

## Ir à escola noutra cultura: uma leitura hermenêutica do filme “E Buda desabou de vergonha”

Attending a different cultural school: a hermeneutic reading of the film “Buddha Collapsed out of Shame”

Angela Lima Bittencourt

Universidade de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

bittencourt.angelalima@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-4398-6514>

Recebido em 08 de maio de 2021

Aprovado em 10 de agosto de 2021

Publicado em 27 de dezembro de 2022

### RESUMO

O objetivo do texto é apresentar uma leitura hermenêutica do filme *E Buda desabou de vergonha* para, numa perspectiva antropológica, abordar o brincar e a construção da autonomia da criança. O cinema, abordado aqui como itinerário de formação, apresenta-se como uma importante ferramenta teórico-metodológica para trazer à tona elementos de formação humana. Num contexto em que estudantes do sexo feminino são excluídas de quase todas as oportunidades educacionais no Afeganistão até 2001, com instalação do regime talibã, Bakhtai, uma garotinha afegã de etnia hazara, de seis anos de idade, fica determinada em ir para escola ao ver seu vizinho Abbas ler em voz alta. É enfrentando uma trajetória com diversas barreiras presente em sua cultura que Bahktai busca aprender histórias divertidas. Conclui-se que a leitura do filme, enquanto texto de outra cultura, é um importante aliado para a formação de professores por evidenciar elementos para uma reflexão sobre limites e possibilidades do protagonismo infantil na cultura onde a criança vive.

**Palavras-chave:** Culturas infantis; Criança e autonomia; Hermenêutica.

### ABSTRACT

This text aims to provide a hermeneutic reading of the film *Buddha Collapsed out of Shame* in order to approach the play and the development of children’s autonomy from an anthropological perspective. Cinema, studied here as an itinerary of formation, presents itself as an important theoretical and methodological tool by unveiling

elements of human formation. In a context which female pupils were excluded from almost all educational opportunities in Afghanistan until 2001 with the establishment of the Taliban regime, Bahktai, a six year-old Afghan girl from the hazara ethnic, had a very strong will to go to school when she saw her neighbor Abbas reading aloud. By facing a trajectory with several barriers of her culture is that Bahktai became eager to learn amusing stories. We concluded that the reading of the film as a text from another culture is a powerful ally to the teaching formation process as it reveals aspects for a reflection on the limits and possibilities of a child's protagonism regarding the culture he or she belongs to.

**Keywords:** Children's culture; Child and autonomy; Hermeneutics.

PA

## Introdução

A antropologia, há muito tempo, e com razão, tem insistido que o caminho para o entendimento encontra-se na participação prática (INGOLD, 2015 p. 51).

As produções audiovisuais cinematográficas cumprem o seu papel de obra de arte, entretenimento, cultura e aporte pedagógico, mas vão além. O cinema também é janela, vitrine e espelho (ALMEIDA, 2017), pois, através de suas lentes, enxergamos melhor, observamos outras realidades, admiramos o outro e nos reconhecemos. Quando utilizado como aporte pedagógico, não se propõe apenas a auxiliar na fixação de conteúdos, mas pretende ajudar na discussão e reflexão sobre o mundo vivido em geral, suas "possíveis teias de significação" (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 12). Para esses autores o gozo estético, a fruição, a liberdade de imaginar e dialogar consigo mesmo a partir do que um filme suscite é sempre algo a ser buscado, ou seja, postulam o cinema como itinerário de formação e autoformação:

[...] a noção de formação aqui empregada é similar a educar-se, ou seja, processo em que o educando aprende a conviver com o outro no exercício da própria convivência, em que responde pelas próprias escolhas, em que se insere nas culturas que permeiam sua existência, em que busca conhecer e aplicar seu conhecimento na escrita de sua trajetória, no que se chama muito genericamente vida, mas que não deixa de ter sua força filosófica, antropológica. Enfim, a formação é um processo que dura toda a existência, pois cada etapa da vida exige uma preparação diferente para lidar com os próprios desafios da vida (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011, p. 08).

Assim, o cinema, muitas vezes fora da sala de aula e no diálogo com aspectos que são mobilizados por meio das imagens, pode despertar debates, pois em seu caráter aberto e dinâmico nos convoca para leituras: do próximo ao distante ou vice-versa uma sala de aula é também um espaço de arte:

O valor heurístico da utilização do vídeo e do cinema está na abundância de imagens que, querendo ou não, são fruto de um trabalho artístico que faz da obra acabada uma obra inacabada: suscetível de várias leituras diferentes e em camadas de profundidade diferentes que possibilitam ao telespectador ser um partícipe da própria obra (filme) na construção da outra obra (a aula). (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011, p. 15).

Podemos acessar essas diversas camadas de leituras de maneira hermenêutica, ou seja, interpretando e estabelecendo relações, buscando nexos com aquilo que experimentamos enquanto pessoas. Muitas vezes um filme nos faz recordar um mito, uma estória, um poema. Outras vezes nos remete a algo do passado que ficou submerso na forma de uma grande dor ou uma imensa alegria. Para Paul Ricoeur (1988) a hermenêutica tem a função de pôr em evidência o mundo que uma obra abre. A partir de um evento – que é o momento discursivo em que um personagem age ou fala, ou quando imagens são mostradas num filme – uma certa linguagem de mundo ali se apresenta. O papel do hermeneuta é então o de buscar os significados, as articulações de sentidos, o estilo de uma época, um certo dizer algo a respeito de alguma coisa, aquilo a que o autor denomina “mundo do texto” (RICOEUR, 1988, p. 55), pois “o texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos” (p. 57). Nesse caso, podemos compreender aspectos da nossa cultura a partir do que emergir ao olhar para aspectos de outra cultura apresentada pelo filme *E Buda desabou de vergonha*.<sup>1</sup> As obras literárias e plásticas, a música e a dança, os jogos e as artes cinematográficas, enfim, vistas como textos e obras da cultura, nos permitem compreender os grandes sinais da humanidade que ali ficam depositados, e como defende Paul Ricoeur: assim se define a tarefa hermenêutica, pois “compreender é *compreender-se diante do texto* (1988, p. 58, grifo do autor).

O cinema, por sua vez, é uma tecnologia estudada, principalmente, na perspectiva de seu vínculo com a educação. Sua influência artística e cultural é marcante sobre o espectador e a sociedade em geral, o que faz do cinema o veículo de comunicação de massa mais influente ainda em nossos dias. As imagens veiculadas nos filmes, por serem reflexo da sociedade vigente, potencializam essa influência em ditar modos de pensar, costumes e comportamentos. (2013, p.112).

Nossa aposta, neste texto, está na relação de criação de sentidos do espectador com a imagem, de maneira que não defendemos uma visão tida como correta, nem postulamos um lugar a se chegar como uma compreensão dada ou “ditada”. Fizemos a nossa leitura hermenêutica, exploramos alguns aspectos, tendo consciência de que não esgotamos todas as possibilidades que o filme traz. Ele permanece aberto a outros diálogos.

As relações que estabelecemos com as imagens podem tanto reforçar uma ideia dominante e reproduzir um padrão que nos é oferecido/imposto, quanto também podemos resistir a elas, oferecendo diferentes alternativas. Nesse sentido, o que se cria, singularmente, ou seja, a relação do espectador com a obra como um todo (imagens, sons, diálogos, temática, valores veiculados e etc.), é o que conta, provocando perspectivas diferentes de leituras e interpretações. Essa leitura do texto fílmico como um todo pode permitir visualizar outras possibilidades de experiências humanas fazendo-nos, inclusive, refletir sobre aquilo que consideramos certo, comum ou natural, num movimento que provoca indagações, inquietações, quem sabe algumas certezas provisórias sobre aquele tema, naquele filme em particular:

O significado do texto cinematográfico não é fixo, definido, imutável, ele se produz na relação com o público, e portanto, não existe um significado oculto a ser reconhecido, mas significados, produtos das diversas leituras que dão sentido ao filme (CIPOLIN; MORAES, 2009, p. 269).

Assim, o caráter fixo do significado de um filme é posto em suspensão, nas interpretações que aqui fazemos. Acentuamos que o encontro entre o espectador e a imagem permite criar produção de sentidos que escapam ao controle de quem produz a obra fílmica. Isso nos faz pensar que as imagens por si só não são “vilãs” e tampouco “mocinhas”. Enfatizamos aqui que são as relações que a pessoa que faz a leitura

fílmica, com o conjunto de suas experiências de vida, em que está imbricada, é que irão colocá-la em determinadas posições e definições, que não vão se constituir como sentenças finais sobre as imagens ou o tema do filme, mas apenas uma leitura possível dentre várias, daí o caráter sempre aberto das interpretações que aqui pontuamos. Veremos que a própria atitude da menina Bakhtai é de recusa ao imposto a ela, pois se coloca em atitude de abertura, resistindo ao instituído na busca de maneiras inventivas de recriar e recriar-se em meio à vida.

Com base nessa perspectiva, o presente trabalho traz algumas reflexões de como o cinema, por meio de uma leitura hermenêutica, pode contribuir para estudos sobre educação, representações da instituição escolar, crianças e infância.

Gelbcke (2013) argumenta, em um levantamento sobre estudo de representações relacionando educação e cinema, que o cenário escolar preferido pelos filmes hollywoodianos, em geral, retrata estudantes de classe média e a escola como sendo importante ou interessante quando os estudantes se divertem nele. Todavia, os filmes que possuem um sentido de superação trazem a figura do estudante de classe baixa e com representações de professores idealizados. Para este texto, no entanto, trouxemos um filme de outra cultura, como se aqui praticássemos um exercício antropológico (LAPLANTINE, 2000) e, ao olhar para outras formas de conceber a educação, olhamos também para a nossa. Gusmão (2009), aponta uma série de desafios postos àqueles que, antropólogos ou educadores de outras áreas, ocupam-se dessa área do conhecimento com a intenção de “estranhar o nosso próprio saber e colocá-lo em relação com áreas afins ou nem tanto” (p. 39), pois ao interrogar e problematizar o brincar, a agência e autonomia de crianças afegãs, fazemos esse mesmo exercício sobre as nossas crianças e suas culturas:

A descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar a nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido “selvagem” fora de nós mesmos. Confrontados à multiplicidade, *a priori* enigmática, das culturas, somos aos poucos levados a romper com a abordagem comum que opera sempre a naturalização do social (como se nossos comportamentos estivessem inscritos em nós desde o nascimento, e não fossem adquiridos no contato com a cultura na qual nascemos) (LAPLANTINE, 2000, p. 23, grifos do autor).

Tim Ingold abre o primeiro capítulo de seu livro *Estar Vivo* com esta sintética e explosiva afirmação: “A antropologia, segundo meu ponto de vista, é uma investigação constante e disciplinada das condições e potenciais da vida humana” (2015, p. 25). Para esse autor, a vida é movimento de abertura para miríades de possibilidades, um processo contínuo, por caminhos que levam as pessoas a experimentar, criar, fazer coisas por si mesmas na prática cotidiana, muitas vezes baseadas nas experiências de outros, enfrentando obstáculos de toda natureza, mas também ousando novas possibilidades. Nessa trajetória, como organização social, vão traçando como se fossem linhas e assim como postulam os Inuit do Ártico canadense “as pessoas são conhecidas pelas trilhas que deixam atrás de si” (INGOLD, 2015, p. 121). E esse pode ser um percurso de repetir o passado, mas também pode ser algo singular, como se verá no caso da protagonista do filme em questão.

David Le Breton, na mesma perspectiva de que o corpo é um fluxo incessante que se desenha por meio da sensorialidade, afirma que “o mundo em que nos movemos existe através da carne que vai ao seu encontro” (2016, p. 12). Essa construção humana, nosso corpo, “é o filtro pelo qual o homem se apropria da substância do mundo e a faz sua por intermédio dos sistemas simbólicos que partilha com os membros de sua comunidade” (2016, p. 13). Tudo o que fazemos é feito pelo nosso corpo; tudo o que sentimos nos chega ao corpo por meio dos nossos sentidos, daquilo que tocamos, como nos movemos, como cheiramos, olhamos, ouvimos e também daquilo que intuímos.

Essas duas compreensões antropológicas apresentadas sumariamente acima juntam-se à compreensão de corpo defendida por Maurice Merleau-Ponty: “Tudo se passa no mundo humano da percepção e do gesto, mas meu corpo “geográfico” ou “físico” obedece às exigências desse pequeno drama, que não cessa de produzir nele uma quantidade de milagres naturais” (2002, p. 105, grifos do autor). Mais adiante lê-se: “todo uso do nosso corpo já é *expressão primordial* [...] pela eloquência de seu próprio arranjo e de sua configuração” (2002, p.106, grifo do autor). Assim, a ação do corpo de uma pessoa no mundo que ela acessa, como expressão única, pode provocar uma fenda numa tradição, abrir um campo, inaugurar uma ordem e até uma nova linha. Quem sabe?

Tendo estabelecido este breve esboço teórico, vamos dirigir o olhar para uma outra cultura, por meio de um filme, problematizar nosso olhar sobre relações de alteridade como um convite para pensar a educação de crianças pequenas: “por que o que uma cultura produz tem sempre um sentido para as outras, mesmo se não é seu sentido de origem” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 107). Começemos, portanto a nos colocar em contato com as linhas culturais que são o cenário de Bakhtai, uma menina afegã que, como qualquer criança de qualquer sociedade, participa ativamente da sua cultura. Tim Ingold afirma desde a epígrafe que é essa participação que lhe permite intensas e desafiantes experiências práticas que por sua vez lhe dão certo entendimento daquele mundo. Ao dirigir nossa interpretação para o engajamento dessa menina podemos provocar outras leituras e, quem sabe, refletir sobre o protagonismo das crianças, a infância entre outros temas relativos à educação e cultura.

PA

## **E Buda desabou de vergonha**

Pode-se afirmar sobre o filme que aqui se interpreta, tratar-se de uma obra política sobre a resistência feminina em uma cultura marcada pelo machismo e extremismo religioso. O cinema, enquanto ofício, faz parte da vida da diretora e cineasta iraniana Hana Makhmalbaf, filha de cineastas e irmã mais nova da também cineasta Samira Makhmalbaf. *E Buda desabou de vergonha* é o primeiro longa-metragem da carreira de diretora de Hana, realizado aos dezoito anos de idade, e seu primeiro trabalho cinematográfico data de quando era ainda mais jovem: aos treze anos dirigiu o documentário “Alegria da loucura”, depois de ter ingressado na escola livre de cinema de seu pai aos oito anos de idade. No longa, Hana empenha-se em propor a resistência feminina, (assim como fez sua irmã Samira em *Às Cinco da Tarde* (2003)), ainda que, em uma sociedade marcada pela pouca liberdade das mulheres, essa resistência seja limitada. Mais especificamente, ela demonstra, também, um interesse em retratar as condições das mulheres/meninas no contexto escolar.

O cenário de fundo da obra faz referência a um momento histórico-cultural do Afeganistão e mostra as ruínas de guerra de dois monumentos de Buda (motivação para o título do filme) que lá foram erguidos:

PA

A 230 quilômetros da capital Kabul, capital do Afeganistão, foram erguidos dois monumentos que séculos depois a UNESCO os consagrou como patrimônios da humanidade. O primeiro com 37 metros de altura foi finalizado no ano de 507 e o segundo com 55 metros data de 554. Até o século XX foi a maior estátua de Buda em pé, e a segunda maior do mundo, sendo superada somente pelo Colossal Buda de Neshan, na China. [...] Do século II até o século IX, Bamiyan foi um lugar de vários mosteiros budistas, e um próspero centro da arte Greco-Budista. Monges viviam em pequenas cavernas esculpidas nas rochas embelezando-as com estatuários e coloridos afrescos. (FAUST, 2013, p. 01 e 04).

Mesmo com mudanças governamentais (russos comunistas, Al-Qaeda, extremistas islâmicos do talibã e cristãos-laicos do ocidente), os monumentos foram sendo mantidos, por gerar renda para o Estado, devido ao seu potencial turístico-histórico. Porém, em março 2001, após a difusão dos costumes radicais fundamentalistas no Afeganistão, os Budas foram destruídos por dinamites e bombardeios de ataques aéreos. Segue um exemplo de declaração feita por um clérigo local:

Baseado no veredito dos membros do clero e da decisão da Suprema Corte dos Emirados Islâmicos (Talibã), todas as estátuas na área do Afeganistão devem ser destruídas. Elas são respeitadas agora e podem se tornar ídolos no futuro. Somente Alá, o Todo-Poderoso, merece ser cultuado (FAUST, 2013, p. 04).

É nesse contexto de pós-guerra, em meio aos destroços da miséria e da violência, que as famílias lutam para sobreviver. A maioria vive ou sobrevive em cavernas que restaram da guerra. Dentro de uma delas vive a pequena Bakhtai, e ao lado vive o pequeno Abbas com a sua mãe. Suas condições de vida são precárias e Bakhtai ainda precisa cuidar da sua irmã menor (uma bebê) enquanto sua mãe trabalha lavando roupa no rio. Abbas ao fazer o seu dever de casa, lê repetidamente um texto em voz alta. Bakhtai, irrita-se com aquela leitura em voz alta porque se a irmãzinha acordar lhe dará mais trabalho, e por isso repreende insistentemente o amigo. Nessa discussão, escuta uma história e descobre que se aprender a ler, conhecerá muito mais histórias como aquela. Bakhtai, então, decide ir para a escola.

Sua saga educacional começa pela dificuldade em conseguir comprar um caderno. São diferentes dilemas sociais que regem e dão sentidos à vida social naquele local. Enquanto criança, Bakhtai está debaixo de uma ordem social que a coloca em status de invisibilidade. Destacamos três motivos para sua invisibilidade: ser criança, ser do sexo feminino e ser pobre. Primeiramente, pela falta de dinheiro, ela tenta sensibilizar o dono de uma banca a lhe dar um caderno e um lápis com borracha. O dono informa os valores: “O caderno são dez rúpias e o lápis com borracha são vinte rúpias”, sendo rúpias o nome comum da moeda local. A menina corre pelas ruínas procurando e gritando pela mãe, e até finge cair para ver se a mãe aparece. Não a encontrando, a menina volta para casa. Seu vizinho lhe dá a ideia de vender algo para conseguir o dinheiro. Ela sai pelo mercado com quatro ovos crus nas mãos, passando pelo centro da cidade, em um ambiente comercial muito movimentado e completamente masculino. Ninguém tem interesse em comprar os ovos, mas um rapaz diz que tem interesse em comprar pão. Dois ovos se quebram e ela consegue trocar os dois ovos que lhe restam por pão, que ela revende ao homem que lhe dá as dez rúpias. Como, infelizmente, o dinheiro só dá para comprar o caderno, ela resolve pegar um batom da mãe, com a finalidade de escrever com ele, e parte para a escola.

Esses enfrentamentos da menina para conseguir estudar nos colocam em estado de perplexidade, pois apontam para condições adversas àquelas que costumamos imaginar para nossas crianças. Em geral, no ocidente, são os adultos que devem cumprir com o dever de encaminhar as crianças à escola, provendo-lhes inclusive o mínimo necessário para lá poder estudar: uniforme, caderno, lápis e borracha. Muitas vezes o próprio poder público disponibiliza esses materiais, fruto dos impostos que todos pagamos para que as nossas crianças tenham acesso à educação pública.

Willms (2013) relata longamente o protagonismo de crianças muito pequenas numa escola brasileira, situada na cidade de São Paulo, evidenciando uma diversidade de linhas de atuação como sugere Ingold (2015) e o quanto as crianças são protagonistas, capazes de ler a realidade e produzir culturas. Ao observarmos o protagonismo de uma criança afegã num filme, transitando por seu povoado,

percebemos que ela o conhece e muito bem, pois ela anda por entre montanhas, muitas vezes à beira de precipícios, à procura da mãe; dirige-se ao mercado, lugar onde são feitas as trocas comerciais, ela sabe onde são vendidos materiais escolares. Entretanto, pequena diante do mundo adulto, quase não lhe dão atenção.

PA

## A Escola Afegã

Bakhtai passa por duas escolas durante o caminho “da busca por aprender histórias divertidas”. A primeira instituição é a escola de Abbas, ao ar livre, onde ele é recepcionado pelo professor com um castigo por ter chegado atrasado: pular em um pé só, com as mãos para cima, no fundo da classe. A classe repete o alfabeto de maneira mecânica. O professor dispensa Bakhtai, pois ali não é uma escola de garotas. Ele a orienta a procurar outra escola que fica do outro lado (na outra margem do rio). Sem saber bem ao certo onde fica a escola, ela o questiona para saber onde fica exatamente. “Vá! Não nos incomode!”, responde o professor, um adulto visivelmente incomodado por ela ter atrapalhado a condução da sua aula. Ela sai e volta duas vezes na tentativa de o professor deixá-la ficar. Na última tentativa, a menina diz de cor a história que ouviu de Abbas, talvez na intenção de sensibilizá-lo, mas ele é irredutível e insensível. Mesmo destacando seu interesse pela leitura, o professor, do lugar adultocêntrico que ocupa, coloca o conhecimento do alfabeto como primeira condição, e por ser uma menina, ele não pode aceitá-la ali, segundo as normas de sua sociedade. Uma dupla condenação, entre as tantas a que essa criança está exposta.

Segundo a CIA<sup>iii</sup> o índice de alfabetização no Afeganistão foi estimado (até 2017) em 38,2%, sendo a alfabetização de homens em 52% e de mulheres em 24,2%. No ano de 2008 havia 9.500 escolas no país. Os lápis e cadernos eram levados pelos próprios alunos, pois praticamente todo o material escolar havia sido destruído nessa época. Portanto, o filme nos mostra que, enquanto criança do sexo feminino, Bakhtai está colocada em situação de maior vulnerabilidade.

Ao chegar na segunda escola, também ao ar livre e debaixo do sol, a menina se depara com diversas classes separadas pela arrumação das carteiras enfileiradas na direção do quadro de giz. Todas são classes masculinas, utilizando a repetição como

uma ferramenta de aprendizado, não só oralmente falando, mas também escrevendo repetidas vezes. Ela observa uma aula de geometria sobre ângulos e o professor lhe fala: “Vá para sua classe, querida!”

Finalmente ela entra em uma sala de aula, fechada e sem o ar livre dos garotos, onde estão amontoadas várias garotas. Uma professora diante do quadro ensina o alfabeto para uma aluna, de costas para todas as outras. As demais meninas estão em silêncio a balançar os pés distante do chão, como se até os pensamentos estivessem noutra lugar. A chegada de Bakthai na classe revela o quanto é difícil encontrar um lugar para si! Não há carteira para ela se sentar. Aliás, trata-se de uma sala muito pequena e sem ventilação, uma espécie de quatinho, e as carteiras, por causa da altura, não são apropriadas para a idade das meninas que frequentam esta classe. Provavelmente, aquela sala de aula também devia ser utilizada pelas adultas, pois as meninas balançam os pés sem conseguir colocá-los no chão, longe do ambiente preparado e seguro proposto por Montessori (1958 *apud* ANGOTTI), proporcionando o que ela chama de independência: “As crianças devem ajudar umas às outras, mas devem tratar de bastarem-se o máximo possível, recorrendo cada vez menos aos demais” (2007, p. 15). Portanto, a criança na escola precisa ser autônoma para fazer suas atividades, num ambiente com ventilação e luminosidade adequados, mesas, cadeiras e brinquedos próprios à sua idade. Entretanto esse conceito moderno para o ocidente não alcançou as escolas daquela província afegã. Quiçá nem aqui no Brasil de maneira universal.

Na tentativa de dividir uma carteira com as outras meninas e sem conseguir realizar esse objetivo, ela chora pela segunda vez no filme, como a revelar a sua decepção: depois de tanto esforço para chegar à tão sonhada escola, não havia espaço para ela naquela sala de aula. Enfim com uma garota Bakhtai negocia algumas páginas do seu caderno pela divisão da carteira. No sentido figurado, aquelas folhas de caderno de fato agregam muito valor. Finalmente, Bakhtai abre o caderno e pega o batom para começar a assistir a aula. A garota que divide a carteira pega o batom e o usa na boca e nas bochechas como *blush*. Num instante, todas as meninas da classe se pintam e querem o batom de Bakhtai. O batom foi seu passaporte de aceitação no grupo de classe, maquiando todas as meninas. Sem dúvida a nossa

garota, pela ação de desejar ler, vai abrindo grandes brechas naquela estrutura cultural tão sólida e rígida aos nossos olhares e valores ocidentais.

PA

Até então, toda essa movimentação, desde a chegada de Bakhtai na classe, suas tentativas de encontrar um lugar para sentar-se até a grande movimentação com a maquiagem, não havia sido percebida pela professora, que repetia com uma garota no quadro as formas maiúscula e minúscula da letra “a”. A professora pede para que copiem o que ela escreve sem olhar para trás. Mas eis que em seguida virando-se para a classe pergunta: “O que é isso nos seus rostos? O que é isso?” Ao saber que Bakhtai é a dona do objeto interdito culturalmente, ela questiona a menina, quer saber quem ela é, por que está ali e simplesmente diz que está na classe errada e a manda embora. Bakhtai diferente da sua reação de insistência com o primeiro professor, simplesmente limpa o rosto e sai.

Adriana Friedmann (2020) apresenta alguns conceitos essenciais quando tratamos das culturas infantis. Começamos por explicitar dois desses conceitos: o que é a infância e o que são as crianças. Para Friedmann a *infância* é um conceito tanto de natureza genética, uma categoria geracional, quanto decorre das relações que a pessoa mantém com seu entorno, evidenciando seu caráter social, cultural, étnico, sensível e econômico. É um conceito sempre em construção e varia enormemente exatamente por conta dos elementos acima. O segundo conceito, *crianças*, numa perspectiva antropológica, são atores sociais e produtores de culturas, populações com plenos direitos e “constituem “territórios” no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos pelos próprios atores” (2020, p. 32, grifos da autora). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) encontramos essa definição de criança, igualmente a nos amparar neste texto:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Todas essas faculdades elencadas na forma dos verbos acima estão presentes em Bakhtai: ela imagina soluções para seus impasses existenciais, pensa, age pontual e afirmativamente nos espaços em que convive. Interage com outras crianças e com adultos, enfrenta resistências, indiferenças, rejeição, frieza, chora, argumenta, resiste e caminha, ou seja, enfrenta vários desafios para atingir seu objetivo que é ir para escola e aprender a ler. É a expressão de um protagonismo imenso! Fica evidente, também, aspectos da cultura escolar, o ensino tradicional, o descaso para com as instalações arquitetônicas, a indiferença dos adultos para com essa criança em particular, que é a menina Bakhtai, e com as demais crianças. Assim acessamos o terceiro conceito essencial, segundo Adriana Friedmann (2020), que é a diversidade. Esse conceito requer mudança conceitual e de postura para compreender que há diversas infâncias, inúmeras crianças que por sua vez produzem uma multiplicidade de culturas. A multiculturalidade é o quarto conceito essencial para compreender o campo das culturas infantis, manifestado por costumes e valores diversos, os quais as crianças portam por meio de suas raízes familiares, étnicas, regionais. Esses costumes e valores vão se revelar na língua, nas cantigas, brincadeiras e brinquedos, histórias, festas, além da cultura escolar e também nas experiências com as mídias sociais e eletrônicas, atualmente.

### **Não quero brincar de apedrejamento**

No meio do caminho, antes de chegar à escola, Bakhtai acaba encontrando um grupo de meninos brincando de talibã. O que vemos são claramente gestos da cultura infantil local. Esse grupo de meninos quase da mesma idade da nossa protagonista representam – aos nossos olhos, de maneira lúdica – o comportamento agressivo e violento de grupos radicais, reproduzindo ideias patriarcais, misóginas, machistas e repressoras que submetem a mulher a uma categoria inferior. Eles rasgam o caderno dela, pois “garotas não vão para a escola”, dizem. Utilizam as folhas para fazer aviõezinhos de combate; todos com gravetos de madeira na mão, que simulam armas, e utilizando o recurso do som da própria boca para dispará-las contra o alvo: a menina, a inimiga, o feminino.

Os meninos preparam Bakhtai para um ritual de lapidação ou apedrejamento, sendo essa uma das formas de condenação à morte utilizada no Afeganistão. Estaria ela condenada à morte por carregar o batom, objeto de “vulgaridade” das “mulheres pecadoras”? Ou por desejar ir à escola para aprender a ler? Provavelmente, pelos dois motivos. E os meninos, desde cedo, vão se preparando para, na idade adulta, cumprir com aquilo que a sociedade determina como comportamento desejável: condenar as mulheres.

O ritual anteriormente descrito não difere muito de outro exibido no filme *Mil Vezes Boa Noite* (2014), dirigido por Erik Poppe, que conta a história de uma fotógrafa de guerra. O cenário de fundo regional e histórico-cultural deste filme é o mesmo de *E Buda desabou de vergonha*. O início mostra uma mulher dentro de uma cova e outras mulheres em volta, fazendo uma oração. Todas elas são muçumanas. A mulher que está dentro da cova abre os olhos, levanta-se, sai da cova e vai em direção a uma casa. As orações continuam. A mulher que saiu da cova recebe um colete lotado de bombas. Ela está sendo preparada para ser uma mulher-bomba – uma terrorista, sob o ponto de vista ocidental, mas para aquele grupo de muçumanos, ela será uma mártir feminina entregando sua vida ao *jihad*. E receberá como recompensa o seu marido na Terra (se for casada) ou o último marido (se tiver sido casada várias vezes). Aos mártires masculinos, o Corão promete 72 virgens e força suficiente “para coabitar com elas desde o amanhecer”. No drama, a mulher é conduzida em um carro para uma rua no centro da cidade e então explode!

Em *E Buda desabou de vergonha*, o grupo de meninos se divide na preparação do ritual de apedrejamento, mas sem a presença simbólica das bombas presas ao corpo. Um grupo cava a cova no chão fazendo “subir poeira”, e outro grupo busca as pedras. Bakhtai diz que não quer brincar de apedrejamento, mas eles rebatem dizendo que não é um jogo. Um dos meninos faz um círculo com uma espécie de cal, para prender simbolicamente a menina, entretanto, ela sai do cercado. O menino refaz o anel e pergunta com voz irritada e agressiva porque ela não obedece às ordens de Deus. Pela terceira vez Bakhtai coloca-se para fora do traçado e o menino que estava a cavar a cova volta a refazer o círculo encerrando-a. Chama a atenção a força transgressora desta pequena criança que, mesmo brincando, passa um claro recado

político, ensaia seus primeiros passos rumo à conquista de uma pequena liberdade num mundo tão árido e controlador. O menino pede que ela se arrependa e volte para o caminho de Deus. Podemos afirmar que ele repete essas palavras por ter assistido e ouvido muitas e muitas vezes essas admoestações. Dito isso, ele retorna ao trabalho de cavar a cova, mas Bakhtai tem outra ideia: com os círculos que a aprisionavam e ficaram desenhados no chão ela brinca de amarelinha enquanto os meninos montam um cenário de condenação à morte do feminino, aqui simbolicamente representado como desejo de viver em liberdade e com criatividade, expressas no brincar de amarelinha e na busca por aprender histórias divertidas.

A brincadeira de cercar Bakhtai e a encenação do rito, por meio da repetição, são ações próprias das narrativas míticas: por três vezes o desenho dos círculos, por três vezes o menino a conclama a arrepender-se, por três vezes a menina recusa-se a permanecer dentro do que lhe é determinado pela cultura machista e patriarcal. A sequência aqui interpretada lembra os círculos mágicos que são traçados, em diversas práticas rituais, como a criar um espaço de proteção, um certo limite para que se realizem alguns rituais presentes em diversas culturas até os dias atuais, como por exemplo nos rituais do candomblé brasileiro (CAPUTO, 2012), mas também em outras práticas ritualísticas.

Lévi-Strauss comenta algumas semelhanças entre a estrutura da música ocidental e o mito, “duas irmãs geradas pela linguagem” (1987, p.78), porém ressalva: a “música, na realidade, não inventou, mas foi inconscientemente buscar na estrutura do mito” (p. 74) a sua força aglutinadora das experiências intelectuais e emotivas para construir significados. Como um tema que se repete, nos mitos, muitas vezes, é preciso renunciar a algo para que se possa receber uma recompensa. No caso analisado por Lévi-Strauss “é o que em francês se chama «*le thème de la renunciation à l'amour*» – a renúncia ao amor” (1987, p. 68, grifos do autor). Esse tema reaparece em diversas obras musicais, como “nas *Valquírias*, no último acto, quando Wotan, o rei dos deuses, condena a sua filha Brunilde a um longo sono mágico, rodeando-a com uma barreira de fogo” (1987, p. 69). A *bela adormecida* (GRIMM, 1991), conhecido conto de fadas ocidental e a cantiga de roda *A linda rosa juvenil* são variações míticas em torno do mesmo tema que é a libertação de um estado de

aprisionamento: uma “rosa” vivia feliz em seu lar, um dia veio uma bruxa má, adormeceu a flor, o mato cresceu ao redor, mas eis que um dia veio um lindo rei que despertou a rosa. Também assim, em roda, nossas crianças aprendem a cantar um tema mítico de libertação de uma situação opressiva que se faz, sempre, pela conciliação dos contrários, aqui representados pelas relações de alteridade entre masculino e feminino. Fernando Pessoa reinterpreta a mesma temática em Eros e Psique (2002), poema que, de maneira simbólica e profunda, trata de “um encontro de corpo e alma, onde se celebra as bodas da razão com o coração, casamento da Alma e do Amor – Eros e Psique – festa da conciliação dos contrários que oferece remédio ao espírito e de cuja união nasce o Prazer” (RUBIRA, 2015, p. 26). Bakhtai brinca e ao realizar essa atividade vital para as crianças acaba por acessar uma abundância de imagens formativas e caminhos que aqui tateamos, de maneira hermenêutica, mas que indicam a profundidade das culturas infantis.

Bakhtai é conclamada pelo menino a renunciar, a arrepender-se, a voltar para aquilo que aquela cultura espera dela como menina. Contudo, a nossa protagonista faz exatamente o contrário: afirma o seu desejo silenciosamente e sem pedir licença: brincando ela sai dos círculos impostos simbólica e realmente em diversos momentos do filme: quando decide ir à escola e por si busca os meios para alcançar este objetivo; quando no mercado insiste até conseguir o dinheiro para a compra do caderno; a busca perseverante pela escola, enfim. É uma menina que, por um lado, nos mostra o quanto a sua cultura não é receptiva à criança e seu direito de aprender a ler e, por outro lado, essa mesma menina concilia os contrários em si, ou seja, ela não espera a vinda de um rei ou de um ente mágico para libertá-la, pelo contrário, forja em si a força que a emancipa e a faz autônoma em diversas situações. Mostra-se uma menina forte, resistente, de uma teimosia quase inocente na busca pelo tesouro da leitura, de ter alguma autonomia, uma relação horizontal com o amigo que já sabia ler. Mostramos, ainda que por breves instantes, a força transgressora de sair do círculo a que foi condenada para corajosamente iniciar uma nova trajetória. Tudo nesse percurso é educativo.

O filme apresenta uma cultura diferente da nossa, que realmente explodiu outras relações com o sagrado (a destruição dos Budas), mantendo apenas a orientação monoteísta aos princípios do Alcorão, contudo, raízes míticas sempre reaparecem quase como a implodir todo um sistema rígido, até mesmo nas práticas que consideramos como violentas a partir de nossos olhos ocidentais – o apedrejamento de uma mulher – prática reproduzida pelas crianças em suas brincadeiras, reafirmando tal cultura. Por outro lado, a diretora do filme nos mostra com muita sensibilidade e força política algumas fissuras do sistema, pelas quais uma menina tenta fazer algo diferente, e dessa forma percebemos um conceito caro à antropologia que é a dinamicidade da cultura, seu caráter aberto e o quanto as crianças também alteram, com suas presenças, uma determinada cultura. Esta também é a defesa de Branco e Corsino (2020), no texto em que tratam do encontro com crianças de outras culturas:

No que diz respeito às concepções de crianças e infâncias, observa-se diferenças entre povos, épocas, lugares, classes sociais, etnias. Estudos mais recentes, no campo das Ciências Sociais, têm reivindicado uma forma de conceber as crianças não mais pela negatividade, falta ou incompletude em relação ao adulto, mas por suas competências, pelo que elas são e podem no tempo presente em que vivem. Tomam as crianças como agentes sociais plenos, capazes de, no seu agir no mundo, também modificar as estruturas sociais em que se inserem (BRANCO; CORSINO, 2020, p. 4).

É como agente social pleno que no brincar de ser colocada na cova, ela chora, suplicando para não ser apedrejada. Nada sensibiliza os meninos que, brincando, cumprem o papel de carrascos. Ouve-se uma música e a câmera capta uma a uma a expressão facial autoritária de cada garoto, evidenciando a violência com a qual já estão acostumados e pensam ser normal – processo de naturalização da violência no ritual de apedrejamento. Bakhtai chora, suplica que quer ir à escola para aprender histórias divertidas. Ela diz: “Não quero brincar de apedrejamento!”. A agência da menina se faz pelo choro e linguagem corporal, mas também através da palavra, todavia, os meninos, reproduzindo o que assistem no cotidiano, tratam-na como uma inimiga ou prisioneira e seguem o ritual: colocam um pacote de papel pardo em seu rosto, como se fosse uma máscara, com apenas dois buracos para os olhos. Simbolicamente, ao anular o rosto e a singularidade de cada mulher, tornam opaca e invisível a dor e o sofrimento de todas as mulheres, pois não é possível ver realmente

alguém se não conseguimos ver as expressões faciais. Encapuzada e sem permissão à voz, pois não há um buraco para a boca no saco pardo, ela nada pode fazer. Resta o silêncio! No entanto, os meninos falam, e quando falam com Bakhtai usam voz áspera e de comando, representando com muita fidelidade os comportamentos sociais – agressivos e violentos aos nossos olhos ocidentais – de sua cultura afegã em estado de guerra e de extremismo religioso. Percebe-se que essas crianças leem o mundo onde estão e dominam muitos elementos da cultura, a ponto de representá-lo com fidelidade. Nem mesmo Abbas, sendo um garoto, escapa da brincadeira: ele “cai” em um fosso enlameado feito pelo grupo de meninos que brincam de guerra, mas Abbas “morre” e logo sai do jogo. Essa é a saída: morrer! Este é o objetivo da “brincadeira”: só a morte pode libertar, evidenciando que permanecer naquela cultura significa, obrigatoriamente, ter que repetir o padrão.

Na sequência da “brincadeira” Bakhtai é levada como prisioneira para uma caverna onde se encontram três outras meninas aprisionadas pelo mesmo grupo de garotos. Numa atitude feminina, forte, acolhedora e atenciosa ela pergunta para cada uma porque estão presas: uma está presa por causa dos seus olhos de “lobo”; outra, com menos idade, está presa por causa do batom; e ainda outra porque estava mascando chicletes que estampava na embalagem a foto de um jogador de futebol. Uma das garotas está amedrontada e Bakhtai a consola dizendo que é apenas uma brincadeira e que os meninos não irão machucá-las. Em relação aos motivos pelos quais as meninas foram presas, podemos refletir que eles são absolutamente arbitrários, entretanto, revelam os valores desprezados pela cultura talibã, todos eles de alguma forma ligados ao feminino, ao desejo e à beleza.

Bakhtai é a única menina do grupo de “mulheres” presas na caverna que foge. Ao sair dali encontra um guarda de trânsito, pede-lhe ajuda e o mesmo nega dizendo “Sou um guarda de trânsito e não um policial de caverna!”, sendo que não passa nenhum carro no momento, o trânsito está parado, sem movimento. Novamente, surge o descaso: uma criança de seis anos pedindo socorro e aquela figura de um adulto que representaria segurança, a menospreza. Como ocidentais, ficamos chocados ao nos depararmos com o comportamento dos adultos. Durante todo o filme observamos o abandono da criança ao seu próprio destino, ela não é cuidada,

protegida ou orientada. Todos os seus direitos de criança são frontalmente negados, segundo a Declaração dos Direitos da Criança de 1959.

PA

### **Algumas considerações: a saída é a morte**

O que é lido repetidamente em voz alta por Abbas nos conduz ao final da nossa leitura. Bakhtai profere de cor o texto, sentada, balançando as pernas em uma classe vazia à beira do rio, pensando nas histórias divertidas que a instigaram a buscar o conhecimento:

Um homem estava sentado embaixo de uma árvore.  
E uma noz caiu em sua cabeça.  
Então, ele diz: “Felizmente, não era uma abóbora. Teria me matado”.

Ela brinca de aprender. Ela representa aquilo que gostaria de ter vivido: está sentada em uma classe, simplesmente aprendendo. Confirmando o que Friedmann afirma como necessidade de abrir oportunidades para autonomia, para vivências com liberdade de tempos sem relógio e de espaços cujas paredes sejam construídas pelos “tijolos da fantasia e da imaginação infantil” (FRIEDMANN, 2014, p. 44, grifo da autora). Toda a história do filme, a trajetória de Bakhtai é, a nosso ver, profundamente educativa por toda a forma como a menina protagoniza situações em prol de seu objetivo.

Pensemos ainda na história acima destacada e que é lida em voz alta pelo pequeno Abbas repetidamente, quase como se fosse uma recitação do Alcorão, durante boa parte do filme. O homem está sentado – e não em constante movimento como a nossa pequena protagonista no filme – e algo pequeno cai em cima de sua cabeça, no entanto ele se reconforta porque poderia ter sido muito pior, caso fosse uma abóbora. Essa história não está à toa no filme. Conta-se que há mais de 300 anos Isaac Newton, um cientista em Cambridge, na Inglaterra, estava sentado embaixo de uma árvore e uma maçã caiu sobre a sua cabeça. Isso o fez perguntar por que a maçã cai assim, para baixo, evento que o levou a construir a teoria da gravidade (FAPESP, 2010).

Será que esse pequeno conto nos convida a pensar que diante de todo o quadro de miséria, destruição, violência e aridez que o cenário nos mostra, caso alguém tentasse, com outros costumes, algo poderia mudar? O fato de Bakhtai, uma menina,

pequena semente de mulher – uma noz –, protagonizar a ação de ir para a escola (aparentemente uma pequena ação) é quase como se fosse a metáfora de uma grande ameaça à ordem estabelecida. E a queda da abóbora representaria o aviso de que algo nefasto pode acontecer caso uma ou muitas mulheres estudem. São algumas provocações, sem nenhuma intenção de verdade, mas a diretora do filme parece nos deixar o convite a pensar na condição da criança na cultura afegã: se a violência faz parte da cultura em que a criança está inserida, ela pode passar a sentir que esses traços – a violência, o apedrejamento, o não acesso à escola, etc. – é algo ruim, mas não mata, como uma noz que cai na cabeça; no entanto, ao mostrar o grande esforço que a menina Bakthai faz para ir à escola, ao mesmo tempo a cineasta nos mostra que há fissuras ou brechas nesse sistema por onde se pode, minimamente, ter algum protagonismo, caso similar ao comprovado pela própria vida dessa cineasta. A grandiosa Bakhtai, corajosamente, tem agência (QVORTRUP, 2010), ela age, protagonizando muitas ações que contrariam as determinações que tentam anulá-la como ser humano. Essa, talvez, seja a grande contribuição à educação que a nosso ver, de maneira muito potente e sensível, nos deixa a garota Bakthai de seis anos.

No caminho para casa, ela é surpreendida novamente pelo grupo de meninos que brincam de talibã. Ela diz mais uma vez que não quer brincar de guerra. Abbas a encontra e diz que ela deve voltar para casa, pois a sua mãe a procura. Ela corre dos meninos e pede socorro em uma plantação. Para libertar-se, Bakhtai precisa se render e morrer. *E Buda desabou de vergonha* assim como todos nós também ficamos chocados com a experiência de ter contato com outra forma de organização social e cultural. Esse estranhamento, no entanto, não deve nos paralisar, mas nos mover a um diálogo com o que se passa em nossa cultura quando, de outras formas, abandonamos e não cuidamos devidamente das nossas crianças.

Direcionando nossa reflexão para o atual governo brasileiro, em pleno 2021, em que se realiza paulatinamente o desmonte de políticas públicas de proteção às crianças e adolescentes, com forte viés necropolítico, devemos resistir e apontar para o perigo a que estamos expostos, pois é inegável o avanço de ideais religiosos e fundamentalistas em terras brasileiras e, quiçá, no mundo. Ver os horrores de ideias

fundamentalistas atuando sobre as crianças, numa outra cultura, talvez nos ajude a compreender a importância de continuar a defender os direitos das crianças, sua proteção, acesso à escola e segurança pessoal em geral. Para que não morramos de vergonha. Para que a morte não seja uma saída, ao contrário, que meninos e meninas possam viver digna e plenamente e possam se transformar em homens e mulheres igualmente plenos e respeitosos.

PA

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf> Acesso em: 30 abr. 2021.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (org.). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo: Képos, 2011.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (Orgs). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezanato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 95-114.

BRANCO, Jordana Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. **Educação**. Santa Maria. v. 45, p.1-26, p. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40914/pdf> Acesso em 30/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília MEC, SEB, 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

CIPOLINI, Arlete; MORAES, Amaury Cesar. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 265-278, maio/ago. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/239/106> Acesso em 30/04/2021.

FAUST, Eduardo. A triste história dos Budas de Bamiyan. **Blog Óbvius**: arquitetura do sagrado. 2013. Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/arquitetura\\_do\\_sagrado/2013/07/a-triste-historia-dos-budas-de-bamiyan.html](http://lounge.obviousmag.org/arquitetura_do_sagrado/2013/07/a-triste-historia-dos-budas-de-bamiyan.html) Acesso em: 30 abr. 2021.

E BUDA desabou de vergonha. Produção de Hana Makhmalbaf. Irã. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eMXiZFWlePQ> Acesso em: 30 abr. 2021.

PA

FAPESP. A maçã de Newton. Edição 168. fev. 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-ma%C3%A7%C3%A3-de-newton/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20de%20que%20o,sido%20ora%20negada%2C%20ora%20alimentada.&text=Por%20que%20deveria%20aquela%20ma%C3%A7%C3%A3,ao%20solo%2C%20pensou%20ele%E2%80%9D>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogos com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2014. p. 37-45.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GELBCKE, Vanessa Raianna. "Preciosa": educação como caminho para a emancipação. **Revista Vernáculo**. Universidade Federal do Paraná. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/34260> Acesso em: 30 abr. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan./abr. 2009 29. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1586/882> Acesso em 30/04/2021.

GRIMM, Jacob. **A bela adormecida**. 7.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

MIL VEZES Boa Noite. Dirigido por Erik Pope. Irlanda. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-tZLPsbGAew> Acesso em: 30 abr. 2021.

OLIVEIRA-SILVA, Geraldo Magela. **Cinema e formação de professores em cursos de licenciatura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao\\_Geraldo\\_Magela\\_Oliveira\\_Silva\\_Mestrado\\_em\\_Educac.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao_Geraldo_Magela_Oliveira_Silva_Mestrado_em_Educac.pdf) Acesso em: 30 abr. 2021.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. 2002. Domínio público disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000003.pdf> Acesso em: 30 abr. 2021.

RICOEUR, Paul. A função hermenêutica do distanciamento. *In*: RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 3 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1988. p. 43-59.

PA

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Dançando com o Minotauro nas noites**: narração de estórias e formação humana. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: 2015. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-111218/pt-br.php> Acesso em 01/05/2021.

QVORTRUP, Jean. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/147> Acesso em: 30 abr. 2021.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo**: uma fenomenologia rosiana do brincar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-123139/pt-br.php> Acesso em: 30 abr. 2021.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Premiado no Festival *du nouveau cinéma* em Montreal, Quebec , Canadá em 2007, bem como dois prêmios do Festival Internacional de Cinema de San Sebastian, na Espanha, e o Urso de Cristal pelo melhor Longa-metragem pelo Júri Infantil Geração Kplus no Berlinale Film Festival em 2008.

<sup>2</sup> Filme que retrata como as mulheres, após a queda do regime talibã no Afeganistão, puderam voltar a frequentar escolas. Uma delas vai à escola escondida, devido à desaprovação de seu pai. Na escola é realizado um debate entre jovens que sonham em se tornar presidente do Afeganistão, o que faz com que a protagonista passe a sonhar com a ideia, entretanto, ela precisa lidar com a dura realidade do seu país, que inclui sua cunhada e o bebê dela, que não têm o que comer.

<sup>3</sup> A Agência Central de Inteligência (CIA) é uma agência independente responsável por fornecer inteligência de segurança nacional a formuladores de políticas sênior dos EUA. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2103.html> Acesso em: 30 abr. 2021.