

Infâncias sequestradas no filme “Monstro”, de Hirokazu Kore-Eda: entre instituições de controle e existências dissidentes

Stolen childhoods in Hirokazu Kore-eda's film "Monster": between controlling institutions and dissident existences

Hugo Leonardo Silva de Melo¹, Alexandre da Silva Guerreiro²

Como citar esse artigo. MELO, H. L. S. GUERREIRO, A. S. Infâncias sequestradas no filme “Monstro”, de Hirokazu Kore-Eda: entre instituições de controle e existências dissidentes. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 16, n. 3, p. 441-451, set./dez. 2025.

Resumo

As questões de gênero e sexualidade impactam os estudos da infância na contemporaneidade. A infância é sequestrada quando empregamos punições que fazem com que a criança sofra e não consiga experimentar essa fase da vida de maneira plena. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as instâncias de controle da infância, bem como sobre sua representação no cinema, especificamente no filme “Monstro” (2023), de Hirokazu Kore-eda. Partimos de uma abordagem de textos e autores, como Michel Foucault e René Schérer, que pensam as instituições de controle, mais especificamente da infância, para, em seguida, abordarmos o filme japonês que narra o encontro de duas crianças em dissidência que se apaixonam e que são sufocadas pela sociedade. Concluímos que é urgente refletir sobre a forma como a cisheteronormatividade é imposta às crianças, impedindo seu pleno desenvolvimento e, por vezes, a própria vida.

Palavras-chave: Instituições de Controle; Estudos da infância; Hirokazu Kore-eda; Infâncias Sequestradas.



Abstract

Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Issues of gender and sexuality impact contemporary childhood studies. Childhood is stolen when we employ punishments that cause children to suffer and prevent them from fully experiencing this phase of life. The aim of this paper is to reflect on the instances of control over childhood, as well as their representation in cinema, specifically in Hirokazu Kore-eda's film “Monster” (2023). We start from an approach using texts and authors, such as Michel Foucault and René Schérer, who theorize institutions of control, more specifically those relating to childhood. We then address the Japanese film, which narrates the encounter of two dissident children who fall in love and are suffocated by society. We conclude that it is urgent to reflect on how cisheteronormativity is imposed on children, impeding their full development and, at times, their very lives.

Keywords: Institutions of Control; Childhood Studies; Hirokazu Kore-eda; Kidnapped Childhoods.

Afiliação dos autores:

¹Mestre em Educação Pelo Programa de Pós-graduação em Educação, PPGEDU/UERJ e Univassouras- Campus Maricá- Rio de Janeiro, Brasil.

²Doutor em Comunicação Pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, PPGCOM/UFF, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail de correspondência: hugomeloassis12@gmail.com

Recebido em: 10/07/2025. Aceito em: 15/12/2025.

Introdução

Ao traçarmos um olhar para o que é ser criança, quase sempre, na prática e na rotina escolar, bem como nos caminhos em que trilhamos, classificamos as crianças como seres desobedientes, cujo comportamento é considerado irregular às normativas estabelecidas para o convívio em sociedade. Quando esse comportamento é atravessado pelas questões de gêneros e sexualidades, as instâncias de controle dos corpos dissidentes funcionam a todo o vapor na tentativa de padronizar e normatizar tais comportamentos.

Os versos utilizados por Caio Prado (2017), na canção “Não recomendado”, ecoam como música-poesia-protesto: “Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado![...] Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!”. Na definição de Rodrigues, Prado e Roseiro (2018, p. 13-14): “Aquele voz, aquele corpo-território, denunciava a vida de todo dia de meninos e meninas em seus enfrentamentos para se manter na vida e com a vida”. As infâncias em dissidências resistem nos quatro cantos do mundo, encontrando na arte representações que nos ajudam a pensar nos desafios contemporâneos, que permanecem longe de solução, no sentido de afirmar a diversidade como valor positivo.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as instâncias de controle da infância, bem como sobre sua representação no cinema, especificamente no filme “Monstro” (2023), de Hirokazu Koreeda. Partimos de uma abordagem de textos e autores, como Michel Foucault e René Schérer, que pensam as instituições de controle, mais especificamente da infância, para, em seguida, abordarmos o filme japonês que narra o encontro de duas crianças em dissidência que se apaixonam e que são sufocadas pela sociedade.

O que acontece na prática do dia a dia com as crianças que têm seus desejos e vontades censuradas para que se enquadrem em padrões sociais? O quanto, na contemporaneidade, estamos preocupados com o que a criança pode e o que ela realmente é? A infância é sequestrada quando empregamos punições que fazem com que a criança sofra e não consiga experimentar a infância de maneira plena, ou não consiga se desenvolver no sentido de viver de acordo com seus desejos, condenando-a a existir forma “recomendada” por uma sociedade que insiste em perpetuar antigos preconceitos, notadamente em relação às questões de gênero e sexualidade.

Infâncias Sequestradas

Dispositivos de poder se estabelecem na sociedade como fonte de autoridade que delimitam, a todo o momento, o que é certo ou errado. Desde o final do século XVII, o controle acontece e coincide com o surgimento das sociedades burguesas, como nos aponta Foucault (2021):

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações; definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações entre locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviços (Foucault, 2021, p. 20).

Foucault nos mostra que, desde então, a própria sociedade interfere nos comportamentos e, também, nas enunciações pertinentes que deveriam gerir o que viesse a circular na sociedade. Trata-se do estabelecimento de discursos de poder, não só entre as famílias, mas também nos espaços da escolarização. Essa maneira de aprisionamento chega à contemporaneidade e invade as infâncias, marcadas por silenciamentos constantes.

Esse silêncio trouxe uma repressão da liberdade, uma vez que não era possível falar publicamente

o que se pensava.

É verdade que desapareceu a antiga “liberdade” de linguagem entre crianças e adultos, alunos e professores. Nenhum pedagogo do século XVII teria, publicamente, como Erasmo o fez nos seus diálogos, aconselhando seu discípulo na escolha de uma boa prostituta (Foucault, 2021, p. 30).

O que era ensinado quase sempre tinha de se encaixar no que se entendia ser o melhor para a transformação. Havia a intenção de censurar, não só na linguagem usada como, também, na vestimenta, comportamento, enfim, em tudo que viesse a estabelecer uma sociedade nova. A maior necessidade era de calar, tanto a linguagem como as ações. Como consequência do calar, os vestígios de felicidades também foram sumindo ou, se assim podemos dizer, foram sendo sequestrados, sobretudo no que tange às infâncias e “[...] desapareceram progressivamente os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhado a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais. Mas isso significa um puro e simples silenciar” (Foucault, 2021, p. 30).

Com o intuito de silenciar, ou seja, censurar, foi necessário investir numa organização criteriosa que colaborasse com o que se pretendia. Sendo assim, os espaços escolares foram projetados como um plano envolto pelo dispositivo arquitetônico de garantir ali a disciplina dos corpos. É o que vemos, mais uma vez, em Foucault (2021):

[...] os espaços da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala a maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (Foucault, 2021, p. 31).

Pontuamos que essa maneira disciplinar permanece atualmente, quando vemos as crianças submissas a um controle extremo ao terem que obedecer determinadas regras que fazem seus corpos aprisionados e reprimidos. Essa relação de vigia acontecia de forma perversa, a ponto de ter, segundo Foucault (2021), um mestre encarregado de garantir os estudos sem qualquer dispersão em relação à rotina estabelecida. Doutrinavam até a alegria naqueles espaços, determinavam o que era ou não para cada gênero, no entanto, dificilmente, misturavam meninos e meninas no mesmo prédio.

A sensação que temos ao entrarmos em contato com os espaços escolares na contemporaneidade é de que todos esses dispositivos permanecem, sejam eles de poder, do discurso ou arquitetônicos, estando impregnados com o intuito de *diferir*, separar, ou até mesmo, sequestrar as infâncias. De certa forma, e talvez sem ser percebido, estamos intensificando ainda mais esses moldes rígidos que censuram a infância.

Acontece e, quando percebemos, já estamos censurando. Ditar as cores e definir quem pode usá-las é uma forma de censura que cala e silencia quem gostaria de fugir da imposição. Se fazemos isso normalmente, no ambiente escolar, com as crianças que estão desabrochando para uma potência de criação e de vida, certamente inibimos o seu devir. Ajudamos no plano de invisibilização que expõe a criança ao silêncio. O silêncio começa desde o momento em que impedimos que ela decida sobre o que gostaria de escolher para si. Ainda assim, agimos normalmente nessas situações de sequestro.

O sequestro emerge do silêncio que censura e, da mesma forma em que a censura produz sequestro, a censura produz marcas. As marcas, dependendo do ponto de vista, podem ser consideradas como uma desobediência que nos conduz a outros caminhos, caminhos desobedientes e inconformados.

Antes de trazer a concepção de desobediência por meio das marcas, faz-se necessário o diálogo com Suely Rolnik (1993):

Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (Rolnik, 1993, p. 1).

As marcas produzem em nós estados inéditos que são capazes de confrontar as composições atuais de que somos feitos. Sendo assim, ao sermos censurados, inibidos e reprimidos, sequestrados de nós mesmos, temos o confronto do nosso eu, ou seja, daquilo que somos feitos, com os estados inéditos esboçados e delimitados para nos enquadrar. Nesse caso, vivemos com as marcas que sofremos, constituídas por diversas formas nas quais tentamos nos encaixar.

Melgar Jr., Caetano e Goulart (2018) fazem um importante relato sobre a existência de corpos dissidentes na escola, que se apresenta como instância de controle. No relato, percebemos de que maneira a sociedade, a partir de suas instituições de controle, enquadra as crianças em relação às questões de gênero e sexualidade, estabelecendo a maneira como a mãe deveria agir diante do comportamento considerado “inadequado” da criança.

Ao encontrar a mãe de Ìbeji, Eros revela a resistência que a criança possui em relação a estar dentro da escola. Para Ìbeji, a adaptação foi muito mais do que conhecer e sentir-se pertencente a aquele espaço, um momento que era para ser de novas aprendizagens, de fazer novas amizades, ao contrário, se constituiu, na narrativa de Eros, como um momento de resistência e de luta contra a escola. Na tentativa de entender a lógica que se operava na resistência de Ìbeji, sua mãe foi chamada à escola. Na leitura de Eros, algo parecia dissociar o seu entendimento sobre a criança e o que projetava Ìbeji. Em suas brincadeiras, a criança parecia distante e deslocada do universo que se apresentava com os meninos e meninas de sua idade. Quando deixava só e sem as ordens do pedagogo, a criança fugia para o pé de goiaba que ficava distante dos olhares vigilantes das pessoas adultas e que estava ao lado oposto daquele que era reservado aos brinquedos e brincadeiras.

Chama-se a mãe de Ìbeji, revela-se a estranheza escolar e aos poucos a mulher de pouca idade que a cria com auxílio da avó vai revelando a Eros que sua resistência inicia-se na Educação Infantil:

Oyá, mãe de Ìbeji, disse que quando criança completou três anos de idade foi matriculada na turma do maternal B de uma escola de Educação Infantil, localizada em Pelotas. Era a primeira vez que estava imersa em um ambiente escolar institucionalizado. Durante as primeiras incursões da mãe na instituição, ela foi percebendo a forma como Ìbeji estava sendo disciplinada e os olhares que lhes eram direcionados.

As situações desencadeavam essa atenção da coordenação e do serviço de assistência social, segundo o que Eros disse que Oyá narrou, não estavam relacionadas a situação de indisciplina, conflito, bullying ou dificuldade de aprendizagem. A mãe observou que o modo como a criança falava, caminhava, brincava, se relacionava com colegas e professoras

despertou a atenção. A escola, por meio de sua equipe, elaborou e executou um plano pedagógico de intervenção centrado na criança e em sua família.

Desde os primeiros momentos em que estivemos com Eros, sua narrativa nos parecia afetada, ou seja, permeada de afetos referentes à história contada e seus sujeitos. Assim, nos permitiu conhecer seu olhar sobre si, a criança, a mãe e as demais personagens que circulavam o cotidiano escolar. Desse modo, nos apresentou também a angústia, a solidariedade e o não-lugar que o devir de Ìbejì ocupava no interior da pré-escola. Em uma trama de vulnerabilidades, sua mãe, por sua vez, não transferiu Ìbejì para outra escola porque dependia de um lugar que acolhesse em turno integral já que ela estudava e cuidava de sua avó. Em Pelotas/RS, não há instituições públicas em turno integral para crianças em idade pré-escolar. Contudo, existem escolas assistenciais /filantrópicas – como era a escola anterior e atual de Ìbejì -que em convênio com o município, absorve a demanda. Nesse sentido, a escola em que a criança estava matriculada, supriria uma necessidade imediata da família.

O comportamento de Ìbejì, estava sob atenção por meio de “vigilâncias múltiplas e entrecruzadas” (FOUCAULT, 1996, p.154) de toda a equipe de profissionais. Isso nos lembra Foucault quando nos ensina que a vigilância se estabelece como uma rede relacional “de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.” (FOUCAULT, 1996, p.158). Ao mesmo tempo, a escola foi exercendo uma força por meio das relações entre a família e os profissionais da escola. O poder, neste sentido, sempre será desigual/móvel e, para a escola, foi uma estratégia exercida na tentativa de incidir sobre as subjetividades da criança, conforme Eros segue nos contando.

Essa rede de vigilância criada sobre a criança e família, foi despertando a atenção da mãe. Ìbejì não tinha um comportamento semelhante à dos meninos em igual idade, destoava dos colegas. Não tinha seus trejeitos, modos de falar e caminhar e também não tinha interesse em brincadeiras e em nenhuma atividade pedagógica que fosse necessário realizar com seus colegas meninos, poucas vezes que ela se sentia à vontade ao fazer algumas atividades com esses. Ao ir à escola, a responsável foi recomendada que mudasse as atitudes em relação à criança. Para a escola, Ìbejì só agia como uma garota em decorrência da negligência da mãe que não a corrigia e não lhe mostrava que existia coisas que eram só para meninas e coisas e atitudes que eram exclusivas dos meninos. (Melgar Jr.; Caetano; Goulart, 2018, p. 129-132)

A narrativa acima evidencia o quanto as marcas podem censurar e impedir o pleno desenvolvimento da criança quando ela não é compreendida dentro do seu devir, daquilo que realmente a impulsiona. Além disso, as instâncias de controle tornam o caminho marcado por dor e frustração quando, dentro do próprio ambiente escolar, a criança não tem apoio para seguir seus desejos.

Ao comparar as marcas às situações de sequestro das crianças, percebemos a inconformidade dos seus corpos, a resistência ao enquadramento, o que já é de se esperar. Mais abjeto é saber que “[...] enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo” (Rolnik, 1993, p. 242). Sendo assim, as marcas geradas nas crianças são os percursos de rejeição quando o corpo não se encontra em conformidade com o que é determinado, em especial, quanto às questões de gênero e sexualidade e ao enquadramento em padrões marcados pela cisheteronormatividade.

Ao ter que conviver com essas marcas, elas traçam em nós o movimento de também querer fugir delas quando entram em circuito. Entendemos circuito aqui como desobediência, o que as crianças e nós, adultos, fazemos quando não estamos de acordo com o que nos impõem. No entanto, “uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento” (Rolnik, 1993, p. 242). Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atraí e é atraída por ambientes onde encontra ressonância

- aliás muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração. Quando isso acontece, a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se, então, uma nova diferença.

Entender que toda a censura pode despertar nas crianças um caminho desobediente, por meio das marcas, é também arriscar que ela pode se sentir atraída por um campo de ressonâncias contrário ao que é imposto, no qual seja possível despertar um novo caminho, até mesmo contrário ao que se idealiza como construção da sociedade. Percebendo esse percurso, é possível refletir sobre o que acontece quando a censura toma a frente de muitas propostas pedagógicas, sejam no ambiente social, familiar ou escolar, nos quais a repressão, em vez de educar e estabelecer um desenvolvimento humano embasado nos princípios que sejam favoráveis às crianças, gera marcas que despertem esse impulso contrário.

Por outro lado, também é possível pensar que as marcas criam possibilidades criativas. A desobediência pode inferir numa perspectiva de mudança, em que “vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo” (Rolnik, 1993, p. 244). Essas marcas anseiam e são motivos pelos quais buscamos uma modificação. Assim, o “que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência” (Rolnik, 1993, p. 244).

Entender o papel do professor é, simultaneamente, avançar rumo a uma (des)educação que aproveite o devir-criança de cada um. É buscar compreender as maneiras diversas dos alunos de se identificarem com as ressonâncias das suas vidas. É se afastar do protagonismo que censura para deixar que as crianças, enquanto sujeitos, trilhem e costurem seus (des)caminhos desobedientes em que as ajudaremos a criar sentidos que permitam a sua existencialização.

Com essas reflexões sobre as instâncias de controle que aprisionam, controlam e delimitam a infância, podemos pensar sobre o quanto a criança não tem escolha em decidir sobre o que quer para si, uma vez que a própria sociedade não dá a oportunidade para que ela possa opinar, criticar, contrariar ideias e moralidades às quais são submetidas sem que percebam. Sendo assim, pensar nas instituições de controle é trazer o emaranhado que inibe a criança desde o momento em que ela é gerada, até quando ganha contornos de sequestro à medida em que ela vai crescendo na sociedade. Isso, no entanto, não propicia um caminho de prazer e liberdade na vida das crianças em dissidência. Por isso, numa perspectiva pedagógica, é preciso questionar uma abordagem tradicional das infâncias, garantindo aquilo que podemos chamar de liberdade em relação às crianças em dissidência, protegendo-as de um cenário de dor e morte.

A partir das instituições de controle, percorreremos sociedade, família, escola como instâncias que enquadram a criança, ou que usam artifícios de manipulação que causam, segundo Schérer (2009), “a morte da infância,” tornando-as submersas num odre sem fundo, impedindo o que chamamos de criação e devir, produzindo marcas no corpo da criança.

Nas sociedades arcaicas, chamadas também tradicionais, seus ritos de iniciação certificam e inscrevem a morte da infância com uma marca no corpo da criança, permitindo-lhes a passagem para a sociedade adulta. Morte prevista, organizada coletivamente e, dessa maneira, facilmente aceita e, até mesmo, desejada (Schérer, 2009, p. 159).

Sendo assim, a prioridade da sociedade contemporânea segue os moldes de uma sociedade arcaica, cujo interesse é fazer com que essas crianças se percam em prol de uma infância voltada para o que se almeja no futuro. Tudo que está a sua volta é organizado coletivamente, planejado para que ocasione a morte da infância. A ansiedade de constituir corpos adultos disciplinados emerge com força num esquema que sustenta a maquinaria do poder.

Nesse contexto, o corpo ganha mais proteção, é mais fácil de ser docilizado quando se torna obediente.

Tê-lo por perto, perto do discurso de poder, sob cuidados obsessivos, é a melhor forma de disciplinar. Foucault (2014, p. 134) já dizia que “não é a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão perigosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Sendo assim, essa é a forma de mantê-lo em um nível mecânico que tem por intenção criar aquilo que esperam para sustentar a maquinaria social.

Pensar nas instituições de controle da infância e trazer a sociedade como essa principal instituição é refletir sobre o quanto, diariamente, observamos de desperdício que acontece por inúmeros retrocessos das formas de educação que são impostas às crianças. Desperdício de tempo, também, para reconectar o pensar numa sociedade transformada, mas impondo, ainda, costumes antigos, arcaicos, presos ao passado histórico.

Infâncias em Dissidência no filme “Monstro”, de Hirokazu Kore-eda

Lançado na 76ª edição do Festival de Cinema de Cannes, em 2023, “Monstro” reafirma a proposta de cinema feita por Hirokazu Kore-eda, como um cinema que “explora as relações sociais das famílias e indivíduos através de estruturas narrativas complexas” (Wu; Chermanchonlamark, 2024, p. 732). Kore-eda já havia recebido a Palma de Ouro no mesmo festival em 2018, na categoria de melhor filme com o “Assunto de Família”. Já a obra cinematográfica “Monstro”, recebeu o prêmio de Melhor Roteiro no ano de seu lançamento.

Essa complexa estrutura narrativa se apresenta em “Monstro” como uma estrutura constituída a partir de três focos narrativos. Esses focos narrativos são conduzidos pelas personagens principais, sendo o primeiro em torno de Saori, a jovem mãe viúva de Minato. A partir de fragmentos de situações atípicas, ela percebe o comportamento estranho de Minato, por meio de frases ditas por ele, atribuídas ao professor Hori, que passa a ser visto por Saori como o responsável pelos acontecimentos que impactam a vida de Minato. Depois, as atitudes do filho, que corta o cabelo e pula do carro em movimento, acabam fazendo com que Saori busque ajuda e vá à escola.

Na escola, Saori encontra resistência diante de sua denúncia contra o professor, e encara, através da equipe gestora, uma instituição refratária às suas questões, com a atitude da diretora e dos demais profissionais que transparecem o desrespeito. Ela, então, passa a sofrer preconceito por ser uma mãe que cria seu filho sozinha. Na visão da sociedade, Saori estaria superprotegendo Minato, e suas preocupações seriam infundadas. O filme ecoa o relato de Melgar Jr., Caetano e Goulart (2018) na medida em que a escola empurra para a família a responsabilidade sobre a situação vivida por Minato. Esse foco narrativo é interrompido numa situação limite, quando Saori encontra o quarto do filho vazio diante da tempestade que se aproxima.

O segundo foco narrativo gira em torno do professor Hori e o modo como ele é impactado pelas denúncias feitas por Saori e a forma como ele vê o que acontece com Minato. A partir desse foco narrativo, o filme passa a ressignificar o que vimos sob o olhar de Saori. Mas o olhar de Hori também é um olhar parcial. Ele vê Minato sair do banheiro e encontra Yori preso numa das cabines, o que o leva a crer que o primeiro foi o responsável por tal ato. O mesmo ocorre quando encontra um gato morto e queimado. A narrativa nos apresenta, a partir das mudanças de foco narrativo, uma série de ressignificações, que só serão plenamente elucidadas no terceiro e último foco narrativo.

Aos poucos, Hori descobre que Minato não é o responsável pelo bullying sofrido por Yori, sendo o próprio Minato uma vítima da forma como os colegas agiam, acusando os dois alunos de serem namorados. A forma como crianças fazem bullying, demonstra os preconceitos que são passados pelas instâncias de controle da sociedade, uma vez que preconceitos são ensinados pela família, pela própria escola e pela sociedade em geral.

A parte mais longa dessa estrutura narrativa é conduzida pela dupla de crianças, Minato e Yori. Apenas através do olhar deles que conseguimos ter uma visão total da narrativa, até então apresentada

de maneira fragmentária. Essa é uma escolha que coloca nas crianças o protagonismo da narrativa, com suas visões de mundo, seus conflitos e desejos.

O terceiro foco narrativo, centrado mais no olhar de Minato do que no de Yori, nos apresenta o crescente afeto entre as duas crianças, que colide com as instâncias repressoras da sociedade, para as quais o amor entre duas crianças, sobretudo do mesmo sexo, não é admissível. Tratada como doença pelo pai de Yori, a homossexualidade funciona como motivo de culpa e vergonha para as duas crianças, principalmente para Yori, que sofre reiteradas vezes com o bullying dos colegas, a tal ponto que passa a naturalizar tais atos de violência.

Vale salientar que a questão entre o que o personagem sabe e a narração em si é uma questão complexa no cinema, que já gerou terminologia específica, como focalização e ocularização, como preconizados por Gaudreault e Jost (2009). Nesse sentido, o ponto de vista cognitivo adotado pela narrativa tem relação com esses focos narrativos que elencamos aqui, e que os autores chamam de focalização. Por outro lado, teríamos a ocularização, ou seja, a relação entre o que a câmera mostra e o que o personagem vê. Essa seria a diferença básica entre um ponto de vista visual e um ponto de vista cognitivo.

Gaudreault e Jost (2009) evocam, para justificar essa discussão, um filme que foi relacionado a “Monstro” justamente por conta dos focos narrativos múltiplos. Trata-se de “Rashomon”, clássico de Akira Kurosawa, de 1950, que se baseia nos diferentes pontos de vista de quatro personagens sobre o assassinato de um samurai: o bandido, a mulher do samurai, um lenhador que testemunhou parte da cena e o espírito do samurai morto. Na medida em que a narrativa avança, assim como em “Monstro”, descobrimos novos elementos que ressignificam o entendimento anterior. Nesse sentido, o filme japonês assume como estratégia política que o foco narrativo conduzido pelas crianças seja definitivo e demonstre as dificuldades que nós, enquanto adultos, temos de escutar o que as crianças nos dizem a partir de suas ações.

A resiliência de Yori ao sofrer os atos de violência na escola e em casa demonstra de que maneira a sociedade normaliza a rejeição a determinados comportamentos e orientações, silenciando as subjetividades e reforçando uma sociedade em que apenas alguns comportamentos são admissíveis. Uma sociedade que transforma amor e desejo em sofrimento e vergonha, o que faz com que a realidade de crianças como Minato e Yori substituam o afeto pela dor e, possivelmente, pela morte.

Nesse sentido, há uma sequência no terceiro foco narrativo que merece destaque. O encontro entre Minato e Makiko, a diretora da escola, ocorre numa sequência emblemática em que ela ensina o aluno sobre aquilo que queremos, mas não conseguimos falar. A ação das personagens consiste em tocar instrumentos de sopro, que servem como metáfora para o não conformismo diante de uma sociedade que insiste em nos silenciar. Makiko ensina a Minato que é preciso gritar aquilo que não nos é permitido falar. O som dos instrumentos de sopro ecoa como atos de resistência diante das reiteradas injustiças sofridas pelas crianças.



Fonte. Monstro, 2023

Além disso, a sequência serve também como reflexão sobre a importância de as crianças serem ouvidas. Minato insiste sobre a impossibilidade de falar o que sente, algo constante quando pensamos numa sociedade que não “dá voz” às crianças. No entanto, vale salientar que ninguém dá voz a ninguém. As crianças têm voz, têm seus desejos, suas necessidades e suas vontades, é preciso aprender a escutá-las. O som que ecoa dos instrumentos nessa sequência é a metáfora de vozes silenciadas, ignoradas, mas que precisam ser ouvidas, se quisermos construir uma sociedade mais saudável e justa.

As vozes de Minato e Yori são entendidas nos dois primeiros focos narrativos a partir de fragmentos, tanto pela mãe de primeiro quanto pelo professor, de maneira enviesada e incompleta. Nesse sentido, o terceiro foco narrativo do filme, em que Minato e Yori assumem o protagonismo, é sintomático das vozes que precisam ser ouvidas. O filme faz, assim, um movimento ético, estético, político e poético no sentido de nos aproximar daquilo que realmente importa: as crianças, suas vozes, seus desejos e afetos, antes que consequências indesejadas aconteçam.

No filme, o terceiro foco narrativo nos conduz a um desfecho aberto que sinaliza para o renascimento das crianças, e de um novo mundo. Fábio Saldanha (2024) aponta para a maneira como o final do filme é simbólico no sentido de marcar, também, o fim do mundo. Esse é o ponto de chegada dos três focos narrativos, a tempestade que se apresenta como desfecho trágico e, ao mesmo tempo, como possibilidade de renascimento, de reconstrução de uma sociedade baseada em outros parâmetros e valores.

Os dois primeiros focos narrativos são interrompidos pela tempestade. No primeiro, Saori encontra o quarto de Minato vazio e ouve gritos do lado de fora. No segundo, descobrimos que os gritos são do professor Hori em busca do aluno e, então, mãe e professor saem em busca das crianças. No terceiro, acompanhamos a chegada de Minato e Yori ao vagão onde enfrentarão a tempestade e a passagem para um novo mundo. A tempestade é o ponto em que os três focos narrativos se encontram e o momento em que tudo o que foi erroneamente compreendido pelos adultos é ressignificado na medida em que mãe e professor, finalmente, entendem o sofrimento enfrentado pelas crianças.

A sequência final, em que Minato e Yori encontram uma saída do vagão no qual estavam confinados, apresenta a possibilidade de um futuro ensolarado, com leveza e alegria. Nesse sentido, a tempestade funciona como símbolo de uma sociedade que oprime, e o vagão, como gueto no qual ficam confinados os sujeitos em dissidência, subalternizados pela sociedade na qual não encontram lugar. Aqui, ecoa a fala da diretora da escola: “se a felicidade é só para alguns, então não pode ser chamada de felicidade” (Monstro, 2023).



Figura 2. Minato e Yori no vagão

Fonte. Monstro, 2023.

A obra cinematográfica “Monstro”, com a pergunta que ecoa ao longo de sua complexa narrativa, “quem é o monstro?”, nos faz pensar sobre o lugar em que crianças como Minato e Yori ocupam na sociedade, e em nossa responsabilidade sobre elas e como precisamos transformar todo esse sofrimento

em escuta e acolhimento. Kore-eda nos oferece uma reflexão sobre as infâncias sequestradas de crianças impedidas de viverem plenamente seus desejos e afetos. Uma sociedade que transforma afeto em sofrimento não pode esperar que suas crianças se desenvolvam de maneira livre e feliz. Assim, o anunciado “fim do mundo” é a possibilidade reinvenção da sociedade, de nossos valores e de nós mesmos, em prol de infâncias que caminhem para um novo horizonte.

Considerações Finais

A infância mantém-se excluída e sequestrada porque nós, enquanto adultos, sempre queremos ter razões para retrain o movimento das crianças e para controlar seus corpos. As instituições de controle estão submersas na perspectiva de uma sociedade que, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, perpetua os padrões da cisheteronormatividade. Antes de descobrir o sexo biológico do bebê, muita expectativa se cria em torno da criança para já escolher modos e costumes nos quais ela deva seguir pela vida, a começar pelas cores que pode fazer uso.

Por que se preocupar com as cores como definição de moldes de gênero? Por essas questões recorrentes no espaço escolar é que percebemos o quanto as crianças vivem mergulhadas em ambientes de controle e repressão e o quão doloroso pode ser o desenvolvimento das crianças em dissidência nesses espaços de controle.

As crianças são portadoras do novo, mesmo que seja difícil para nós, adultos, inclusive professores, inseridos nas instâncias de controle, entender as vozes da infância, e o quanto ela nos ensina. Essa maneira de olhar a infância permite a reforma educacional, porém de modo diferente do tradicionalmente almejado. Quando optamos por uma mudança que venha a acontecer o contrário do que achamos correto, na possibilidade de uma inclusão educacional, nos é permitido aparar nossas maneiras de educar. Ocorre, também, a remoção da maquiagem ao que chamamos de educação nessas instituições educacionais, pois vemos a mudança acontecer com o sujeito criança que, se antes era visto como um ser a ser corrigido e enquadrado, agora se mostra diferente. Essa diferença nos permite uma nova invenção de mundo.

É preciso se perguntar: o que fizeram conosco? Dessa forma, é possível identificar brechas para transgredir do que é posto, de nos aproximarmos da criança respeitando sua criatividade e seus desejos. Nós, enquanto adultos, fomos ensinados a achar que não era possível aprender com a infância. Agora, podemos aprender com ela e a partir dela. Assim, será possível abolir o sequestro, mas no fazer micropolítico, que nós encontramos para fugir pelas brechas, fugir de uma cadeia histórica que nos restringe e sempre nos ensinou a restringir.

O que une a música-poesia-protesto com a qual iniciamos essa reflexão e a narrativa que acompanhamos no filme “Monstro” é o quanto os sujeitos em dissidência sofrem diante das instâncias de controle da sociedade e como esses sujeitos são obrigados a se enquadrar dentro de determinados comportamentos considerados corretos, a partir de padrões cisheteronormativos. Dizer não a esses padrões é resistir, mas, no caso das infâncias, é também sofrer. Por isso, é urgente questionar as normas e garantir uma vida plena às crianças em todos os espaços e tempos.

É de suma importância que nos coloquemos na postura de não mais sequestrar a infância. Para isso, faz-se necessário questionar: que ordem é essa que nos coloca a impor sobre as crianças um comportamento adulto, cisheteronormativo, capaz de fazer com que elas esqueçam que são crianças. Até quando nós, adultos, contribuiremos para o sequestro da infância? Seria o sistema o opressor que nos subordina a viver dessa forma? Essas problematizações devem fazer parte do nosso cotidiano na tentativa incansável de sermos diferentes do passado, acreditando que o futuro se concentra no agora como possibilidade de mudança.

Conflitos de interesse

Os autores declaram que não há conflitos de interesse potencial com relação à pesquisa, autoria e/ou publicação deste artigo.

Referências

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUDREAU, A.; JOST, F. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Ed. UnB, 2009.

MELGAR JR., E.; CAETANO, M.; GOULART, T. A Criança, o Cabelo e as Goiabas: interdições e acolhidas com a escola. *In: RODRIGUES, Alexsandro.(org). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador, BA: Devires, 2018.

MONSTRO. Direção: Hirokazu Kore-eda. Produção: Megumi Banse, Minami Ichikawa, Taichi Itô e Ryo Ota. Intérpretes: Sakura Andô, Eita Nagayama, Soya Kurokawa, Hinata Hiragi *et al.* Roteiro: Yûji Sakamoto. Shinagawa, Tokyo, Japão: AOI Promotion, 2023. 127 min., son., color.

NÃO Recomendado. [Compositor e intérprete]: Caio Prado. *In: VARIÁVEL ELOQUENTE*. Intérprete: Caio Prado. São Paulo: Ponto4 Digital, 2014. 1 CD, faixa 6 (3 min).

RODRIGUES, A.; PRADO, C.; ROSEIRO, S. Para Te Assombrar, Aqui Estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. *In: RODRIGUES, Alexsandro.(org). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador, BA: Devires, 2018.

ROLNIK, S. Pensamento corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 241-251, 1993.

SALDANHA, F. P. Afinal, quem é o monstro? Kore-eda Hirokazu e um ensaio para o fim do mundo. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 32, n. 00, p. e024013, 2024. DOI: 10.20396/resgate.v32i00.8675665. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8675665>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SCHÉRER, R. **Infantis: Chales Fourier e a infância para além da criança**. Belo Horizonte, MG: Autentica Editora, 2009.

WU, N.; CHERMANCHONLAMARK, C. The Research on the Narrative Structure and Film Style of Director Hirokazu Kore-eda. **Journal of Roi Kaensarn Academi**. [s. l.], v. 9, n. 9, set. 2024. Disponível em <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKA/article/view/269897/182067> Acesso em 4 jan. 2025.