando ele para baixo)

CRIANÇA 10: O rosto, ele vai envelhecendo e ela se torna velha.

Esses diálogos fizeram-me lembrar dos pressupostos do modo de ser e estar da criança no mundo, de acordo com o pensamento do filósofo Merleau-Ponty, analisados em meu livro (CRUVINEL, 2015). Para Merleau-Ponty, um dos pressupostos diz respeito ao pensamento polimorfo da criança. Isso quer dizer que “não devemos conceber a criança nem como um

‘outro’ absoluto nem como ‘o mesmo’ que nós, mas como polimorfa [...] não há mentalidade infantil, mas polimorfismo infantil” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.468).

Esse polimorfismo sugere que a lógica do pensamento da criança não é a mesma do adulto. Ela não entende as coisas de forma regrada ou até mesmo literal. Na medida em que seu pensamento é polimorfo, a criança pode fazer diversas associações que buscam sua lógica própria, a lógica da criança. Por isso, é interessante observar as conexões que as crianças fazem em relação à morte. Associando a velhice como um estágio muito próximo do fim, que se mostra fisicamente por meio do rosto que vai perdendo sua forma juvenil.

Outro exemplo deste polimorfismo pode ser visto no dicionário criado pelo professor colombiano Javier Naranjo, que passou dez anos coletando as definições de seus alunos de três a dez anos sobre diversas palavras, objetos e sentimentos. Seguem alguns verbetes:

Adulto: Pessoa que em toda coisa que fala, fala primeiro dela mesma (Andrés Felipe Bedoya, 8 anos)

Ancião: É um homem que fica sentado o dia todo (Maryluz Arbeláez, 9 anos)

Água: Transparência que se pode tomar (Tatiana Ramírez, 7 anos)

Branco: O branco é uma cor que não pinta (Jonathan Ramírez, 11 anos)

Camponês: um camponês não tem casa, nem dinheiro. Somente seus filhos (Luis Alberto Ortiz, 8 anos)

Céu: De onde sai o dia (Duván Arnulfo Arango, 8 anos)

Colômbia: É uma partida de futebol (Diego Giraldo, 8 anos)

Dinheiro: Coisa de interesse para os outros com a qual se faz amigos e, sem ela, se faz inimigos (Ana María Noreña, 12 anos)

Deus: É o amor com cabelo grande e poderes (Ana Milena Hurtado, 5 anos)

Paz: Quando a pessoa se perdoa (Juan Camilo Hurtado, 8 anos)

Sexo: É uma pessoa que se beija em cima da outra (Luisa Pates, 8 anos)

Solidão: Tristeza que dá na pessoa às vezes (Iván Darío López, 10 anos)

Tempo: Coisa que passa para lembrar (Jorge Armando, 8 anos)

Universo: Casa das estrelas (Carlos Gómez, 12 anos)¹⁸

O polimorfismo entra como um grande aliado dos professores, pesquisadores, artistas e diretores que trabalham com crianças, pois é por meio dele que podemos entender a estrutura do pensamento delas. E, entendendo isso, poderemos propor, por meio da arte, algo

¹⁸ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/dicionario-feito-por-criancas-revela-a-adultos-um-mundo-que-ja-esqueceram/>. Acesso 05/02/2015 às 17:13.

que se aproxime dessa estrutura, que condiga mais com o seu modo de ser e estar no mundo. Foi neste sentido que o diretor Jacques Doillon viu a importância de entrevistar as crianças sobre a temática do filme. O objetivo dele era

fazer um filme dramatizado, filmado e escrito em conjunto com as crianças. [ele] Queria manter os adultos o mais longe possível [...] Se nesse filme há um aspecto documental, que não me parece atacável, o seu conteúdo interessa-me, e importa-me que a sua vertente de ficção faça falar as crianças doutra maneira, como fazem na realidade (DOILLON apud NACACHE, 2012, p.131).

Quando perguntado pelo jornalista da revista *L'Humanité* sobre o motivo pelo qual ele teria escolhido trabalhar com uma criança de quatro anos, Doillon diz que “quatro anos é quase uma terra estrangeira”. O interessante do filme, segundo ele, está no seu tema, a rejeição da morte por uma criança de quatro anos. Dessa forma, uma criança de cinco anos, para o diretor, já sabe o que a morte representa. Não que ela saiba o tanto quanto nós, adultos, mas ela já tem uma ideia mais concreta.

Eu não sou um manipulador de marionetes e as crianças do filme não são os bonecos que se movimentam de acordo com os meus comandos. Este não é um trabalho com animais, mas com seres humanos que são ricos, e sobre certos pontos, infinitamente mais ricos que nós. Poucos adultos são páreo para a extraordinária riqueza mental de uma criança de quatro anos” (DOILLON, 1996, tradução minha)¹⁹

Provavelmente, essa riqueza à qual Doillon se refere deve vir da lógica do seu pensamento polimorfo e da grande sensibilidade que as crianças têm. Ele localiza a criança de 3-4 anos de idade como pertencente a essa “terra estrangeira”, e abre a possibilidade da morte não ter o mesmo significado literal e racional que os adultos possam ter.

Portanto, a criação do roteiro de Doillon parte do conceito de *criança conselheira* que venho desenvolvendo em minha tese de doutorado. A criança como *conselheira*²⁰ seria a forma de utilizar o potencial criativo das crianças para o desenvolvimento de produções artísticas realizadas por adultos por meio de um simples mecanismo: a consulta.

¹⁹ Entrevista com Jacques Doillon publicada em *L'Humanité*, 25/09/1996. Disponível em: <http://www.humanite.fr/node/140515>.

²⁰ Ver: CRUVINEL, T. *A criança como conselheira em processos criativos realizados por adultos*. Belo Horizonte: Portal Primeiro Sinal - Portal de teatro do Galpão Cine Horto, 2015 (Artigo).

Como vimos, o diretor francês Jacques Doillon e seus assistentes fizeram algo parecido quando da construção do filme *Ponette* (1996). Eles perguntaram para as crianças o que elas pensavam, achavam ou imaginavam sobre a morte. A partir da experiência com as crianças, o diretor escreveu os diálogos do filme *Ponette*.

Esse mecanismo de utilizar as crianças como *conselheiras* foi utilizado para construir um roteiro que pudesse se aproximar do pensamento delas. O mecanismo da consulta foi importante para não se criar uma personagem de quatro anos que não pensasse nada daquilo que o filme propunha.

Vale ressaltar que essa consulta não precisa ser apenas do ponto de vista dramático, ela pode ser do ponto de vista da criação de cenas. Determinada temática pode ser posta para algumas crianças improvisarem, por meio de jogos, e aquele material servir de inspiração para a criação de uma cena, que pode ser realizada por adultos posteriormente. Assim, se bem conduzido o processo, podemos ter cenas/materiais que foram geradas a partir de uma nova perspectiva. A perspectiva da criança, que costuma nos mostrar ideias inusitadas, imprevisíveis, lúdicas e cômicas, muitas vezes.

Não se trata apenas de pedir a opinião das crianças, no sentido de: se gostaram ou não do espetáculo ou do filme. Isso seria reduzir muito o papel de conselheiro de uma criança em uma produção artística. Mas seria de consultá-las para saber o que pensam sobre o amor, os encontros e desencontros da vida, as traições, a generosidade ou qualquer outra temática que esteja sendo trabalhada em um processo criativo adulto.

Há algo dito por Ariane Mnouchkine, diretora do *Théâtre du Soleil*, a Fabianne Pascaud, que sempre me intrigou. Na ocasião, ela disse: “O teatro tem a capacidade de contar tudo! Somos nós que nem sempre sabemos como fazê-lo” (2007, p. 16, tradução minha). Minha tese é de que as crianças podem nos ajudar a contar aquilo que temos dificuldades, seja pela nossa forma racional de ver o mundo, seja pela dificuldade que temos em manter o nosso potencial criativo, por meio dos bloqueios emocionais que fomos criando ao longo dos anos, ou por simplesmente não conseguirmos.

2.3 – Direção de cenas

O segundo aspecto para analisar a relação do cinema com a criança-ator será o processo de direção das cenas.

É importante ressaltar que a forma como um diretor ou preparador de elenco trabalha com seus atores acaba por imprimir tanto sua marca estética quanto seus pressupostos pedagógicos durante o processo de criação. É necessário sempre pensarmos nas questões pedagógicas, em função do desenvolvimento da criança, para que as cenas não venham a ter determinado prejuízo em sua formação biopsicossocial.

Outra questão importante é refletirmos sobre que tipo de atuação o roteiro sugere para a criança-ator e, com isso, saber quais mecanismos específicos deverão ser criados na direção das cenas, mediados de forma pedagógica, para se alcançar o resultado estético desejado.

Classifico, segundo a teoria de Michael Kirby (2002), a atuação das crianças-atores em dois tipos: simples e complexa.

Para Kirby (2002), a atuação simples é aquela em que um único elemento ou dimensão é utilizado. Isto é, uma ação pode ser performada de maneira simples ou complexa. Kirby cita o exemplo do jogo de mímica, em que podemos apenas indicar a ação de vestir um casaco (atuação simples). Já a mesma ação se tornaria complexa se fossem adicionados outros detalhes, como resistência, tamanho e peso do casaco.

Salienta-se que, para Kirby (2002), a complexidade da atuação está relacionada ao domínio técnico e à habilidade do ator ou performer. Segundo ele, “não se trata de identificar se determinado performer é capaz de realizar bem determinada atuação complexa, mas apenas identificar se ele é capaz de realizá-la. Qualquer um pode atuar, mas não é qualquer um que pode atuar de maneira complexa” (2002, p.61, tradução minha).

Pensando nesses critérios, simples e complexos, chamo de atuação complexa os personagens de filmes que requerem da criança-ator a capacidade de: memorizar falas, muitas vezes longas; concentração; atitude de jogo; compartilhamento de sensações, como alegria, tristeza etc; executar repetições e ter cumplicidade com seus parceiros de cena, adultos ou outras crianças. Estes critérios foram definidos a partir de minha experiência e dos estudos sobre a direção de atores. Destaca-se que atuação é atuação, bem feita ou não, ou seja, a definição de simples ou complexa depende apenas do que é realizado, sem juízo de valores.

Em relação à direção de atores, a divido em duas formas, seguindo o pensamento de Nacache (2012): disponibilidade e plena consciência da relação ator-personagem.

No primeiro caso, Nacache coloca que “os filmes dessa tradição, embora de inspirações estéticas diversas, têm em comum não querer tirar da criança senão o que ela quiser e puder dar (2012, p.128). O objetivo é dar o mínimo de instruções e deixá-la existir diante da câmera. A lógica que Nicolas Livecchi (2012) vê nessa maneira de dirigir seria

quase a do documentário. Para ele, esta disponibilidade apresenta-se de tal forma que nos chama muita atenção a imagem da criança na tela, no sentido de que parece que ela está fazendo aquilo pela primeira vez.

Concordo que essa forma de direção pode funcionar muito bem, mas não em todos os casos, principalmente naqueles em que o diretor precisa de uma atuação complexa. Deixar a criança existir diante da câmera é um princípio importante quando o diretor consegue potencializar a espontaneidade dela. Entretanto, muitas vezes esse estado mais “natural” está associado à criança em cena, o não-ator, não a criança-ator²¹, a partir da noção que estou apresentando de atuação complexa. Esta que estaria mais associada à segunda forma de dirigir proposta por Nacache.

Para ela, a segunda forma de filmar é mais conhecida do grande público, onde se espera da criança um “trabalho de interpretação [...] algo próximo do adulto profissional, incluindo a plena consciência da relação ator-personagem, assim como uma formação técnica na ‘profissão’ e na aprendizagem do papel (NACACHE, 2012, p.129). As crianças, como pontua Nacache, são dirigidas de “maneira a alcançar um desempenho, ou mesmo um verdadeiro trabalho de ator” (p.129).

A meu ver, o mais importante dessa segunda forma de filmar está na consciência da relação ator-personagem pela criança-ator, muito mais do que a formação técnica da profissão. Para exemplificar melhor o processo de direção das cenas, farei a análise de duas cenas do documentário *Jouer Ponette* (2006), de Jeanne Crépeau.

2.3. 1 – Análise do filme *Jouer Ponette*, de Jeanne Crépeau: “Eu gostaria de desenhar um leão”.

As filmagens de *Ponette* iniciaram-se no dia 20 de setembro de 1995, pela primeira cena do filme, na qual, depois de um acidente sério de carro, Ponette recebe a visita de seu pai (Xavier Beauvois) no quarto do hospital. Ele passa a desenhar um cachorro no braço quebrado de sua filha e dá a notícia de que sua mãe, que estava ao volante, havia morrido.

PAI (fazendo referência ao gesso do braço quebrado de Ponette): *Me parece que está muito branco! Eu gostaria de desenhar um cachorro. O que você acha?*

²¹ Em outra ocasião, publicamos um artigo que discute as diferenças entre crianças em cena e crianças-atores, utilizando os espetáculos do diretor italiano Romeo Castellucci (CRUVINEL; VELOSO 2014).

PONETTE: *Eu gostaria de desenhar um leão.*

PAI (surpreso): *Um leão?*

É interessante observar que as gravações começaram pelo início do roteiro, o que não é necessariamente uma prática do cinema. Para a criança, acredito que este processo é importante, porque ela passa a vivenciar as situações de forma linear e não fragmentada. Principalmente no início das filmagens, em que é necessário fazer os ajustes e adaptações das características da personagem com a atuação da criança.

Segundo Livecchi (2012), Doillon filma sempre seus filmes seguindo a continuidade narrativa do roteiro. Desta forma, para o autor, “apesar da sua dificuldade, o plano-sequência reforça a impressão de continuidade e aparece, portanto, como um excelente meio da criança-ator de viver a cena” (LIVECCHI, 2012, p.195, tradução minha).

Na cena do hospital descrita acima, segundo a diretora Jeanne Crépeau, Victoire, no documentário, está tão “natural”, que nós pensamos que a fala “Eu gostaria de desenhar um leão” foi improvisada, o que explicaria a surpresa do pai. No entanto, o que veremos é que houve uma dificuldade muito grande para a construção dessa cena e o resultado foi a filmagem de vários *takes*, que tiveram o objetivo de fazer com que as crianças se habituassem em frente à câmera e também aprendessem os textos, conforme noticia o jornalista Ariel F. Dumont, da revista *L’Humanité*.

Segundo ele,

Doillon rodou mais de trezentos planos para “construir seu filme”. No início, dizia ele, “a gente rodava planos muito curtos para que as crianças pudessem se habituar a estar em frente à câmera e também para aprenderem seus textos. Eles não tinham fôlego. Depois de três a quatro semanas é que nós passamos a fazer cinema de uma maneira mais tradicional, fazendo os planos normais²² [comenta Doillon].

Vejamos o primeiro *take*:

Primeiro dia de gravação

CENA 1/A, *TAKE* 1.

O pai entra no quarto de hospital e vai em direção à cama em que a filha está deitada.

²² Entrevista realizada com Doillon no dia 4 de setembro de 1996, tradução minha. Disponível em: <http://www.humanite.fr/node/138887>

PAI (beijando o rosto da filha) *Você está se sentindo bem, minha querida?*

PONETTE: *Sim*

PAI: *Eu gostaria de ser o primeiro a desenhar. Eu irei desenhar um cachorro. (O pai se levanta e vai até o outro lado do quarto. Vemos que outra menina também está na cama ao lado, lendo uma revista).*

Victoire não disse nada. Marie, a assistente do diretor, sussurrou a fala para Victoire: “Eu gostaria de um leão”. Nenhuma resposta. O ator continuou.

PAI: *Você gostaria de um cachorro no seu gesso?*

(Marie sussurra: “Eu gostaria de um leão”.)

VICTOIRE: O que você disse?

(Marie sussurra: “Eu gostaria de um leão”).

PONETTE: *Eu quero Léo.*

PAI: *Eu gostaria de desenhar um terrier russo.*

(Xavier sussurra para Victoire: “Mas eu gostaria de desenhar eu mesma”)

(Marie repete: “Mas eu gostaria de desenhar eu mesma”)

PAI: *Então você é a chefe? Eu gostaria de desenhar um pequeno cachorro que irá protegê-la se outro tentar comer o seu braço (o ator fala para a menina que está na outra cama. A referência ao cachorro é porque o acidente foi causado por um que atravessou o carro em que sua mulher estava dirigindo)*

(Marie sussurrou: “Não, eu quero desenhar eu mesma”)

PAI: *Nós nunca falamos sobre a sua mãe. Eu suponho que vocês duas não falavam de mim também.*

(Marie sussurrou: “Eu gostaria de desenhar uma bola de fogo”)

PAI: *Vermelha?*

PONETTE: *Sim, com amarelo.*

PAI: *O médico disse que a sua mãe não está muito bem. Eles pensam que ela irá morrer.*

(Marie: “Um dia, o sol...”)

PONETTE: *Um dia, o sol irá explodir e todo mundo irá morrer.*

Aqui percebo que ela continuou a frase, como se já houvesse uma preparação, leitura ou memorização das falas anteriores. Outra observação: essa frase vem dos comentários de uma das crianças no início do documentário, quando o diretor Jacques Doillon estava em busca de material para escrever seu roteiro.

Victoire, que tinha quatro anos, ainda não sabia ler. Ela não tinha uma memória fotográfica para memorizar a fala “Eu quero um leão”. Dessa forma, segundo Crépeau, ela repete o que ela escutou: “Eu quero Léo”. (Léo, comenta a diretora, é provavelmente um dos seus melhores amigos).

CENA 1/A, *TAKE 2*

PAI: *Ei, querida. Bom dia. Você está bem? Olha, eu trouxe Yoyotte* (diz o pai, mostrando a boneca preferida de Ponette). *Está tão branco* (referência ao braço quebrado). *Eu vou desenhar nele. Eu vou desenhar um cachorro. Serei o primeiro.*

PONETTE: *Mas eu quero ver o Léo.*

No documentário, Jeanne Crépeau nos chama atenção para que percebamos que a fala “Eu quero um leão”, se torna “Eu quero Léo” e agora “Eu quero ver o Léo”.

Continuando...

(Marie sussurra de novo: “Sim, mas quero eu mesma desenhar”)

O diretor não corta a cena. Mas por quê?, pergunta Crépeau. Ele agora está convencido de que a atriz quer deixar o filme e ir para sua casa ver seu amigo Léo, diz a diretora.

(Marie segue sussurrando a fala para Victoire: “Eu quero desenhar eu mesma”)

VICTOIRE (se levantando da cama): O quê?

Jacques, o diretor, sugeriu a sua assistente: “Eu acho que você realmente precisa falar mais alto, ela não pode te ouvir.

CENA 1/A – TAKE 3

(Depois do pai abraçar a filha)

PAI: *Olha que gesso mais branco! Eu vou desenhar um pequeno cachorro.*

PONETTE: *Sim, mas eu quero ver o Léo.*

PAI: *Léo?* (Percebo que aqui se inicia uma improvisação do ator Xavier Beauvois).

PAI: *Não, nós vamos para a casa da tia Claire.*

(Marie, de novo: “Sim, eu quero um leão)

(Marie, novamente: “Eu quero um leão)

(Doillon propõe: “Eu quero desenhar um leão)

VICTOIRE: Mais alto!

Aqui não é possível saber se de fato ela não estava escutando ou, se a partir do pedido de Jacques para sua assistente para que ela falasse mais alto, isso é incorporado na atitude de Victoire. No entanto, quando as falas são ditas em um bom tom, ela consegue repeti-las melhor.

Continuando...

(Marie: Eu quero desenhar um leão)

PONETTE: *Eu quero desenhar um leão.*

Começo a perceber, a partir desses *takes*, que as cenas estão sendo ensaiadas, passo a passo, no intuito de fazer depois um *take* mais completo, não tão fragmentado. Jeanne Crépeau, através de sua análise crítica no documentário, faz a seguinte reflexão:

Aqui está uma atriz que não diz as suas falas (diálogos), que têm que ter cada um sussurrando para ela e que olha seja para o cineasta, para a câmera ou para a equipe durante cada *take*. Ela não interage muito com o seu parceiro e parece ter pouco interesse no que esse falso pai tem a dizer. O que faz o cineasta acreditar que ele será capaz de rodar essa cena e prosseguir com o filme dele? É o fato de que a jovem atriz não se exibe mesmo? É por que ela não está de maneira alguma com medo da câmera? É por causa da sua memória no *casting* que pareceu indicar que ela tinha talento?

Continuando...

(Marie: “Um dia, o sol irá explodir...”)

VICTOIRE: *“Um dia, o sol irá explodir e todo mundo irá morrer. Todos nós iremos morrer.”*

Começa a ficar claro que ela já tinha memorizado essa fala, todavia, depois do cansaço, ela não conseguia mais se lembrar do restante do diálogo.

No documentário, a diretora começa a recapitular os seis primeiros *takes*, mostrando as dificuldades das cenas. No sexto *take*, Victoire parece estar ligada no automático e não está mais atenta ou concentrada na cena. Talvez por isso o diretor tenha optado por essa grande quantidade de repetições, para que ela pudesse, em algum momento, voltar ao estado de interesse na cena.

A partir do *take* 7, Jeanne Crépeau começa a nos mostrar o que ela chama de “a história da resistência”, porque surgem os primeiros olhares de Victoire para o teto, os primeiros bocejos, as primeiras dificuldades com o falso braço quebrado, a combinação de olhares para o teto e bocejos e as primeiras “broncas”.

Continuando...

XAVIER: Cuidado! Cuidado com seu braço. Coloque ele aqui embaixo.

VICTOIRE: Olha, o meu gesso é duro.

XAVIER: Sim, mas o seu braço aí dentro não é duro, forte. É preciso tempo para curá-lo. Está quebrado, então não brinque com ele. Você precisa esperar um pouco.

(Neste momento Doillon diz baixinho para Xavier: “Fale sobre a mãe”).

Veja que em um momento de conversa entre os atores, sobre o braço quebrado, até então trivial, o diretor age no instante certo para que a intervenção seja feita, retomando a cena. É como se ele tivesse percebido que ali começou a nascer uma relação de confiança, ou mais do que isso, uma relação pai-filha.

PAI: *Sua mãe não está bem. Os médicos acham que ela irá morrer.*

XAVIER (sussurrando para Victoire): “Ela vai morrer?”

XAVIER (repetindo): “Diga: Ela vai morrer?”

DOILLON: Victoire, você esqueceu sua fala?

XAVIER: Eu sussurrei as falas duas vezes para você.

(Victoire permanece em silêncio)

Crépeau comenta que, de fato, Victoire estava resistindo, mas as diversas maneiras que ela esteve expressando a sua resistência permitiram ao cineasta medir o poder e o escopo da sua imaginação. A diretora enfatiza que Victoire parecia estar se familiarizando com o método quando, em um momento em que a equipe estava preparando o próximo *take*, ela começou a dizer as suas falas, enquanto mastigava algo, como se repetisse para si mesma o texto, em um processo de memorização.

Entretanto, Victoire começou a fazer “gracinha”, imitando um urso, um leão, ou algo do tipo. Ela mostrava uma grande determinação na tentativa de seduzir o seu parceiro de cena. Neste momento, ela pareceu esquecer as regras do jogo, quando fez essas “gracinhas”. O retorno da ficção será um pequeno choque, analisa Crépeau.

XAVIER (dizendo para Victoire parar de imitar o “animal”): Pare com isso! (Parece que Victoire quer chamar a atenção de Xavier)

XAVIER: Eu preciso dizer as minhas falas. Sente-se (Dando um sorriso. O ator começa a improvisar e a dizer: - Os médicos vão entrar aqui e vão querer que você fique um tempão aqui no hospital. Deite-se.)

VICTOIRE (com expressão de medo/preocupação com a notícia que acaba de receber): Eles vão?

XAVIER: Exatamente, eles vão. Não brinque. Você precisa ficar calma só um pouquinho. Não mexa muito o seu braço.

O ator improvisa a partir da situação em que eles estavam e consegue resgatar a atenção de Victoire para a cena.

XAVIER: Olhe para mim!

Victoire, apesar de ter entendido a situação, não se contentou e criou uma nova estratégia para “sair de cena”, propondo um jogo com as mãos de Xavier.

VICTOIRE (Segurando a mão de Xavier, dividindo as sílabas da palavra chocolate em seus dedos) Diga, sim ou não?

XAVIER: Sim, eu amo chocolate.

(Iniciou-se uma pausa para a brincadeira proposta por Victoire).

Para Jeanne Crépeau, nesta situação, nós podemos ser levados a pensar que o cineasta irá cortar a cena, mas ele não fez isso. Por quê?, questiona ela. Talvez seja a sua maneira de dar à jovem atriz a oportunidade, e o desejo de, gradualmente, ele, o ator, entender o mundo de brincadeiras de Ponette, analisa a diretora.

CENA 1/G – *TAKE 1*

DOILLON (para Victoire): Muito melhor, mas não olhe para a câmera de jeito nenhum.

VICTOIRE: 1, 2, 3

DOILLON: Ok, vamos lá!

XAVIER: Olhe para mim.

EQUIPE: Câmera rodando.

EQUIPE: Cena 1/G – *Take 1*

VICTOIRE: O que significa *take* um? (Perceba que aqui ela ainda está nesse jogo de concentração x distração da cena, ao prestar atenção apenas no que está ocorrendo atrás da câmera.

XAVIER (sussurrando): Eu te direi depois.

CENA 1/G – *TAKE 2*

PAI: *Você sabe... sua mãe não está bem. Os médicos acham que ela irá morrer.*

(Victoire abre um belo bocejo de cansada)

DOILLON: De novo!

PAI: *Você sabe, sua mãe não está bem. Os médicos acham que ela irá morrer.*

Neste momento, Victoire começa a olhar para cima, em uma mistura de cansaço e reflexão sobre o que seu “pai” estava dizendo. Do ponto de vista estético, parece que essa mistura começa a funcionar. Muito embora Victoire continue esquecendo suas falas, surge um novo estado. Uma emoção começa a aparecer nesse ato de olhar para cima. Todavia, não há como sabermos se é algo do ponto de vista emocional ou apenas físico. Olhar para cima, como se estivesse distraído, sempre gera para o espectador a sensação de que a pessoa está em um momento de reflexão.

DOILLON (sussurrando para Victoire): Ela irá...

DOILLON: Ela irá morrer? (repete Jacques)

MARIE: Ela está morta? Victoire?

VICTOIRE: (Neste estado e olhando para cima, ela diz:) *Ela está morta?*

PAI: *Sim, ela está.*

Para Crépeau, a resistência da atriz, a sua relutância em dizer as falas (frases), revela o caráter de Victoire para o diretor. Para Doillon, segundo ela, o silêncio de Victoire e o seu abandono aparecem como a mais apropriada reação para Ponette ter quando encarou a gravidade da notícia que o seu pai trazia.

De acordo com Bergala (2004), esta cena, que demandava uma grande intensidade emocional, não foi possível de ser realizada com facilidade por Victoire nos primeiros dias de filmagem, pelo fato de que sua concentração ainda não estava desenvolvida e por estar no processo de busca das suas marcas e de suas falas.

No documentário, a diretora mostra a cena pronta, o que Jacques Doillon escolheu na montagem, a partir, é claro, de vários recortes realizados. Vemos então que é exatamente essa última cena, da construção desse estado de cansaço/tristeza, olhando para cima, que é escolhida na montagem. A personagem Ponette não fala nada. Não há nenhum diálogo por parte de sua personagem. Ponette, chupando o dedo, olha atenta para o que o pai diz:

PAI: *Eu vou desenhar um pequeno cachorro no seu braço. Eu não gosto desse braço branco. Eu vou ser o primeiro a desenhar.* (A câmera mostra o pai desenhando um cachorro no gesso da filha).

PAI: *Você sabe, sua mãe, não está muito bem. Os médicos acham que ela irá morrer.* (Continua desenhando, enquanto Ponette olha para cima, num ar de reflexão/tristeza).

Todas as falas foram cortadas, todo aquele esforço não é aproveitado. Mas o que isso significa? Onde foram parar as falas do roteiro que haviam sido planejadas? E tudo aquilo que foi pensado?

O mais interessante, a meu ver, é que as repetições trouxeram uma qualidade impressionante para a ação e seu olhar. Foi como se tudo não passasse de um ensaio para se chegar àquele estado.

O espectador que assiste ao filme completo poderia pensar que a cena foi construída exatamente como ela aparece, sem falas, sem nenhum diálogo entre pai e filha, mas, não, pelo contrário, como vimos. O que percebemos é que houve uma tentativa enorme para que Victoire pudesse dizer suas falas da melhor forma possível.

O mais instigante, nesta primeira parte, é justamente a oportunidade que nos é dada de compreendermos, por meio do filme de Jeanne Crépeau, como a cena foi construída na sua totalidade. A partir disso, podemos perceber alguns aspectos pedagógicos, que foram utilizados para se chegar à construção estética da cena que é montada e exibida para o público.

2.3.2 – Segunda cena: “O choro”.

2 de novembro de 1995.

Dia 33, cena 25.

Ponette acorda no meio da noite e vai até a capela da igreja do internato onde estava passando férias, para perguntar a Jesus se ele poderia fazer com que sua mãe falasse com ela de novo.

EQUIPE: Fique no seu lugar.

VICTOIRE: É aqui. Minha marca é aqui, certo?

DOILLON: Sim, é lá!

VICTOIRE: Rodando!

EQUIPE: Rodando!

DOILLON: Você está se sentindo muito triste?

VICTOIRE: Não.

DOILLON: OK, nós vamos esperar então.

DOILLON (depois de um tempo): Vamos lá!

EQUIPE: Cena 25/B, *take* 1

DOILLON: Ação!

Ponette entra na capela, no meio da noite, pega uma cadeira típica daquelas de se ajoelhar em oração, a inverte, senta-se na parte em que colocamos os joelhos, olha para a imagem de Jesus e diz:

PONETTE: *Deus todo poderoso...você sabe que minha mãe está morta, porque ela está com você.*

DOILLON (sussurrando) “Eu quero falar...”

VICTOIRE: *Eu quero eu quero falar com minha mãe.*

DOILLON (sussurrando bem baixinho, quase não dá para escutá-lo): “Eu tentei...”

VICTOIRE: *Eu chorei...*

VICTOIRE: *Eu chorei, mas...*

DOILLON: “Eu tentei, mas eu não consegui...”

Victoire não consegue ouvir o que Jacques está sussurrando, comenta Jeanne Crépeau no documentário.

PONETTE: *Eu chorei, mas...*

DOILLON: “Eu tentei, mas eu não consegui”

PONETTE: *Eu tentei, mas eu não consegui.*

DOILLON: Corta. Não olhe para a câmera.

VICTOIRE: O quê?

Carolina Champetier, a diretora de fotografia, sugere que Jacques fique mais próximo de Victoire.

CENA 25/B - TAKE 2

PONETTE: *Deus todo poderoso, você sabe que minha mãe está morta, porque ela está com você. Eu gostaria de falar com minha mãe.*

DOILLON: “Eu tentei...”

PONETTE: *Eu tentei, mas eu não consegui. Ela nunca me responde.*

DOILLON: “Diga a ela para falar comigo”.

DOILLON: Você pode sair.

PONETTE: *Você pode sair.*

VICTOIRE (pergunta, confusa, se o que disse antes era a fala da personagem ou uma indicação a ela): Eu posso sair?

DOILLON: Sim.

DOILLON (comentando com a equipe): Corta. Me desculpem. Eu disse isso no mesmo tom.

A questão de sussurrar as falas, neste processo, entrou como um mecanismo metodológico importante na direção das crianças-atores. O diretor e sua equipe, desde o começo das filmagens, sussurraram o início de algumas falas para que as crianças pudessem lembrar o que deveriam dizer, completando-as. Na edição, o diretor tirou o momento em que ele ou sua equipe fala, deixando somente os diálogos da personagem. Entretanto, o interessante da cena é que este mecanismo funciona desde que tudo seja dito no mesmo tom. Como percebemos isso? Vendo que, no momento em que o diretor deu uma indicação para que a atriz saísse de cena, ela não entendeu isso como uma indicação para ela, mas como uma fala da personagem, dizendo “você pode sair” como se fosse um diálogo de Ponette. Mas, segundos depois, ela percebe que havia algo estranho naquela frase e questiona o diretor.

Portanto, essa modificação de tom é importante de ser usada, quando se utiliza o sussurrar como mecanismo de direção, e deve ser feita em intensidades diferentes para que a criança consiga perceber quando a indicação é para ela ou para sua personagem.

Alguns *takes* são realizados para que a criança-atriz possa memorizar e tornar fluído o texto. Surge, neste momento, uma nova preocupação do diretor: o olhar para a câmera. Em

um os *takes*, Doillon comenta com sua equipe que ficou preocupado com o fato de Victoire ter olhado para a câmera. Depois disso, ele diz a ela:

DOILLON: Você pode olhar para as velas. Você pode olhar para os pés e para as mãos de Jesus. Mas você não pode olhar para a câmera. Jamais!

VICTOIRE (pergunta em voz alta, separando as sílabas): Ja-mais?

O diretor corta a cena e a retoma no dia seguinte.

No dia seguinte, 3 de novembro de 1995.

No outro dia, a partir do sétimo *take*, uma nova prática pedagógica de direção começa a surgir: ninguém mais irá sussurrar, dar as deixas ou solicitar qualquer coisa para Victoire. Ela que irá iniciar a cena, a partir do comando do diretor, e terminará quando achar que acabou, tendo que solucionar a cena por si só. A meu ver, esta nova estratégia é para que o texto comece a ficar mais fluído e a criança não seja interrompida diversas vezes, para que se possa trabalhar a emoção desejada da personagem.

PONETTE: *Deus todo poderoso, você sabe que minha mãe está morta, porque ela está com você. Eu gostaria de falar com a minha mãe. Eu gostaria.... eu tentei, mas eu não consegui. Você vai dizer a ela para falar comigo?*

Victoire diz a fala de Ponette sem nenhuma interferência e parece já ter memorizado a sua fala. Inicia-se, agora, o processo de construção de uma tristeza que deve estar ligada ao diálogo.

DÉCIMO SEXTO TAKE

DOILLON: Muito triste. Quando você estiver pronta, fale. Não antes.

DOILLON: Ação.

Ponette repete o texto de forma fluída e com pausas interessantes. No entanto, de acordo com Jeanne Crepeau, no documentário, nas anotações da continuísta, este *take* estava descrito como: “Nada mal, mas não triste o suficiente”.

DÉCIMO SÉTIMO *TAKE*

Victoire inicia a cena, mas, antes que ela começasse a falar, o diretor diz:

- Corta!

- Eu não quero teus “yeux de biche”.²³.

Livecchi (2012) comenta que Victoire tenta alguns ‘truques’ para marcar a tristeza, abrindo bem os olhos, batendo os cílios, o que Doillon chamará de “yeux de biche”.

DÉCIMO OITAVO *TAKE*

DOILLON: Eu quero olhos tristes. Não “yeux de biche”.

Victoire tenta mostrar os olhos tristes e, quando ela consegue, o diretor diz:

DOILLON: Ok, vá em frente.

Estaria Victoire sabendo a sutil diferença entre olhos tristes e “yeux de biche”?, pergunta Jeanne Crépeau.

DÉCIMO NONO *TAKE*

DOILLON: Rodando!

DOILLON: (explicando para Victoire): Não fale imediatamente. Sente-se. Olhe para ele [Jesus] sem falar primeiro. Eu irei te dizer quando.

²³ A expressão em francês seria “Ne fais pas tes yeux de biche!”, que em inglês poderia ser traduzido por “I don’t want doe eyes”. Não há uma tradução dessa expressão em português, ou ao menos desconheço, uma literal seria “olhos de corça”, no entanto, ela diz respeito ao olhar. Por exemplo, quando uma pessoa pede alguma coisa para seu companheiro, essa pessoa vai fazer “yeux de biches”, para que o outro se comova e aceite.

(Segundos depois, quando parece que ela está trazendo a tristeza no olhar, ele diz: Agora!)

Victoire começa a chorar verdadeiramente, sei o quanto esse verdadeiro pode ser complicado quando se fala sobre atuação, das noções do real em cena. No entanto, o que quero dizer é que o choro não é falseado, ele é vivenciado e compartilhado com o público, diante da câmera. Ela está totalmente dentro da personagem.



Figura 5 – Victoire Thivisol em *Ponette* (1996)

Surge um novo estado, que consegue dizer as falas de forma fluída, trazendo as emoções da personagem. Mas há algo na cena que não agradou ao diretor, que a corta, dizendo:

DOILLON (um pouco surpreso): Victoire?

VICTOIRE: O quê?

DOILLON: Ficou muito triste...

Jeanne Crépeau aponta que o cineasta ficou impressionado com a incrível intensidade da jovem atriz. Victoire prepara-se, então, para um novo *take*.

Doillon tenta dosar a tristeza de Victoire. Ela repete a cena, agora com um controle maior sobre o choro, diminuindo a intensidade das lágrimas, mas mantendo a tristeza no olhar, só que agora um pouco mais sutil do que a outra cena.

O diretor diz: “Corta. É exatamente isto que estou procurando. Há apenas um ou dois olhares estranhos. Um *take* mais. Mas este foi muito bom. Realmente.

VIGÉSIMO TERCEIRO *TAKE*

DOILLON: Não muito triste, Victoire. Quando há muitas lágrimas, não é bom. Não me dê “yeux de biche”. Ok. Rodando. Não muito triste. Esteja triste durante a oração, mas não muito como na outra. Agora você olhe apenas para Jesus. Vá em frente.

De acordo com Crépeau, este foi o vigésimo terceiro e último *take*. A continuísta escreveu nas suas anotações: “Bom *take*. Bom pela tristeza contida e pelo tom firme no final. APROVEITAR”.

Ainda segundo a diretora, no set, o cineasta escolheu ficar com este *take*. Entretanto, quando as gravações terminaram, semanas depois, na ilha de edição, quando as cenas foram colocadas com todos os *takes*, uma outra decisão foi tomada... ele escolheu ficar com a cena em que o choro aparece fortemente.

Esta cena escolhida teve um impacto muito forte nos espectadores e na crítica, que acusou o diretor Jacques Doillon de ter torturado a pequena Victoire. O interessante e a importância do documentário de Jeanne Crépeau é justamente por mostrar o processo em que esta cena foi construída e que, no momento das gravações, ela não foi a preferida do diretor, como mostrado. Ele não caminhou no sentido de querer que ela vertesse lágrimas, as indicações não foram neste sentido, muito pelo contrário, ele fez questão de mostrar que lágrimas demais não era o ideal.

Do ponto de vista pedagógico, não houve nenhuma indução, que caminhasse no sentido de fazê-la vivenciar suas memórias passadas ou até mesmo estratégias perversas para se atingir o choro estético da cena.

Sobre esta cena, Alain Bergala (2004) diz que, por princípios, o cineasta havia recusado toda entrevista ou a participação de Victoire para a promoção do filme. Mas, um dia, ela, que estava nas redondezas, acabou participando de uma entrevista. O jornalista, então, perguntou a Doillon como ele havia feito sua pequena atriz chorar. Ela, tomando a palavra, disse que era normal que Ponette chorasse, porque sua mãe havia morrido. A partir do comentário de Victoire, Bergala faz a seguinte reflexão:

De certo modo, ela estava bem consciente de que estava chorando como atriz, porque sua personagem, Ponette, deveria chorar naquele momento do roteiro. Mesmo aos quatro anos, ela se comportou, portanto, como uma atriz adulta que se utiliza conscientemente de suas emoções para interpretar as de seu personagem (2004, p.7, tradução minha).

Aqui podemos entrar em um ponto que acho relevante de ser destacado, que é a consciência em relação ao que se está fazendo. Em primeiro lugar, é importante a criança ter a dimensão do que é o cinema e do que ele representa, mesmo que do ponto de vista imagético. Em segundo lugar, saber se utilizar, conscientemente, de suas emoções, dentro de um processo de atuação a partir do que o roteiro pede, como colocado por Bergala. Talvez este seja um dos princípios básicos da atuação: o nível de consciência do ator, adulto ou criança, deve estar claro para atuar em determinados papéis.

Em relação ao choro em cena, lembro-me de uma cena preparada pelo diretor italiano Vittorio De Sica, considerado um dos maiores contribuidores para o Neorealismo Italiano, e que, de acordo com Howard Curle e Stephen Snyder (2000), no filme *Ladrões de Bicicletas* (1948), o diretor não conseguia fazer com que o Enzo Staiola, na época criança, chorasse numa determinada cena. Dessa forma, ele acusou o garoto de ter roubado seus cigarros, que ele mesmo havia plantando no casaco do menino. Enzo, desesperado, começou a chorar na hora, e o diretor iniciou as filmagens.

O choro parece-me ser um dos pontos mais difíceis no processo de preparação das crianças-atores no cinema. O que podemos verificar é que os diretores tentam encontrar diversos mecanismos para que a criança, de fato, se emocione em cena. Alguns priorizam a questão pedagógica, outros a estética.

Para Livecchi (2012), o acerto da interpretação de Victoire está justamente no fato do cineasta ter tido o cuidado de não misturar a ficção com a realidade, como confirma a psicóloga que acompanhou todo o processo, Marie-Hélène Encrevé. De acordo com ela, Victoire: “acredita naquilo que ela atua, porque ela sabe que é um faz de conta. E, mais ainda, ela sabe que, quanto mais faz de conta, melhor. Este é o paradoxo do ator de Diderot. Se a ilusão é criada, é porque há uma distância completa entre aquilo que ela atua e o que ela é” (ENCREVÉ, 1996, apud LIVECCHI, 2012, p.209).

Retomo aqui outro conceito importante, que utilizei em minha dissertação de mestrado, que diz respeito ao espaço potencial de Winnicott. O psicanalista trabalha exatamente a capacidade da criança de entrar e de sair desse espaço. Ele percebe o brincar

como um dos espaços potenciais, e essa possibilidade da criança entrar e sair desse espaço, de distinguir fantasia de realidade, como foi o caso de Victoire. “A brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 134).

Sobre as lágrimas do filme, Livecchi (2012) destaca que, se há um aspecto do filme que incomodou, foi justamente esta cena: as lágrimas que surgiram no rosto de Victoire. Em entrevista a Isabelle Giordano, do *Le Journal du cinema*, Canal +, em 1996, o diretor afirma que:

a gente não procura o choro. A gente discute a cena. Há uma emoção a ser encontrada. A emoção, a criança conhece. Se ela quer atuar [jogar], ela a encontra. E quando ela encontra, ela a encontra rapidamente. Se há lágrimas, há lágrimas. Mas não existe: ‘você tem que chorar!’ Eu não sou cretino a esse ponto (DOILLON apud LIVECCHI, 2012, p.210, tradução minha).

O que percebi analisando as cenas do documentário de Jeanne Crépeau é que Victoire queria atuar, queria encontrar a emoção que o diretor estava procurando. Isto é evidente na medida em que, durante as vinte e três tomadas, não vemos em seu olhar nenhuma expressão que nos leve a acreditar que ela não gostaria de estar ali repetindo a cena. Esta busca se torna um desafio para ela. Se essa experiência não fosse compartilhada entre ela e o diretor, provavelmente as repetições se tornariam cansativas e ela demonstraria claramente que não queria fazer mais aquilo. O diretor teria então que escolher a “melhor” tomada e se contentar com isso. Mas não é o que ocorre: mesmo depois da cena em que ela chora, ela a repete mais duas vezes, como se entendesse que o processo de busca da emoção desejada pelo diretor ainda não tivesse sido alcançado, mesmo diante das lágrimas. “O efeito das lágrimas é a consequência da imersão da jovem atriz na cena, ou seja, um elemento, muitas vezes imprevisível, que ocorre apenas nos momentos em que a emoção é espontânea” (LIVECCHI, 2012, p.210, tradução minha).

Temos, portanto, dois pontos importantes nesse processo de direção de crianças-atores: não procurar o choro, mas discutir a cena com as crianças, pois, na medida em que se discute, ela passa a perceber a busca do sentimento da personagem como desafio, e surge, então, a emoção espontânea. Se haverá lágrimas ou não, isso não importa. Elas não podem ser obrigatórias, como pontua Doillon em entrevista a Nicolas Livecchi: “Victoire chorando não me toca. As lágrimas não são obrigatórias. O que me toca é como aquela criança constrói este sentimento, que é o sentimento da personagem [...]” (2012, p.210, tradução minha).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em resguardar o desenvolvimento biopsicossocial nos trabalhos artísticos desenvolvidos por crianças dá-se por meio da legislação brasileira, como vimos no primeiro capítulo, e é também preocupação da equipe de filmagem. No entanto, percebo que é necessária uma formação específica para saber lidar com as questões psicológicas que envolvem todo o processo de construção do filme. Para isso, normalmente, os diretores e os preparadores contam com a presença de psicólogos ou pedagogos que acompanham todo o trabalho com as crianças.

Como este estudo trata das questões pedagógicas (Pedagogia do Cinema) que envolvem a preparação das crianças-atores no cinema, não poderia analisar somente o processo da construção das cenas, focando na direção. Seria necessário também entender, do ponto de vista da Psicologia ou da Pedagogia, o processo de filmagem de *Ponette*, de Jacques Doillon.

Utilizarei a entrevista realizada em 1996, por Marie-Elisabeth Rouchy, com a psicóloga Marie-Hélène Encrevé-Lambert, que acompanhou as três principais crianças do filme: Victoire, Mathias e Delphine, para apresentar o olhar de uma psicóloga sobre a relação das crianças-atores com o filme de Doillon e para concluir alguns pontos importantes da pesquisa.

M.E.R: Como as crianças reagiram a sua presença?

M.H.E.L: Eles compreenderam perfeitamente o tipo de ajuda que eu poderia lhes dar. Eu não estava lá para “ajudar”, mas para fazer com que eles existissem como “sujeitos”. O perigo de uma filmagem com crianças dessa idade [4 e 5 anos] é de ser devorado pelo desejo do diretor [...] Meu trabalho consistia em fazer com que eles pudessem continuar sendo eles mesmos (1996, p.17, tradução minha).

É interessante observar que esse processo de fazer com que as crianças existam como sujeitos faz com que elas se afastem cada vez mais da noção de sujeito passivo nas relações sociais estabelecidas com adultos. Não há mais espaço para não se considerar a criança como um sujeito social único. Como pontua Clarice Cohn (2009), a criança atuante, “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”.

Fazer com que as crianças continuem sendo elas mesmas talvez seja o principal ponto pedagógico em qualquer *relação* de trabalho artístico com crianças. Além disso, é importante

pensarmos também que o papel do psicólogo ou pedagogo, nas produções artísticas, é perceber até que ponto a criança está sendo “devorada” pelo desejo do diretor. Às vezes, as intenções são as melhores possíveis, mas um profissional qualificado pode avaliar certos pedidos e tentar administrar melhor a *relação* entre a direção e a equipe de filmagem e a criança-ator.

M.E.R: Como as crianças vivenciaram a filmagem?

M.H.E.L: [...] No início, Victoire estava se opondo muito e fazendo muitas perguntas. O que eles querem de mim? Por que eu tenho que fazer isso? Pouco a pouco, em três semanas, suas atitudes mudaram completamente: de objetos, eles se tornaram sujeitos. Eles participaram da realização do filme de igual para igual com os adultos (1996, p.17, tradução minha). .

Acredito que essa observação da psicóloga vem de encontro com a descrição da primeira cena analisada do documentário de Jeanne Crepeau. Vimos que o início foi muito complexo, por conta da quantidade de textos, marcas e sentimentos que deveriam ser compartilhados, mas que Victoire, ao longo das filmagens, passou a absorver melhor essas informações. Esse processo de questionar muito é mais do que natural. O estranho seria se a criança estivesse participando pela primeira vez de um filme e não questionasse coisas básicas como: “por que eu tenho que fazer isso”?

Sobre a realização do filme, podemos entender que, na medida em que elas são tratadas de igual para igual, é possível visualizar que não havia, naquele processo, uma ideia de “mentalidade infantil”, como se as crianças soubessem menos ou fossem inferiores. Neste sentido, vale a pena citar novamente Merleau-Ponty (2006), em que, para o filósofo, não existe o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”, como se fossem coisas separadas e distintas. Ele enxerga que existe apenas um único mundo, mas compartilhado, visto, é claro, de perspectivas diferentes pela criança e pelo adulto. Normalmente, as produções artísticas que trabalham no compartilhamento das ideias costumam ter mais êxito em seus trabalhos, porque conseguem entender o modo de ser e estar da criança no mundo contemporâneo.

M.E.R: Será que a morte é um tema um pouco perturbador para uma criança?

M.H.E.L: Menos do que a gente pensa. Aos quatro anos, as crianças já têm suas teorias sobre a morte, mas elas não estão preocupadas como os adultos. Victoire fazia muito bem a distinção entre sua personagem e ela. Ela me dizia sempre: “Esta é a história de uma menina que perdeu sua mãe”. Neste sentido, não havia a menor confusão entre ela e sua personagem. Um dia, eu

estava nas gravações. Ela tinha uma cena muito difícil onde ela tinha que chorar. Saindo do set, ela tinha ainda lágrimas nos olhos. Ela me tranquilizou: “Você sabe. Essas são as lágrimas do filme” (1996, p.17, tradução minha).

Falar de morte é sempre um tabu na maioria das famílias. A única certeza que temos na vida quase nunca é discutida entre aqueles que amamos, talvez pelo vazio que a morte de um ente querido nos causa. Meu interesse por filmes ou espetáculos com crianças-atores sempre esteve relacionado às obras que tivessem conteúdos que não fossem exclusivamente para crianças, mas que fossem pensadas para os adultos. A genialidade de Doillon está em discutir um tema complexo, como a morte, do ponto vista das crianças, mas direcionado para os adultos. São poucos os cineastas que conseguem essa façanha. Mas ele só conseguiu atingir esse nível porque utilizou as *crianças como conselheiras* no processo de construção do roteiro.

Além disso, a fala de Marie-Hélène Encrevé-Lambert comprova uma questão extremamente importante nessa pesquisa: a consciência de Victoire sobre as lágrimas produzidas durante as filmagens. Chega a ser extraordinária a capacidade que esta criança de quatro anos de idade teve para saber separar o “joio” do “trigo”. Já aponte a habilidade de Victoire para construir as lágrimas de sua personagem e não se deixar afetar emocionalmente com aquele estado, o que prejudicaria seu desenvolvimento e sua formação. O relato da psicóloga confirma ainda mais a suspeita de que o processo de construção dessa cena esteve sempre de mãos dadas com os princípios éticos e pedagógicos, que devem estar presentes em todo o processo de filmagem, da preparação à pós-produção. Não há como desconsiderarmos estes princípios, visando somente à questão estética de um filme.

M.E.R: O que irá se passar depois das filmagens?

M.H.E.L: Eu vou acompanhar as crianças até a estreia do filme. Ver sua imagem na tela é ainda correr o risco de se ver transformado em objeto.

Pensar sobre o que irá se passar depois das filmagens é outro ponto importante a ser destacado. Há filmes de enorme sucesso com crianças-atores que tiveram um ótimo desempenho, mas que foram esquecidas depois das gravações, como se a preocupação pedagógica fosse necessária apenas durante a construção do filme. Essa observação da psicóloga, de se preocupar em acompanhar as crianças durante a exibição do filme, a meu ver, é essencial. Isto porque, se há risco das crianças se perceberem transformadas em objeto, ou

até mesmo seus familiares se sentirem incomodados com o que foi realizado, é necessário um processo de mediação, diante da reação das crianças e de seus pais.

Portanto, estudar o processo de preparação da criança-ator no cinema é importante, pois nos auxilia a não ter interpretações equivocadas, que podem ser geradas a partir da cena pronta, afinal, filmes cujo universo é pautado em cenas violentas ou cruéis com crianças tendem a nos causar certo estranhamento. Ficamos sempre em dúvida sobre como se atinge tamanha verdade na interpretação. Também temos uma preocupação que muitas vezes pode ser verdadeira, de acreditar que a criança sofreu para fazer aquela cena, mas que pode ser falsa, uma vez que não tivemos acesso ao processo de preparação da cena.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

BERGALA, Alain. *Cahier de notes sur... Ponette*. Paris: Ed. Les Enfants du cinema, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal no 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CRUVINEL, Tiago. *Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. *A criança como conselheira em processos criativos realizados por adultos*. Belo Horizonte: Portal Primeiro Sinal - Portal de teatro do Galpão Cine Horto, 2015 (Artigo).

_____.; VELOSO, Jorge das Graças. O ofício da criança-ator: análise da atuação da criança na linguagem teatral e cinematográfica. *Moringa - Artes do Espetáculo* (UFPB), v. 5, p. 85-96, 2014.

CURLE, Howard; SNYDER, Stephen. *Vittorio de Sica: contemporary perspectives*. Canada: University of Toronto, 2000.

DE MASI, Domenico. *O Futuro do Trabalho: fadiga e ócio na sociedade Pós- Industrial*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Editora da UnB, 1999.

_____. *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DUARTE, Márcia. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUMONT, Ariel. Les intentions de Doillon. *L'Humanité*. França, 4 de setembro, 1996. Disponível em: <http://www.humanite.fr/node/138887>.

LIVECCHI, Nicolas. *L'enfant acteur*. Paris: Les Impressions Nouvelles, 2012.

KIRBY, Michael. On acting and not-acting. In: B. ZARILLI, Philip. *-Acting (re)considered*. London and New York: Routledge, 2002.

MARQUES, Rafael Dias. Trabalho infantil artístico: possibilidade e limites. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*. Brasília, vol. 79, nº 1, jan/mar 2013, p. 204-226.

MEDEIROS NETO, Xisto Tiago de; MARQUES, Rafael Dias. *Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil*. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. *Psicologia e pedagogia da criança*: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

M.G. Jacques Doillon: «Ponette» aurait dû être mon premier film. *L'Humanité*. França, 25 de setembro, 1996. Disponível em: <http://www.humanite.fr/node/140515>

NACACHE, Jacqueline. *O ator de cinema*. Lisboa: Edições Textos & Grafia, 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção 138*. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/all/ipecc/normas/conv138.php>. Acesso em: 23 maio 2014.

PASCAUD, F. *Ariane Mnouchkine*. Conversaciones con Fabienne Pascaud. Montevideo: Ediciones Trilce, 2007.

VIVANT, Elsa. La Classe créative existe-t-elle?. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, nº 101. Economies, connaissances, territoires, novembre, p. 155-161, 2006.

WINNICOTT, D. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Referências cinematográficas

JOUER PONETTE. Direção de Jeanne Crépeau, 2006. Canadá: Box film. 1 filme (90 minutos), sonoro, color. NTSC.

LADRÕES DE BICICLETA. Direção de Vittorio de Sica, 1948. Itália: SPECTRA NOVA. 1 filme (93 min.), sonoro, preto e branco, NTSC.

PONETTE. Direção de Jacques Doillon, 1996. França: FOX LORBER. 1 filme (97 min.), sonoro, color, NTSC.