

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: uma leitura sobre “O menino que descobriu o vento”

José Douglas Alves dos Santos
Machaia M. Mualaca

Resumo

Neste artigo abordamos o filme “O Menino que Descobriu o Vento” (*The Boy Who Harnessed the Wind*, 2019) a partir de uma leitura ancorada nos estudos culturais. O texto está dividido em quatro partes: na primeira realizamos um breve contexto histórico-cultural; na sequência, fazemos uma reflexão sobre cinema, alteridade e formação, em como os filmes atuam na produção de significados, representações e identidades; em seguida, abordamos (des)encontros culturais diante de embates geracionais; e, finalizando o texto, trazemos as considerações, retomando algumas das discussões e salientando o potencial do longa-metragem no entendimento daquele contexto social.

Palavras-chave: o menino que descobriu o vento; ciência e sociedade; educação e sociedade.

SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY: a reading about “the boy who harnessed the wind”

Abstract

In this paper we cover the film *The Boy Who Harnessed the Wind* (2019), from a reading based in cultural studies. The text is divided into four parts: in the first we provide a brief historical-cultural context; we reflect about cinema, otherness and formation, how films act in production of meanings, representations and identities; we approach cultural meet or not in face of generational clashes; and, concluding, we bring the considerations, resuming some of the discussions and highlighting the potential of the feature film in understanding that social context.

Keywords: the boy who harnessed the wind; science and society; education and society.

CIENCIA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: una lectura sobre “el niño que domó el viento”

Resumen

En este artículo abordamos la película “El niño que domó el viento” (*The boy who Harnessed the wind*, 2019) desde una lectura basada en los estudios culturales. El texto está dividido en cuatro partes: en la primera realizamos un breve contexto histórico-cultural; en seguida, hacemos una reflexión sobre cine, alteridad y formación sobre como las películas participan en la producción de significados, representaciones e identidades. Luego, abordamos (des)encuentros culturales frente a choques generacionales; y finalizamos con las consideraciones, retomando algunas discusiones e resaltando el potencial de la obra para entender aquel contexto social.

Palabras clave: el niño que domó el viento; ciencia y sociedad; educación y sociedad.

UM CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

Sob o enfoque dos estudos culturais, abordamos o filme “*O Menino que Descobriu o Vento*” (The Boy Who Harnessed the Wind), lançado em 2019, primeiro longa-metragem de Chiwetel Ejiofor atrás das câmaras. Baseado na obra homônima publicada em 2009 – escrita pelo próprio William Kamkwamba em coautoria com o jornalista Bryan Mealer –, e produzido pela Netflix, a obra retrata a história de William quando construiu a turbina eólica que modificou o cenário no vilarejo onde residia.

As reflexões que trazemos fazem parte de uma das atividades referentes ao processo de doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), a partir do projeto de extensão “Arte e Cultura na Formação Universitária e no Território”, coordenado pela Profa. Dra. Monica Fantin e promovido pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA).

O projeto vem sendo desenvolvido desde 2018, com ações artísticas e culturais em diferentes espaços formativos e conta com a participação de estudantes e professores em sua organização e execução. O objetivo é propor atividades no âmbito da arte e da cultura, na esfera acadêmica e comunitária. Dentre essas ações e atividades produzidas pelo núcleo, a partir do projeto, há a sessão Infância, Cultura e Arte, promovida em parceria com a Fundação Cultural Badesc e a Biblioteca Central da UFSC.

Em outubro de 2019, fomos convidados para a mediação do filme “*O Menino que Descobriu o Vento*”, no auditório da Biblioteca Central da UFSC, trazendo nossa leitura sobre a obra e problematizando algumas das questões que podem a partir dela ser abordadas. Considerando o filme como uma produção textual, a partir dos estudos culturais (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003; SANTOS, 2016; PAULINO, PIMENTA, DINIS, 2019) buscamos problematizar experiências e pontos de vista que se articulam às temáticas então apresentadas na obra.

Desse modo, as narrativas elaboradas pela sétima arte constituem-se como modos de expressão e representação culturais, que nos possibilitam ver o outro na perspectiva de objeto e sujeito de conhecimento, seguindo a tendência nos estudos culturais de leituras e interpretações textuais (SILVA, 2010), provenientes do cinema e que contribuem para uma compreensão das diferentes culturas e sociedades a partir de questões relacionadas ao que as narrativas das imagens em movimento transmitem.

Ao abordar a produção de narrativas cinematográficas e de subjetividades a partir dos estudos culturais, corroboramos com Robert Stam a respeito de discussões que envolvem as “[...] vozes marginalizadas e comunidades estigmatizadas” (2011, p. 250) que permeiam o imaginário social e as identidades dos sujeitos. Neste sentido, ao fazer uma leitura fílmica podemos nos aproximar de diferentes aspectos da realidade a partir de distintos contextos e percepções.

Segundo Paulino, Pimenta e Dinis, “[...] as concepções cinematográficas estão presentes em um contexto histórico e mais amplo na perspectiva cultural” (2019, p. 396), e em muitos casos essas concepções são reduzidas a estereótipos e estigmas, que quando não problematizadas pelo olhar do espectador ou por uma leitura pedagógica intencional (como no caso de professores que trabalham com tais filmes a partir de uma leitura mais crítica e atenta) pode atuar no campo da reprodução massiva de representações culturais vigentes.

Na história da produção de imagens no cinema há uma narrativa quase sempre branca e higienizada, na qual a presença de alteridades – a exemplo das representadas pelas pessoas negras, indígenas, asiáticas e outras comunidades periféricas – é pouco retratada, ou retratada de forma estereotipada (PAULINO, PIMENTA, DINIS, 2019, p. 399).

A narrativa de William Kamkwamba, em “O Menino que Descobriu o Vento”, ou a narrativa produzida por Chiwetel Ejiofor sobre alguns dos elementos que marcaram a vida de William – deixando claro que o filme é baseado em fatos –, pode ser compreendida como uma produção que contribui no debate dos estudos culturais, antropológicos e sociais, para repensar como o cinema e demais textos audiovisuais são potencialmente produtivos no caso da reflexão sobre temas, questões e personagens importantes da sociedade.

Outro aspecto de destaque, diz respeito ao seu protagonista ser, além de negro, uma criança, quando sabemos que em nossa sociedade adultocêntrica costuma-se atribuir às crianças um lugar secundário ou de baixa relevância em relação ao seu contexto geral – político, social, econômico e cultural (GOBBI, 1997; OLIVEIRA, 2004; SARMENTO, 2007; SANTOS, 2013).

Quando uma criança de treze anos tem sua vida representada nas telas do cinema – ou mais especificamente nas telas dos computadores, televisores, celulares e outros dispositivos semelhantes, uma vez que o filme foi produzido pela Netflix direto para sua plataforma – e se trata de uma história inspiradora e edificante, convém dar atenção a essa narrativa e perceber seu potencial para a formação, tanto aquela que acontece no contexto escolar-acadêmico como a que acontece fora, sabendo que os filmes contribuem sobremaneira na constituição humana (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2011; SANTOS, 2016).

Porque nesse sentido, a história de William Kamkwamba presente no longa-metragem aproxima-se do que podemos considerar uma história de relevo, em que conseguimos aprender sobre diferentes questões relacionadas à vida em seus distintos contextos e circunstâncias. Em outras palavras, sua história ganha os contornos de um conselho, no qual afirma Walter Benjamin, tem uma notável finalidade formativa, uma vez que, segundo o filósofo alemão, um “[...] conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria” (2012, p. 217).

A sabedoria presente em “O Menino que Descobriu o Vento”, ou o conselho tecido na substância da vida vivida que ele apresenta – conforme podemos observar no filme e assim fazer essa relação –, se estabelece a partir de alguns parâmetros/elementos que estão diretamente associados à compreensão que temos de ciência e educação, bem como ao seu papel em determinadas culturas e sociedades.

Esse discurso torna-se cada vez mais relevante em um momento histórico marcado por uma atitude política que procura contrapor o papel e o poder dos saberes científicos na sociedade. No Brasil, tornou-se comum evidenciar acusações por parte do governo do então presidente Jair Bolsonaro, que questiona teorias e ideias basilares da ciência moderna. O exemplo mais claro desta prática pelo governo vigente pode ser evidenciado no corte de verbas às universidades federais, o que prejudica a produção científica no país.

Para a área da educação, tais ações governamentais atestam um desastre iminente. Mais do que repercutir desinformação, o maior perigo é o retorno de antigos paradigmas que não se sustentam, como se estivéssemos retornando aos tempos medievais (DAWKINS, 2012). “O Menino que Descobriu o Vento” nos sugere o contrário, ao enfatizar o quanto argumentos baseados nos estudos científicos podem quebrar certas tradições que estão arraigadas em

determinadas culturas e sociedades, demonstrando o quanto esses saberes sistematizados, muitas vezes apreendidos no contexto escolar, têm primazia no que diz respeito ao desenvolvimento social. Sobretudo, se considerarmos a realidade retratada no filme.

Malawi – um pequeno país em dimensão territorial e populacional – está situado na parte oriental da África, fazendo fronteira com Tanzânia, Zâmbia e Moçambique; e, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, composto por um total de 189 países, ocupava a 172ª posição, considerado um dos mais vulneráveis e pobres do mundo. Foi nesse lugar que William Kamkwamba nasceu, garoto de família muito humilde e em terras onde se costuma faltar um pouco de tudo, com a predominância da seca/estiagem e, conseqüentemente, de muita fome.

No território malawiano se fala *chewa* (língua nativa) e inglês (o inglês britânico, com todas as possíveis influências), sendo essas as duas línguas oficiais do país, o que em outras palavras significa que elas se referem à comunicação institucional e estão presentes no processo de educação no âmbito familiar e escolar. Em Malawi circula a moeda local designada de *kwach* e outras moedas estrangeiras, com maior predominância do dólar norte-americano.

Um dado não menos importante é o fato de que por menor que seja o território malawiano, ele é dividido em três regiões, a saber: região norte com Mzuzu; ao sul com Blantyre; e a região do centro com Lilongwe, capital do país. Apesar da reduzida dimensão territorial, Malawi¹ teve uma substancial experiência política, com a itinerância da capital ao longo do tempo (semelhante ao que aconteceu no Brasil, entretanto com princípios diferenciados), quando o então primeiro presidente do país, Hastings Kamuzu Banda, fez com que cada capital de suas regiões se transformasse por algum período em capital do país, sendo Lilongwe a última – mantendo essa posição.

O referido presidente, o primeiro de Malawi pós-independência (ocorrida em 1964), mais conhecido por Kamuzu Banda, estudou nos Estados Unidos e na Inglaterra, destacando-se em áreas como etnografia, linguística, história e medicina, o que nos permite destacá-lo como um versado em ciências e diplomacia, tendo contribuído de modo significativo na elaboração e organização da gramática da língua local (*chewa*). Algo que também o destaca é que não se notabilizou somente pelo histórico acadêmico-científico e diplomático, mas pelo fato de ter se tornado um presidente vitalício com um regime monopartidário até a sua morte, em 1997.

É dentro deste panorama político-partidário e de visão aparentemente global que nascem alguns dos personagens de “O Menino que Descobriu o Vento”, mais especificamente a geração anterior à de William Kamkwamba, como seu pai e sua mãe – Trywell e Agnes Kamkwamba, interpretados por Chiwetel Ejiofor e Aïssa Maïga, respectivamente. Em tal cenário, já no contexto do século XXI, de graves crises ecológicas, a história de William se desenvolve.

CINEMA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO

O cinema atua na produção de significados, representações e identidades nos oferecendo subsídios para a ressignificação de nosso olhar sobre o mundo e seus fenômenos, sobre os outros e nós mesmos (PEREIRA, 2014; SANTOS, 2016). Desse modo, os filmes têm a peculiaridade, por

¹ Deixamos um dado no mínimo curioso sobre o país. Ele veio a se tornar mais conhecido, no cenário mundial, depois que a cantora e artista norte-americana Madonna, por meio de uma Organização Não Governamental (ONG), fundou o projeto *Raising Malawi* (Levantando Malawi), em 2006.

meio do olhar – daquilo que vemos e daquilo que ele nos faz ver – de atuar na produção dos saberes e dos sentidos.

Aqui utilizamos das expressões cinema e filmes como sinônimas, inseridas dentro da perspectiva de pluralidade presente nos estudos com e sobre cinema, especialmente quando associadas às ideias e práticas pedagógicas no campo educativo (escolar ou em contextos não escolares), que atuam nas “[...] dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas” (FANTIN, 2006, p. 104), estabelecendo diálogos envoltos na produção cultural, nas práticas sociais e na reflexão teórica, como também ressalta Fantin (2006).

Para José Lopes, o cinema tende a se apresentar como “[...] um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais” (2007, p. 31). Ou seja, no campo dos estudos culturais, que abordam problemáticas socioculturais a partir de um viés mais heterogêneo e aberto aos processos de significação e de sentido, a partir da produção de análises mais determinantes e menos deterministas, os filmes assumem uma posição de relevo.

A relação com curtas, médias e longas-metragens, independente do gênero ou da finalidade pedagógica pretendida, tem função seminal no desenvolvimento dos indivíduos, o que garante ao cinema não apenas uma mera instrumentalização catalisadora de emoções e sensibilidades, mas que adentram e internalizam-se “nas possíveis relações humanas e nos seus mais diversos campos sociais” (FERREIRA, PINHEIRO, 2016, p. 141).

Nesse contexto, considerando os filmes como produtos culturais que pensam e nos fazem pensar (XAVIER, 2008), abordamos “O Menino que Descobriu o Vento” no intuito de problematizar e/ou amplificar algumas das questões que a obra apresenta, tomando como referência a potência das imagens em movimento na compreensão social, cultural e humana.

Assim como na literatura, o cinema nos faz vivenciar de forma virtual as mais diversas emoções, e isto é importante, pois quando você experimenta, ainda que virtualmente, este tipo de emoção, estará exercitando o senso de alteridade e também se fortalecendo para se um dia vier a passar por uma emoção similar (SILVA, 2016, s. p).

O homem, como declara Ullmann, “[...] não vive predeterminado pelo instinto, esse vive aprendendo a viver, adotando comportamentos, atitudes e identidades diferentes” (1991, p. 81). De acordo com o autor, isso é o que significaria “cultura”. Esse modo de viver e conviver nas sociedades modernas é de grande relevância, na medida em que vários saberes e conhecimentos plurais são veiculados, exercidos e partilhados por meios das produções culturais, como os filmes.

Ao refletir sobre identidade cultural, torna-se pertinente mencionar que os aspectos internos e externos exercem um papel importante na formação de nossa identidade. A identidade é o que nos torna diferente dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de funções que desempenhamos e é determinada pelas “[...] condições sociais decorrentes da produção da vida material” (LANE, 2006, p. 16).

Diante dessas abordagens, concordamos com as elucidações de Stuart Hall, quando se refere às identidades culturais e ao processo de significação referente às suas produções. Segundo Hall, as identidades culturais “são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento” (2015, p. 9).

Isso significa que a nossa identidade está em constante e permanente movimento. Ela é dinâmica, obedecendo a uma “norma” cultural lenta ou, por vezes, flexível. Isto é, segue o dinamismo da vida. Logo, denota-se que a identidade é móvel no tempo e contexto em que os indivíduos estão inseridos. No mundo das civilizações modernas, destacam-se dois princípios básicos de convivência: os relacionamentos socioculturais e escolares, o que denota a primazia pela socialização primária (neste caso a família) e a secundária, com destaque para a escola (BELLONI, 2007).

Isso nos permite afirmar que a família e a escola são determinantes para a nossa visão de e sobre o mundo, bem como para as práticas socioculturais a partir de nossas interações com os outros e nossa relação no/com o mundo. E somos afetados/influenciados tanto pela transmissão cultural ocorrida no âmbito da educação familiar, quanto por aquela inerente à escola. O filme “O Menino que Descobriu o Vento” é bastante elucidativo quanto à participação da família no comportamento e desenvolvimento de seu personagem central, William Kamkwamba; e a escola, por sua vez, pode ser concebida – como é para a maioria daquelas crianças – como sendo a sua segunda casa.

Podemos trazer à tona uma das dimensões pedagógicas presentes no longa-metragem, ao apresentar a escola como lugar de destaque no desenvolvimento do sonho de William. Ainda que a princípio ele seja forçado a deixar o espaço escolar devido a questões financeiras da parte dos pais, é por meio do acesso irregular à instituição (no sentido de que passa a frequentar a biblioteca da escola sem autorização do diretor) que ele mantém aceso o sonho de construir uma turbina eólica.

Por essa razão, tanto a educação primária fornecida pelo núcleo familiar, quanto a secundária no ambiente institucional, tornam-se a base da sustentabilidade humana no que diz respeito ao desenvolvimento cultural dos indivíduos. Se a família estabelece os princípios e bases morais, a educação escolar permite às crianças acessar e conhecer o mundo no âmbito global por meio das palavras, imagens, sons, do processo de leitura e escrita, através de narrativas históricas de domínio público e de direito universal – muito embora Alain de Botton acentue que, nas sociedades modernas, “[...] a mais poderosa e constante forma de educação ocorre nas ondas de rádio e em nossas telas²” (2015, p. 12).

Uma indagação orienta nosso olhar sobre William Kamkwamba: podemos atribuir uma identidade ao menino que descobriu o vento (ou melhor, que descobriu a potência da força do vento diante de seu contexto geográfico e cultural)? Nos parece que tanto William quanto os demais personagens presentes na trama têm uma identidade móvel e flexível, se considerarmos a noção de Hall (2015) do sujeito pós-moderno, que tem como uma das características a itinerância de sua identidade, ou dos modos de identificação.

Logo, não convém pensar em identidade a partir de uma ideia estrita e singular, fixa ou permanente. Destarte, a identidade é “[...] transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2015, p. 12). Isto possibilita-nos verificar o quanto as relações sociais reduzem, alteram ou acrescentam valores às nossas formas de ser e estar no mundo.

² O que dependerá muito do contexto cultural onde os indivíduos estão, porque em comunidades onde o acesso à eletricidade e a determinados bens materiais não é uma regra, como no caso retratado em “O Menino que Descobriu o Vento”, a família e a escola (ou as instituições educativas, formais/informais) assumem essa centralidade.

Em relação ao personagem de William, percebemos a ressignificação identitária diante da dinâmica cultural inerente ao seu contexto espaço-temporal. Em outras palavras, o confronto de William com o pai, da cultura com a tradição, fica evidente no filme e pode representar, guardadas as devidas proporções, um exemplo do jogo de produção de identidades dinâmicas que permeiam a contemporaneidade.

Retomando a questão relacionada com as duas educações, a primária e a secundária, notamos como a família e a escola são e podem ser consideradas as principais agentes de transformação e de desenvolvimento de uma comunidade ou até mesmo de uma sociedade inteira, ainda que seja cada vez mais frequente uma base formativa centrada em outros meios e instituições (BOTTON, 2015).

Seguindo essa premissa, a escola se configura como o que a educadora e musicóloga brasileira Lydia Hortélio (2020) acredita e espera, um lugar que ajuda a comunicar os sonhos das crianças, como aconteceu no caso de William. E nesse lugar, em que diversas culturas se comunicam a partir dos livros, os sonhos têm o potencial de se transformarem em criações, sendo então a escola o “[...] espaço em que o risco dessas invenções é possível e desejável” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 41).

(DES)ENCONTROS CULTURAIS, EMBATES GERACIONAIS

A trajetória de William presente no filme se passa no início dos anos 2000, e vemos o esforço dos pais do personagem para que ele e sua irmã possam manter os estudos, na expectativa de que tenham um futuro diferente do que ambos tiveram, uma vez que não tiveram a possibilidade de estudar.

Se no âmbito da vida privada, a situação tem o agravante do não pagamento da parcela mensal escolar de William, que está atrasada, pois sua família precisa economizar para abastecer a casa de suprimentos alimentares básicos, no âmbito social e comunitário a realidade não é menos dramática. Diante de um contexto climático perene, o pequeno vilarejo que o filme representa passa pela escassez da produção agrícola, devido a fatores ambientais, com o longo período de estiagem, e humanos, com a exploração de empresas madeireiras na região.

Como muitos sabem, as árvores funcionam como grandes máquinas de bombeamento, sugando a água da terra e liberando-a na atmosfera, onde ela retorna sob a forma de chuva. Sem as árvores, a chuva é interrompida. E quando há chuva, não há mais nada para sugá-las, então ela simplesmente escorre para os rios, junto com o solo e o fertilizante de nossos campos de milho, dos quais dependemos para comer³ (KAMKWAMBA, 2009, s. p., tradução nossa).

Sem as árvores que controlam o fluxo da água no período das fortes chuvas, toda a plantação é comprometida e, como podemos observar no filme e nas palavras do próprio William anteriormente citadas, isso gera uma consequência catastrófica para os habitantes locais, que

³ No original: “As many know, trees work like big pumping machines, sucking up the water from the earth and releasing it into the atmosphere, where it returns in the form of rain. Without the trees, this rainmaking is halted. And when there is rain, nothing is left to catch it, so it simply washes into the rivers, along with the precious topsoil and fertilizer from our maize fields, which we depend on to provide our food”.

dependem desse “equilíbrio”. Durante esse período, vemos que aquelas famílias passam a sofrer com saques, violências e outros males ocasionados pelo efeito da privação de alimentos.

Com uma cultura marcada fortemente pela tradição religiosa, muitos dos afetados pela situação passam a se voltar às orações na tentativa de reverter aquele quadro, como acontece com a família de William, quando seu pai, desesperado pela angústia da sobrevivência, começa a suplicar em oração. Neste momento, porém, a mãe de William o lembra de quando eles juraram nunca mais fazer aquilo que seus ancestrais faziam, por isso se esforçavam para que seus filhos estivessem na escola.

Diante desse embate de gerações, temos um dos primeiros (des)encontros culturais, quando William percebe a mãe enfrentando a tradição de seus ancestrais, ao confrontar seu marido sobre o que realmente poderiam fazer para não passarem mais fome. Neste cenário, que envolve o olhar social lançado pela religião ou religiosidade – nesse caso, especificamente, não há demasiada diferença de sentido – e também, outro atribuído à ciência, quando o protagonista do filme utiliza de “sua curiosidade científica” (MARCELINO, 2019, p. 1) para gerar mais um (des)encontro cultural e outro embate geracional.

Vendo o desespero e a fome que assolavam sua família e toda comunidade, ele cria, a partir de um processo de muita observação e leitura, “[...] uma tecnologia para gerar eletricidade por meio de uma fonte de energia renovável abundante na região, a eólica, que cresceu 12% no mundo em 2018” (SCHIMIDT, 2019, s. p.).

Sua invenção fornece aquilo que a comunidade mais necessitava: água. Por meio de um moinho de vento, a água subterrânea era bombeada e podia irrigar o terreno arenoso com as plantações. No entanto, para chegar a esse resultado, percebemos um novo embate geracional, dessa vez entre William e seu pai, o que permeia também outro (des)encontro cultural, uma vez que são os saberes que William adquiriu na escola e por meio dos livros que o permitem enfrentar a resistência da autoridade paterna.

É desse choque de gerações, e do enfrentamento de certas tradições, que surge a possibilidade de inovação e mudança, que possibilita transcender o pensamento único para uma consciência universal (SANTOS, 2009). Reconfigurando assim, a forma como lidamos com novos saberes, e em como isso pode estabelecer outros parâmetros e refletir em uma mudança de pensamento e comportamento coletiva – quando resulta em uma melhoria de vida individual que se reflete também socialmente.

A respeito do empreendimento feito por William, tem-se o risco de acreditar no discurso comumente veiculado pelas mídias de que basta acreditar no seu sonho para realizá-lo, alcançando assim os seus êxitos. No cerne do discurso meritocrático está “[...] a importância atribuída ao valor do reconhecimento dos resultados individuais” (BARBOSA, 2014, p. 82). Esse discurso, quando institucionalizado, como acontece em espaços institucionais como a escola, leva a uma lógica que mais dissimula do que problematiza os contextos em que se insere.

O que aconteceu, neste caso, foi que William teve acesso a algo que a maioria dos habitantes de sua região não tiveram: a escola e a leitura. Ele conseguiu direcionar seu olhar, sua curiosidade sobre o mundo, a partir de algo aprendido nos livros, dialogando com as necessidades prementes na qual ele vivenciava. Não se trata de uma revelação divina ou de um dom sobrenatural, mas somente do diálogo entre imaginação, inteligência e criatividade – proporcionado tanto pela escola como pela cultura local.

À GUIA DE CONCLUSÃO

“A história do menino William mostra que o acesso a água e a energia é uma questão urgente que permeia aspectos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e ambientais e que está longe de ser um problema isolado”, como ressalta Sarah Schmidt (2019, s. p.). Logo, o filme adquire o estatuto de problematizador da realidade cultural exposta, construindo um canal de comunicação a partir de um olhar compreensivo e abrangente.

Fazendo a leitura fílmica de “O Menino que Descobriu o Vento” a partir das concepções cinematográficas presentes em seu contexto histórico e cultural mais vasto, conforme indicam Paulino, Pimenta e Dinis (2019), podemos perceber algumas aproximações com os estudos culturais a respeito da responsabilidade ética e estética que as imagens postulam.

Por exemplo, sobre o período da seca e a consequente fome em Malawi, podemos afirmar que o filme evidencia de modo exemplar aquela realidade aflitiva. As fortes chuvas e as decorrentes inundações, provindas de Moçambique, afetaram sobremaneira a consistência familiar e comunitária. Esse episódio foi bem retratado no sentido de demonstrar as fragilidades políticas dessa sociedade.

Outro dado não menos relevante no longa-metragem que merece ser comentado, diz respeito ao lixo, no qual William encontra as peças que lhe possibilita construir e realizar seu sonho. Naquele cenário, e em muitos outros semelhantes como também acontece no Brasil, é do lixo extraordinário (WALKER; HARLEY, 2010) que muitas pessoas tiram o sustento de suas famílias ou encontram formas de dar outro sentido à sua realidade, na tentativa de modificá-la e/ou sair dela.

Além disso, outra vantagem que a produção apresenta é o de dar enfoque ao local onde tudo ocorreu, possibilitando a visibilidade do pequeno vilarejo para a capital do país e também para o mundo, numa perspectiva local-global. Dentre as características que compõem a obra, damos especial atenção ao lugar onde a mesma é filmada, na própria região da qual ela trata, bem como as práticas culturais mantidas na produção. Outrossim, a língua nativa do Malawi (*chewa*) e o inglês, as línguas oficiais no país, também estão presentes, o que acresce um contributo cinematográfico importante, na medida em que dá visibilidade às práticas linguísticas do cotidiano malawiano.

Assim, a voz, a vivência e experiência do menino William, personagem protagonista e crucial da cena, é bastante relevante para o aprendizado pedagógico e cultural dos e nos nossos dias. Essa realidade está patente no filme pela grandeza comunitária e transnacional de visão do mundo do menino, pensando em um bem para sua comunidade.

O que então poderíamos pressupor que “O Menino que Descobriu o Vento” nos ensina, qual é o estado de espírito que nos provoca e como isso reverbera para além da fruição estética? Certamente, parte dessas respostas diz respeito ao envolvimento pessoal e subjetivo com o filme (SANTOS, 2016), no entanto acreditamos que alguns dos elementos têm um alcance geral e tendem a apresentar fatos e efeitos comuns.

Entre estes elementos, o papel fundamental das mulheres no seio da sociedade malawiana e principalmente na vida cultural africana. A mãe de William, Agnes Kamkwamba, representa muitas outras mulheres africanas, que mesmo diante das dificuldades buscam manter o equilíbrio familiar e social, ainda que a cultura paternalista se evidencie em certos casos, com mais força e violência perante suas vontades.

Em “O Menino que Descobriu o Vento” a figura da mãe é aquela que realiza a comunicação intergeracional entre pai e filhos, entre a tradição e a inovação. É ela também quem incentiva os filhos (William e Annie) a estudarem; e tenta abrandar o coração do marido no intuito de que mantenha a esperança – principalmente quando seu filho precisa do maior bem material que a família possui, a bicicleta do pai, para a construção do moinho de vento.

Neste sentido, podemos nos referir à Boaventura de Sousa Santos quando afirma que nossa pergunta ou nosso olhar sobre determinadas condições pode ser muito diferente do que imaginamos. “É necessário um esforço de desvendamento” (2010, p. 19), afirma o teórico português, para demonstrar a diferença, por exemplo, existente entre a concepção de utilidade ou felicidade que um automóvel pode proporcionar na vida das pessoas.

São igualmente diferentes e muito mais complexas as condições sociológicas e psicológicas do nosso perguntar. É muito diferente perguntar pela utilidade ou pela felicidade que o automóvel me pode proporcionar se a pergunta é feita quando ninguém na minha vizinhança tem automóvel, quando toda a gente tem exceto eu ou quando eu próprio tenho carro há mais de vinte anos (SOUSA SANTOS, 2010, p. 19).

De certa maneira, a reflexão e ponderação de Boaventura contribui para pensarmos na reação do pai de William, Trywell, quando seu filho lhe pede a única bicicleta daquela comunidade para que seja destruída na tentativa de construir algo que ele nunca havia visto ou ouvido falar. Sabemos o quanto somos resistentes ao que não conhecemos ou não temos certeza, o que nos permite considerar sua resposta ao pedido do filho como, culturalmente, a mais natural possível, se levarmos em consideração que aquele era o principal meio de transporte que tinham.

Todavia, mesmo com resistência, ele também tinha um olhar mais amplo sobre a realidade. Observemos a seguinte menção discursiva ao longo do filme: “Nós temos que garantir que as pessoas saibam o que está acontecendo aqui”, é o que afirma a certa altura o pai de William. Em outras palavras, ele acreditava que se a informação do que acontecia ali fosse transmitida e chegasse ao gabinete dos governantes (do seu país ou de outras nações), algo poderia ser feito, alguma intervenção.

Em abono da verdade, notamos em “O Menino que Descobriu o Vento” que a educação familiar e escolar está na base dos fundamentos das sociedades modernas. É, portanto, a matéria-prima para a descolonização do pensamento, da materialidade cultural e para a transformação e o crescimento sociocultural.

Deste modo, vemos como o suporte familiar e a ânsia pela escola e leitura (por meio da socialização primária e secundária) do protagonista, possibilitaram a transformação do vilarejo do menino que descobriu o vento para uma vida e dinâmica diferente, pautada pelo desenvolvimento sustentável e transformador.

Foi o que sucedeu com o pequeno-grande menino: William Kamkwamba. A partir de seu olhar atento e curioso, entrelaçado com os conhecimentos que adquiria na escola e nas leituras, ele teve o direito de sonhar e acreditou no seu sonho. Vendo a penúria da sua família e da comunidade, a escassez de recursos financeiros e materiais para enfrentar aquela situação, ele percebeu através de suas observações uma possibilidade de modificar tal cenário.

Constatamos, também, que com os embates entre William e seu pai, um novo canal de diálogo foi posteriormente aberto. Sabendo do contributo que tinha a oferecer à sua comunidade, ele persistiu diante das dificuldades e soube confrontar a autoridade paterna quando necessário.

Do atrito inicial, quando o pai acreditava que seu filho era ingênuo e não sabia da “verdade”, foi obtida uma compreensão que trouxe benefícios a todos.

Por mais que o crédito da empreitada e do movimento seja atribuído à William, convém enfatizar que ele não estava sozinho. Ao pedir ajuda aos amigos, bem como ao contar com a benevolência da bibliotecária, percebemos que a dimensão coletiva foi seminal para que ele tivesse sucesso individualmente, em sua pretensão na realização de seu sonho – que ao mesmo tempo era o sonho também de toda a comunidade. Importa-nos salientar que, dessa conquista, sua vida, da família e da comunidade de modo geral, mudou para melhor. Ele conseguiu prover a região daquilo que ela mais necessitava no momento, água para consumo humano e para irrigação dos campos de plantio para a produção de comida.

Finalmente, notamos que “[...] neste mundo, existem dois tempos. Existe o tempo mecânico e o tempo corporal” (ALAN, 2014, p.17). O primeiro é rígido, não flexível e “predeterminado”, enquanto o segundo é maleável, flexível e dinâmico, seguindo o fluxo do desejo, da vida. “O Menino que Descobriu o Vento” de certo modo trata desses dois tempos, o rígido, identificável com até certo ponto com a estiagem e suas consequências, e o dinâmico, representado por William e seu sonho, que também interfere na realidade ao seu redor. Como uma referência de resiliência, compromisso e firmeza de si, para si e para os outros, no modo de ser, estar e viver em conjunto, “O Menino que Descobriu o Vento” é uma fonte de inspiração para outras crianças e nações que também buscam, no embate com suas tradições e nos (des)encontros culturais, promover um verdadeiro progresso e desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- ALAN, Lightman. *Sonhos de Einstein*. SP: Companhia de Bolso, 2014.
- ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *O cinema como itinerário de formação*. São Paulo, Képos, 2011.
- BARBOSA, Livia. Meritocracia e sociedade brasileira. *ERA*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, jan./fev., 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOTTON, Alain de. *Notícias: manual do usuário*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.
- DAWKINS, Richard. *A magia da realidade: como sabemos o que é verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

- FERREIRA, Vitor; PINHEIRO, Catarina. O cinema como processo formativo – análise e resultados do curso de formação cinematológica. *In: MOREIRA, J. António; FERREIRA, Vitor. Cinema e educação: Convergências para a formação cultural, social e artística.* Santo Tirso: Printhus, 2016. p. 141-153.
- GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.* Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade.* RJ, Lamparina, 2015.
- HORTÉLIO, Lydia. A educação das infâncias, as escolas de educação infantil e as culturas infantis - brincos, brinquedos e brincadeiras: conversas e experiências. *Conferência nas Jornadas de Amor às Infâncias II*, Porto Alegre, 14 mar. 2020.
- HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2019. *Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century.* New York: UNDP, 2019.
- KAMKWAMBA, William. Planting Trees and Moving Windmills in Malawi. *HuffPost*, New York, nov. 2019.
- LANE, S. T. M. *O que é psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 2006.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Educação e cinema: novos olhares na produção do saber.* Porto: PROFEDIÇÕES, 2007.
- MARCELINO, F. T. O menino que descobriu o vento. *Holos*, Natal, ano 35, v. 8, p. 1-3, e9350, 2019.
- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. Sob o risco da democracia. *In: MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. Cinema de brincar.* Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019. p. 35-41.
- NBC. NYC Poison Control Calls for Bleach, Lysol Double After Trump Disinfectant Comment. *NBC*, New York, abr., 2020.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Entender o outro... exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Edições ASA, 2004. p. 181-204.
- PAULINO, Alessandro Garcia; Pimenta, Alan Victor; DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e estudos culturais. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 388-400, maio/ago. 2019.
- PEREIRA, Antonio Serafim (org.). *A educação em cartaz: histórias de cinema.* Canoas: Ed. ULBRA, 2014.
- SANTOS, José Douglas Alves dos. *Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- SANTOS, José Douglas Alves dos. *“O professor é importante, porque é porque se não for aí não é”:* escutando as crianças e pensando o professor. Monografia (Curso de Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2013.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2009.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p.25-53.
- SCHIMIDT, Sara. O menino que descobriu o vento como fonte de energia e venceu a seca. *Energia & Ambiente*, Campinas, mai., 2019.
- SILVA, Romero Venâncio. Elementos pré-textuais. In: SANTOS, José Douglas Alves dos. *Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. s. p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas: Papirus, 2011.
- ULLMANN, Reinhold Aloysio. *Antropologia: o homem e a cultura*. Petrópolis, vozes, 1991.
- WALKER, Lucy; HARLEY, Karen. *Wasted land*. Rio de Janeiro - Brasil, Londres - Inglaterra: O2 Filmes/Almega Projects, 2010.
- XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar - Entrevista com Ismail Xavier. *Educ. & Real.*, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008

Submetido em maio de 2020
Aprovado em janeiro de 2021

Informações dos autores

José Douglas Alves dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: jdney@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7263-4657>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0393956017972311>

Machaia M. Mualaca
Universidade Licungo (Moçambique) / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
E-mail: mmualaca@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6163-0469>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0023629703224394>