EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA(S) NA MODERNIDADE TARDIA: REFLEXÕES A PARTIR DE "NINGUÉM PODE SABER"

CHILDHOOD EXPERIENCES IN LATE MODERNITY: REFLECTIONS FROM "NOBODY KNOWS"

EXPERIENCIAS DE LA INFANCIA EN LA MODERNIDAD TARDÍA: REFLEXIONES A PARTIR DE "NADIE SABE"

Eliziane Gorete Kielb[1]
Ivone Maria Mendes Silva[2]

RESUMO
Este estudo objetivou problematizar, a partir da análise do filme "Ninguém pode saber", de que forma os modos de viver a infância e de se constituir sujeito infantil a partir das relações sociais têm sido marcados, na atualidade, por experiências como a orfandade simbólica, o desamparo, o protagonismo forçoso, entre outras que se tornaram marcas distintivas da modernidade tardia, conforme estudos produzidos pela Sociologia da Infância, pela Psicanálise e pelos Estudos Culturais. A narrativa fílmica analisada foi abordada como documento histórico, ou seja, compreendida como parte de um contexto sócio-histórico com o qual dialoga e para o qual faz-se necessário direcionar a atenção a fim de compreendê-la. Observou-se, como resultados, uma heterogeneidade de experiências vivenciadas pelas crianças na vida pública, na escola, com seus familiares e pares, sinalizando a existência de transformações sociais em curso que precisam ser mais bem compreendidas em suas causas e repercussões, havendo a necessidade de (re)pensar concepções de infância, educação e cuidado, considerando as múltiplas singularidades culturais, sociais e históricas. Para melhor atender às crianças, de acordo com a análise aqui apresentada, o ideal é estabelecer um equilíbrio entre a proteção fornecida aos adultos e a participação ativa das crianças em suas próprias experiências, promovendo sua autonomia sem renunciar ao amparo necessário.
PALAVRAS-CHAVE: infância(s); subjetivação; modernidade tardia; desamparo.

ABSTRACT
This study aimed to problematize, based on the analysis of the film "Nobody Knows", how the ways of experiencing childhood and constituting the child subject through social relations have been marked, in contemporary times, by experiences such as symbolic orphanhood, helplessness, forced protagonism, among others that have become distinctive features of late modernity, according to studies from fields such as Childhood Sociology, Psychoanalysis and Cultural Studies. The analyzed film narrative was approached as a historical document, that is, understood as part of a socio-historical context with which it dialogues and to which attention must be directed in order to comprehend it. The results revealed a heterogeneity of experiences lived by children in public life, at school, with their families and peers, indicating ongoing social transformations that need to be better understood in their causes and repercussions. There is a need to (re)think conceptions of childhood, education, and care, considering multiple cultural, social, and historical singularities. To better meet children's needs, according to the analysis presented here, the ideal is to establish a balance between the protection provided by adults and the active participation of children in their own experiences, promoting their autonomy without neglecting the necessary support.
KEYWORDS: childhood(s); subjectivation; late modernity; helplessness.

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo problematizar, a partir del análisis de la película "Nadie Sabe", de qué manera las formas de vivir la infancia y de constituir al sujeto infantil a través de las relaciones sociales han sido marcadas, en la actualidad, por experiencias como la orfandad simbólica, el desamparo, el protagonismo forzado, entre otras que se han convertido en marcas distintivas de la modernidad tardía, según estudios realizados en campos como la Sociología de la Infancia, el Psicoanálisis y los Estudios Culturales. La narrativa fílmica analizada se abordó como un documento histórico, es decir, entendida como parte de un contexto sociohistórico con el cual dialoga y hacia el cual es necesario dirigir la atención para comprenderla. Se observó, como resultados, una heterogeneidad de experiencias vividas por los niños en la vida pública, en la escuela, con sus

[1] Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. Orcid: 0000-0001-6369-0772
[2] Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Orcid: 0000-0002-0058-091X

familiares y compañeros, señalando la existencia de transformaciones sociales en curso que necesitan ser mejor comprendidas en sus causas y repercusiones. Existe la necesidad de (re)pensar concepciones de infancia, educación y cuidado, considerando las múltiples singularidades culturales, sociales e históricas. Para atender mejor a los niños, según el análisis aquí presentado, lo ideal es establecer un equilibrio entre la protección proporcionada por los adultos y la participación activa de los niños en sus propias experiencias, promoviendo su autonomía sin renunciar al apoyo necesario.
PALABRAS CLAVE: infancia(s); subjetivación; modernidad tardía; desamparo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação com um outro enquanto modelo, objeto de investimento e porta-voz de uma cultura é imprescindível para a construção da identidade infantil. É nesse contexto que a criança tem suas primeiras referências, que servirão de suporte e sustentação para processos identificatórios futuros (Freud, 1987). Não obstante, nas sociedades modernas ocidentais, as transformações sociais em curso têm produzido consequências diversas e impactantes na forma como os adultos assumem seu papel de educar e cuidar das crianças.

Partimos da hipótese de que há mudanças nas experiências de infância na modernidade tardia. É possível pensar que há um esvaziamento desses primeiros campos de referência, o que torna possível pensar em uma "orfandade simbólica" (Kehl, 2008). As crianças estariam órfãs de autoridade? A quem está competindo a tarefa de socializar e educar as crianças na modernidade tardia? Nessas novas configurações sócio-históricas, problematiza-se quem são os outros significativos presentes na vida das crianças e como têm assumido a responsabilidade de cuidar delas e educá-las, provendo a autoridade necessária para a compreensão de uma série de simbolismos, leis e regras imprescindíveis ao convívio em sociedade e à própria sobrevivência física e emocional desses sujeitos.

Seguindo esses passos, buscamos pensar, a partir da análise fílmica, os modos de viver a infância e de se constituir sujeito infantil que tem sido experimentado pelas crianças na modernidade tardia. Adotamos como pressuposto básico a ideia de que os seres humanos se constituem sujeitos sociais (sujeitos de escolhas, de desejos, de ações e de direitos) a partir/por meio das relações sociais de que participam, ou seja, é onde a infância faz fronteira com o mundo dos adultos e dos pares, que os processos de subjetivação das novas gerações são delineados. O encontro com o outro social garante a possibilidade de estas novas gerações acessarem e (re)criarem a cultura (ordem simbólica).

Ademais, também trabalhamos com a ideia de que o sistema social é composto por variadas dimensões e regido por distintas lógicas de funcionamento (integração, competição/interesse/estratégia e crítica/subjetivação), as quais, por sua vez, podem se manifestar sob a forma de diferentes lógicas de ação (Dubet, 1996, 1998). Elas forneceriam

parâmetros para a constituição das experiências infantis, exigindo de cada criança um trabalho de gerir essas diferentes lógicas para alcançar a composição de suas próprias experiências a partir delas. Desse processo é que advém a possibilidade de se subjetivarem singularmente. Assim, as lógicas acionadas por cada criança para lidar com as exigências particulares de suas realidades de vida e/ou com as dimensões do sistema social que lhes importam em cada momento dependerão de um conjunto de variáveis relacionadas às próprias crianças ou ao seu entorno.

O mais comum é que ocorra uma combinação de distintas lógicas, dada a complexidade dos contextos existenciais e socioculturais nos quais nos engajamos nas sociedades atuais. Assim, conforme exposto nos exemplos de que trataremos mais adiante, as crianças podem encontrar, no seio de instituições/grupos nos quais se inserem (como a família e a escola), suporte social e emocional para compor suas identidades. Mas também podem fazê-lo a despeito da falta de apoio, buscando recursos em outras fontes/lugares, ou ainda podem ter de "nadar contra a correnteza", pois ali não somente deixam de encontrar o apoio e o cuidado de que precisam, como têm de se utilizar de várias estratégias para sobreviver às violências que lhes são impingidas e satisfazer suas necessidades/interesses (Santos; Silva, 2016).

Atentando a essas e outras questões, empreendemos a análise da obra cinematográfica Ninguém pode saber (誰も知らない, *Dare mo Shiranai*, 2004), filme japonês dirigido por Hirokazu Kore-eda. Ressaltamos que o *corpus* da pesquisa são os chamados "filmes de infância" (Lopes, 2008), ou seja, narrativas que trazem as crianças como protagonistas e retratam seus modos particulares de ver e interagir com o mundo. Essas narrativas apresentam um padrão discursivo e linguagens que se assemelham. É um cinema **da** infância, diferente de um cinema **para a** infância. O cinema contemporâneo, e em específico os filmes de infância, nos convocam a pensar no modo como a infância vem sendo significada em diferentes momentos históricos e paisagens socioculturais. Ao focalizarmos a análise da imagem e do texto fílmico, trabalharemos com três níveis de sentido: o informativo, o simbólico e o obtuso (Barthes, 1990). Visando esses níveis, a pesquisa tratou de levar em conta aspectos que compõem cenas, cenários e personagens, os sentidos (referencial, diegético, histórico), estabelecidos, além da informação e o nível de significância (obtuso), uma parte incompleta das obras que deve ser investigada de modo particular e interrogativo.

A interpretação de texto fílmico envolve compreender como diferentes linguagens e signos relacionam-se para construir significados e interpretações. Conforme destaca Cardoso (2023, p. 5), "quando diante de linguagens e signos distintos, a relação que existe entre as

diversas modalidades textuais, a forma pela qual um texto pode incorporar e representar os outros textos, tudo isso, conjuntamente, acaba por se constituir como objeto dos estudos de tradução intersemiótica." O estudo de filmes como textos intersemióticos busca decifrar as interações entre imagem, som e narrativa, levando em conta também os contextos sociais e culturais abordados na trama.

Assim, ao longo do desenvolvimento deste estudo, serão problematizados, a partir do material analisado, as experiências e modos de subjetivação vividos por meninos e meninas a partir de suas relações sociais, buscando identificar as "lógicas de ação" (Dubet, 1996) postas em prática pelas crianças e a que outros significativos eles/as têm tido acesso na modernidade tardia para se constituírem como sujeitos. Analisaremos também como e em que medida a "experiência da solidão" e/ou o "protagonismo forçoso" (Aquino, 2015) atravessam os modos de subjetivação das crianças na atualidade e que relação esse fenômeno guarda com a "orfandade simbólica" (Kehl, 2008). A pesquisa alimenta-se, portanto, de nosso interesse em investigar como crianças (de diferentes culturas, nações, gêneros, classes sociais, pertencimentos geográficos, origens étnico-raciais etc.) têm construído experiências na modernidade tardia e de que forma essas experiências se conectam, se distanciam ou se chocam com as experiências dos adultos e de outras crianças com quem elas convivem.

Para tanto, apostamos em um diálogo interdisciplinar, trazendo uma comunicação entre diferentes áreas do conhecimento, abarcando discussões provindas principalmente do campo dos Estudos Culturais, da Sociologia da Infância e da Psicanálise. Nas seções que se seguem, abordaremos a análise de experiências de infância apresentadas no filme escolhido associada a referenciais teóricos pertinentes que abordam essa discussão. A referida análise está separada em três seções: Infância em Resistência: Lógicas de Ação no Filme Ninguém Pode Saber, na qual abordamos os modos de viver e agir das crianças de acordo com diferentes "lógicas de ação" (Dubet, 1996); Orfandade simbólica, experiência de solidão e protagonismo forçoso, em que exploramos as experiências de infâncias considerando sua complexidade e acolhendo as diferenças. Por fim, trazemos algumas considerações finais referentes à pesquisa e ao tema abordado.

Infância em resistência: Lógicas de ação no filme Ninguém pode saber

Ao analisarmos as representações da infância no filme Ninguém Pode Saber (2004), observamos quatro crianças, cada uma com modos diferentes de ver, sentir e viver essa fase da vida. Akira Fukushima, o mais velho dos irmãos, tem doze anos e, na ausência da mãe,

assume o papel de cuidador. Ele prepara as refeições diárias, vai ao mercado, gerencia o dinheiro, organiza as despesas e continua estudando, mesmo sem frequentar a escola. Kyōko Fukushima, a segunda mais velha, tem onze anos. Ela também contribui com as tarefas domésticas, dedicando-se à limpeza da casa e lavando as roupas à noite, escondidas na varanda. Filha de um músico, Kyōko sonha em tocar piano, e diversas cenas evidenciam seu desejo de adquirir o instrumento. Shigeru Fukushima, o terceiro irmão, é um menino agitado e tem mais dificuldade em permanecer dentro do apartamento. Isso ocorre porque os donos do imóvel não podem saber que mais de duas pessoas vivem ali, sob o risco de a família ser despejada. Assim, ele e a caçula Yuki Fukushima precisam entrar no apartamento escondido dentro de uma mala.

No decorrer do filme, as cenas retratam a progressiva decadência da vida das crianças. No início da narrativa, as crianças, embora confinadas, vivem em boas condições, são bem alimentadas, agasalhadas, felizes e aparentam ser saudáveis. Com o passar do tempo e à medida que enfrentamos as dificuldades causadas pelo abandono parental, o cenário se transforma: as condições de vida tornam-se precárias: as crianças passam a usar roupas e calçados inadequados, desgastados, rasgados e frequentemente sujos. O ambiente, antes organizado pelas próprias crianças, gradativamente se desestrutura, refletindo a desesperança em relação ao retorno da mãe. Há sujeira acumulada por todos os lados, roupas espalhadas pelo chão, louça empilhada e suja, e cobertas que não são lavadas há muito tempo. O abandono não é evidenciado apenas na ausência das figuras parentais, mas também no cenário, no figurino, nos corpos e rostos das crianças. As mudanças em seus comportamentos e atitudes reforçam o agravamento da situação, que se torna mais evidente a cada cena.

Partindo desse panorama das experiências de infâncias apresentadas, percebemos que, ao longo da narrativa as crianças gerenciam diferentes “lógicas de ação”[3] (Dubet, 1996) no contexto social e cultural em que vivem, levando em conta as múltiplas e desafiadoras situações/experiências pelas quais passam. Dubet (1996), em seus estudos sobre a experiência

[3] François Dubet produziu sua teorização focalizando a experiência socializatória adulta, mas aqui nos propomos a realizar uma apropriação de suas contribuições para contemplar o universo infantil retratado em Ninguém pode saber (2004). Não pretendemos utilizar o padrão adulto como referência para compreender a experiência infantil, contudo dispor de maiores recursos teórico-conceituais para analisar certos processos apresentados pelo filme considerando a complexidade e repercussões destes para a subjetivação das crianças. O que, conforme apostamos, pode abrir novos caminhos na construção de conhecimentos sobre a infância, sem incorrermos numa visão redutora e adultocêntrica que enxerga tais crianças apenas como “menores abandonados”, ou seja, um "problema social” e não como sujeitos de direitos e agência, com voz e saberes próprios. Visão esta que pode levar pesquisadores, famílias, instituições educacionais e culturais, políticas sociais, e outras tantas esferas da sociedade, a continuar reproduzindo a concepção de que “a criança é o rascunho de um texto definitivo". Rascunho no qual se corrige, acrescenta, apaga, sobrepõe e que se aperfeiçoa até chegar à redação final” (Trindade, 1999, p. 57).

social, descreve três dessas lógicas: a lógica da integração, a da estratégia e a da subjetivação. Segundo o autor, tais lógicas definem e orientam a forma como se constroem as relações com o outro e como são vivenciadas as diversas experiências no meio social.

A lógica da integração ou integradora mostra-se mais adaptativa, baseada na interiorização de papéis socialmente preestabelecidos, sendo sua característica a estabilidade, pois "o indivíduo incorporou as expectativas de outrem" (Dubet, 1996, p. 115). Já a lógica da estratégia envolve regras, concorrência e racionalidade, "um utilitarismo da própria acção que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação" (Dubet, 1996, p. 123). Por outro lado, a lógica da subjetivação inspira o indivíduo a ser mais crítico e ativo em relação à sua realidade social, o que se mostra muito relevante para a análise aqui empreendida. Afinal, mesmo as crianças, ao contrário do que nos faz crer a opinião de aceitação geral, forjam suas identidades a partir de "sua tensão com o mundo" (Dubet, 1996, p. 131), ou seja, de uma participação ativa em sua experiência social, enquanto sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Essa perspectiva fica clara ao focalizarmos, no filme, o comportamento das crianças mais velhas (Akira e seus amigos), uma vez que, entre as menores (Kyōko, Shigeru e Yuki), era a adoção da lógica da integração que preponderava. Na maior parte das cenas que compõem o filme, essas crianças não questionam a situação em que se encontram nem cogitam alternativas para enfrentá-la; apenas tentam cumprir o plano geral esboçado inicialmente pela figura materna, que era mantê-las reclusas, sem que sua existência fosse notada por outros adultos, sobrevivendo sem seu apoio efetivo.

Ainda assim, Kyōko, a mais velha dos três citados, em certas situações contesta esse estado de coisas, demonstrando insatisfação. Entretanto, ela acaba por aceitar e se adaptar às escolhas da mãe, confirmando-a como uma figura de autoridade. Além disso, Kyōko se culpa e acredita que foram suas atitudes que afastaram a mãe. Em uma conversa com o irmão mais velho, ela expressa a preocupação de ter magoado ou chateado a mãe com suas indagações sobre a escola e a situação em que se encontra. Enquanto limpa a louça do jantar, Kyōko inicia o diálogo:

> — A mãe não voltou, não é?
> — O trabalho dela a deixou mais tempo afastada.
> — Por que eu fui cruel com ela?
> — Não, não é verdade (Ninguém pode saber, 2004).

Essa postura de Kyôko está relacionada à lógica integradora, que tem em vista o "fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença" (Dubet, 1996, p. 123). É possível perceber, de forma marcante no modo de ser e estar no mundo no caso de Kyôko, como o receio de perder o amor e a presença materna acaba reforçando sua adesão aos valores e às decisões estipuladas pela mãe, ainda que, por vezes, ela demonstre certos incômodos.

Em contrapartida, Akira, o mais velho e responsável por cuidar dos irmãos, combina diferentes lógicas de ação. Embora também adote, em alguns momentos, uma lógica integradora — sobretudo para manter a harmonia no convívio familiar —, sua maior consciência acerca das ameaças à própria sobrevivência e aos irmãos faz com que ele recorra frequentemente a estratégias de adaptação e de enfrentamento.

Esse comportamento estratégico de Akira é evidenciado já no início do filme, quando um bilhete deixado pela mãe anuncia: "Querido Akira, sua mãe vai sair por um tempo. Por favor, cuide de Kyõko, Shigeru e Yuki" (Ninguém pode saber, 2004). Logo após ler o recado, o menino conta o dinheiro deixado em um envelope, junto das cartas, e começa a pensar em estratégias de como dividir a quantia para pagar as contas da casa. Pouco depois, em tom ansioso, ele avisa à irmã que sairá para fazer compras:

> Akira: Vou fazer compras.
> Kyõko: Certo, então, vá.
> Akira: E a mãe não vai voltar logo.
> Kyõko: Por que não?
> Akira: Alguma coisa no trabalho, eu acho. Estou indo.
> Kyõko: Então vá. (Ninguém pode saber, 2004).

Angustiado, o menino anda pelas ruas da cidade com algumas sacolas e sussurrando "O aluguel... luz, telefone e gás... E também... lenços" (Ninguém pode saber, 2004). Mais tarde, com a ajuda de Kyõko, Akira faz cálculos em um caderno velho, somando as compras do dia mostrando uma preocupação em gerir os recursos financeiros que ainda restam: "Gastei 674 ienes no supermercado. Ainda tenho 650 ienes na carteira. Quantos ienes tinha na carteira antes?" (Ninguém pode saber, 2004).

Observamos, assim, que Akira lança mão de estratégias para prolongar a quantidade deixada pela mãe, garantindo a subsistência de todos até um possível retorno dela, cujos dados permanecem incertos. De acordo com Dubet (1996, p. 123), esse tipo de lógica se revela indispensável quando "há a necessidade de manter regras de jogo para que o jogo seja possível". Nesse contexto, a adoção de uma postura estratégica por parte de Akira surge como um recurso fundamental para enfrentar os desafios pela ausência materna e pelas restrições em que vivem.

Figura 1: Akira nas ruas de Tóquio



Fonte: captura de tela retirada do filme Ninguém pode saber (2004).

O menino, ao assumir o protagonismo no cuidado dos irmãos, mostra-se dividido entre aceitar completamente ou rejeitar esse papel. Ainda assim, ele busca demonstrar sua capacidade de exercício, recorrendo a diversas estratégias, como organizar e gerenciar o dinheiro, pensar nas necessidades materiais dos irmãos e fornecer o amparo afetivo de que precisam. Essa postura fica clara na cena em que Akira, percebendo que a mãe não voltaria para o Natal, decide comprar cartões natalinos e, com a ajuda do atendente do mercado, escreve os nomes dos irmãos e dedicatórias carinhosas. Ao chegar em casa, entrega-lhes os cartões, dizendo que se trata de um presente da mãe (Ninguém pode saber, 2004).

Além disso, podemos perceber que as crianças agem de forma estratégica em diferentes momentos para lidar tanto com o dia a dia quanto com as questões emocionais que enfrentam. A obra cinematográfica traz esse retrato de forma poética e pungente, como se vê na analogia trazida pelo diretor com as flores colhidas na praça do bairro. Ao ver as plantas secas tentando sobreviver entre as fendas do concreto do chão da praça, as crianças colhem suas sementes, as plantam em potes reutilizados, regam, colocam terra fresca, cuidam e afirmam: “não vamos abandoná-las”. Tal atitude revela um cuidado simbólico e esperançoso, fazendo eco à ideia de resistência presente na lógica da subjetivação (Dubet, 1996), segundo a qual os atores sociais se organizam de modo crítico e ativo, resistindo às imposições do meio.

Essa lógica de subjetivação se manifesta em diversos momentos por meio das ações de Akira, que, como abordado anteriormente, assume um papel central no cuidado dos irmãos, sem deixar de questionar sua própria realidade. Ele sabe de seus direitos, tem consciência de que todos devem frequentar a escola, ter refeições diárias e ser cuidados por um adulto responsável. Isso se confirma na cena em que Akira confronta sua mãe, Keiko, enquanto os dois sobem uma longa escadaria rumo à rodovia. Ainda que Keiko tente se esquivar, Akira

insiste em saber se ela revelou a outros adultos, especialmente ao homem com quem se relaciona, a existência dos filhos. A conversa segue quando, já em uma lanchonete, ele pergunta sobre irem à escola, ao que a mãe responde com indiferença e certa agressividade, tentando sair da situação e defendendo-se ao alegar que também tem direito de ser feliz. Nesse momento, Akira revela seu descontentamento e a inconformidade diante do abandono a que todos são submetidos (Ninguém pode saber, 2004). Ele a cobra para que exerça a autoridade que supõe nela, enquanto mãe, e assuma a responsabilidade em educá-los, lançando um olhar reflexivo e crítico para sua própria experiência social (Dubet, 1996).

Ao mesmo tempo, Akira vivencia conflitos entre seus próprios desejos e as responsabilidades que carrega em relação aos irmãos mais novos. Quando conhece meninos da mesma idade que estudam em uma escola próxima, ele passa a ficar mais tempo fora de casa, gasta parte do dinheiro que deveria garantir o sustento da família e, por conseguinte, experimenta prazeres desconhecidos até então. Essa tensão entre cumprir o dever e gozar de momentos de diversão aparece em diferentes cenas do filme, mas não significa que Akira abdique completamente de suas obrigações. De fato, seu desejo de manter todos juntos, reunidos e protegidos justifica, em grande medida, a recusa das crianças em buscar ajuda, pois elas se orientam por ações que asseguram a unidade familiar. Nesse ponto, fica claro que, na lógica da subjetivação, "o sujeito não é redutível nem aos seus papéis, nem aos seus interesses" (Dubet, 1996, p. 130).

Dessa forma, as crianças precisam articular, nesse e em diferentes contextos, lógicas de ação (Dubet, 1996) por elas conhecidas com base em experiências prévias, vividas na família ou em outros espaços sociais. Mas também outras, construídas a partir de expectativas e devires imaginados — processo ricamente exemplificado pelos pesquisadores Sandro Vinicius Sales dos Santos e Isabel de Oliveira e Silva (2016), em pesquisa realizada junto a crianças na educação infantil, quando se deparam com a lógica singular com a qual a menina Ana empreende a confecção de um cartão para a mãe, investindo-o de afeto ao vislumbrar como seria a experiência futura de entregar-lhe o presente.

As ações infantis são construídas e gerenciadas, na obra cinematográfica aqui focalizada, de diferentes formas, já que as crianças estão sempre retomando ensinamentos/aprendizados partilhados em família, quando a mãe ainda estava presente cuidando deles (o que comprar para se alimentarem e como preparar as refeições, por exemplo). E, ao mesmo tempo, contemplando um horizonte de possibilidades em que a menor chance de virem a se separar é afastada a todo custo e a esperança de reencontrar a mãe não deixa de ser alimentada, especialmente pelas crianças mais novas. No entanto, esses processos

se mostram dependentes do meio, dos limites e das possibilidades que ele oferece, e muitas lógicas de ação adotadas pelas crianças não surtem os efeitos que elas desejam ou esperam. As frustrações crescem, proporcionais ao tempo de espera pela mãe. Akira, até pela idade e nível de maturidade emocional, é o que mais estabelece um olhar crítico para essas questões, buscando tecer relações com outras pessoas (amigos na rua, pais desses amigos etc.) e experiências para além do contexto restritivo em que vivem enquanto família.

Essas nuances ilustram como as crianças vivenciam e negociam diferentes lógicas de ação, reforçando o quanto são ativas na construção de suas experiências sociais e culturais, mesmo em um contexto de abandono e precariedade.

Orfandade simbólica, experiência de solidão e protagonismo forçoso

Em Ninguém pode saber (2004), há uma renúncia por parte da mãe e uma ausência do pai no ato de educar seus filhos, deixando suas responsabilidades, forçosamente, para seu filho mais velho, que também é uma criança. Nesse contexto, podemos ver com clareza que os cuidados e a educação das crianças parecem estar a cargo delas mesmas. Elas devem reconhecer as próprias necessidades e tentar supri-las ao seu modo. As crianças mais velhas acabam tendo que ensinar às mais novas formas de agir, sentir, etc. Akira é uma criança que assume um papel de responsabilidade perante os irmãos, pois é quem a mãe ordena que cuide deles e das despesas da casa em sua ausência.

Nessa dinâmica, Akira desempenha um "protagonismo forçoso" — conceito definido por Aquino (2015) para designar experiências em que a criança não escolhe, mas é impelida a assumir determinadas responsabilidades. Assim, Akria busca alternativas e estratégias de sobrevivência, ciente de que a vida de seus irmãos pode depender, mais do que ele gostaria, de suas ações e escolhas.

Isso que entendemos por protagonismo forçoso vem assumindo uma posição cada vez mais visível na modernidade tardia globalizada, quando um número crescente de crianças tem sido convocadas a assumir a posição de adultos, tomando atitudes para resolução de problemas diários, trabalhando, cuidando de crianças menores que elas, enfrentando conflitos intra e interpessoais e, ainda assim, encontrando uma brecha para seus momentos de prazer. Akira e Kyõko, sobretudo o mais velho, recebem o peso da responsabilidade de cuidar dos seus irmãos como se fossem pequenos adultos. Ambos dividem tarefas para conseguir gerenciar seu ambiente familiar e, em certos momentos, recorrem a adultos da vizinhança ou parentes de amigos para tentar conseguir auxílio. Quando desesperado por não conseguir lidar

sozinho com a falta de dinheiro para suprir as necessidades da família, Akira faz ligações e procura o homem que seria o pai de Yuki, buscando, com os recursos que julga viáveis, uma solução.

A cena descrita a seguir ilustra de forma contundente esse contexto, destacando o processo de desresponsabilização dos adultos em relação à criação e educação das crianças. Essa realidade não se limita apenas à vida de Akira e seus irmãos, mas reflete um padrão recorrente na experiência de muitas crianças.

> Akira inicia a conversa um pouco envergonhado:
> É que…
> O que foi, por que esse risinho?
> É que, desde que mamãe se foi… É que… não temos dinheiro.
> É mesmo? Eu não tenho dinheiro. Quanto ainda tem?
> Cerca de 10 mil ienes.
> [fazendo várias pausas] Dez mil ienes é bastante. Estou numa tremenda dureza. A minha namorada. Ela estourou meus cartões de crédito. Estou trabalhando pra burro, pagando aos pouquinhos. Isso é tudo que eu tenho comigo [entrega uma quantia de dinheiro]. Será a última vez.
> Obrigada [pausa]. Muito bem, vou embora.
> Aliás, Yuki não é minha filha. Sempre transei com sua mãe com camisinha. Tchau.
> Tchau. Obrigada por isso (Ninguém pode saber, 2004).

Podemos perceber no filme, portanto, que as crianças não encontram, nos adultos participantes do seu contexto, o amparo necessário para se constituírem enquanto sujeitos, tendo que lidar com um protagonismo forçoso que as torna responsáveis por gerenciar diferentes situações do cotidiano, convivendo com distintos arranjos subjetivos para, em alguma medida, desenvolverem-se enquanto sujeitos (Aquino, 2015).

Alguns desses aspectos fazem parte das rotinas de diversas crianças, nas narrativas fílmicas e para além delas, em alguns contextos existenciais em nossa sociedade. Essas novas configurações na forma de viver a infância parecem ter se tornado um traço característico da modernidade tardia, fazendo com que as crianças se tornem responsáveis por gerenciar suas próprias vidas, de diversas formas. Diversidade esta modulada não apenas pelas singularidades dos indivíduos, mas pelas particularidades dos contextos socioculturais e existenciais dos quais participam e que lhes fornecem acesso a aprendizagens práticas sobre como viverem em sociedade, valores, ideais, tradições, enfim, todo um universo de referências que podem ser incorporadas como parte de seus modos de ser, pensar, sentir e agir.

Aquino (2015) aborda as mudanças na experiência educacional na contemporaneidade, apresentando uma infância que pode ser vivida como experiência da solidão. Segundo o autor, a relação entre adultos e crianças está sofrendo mutações, ao passo que a norma moderna da

infância, que se refere a um modelo hegemônico de criança (enquanto ser frágil, que necessita de tutela constante), parece estar desaparecendo ou, no mínimo, em crise. O que se contrapõe às "imagens de proteção e cuidado que costumavam designar a relação entre mais velhos e mais novos desde o advento da Modernidade pedagógica" (Aquino, 2015, p. 439).

Partindo dessa perspectiva, é possível analisar as experiências de infância(s) das crianças de Ninguém pode saber (2004) como "experiência da solidão" (Aquino, 2015, p. 440). Essa experiência configura-se em um sentimento que ultrapassa, muitas vezes, as fronteiras de classe, cultura ou configuração familiar, estando presentes em diferentes contextos e experiências.

Essas mudanças nas apresentações de infância têm sido mostradas e problematizadas não apenas em produções acadêmicas (Alvez, 2014; Silva, 2014; Braz, 2013, entre outras), mas também por artefatos culturais. Exemplo disso é uma série de filmes, além do já citado, que possui uma narrativa comum, apresentando o binômio infância-solidão a partir de múltiplos contextos e de formas particulares nos assim chamados filmes de infância. O filme que aqui analisamos é apenas uma amostra desse universo. Podemos citar outros exemplos que tratam desde contextos reais e diversos a contextos imaginários e fantásticos: *Onde vivem os monstros* (2009), filme americano dirigido por Spike Jonze; *Todos se Van* (2013), filme colombiano dirigido por Sergio Cabrera; *Ponette* (1996) filme francês com a direção de Jacques Doillom; O labirinto do fauno (2006), dirigido por Guillermo del Toro; Entre Laços (2017) filme japonês dirigido por Naoko Ogigami; Pelos Olhos de Maisie (2012), filme norte-americano dirigido por Scott McGehee e David Siegel, entre outros.

A obra de Kore-Eda, Ninguém pode saber (2004), é um dos filmes de infância que coloca de forma explícita e contundente a infância como experiência da solidão. Todo o enredo do filme mostra essa ausência e retirada dos adultos da vida das crianças, levando-as a gerenciar suas necessidades e construir experiências diante de suas possibilidades de vida e sobrevivência. Detalhes sutis no filme, como as anotações no caderno e o esmalte que desbotaram das unhas de Kyoko, pintadas pela mãe, indicam o tempo que passam sozinhas.

Ao analisar os elementos narrativos e simbólicos da obra, é fundamental destacar, além do que está explícito, o que está ausente ou renunciado. Esses aspectos ausentes da narrativa carregam significados profundos e importantes para a compreensão das experiências das personagens (Vanoye e Goliot-leté, 2012).

A solidão como um elemento central desse filme constrói e significa uma ausência de cuidado, regulando essas linguagens e construindo uma lógica argumentativa de diálogo sobre o que não está presente. O cuidado é um aspecto importante nos processos de subjetivação na

infância, pois "a maneira como somos recebidos e reposicionados no mundo guarda relação direta com as formas de ser e existir" (França; Rocha, 2015, p. 415).

Com base em estudos psicanalíticos, o cuidado é entendido como a marca deixada pelo outro nas experiências subjetivas, sendo fundamental para a adaptação do recém-nascido ao mundo e para suas primeiras experiências afetivas. O outro, enquanto mediador, é indispensável no desenvolvimento físico, psíquico e cultural da criança, independentemente da configuração familiar (Mezan, 1995).

No entanto, nas narrativas cinematográficas citadas, observa-se uma constante ausência desse cuidado adulto. Esse esvaziamento das primeiras figuras de referência permite identificar o que Kehl (2008) chamou de "orfandade simbólica". Exemplos dessa orfandade estão presentes tanto no cinema quanto na vida cotidiana, em geral resultantes do descaso e ausência (física e afetiva) dos adultos ou mesmo da recusa delees em educar e assumir plenamente a responsabilidade da educação das crianças. Em Ninguém pode saber, isso é evidente no caso de Yuki, cujo suposto pai se recusa a aceitar a paternidade, limitando-se a uma ajuda pontual e demonstrando o distanciamento físico e afetivo.

Desse modo, cada vez mais frequentemente, conforme alertam Cossetin e Schütz (2018), observa-se a ocorrência de uma "orfandade instituída" travestida de "liberdade de escolha". Trata-se de um processo complexo e desafiador, porque a orfandade, aqui, é disfarçada de protagonismo e liberdade, desresponsabilizando, sem parecer que o faz, as figuras parentais pela educação das novas gerações e de assumir seu lugar de autoridade face a elas. Diante desse cenário, cabe a problematização: que consequências têm sido geradas para a (sobre)vivência dessas crianças pela falta de proteção, de cuidado e de apoio adulto suficientes e satisfatórios? Mesmo que reconheçamos as crianças como sujeitos ativos e dotados de agência, como aqui defendido, a conquista da mestria de regular e compreender suas necessidades, desejos e ações não deveria ser vista como parte de uma trajetória de aprendizados que pode ser facilitada pelo amparo/incentivo/referência providos dos adultos?

Como defendem Cossetin e Schütz (2018), tem havido um "esvaziamento formativo" quanto ao que os adultos podem oferecer em relação à educação das crianças nos tempos em que vivemos. As figuras parentais das gerações atuais estão renunciando a essa responsabilidade de exercer a autoridade necessária na construção identitária das crianças e na sua introdução em um simbolismo social. Essas renúncias no ato educativo causam, nas crianças, uma insuficiência de referências para a construção e significação de novos conhecimentos sobre seus desejos e como regulá-los.

Na contemporaneidade, esse esvaziamento faz parecer que a tarefa de educar as crianças está imposta a elas mesmas. As crianças e os jovens "parecem viver em um mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma *nonchalance* jovem" (Kehl, 2008, p. 12)[4]. Os adultos estariam, nesse sentido, renunciando à sua responsabilidade de educar crianças e jovens, apegando-se à ideia de que é preciso ser flexível com as novas gerações.

> Contemporaneamente, um grande contingente da geração de pais e educadores emergentes tem, simplesmente, se limitado a dizer às suas crianças: "– Você é quem sabe o que é bom para você", numa expressão clara de quem não exige, não aposta e nada mais tem a dizer, de quem nada mais espera e, por isso, abandona (Cossetin; Schutz, 2018, p. 24).

Essas omissões e/ou ausências cotidianas, por vezes, não se tratam de uma ausência completa, como vimos em Ninguém pode saber (2004), mas uma "presença-ausente" dos outros significativos ou de algum deles. Ou seja, esses outros estão presentes, mas não estão exercendo suas funções de pai, mãe, educador e autoridade. Kehl (2008, p. 11) nos oportuniza ainda a explicação: "Isso significa que a vaga de 'adulto', na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar 'do lado de lá', o lado careta, do conflito de gerações, de modo que tal conflito, bem ou mal, se dissipou".

Cabe situarmos que no Japão, desde os anos 1980, embora haja cada vez menos crianças compondo a população nacional (considerando os índices de natalidade informados pelos censos demográficos), o número de casos de violência/abuso contra elas só aumenta. Violências físicas e psicológicas, abuso sexual, abandono e negligência parental etc. Bueno (2003), ao problematizar o fenômeno, defende a necessidade de realização de mais pesquisas sobre suas possíveis causas e repercussões. No entender desta autora, a cultura tradicional do Japão tem passado por mudanças substantivas ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, as quais têm afetado os laços grupais e a vida em família. Nesse contexto, muito frequentemente, jovens pais se veem tendo de assumir, sozinhos, a responsabilidade pela criação e educação dos filhos, ao mesmo tempo que crescem as exigências sociais que pesam sobre eles, relacionadas ao funcionamento da sociedade contemporânea (com seus horários fixos e rotinas extenuantes), ao imperativo da dedicação

[4] Ainda a partir de Kehl (2008), Cossetin & Schütz (2018), entre outros, o fato de as figuras parentais das gerações atuais estarem renunciando à responsabilidade de apresentar às crianças toda a riqueza do simbolismo social que caracteriza nosso mundo de cultura, com frequência cada vez maior, teria implicações a serem compreendidas à medida que se manifestam. No caso das crianças do filme Ninguém pode saber (2004), por exemplo, a fratria é fortalecida, pois se observa uma relação de cumplicidade entre os irmãos, que, diante de condições adversas que se sucedem ininterruptamente, veem no companheirismo a principal forma de enfrentar as dificuldades.

máxima ao trabalho, ao afastamento (e consequente falta de apoio) das comunidades de origem e famílias estendidas, à necessidade de conciliação de diferentes esferas da vida pública e privada (trabalho, filhos, vida amorosa etc.), tanto por parte dos homens quanto das mulheres, cuja presença crescente no mercado de trabalho trouxe também alterações para a organização da vida doméstica, divisão sexual do trabalho, educação das crianças etc. (Bueno, 2003).

Tóquio já foi cenário de diversas obras cinematográficas. Sob o olhar de Koreeda, a cidade é apresentada a partir de uma perspectiva que destaca a experiência de vida dos marginalizados, das classes sociais menos favorecidas. O filme aborda as dificuldades enfrentadas por uma mulher solteira, mãe de quatro filhos, em sua luta diária para sustentar a própria vida e a de seus filhos. A narrativa retrata a realidade de crianças que leem mangás e assistem a animes através de vitrines, sem acesso pleno a essas formas de entretenimento. Koreeda distancia-se de uma abordagem turística ao explorar as camadas menos evidentes da cidade. Sua câmera não se volta para os grandes edifícios ou as tecnologias de ponta que simbolizam a modernidade de Tóquio, mas para uma vida dos menos favorecidos. O foco remete a pequenos espaços e alguns locais públicos que fazem parte do cotidiano de quatro crianças. Nesse contexto, a grande e densa cidade de Tóquio é retratada como um ambiente vazio aos olhos das crianças: desprovido de significado, apoio e possibilidades de relações humanas significativas. Essa perspectiva humaniza os protagonistas e coloca em evidência as disparidades sociais e emocionais enfrentadas pelos que habitam as margens da sociedade contemporânea.

Analisando esse quadro, concordamos com Qvortrup (2010, p. 642), quando afirma que "a verdade é que o estudo das inter-relações entre gerações enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar o futuro da infância". Dito de outro modo, não se mostra possível ampliarmos os horizontes de compreensão e ação em relação às crianças e suas infâncias se não estivermos dispostos a investigar como a infância enquanto categoria social de pertença afeta e é afetada por processos sociais vividos por outras gerações com as quais as crianças se relacionam e que fazem parte de seus mundos socioculturais. Para encaminhar análises desse tipo, faz-se necessário, entre outras coisas, perspectivar o "contexto social como produtor de condições de existência e de formação simbólica" (Sarmento, 2007, p. 29).

Referente à trama de Ninguém pode saber (2004), cabe destacarmos ainda que ela nos põe em contato com crianças cujas experiências escapam à noção normatizada de infância

tornada hegemônica no decorrer da Modernidade[5], em diversos países do mundo, incluindo o Japão. O cerne dessa infância normatizada se assenta no pressuposto de que as crianças devem ser cercadas de cuidados morais, educativos e protetivos desde o nascimento e que a elas não caberia outro tratamento senão aquele que preserve sua presumida "inocência, vulnerabilidade e assexualidade" (Heywood, 2004, p. 12).

Assim, pode haver a interpretação de que há crianças "sem infância" em nosso mundo contemporâneo, como também podem ser diversas as formas de significar e viver a infância entre aquelas que a experimentam — para além do que indicam os padrões normativos, como já referido por diversos estudiosos da infância (Sarmento, 2003, 2008; Qvortrup, 2010, 2011; Corsaro, 2011; Marchi, Sarmento, 2017; Marchi, 2018). Tais autores evidenciam, em seus estudos, que cada época, sociedade ou grupo social distinto tende a produzir infâncias que resultam do entrecruzamento de experiências e fatores micro e macrossociais variados (gênero, raça/etnia, pertencimento geográfico, condição socioeconômica, decisões políticas etc.). E é justamente porque a experiência da infância moderna não pode ser universalizada (as infâncias são plurais) é que cabe investigarmos suas diferentes facetas, descortinando como transcorre a vida do máximo possível de crianças em contextos socioculturais e existenciais específicos desse momento histórico chamado modernidade, ou mais especificamente, considerando a realidade que o filme descortina, a modernidade tardia[6].

> Assim, um determinado tipo de infância, sendo considerado norma, não somente desclassifica todos os outros tipos no plano ideal, mas, mais grave, exclui, no plano empírico — da realidade social cotidiana — determinadas crianças dos direitos que lhes estão internacionalmente assegurados. Certas crianças seriam, assim, "crianças" apenas no plano jurídico. Desse modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como "não crianças", os meninos de rua, por exemplo, sofrem dupla

[5] Entendemos a infância como uma categoria sociocultural cujas características centrais remontam aos séculos XVIII e XIX, quando na Europa e nos Estados Unidos ocorreram processos sociais que fomentaram mudanças na forma de ver e tratar as crianças. Tais processos foram influenciados, em especial, pelo nascimento do Estado moderno, pelo fortalecimento da chamada família nuclear burguesa e pela criação da instituição escolar. Entre os autores que se ocuparam em abordar criticamente esse tema por meio da historiografia, destaca-se Philippe Ariès, com sua obra "História social da criança e da família", publicada originalmente em língua francesa, na década de 1960, e hoje considerada célebre, apesar das muitas críticas de que é alvo.

[6] Partindo do que argumenta Ianni (2013, p. 43-44), com base em Beck e Lau (2005), a expressão "primeira modernidade" refere-se à "[...] modernidade tradicional, aquele momento histórico em que a sociedade industrial moderna se configura, ainda, com as características da plena industrialização, da crença na assertividade da ciência e da tecnologia como expressão de razão e do progresso, da constituição e hegemonia dos estados-nação e o modelo de família nuclear". Os termos "segunda modernidade", "modernidade tardia" ou "sociedade contemporânea" designam, por sua vez, "[...] um desdobramento, em autorreferência, da tradição moderna industrial; a transformação da modernidade por dentro de si mesma" (Ianni, 2013, p. 43-44). Nesse sentido, conforme conclui a autora, mesmo que as sociedades atuais estejam passando por grandes transformações, elas ainda são modernas, pois não houve sinal de ruptura com a tradição moderna.

> exclusão, dos direitos sociais básicos e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como crianças de jure e de facto (Marchi, Sarmento, 2017, p. 957).

Nesse sentido, concordamos com Cruz *et al.* (2005) quando as pesquisadoras ponderam sobre a necessidade de se abordar as infâncias considerando sua complexidade e acolhendo as diferenças que as atravessam. Ao longo do filme Ninguém pode saber (2004), torna-se possível questionar o porquê dessas crianças não procurarem ajuda, denunciando sua situação de abandono. Somado a esse pensamento, os espectadores do filme podem manifestar uma reação de surpresa com a capacidade de organização e de gerenciamento de diferentes lógicas de ação exercidas por elas, numa palavra, com sua agência. Isso porque a imagem da infância com a qual a maioria de nós está acostumada é aquela que associa as crianças à inocência, vulnerabilidade e dependência em relação à racionalidade adulta. Mas Akira e seus irmãos nos convidam a aprender com eles que existem outras infâncias não atreladas a essa imagem reducionista e elas merecem ser conhecidas e compreendidas em suas especificidades. Convidam-nos também a entender que as crianças são capazes de construir lógicas de ação que se tornam verdadeiros instrumentos de enfrentamento das situações desafiadoras com as quais se deparam no dia a dia, dado que apoiadas nelas é que conseguem criar formas flexíveis de pensar e lidar com problemas cuja resolução passa a depender inteiramente de si mesmas, a começar pelo mais premente deles: garantir que todos consigam se alimentar a cada novo dia.

Por meio da narrativa apresentada em Ninguém pode saber (2004), notamos, portanto, como as crianças são sujeitos dotados de agência, que interpretam e agem no mundo, seja ao se depararem com situações corriqueiras, vividas mesmo por crianças que não enfrentam adversidades como o abandono parental, seja quando elas emergem da tela engajadas em atividades normatizadas, nas sociedades modernas em geral, como exclusivas de adultos ou não recomendadas às crianças. Podemos fazer a crítica à dominação paternalista que, colocando ênfase na dependência das crianças e na defesa do controle de suas vidas, não as reconhece como sujeitos ativos, com direitos, desejos e capacidade de participação. No entanto, também convém recusarmos a posição oposta, incapaz de atribuir a devida importância à proteção das crianças pelos adultos, notadamente pelas famílias e pelo Estado.

Os efeitos da falta de proteção, cuidado e apoio adultos são ilustrados com cenas que mostram adoecimentos das crianças e comprometimento da capacidade de sobrevivência de algumas. A morte da criança mais nova, de maneira emblemática, serve como um alerta para as consequências da falta de equilíbrio entre a proteção necessária e a concessão de liberdade para que as crianças se desenvolvam enquanto sujeitos. Evidencia que, embora importante, os

laços de amizade e cuidado entre os irmãos não substituem o papel fundamental dos adultos no desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que diz respeito à proteção, ao cuidado e à garantia de seus direitos.

Freud (1905) já apontava em seus estudos a relevância do amparo nos primeiros anos de vida, afirmando que é na convivência próxima com os adultos que encontramos o suporte necessário para a sobrevivência física e psíquica. Paralelamente, o sentimento de desamparo surge nessas primeiras experiências de vida, sendo fundamental para que se reconheça a importância e a dependência das relações com o outro.

Segundo Costa (2007), o conceito de desamparo nos estudos freudianos é observado em dois contextos. O primeiro refere-se aos estímulos e está ligado à satisfação das necessidades do sujeito ainda bebê, no entanto se "o estímulo exceder a capacidade de resposta do organismo, surge o desamparo, que pode dar origem a defesas inadequadas, ou seja, aos sintomas psicopatológicos" (Costa, 2007, p. 60). O segundo contexto está relacionado ao fator biológico do desamparo, que se manifesta como proteção contra os perigos do mundo interno e externo.

O sentimento de desamparo, portanto, pode surgir em diferentes momentos ao longo da vida. Na narrativa fílmica, ele é particularmente evidente em episódios como o acidente que resultou na morte da irmã mais nova. Nesse contexto, as crianças enfrentam situações extremas de desamparo, sem encontrar o suporte necessário, seja físico ou psíquico, para lidar com a gravidade dos eventos. Essa ausência de amparo expõe as crianças a um risco potencial de desenvolver psicopatologias, destacando a importância do papel protetor dos adultos.

Dessa forma, reafirmamos a relevância dos "primeiros outros" da infância — figuras parentais que desempenham um papel essencial na constituição dos sujeitos e de suas identidades. Esses outros são indispensáveis para o desenvolvimento físico, psíquico e cultural das crianças. Como discutido anteriormente a partir de autores como Mezan (1995), essas figuras não apenas oferecem cuidado, mas também exercem funções cruciais de identificação, referência e amparo, promovendo um desenvolvimento integral e saudável. Como conclui Sarmento (2007), ao endossar a argumentação de Archard (2003, p.42), "é no balanço entre essas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças".

Considerações Finais

Por meio do filme aqui analisado, foi possível deslindar aspectos fundamentais dos processos de subjetivação vivenciados pelas crianças contemporâneas a partir de suas relações sociais, facultando compreendermos um pouco mais sobre os outros significativos aos quais as crianças têm tido acesso na modernidade tardia para se constituírem como sujeitos sociais, de direitos e de conhecimento.

A trama sobre a qual nos detivemos expõe o cenário japonês, focalizando a história de uma família desde a presença até a ausência das figuras parentais, a princípio relativa, mas que se torna absoluta após certo tempo, com implicações contundentes para a maneira como os adultos têm assumido o seu papel de educar e cuidar das crianças.

Os elementos que destacamos a partir da análise evidenciam que as crianças e o universo infantil que elas ajudam a construir como parte de seus mundos de vida são atravessados por especificidades, culturas próprias e formas de organização baseadas em lógicas que podem atender interesses diversos— da sobrevivência material, por exemplo — até a necessidade de segurança, afeto e reconhecimento social ou mesmo algum poder de negociação/barganha em relações nas quais se sintam oprimidas, entre outras possibilidades.

Os conceitos de "orfandade simbólica" (Kehl, 2008), assim como o de "experiência de solidão" e "protagonismo forçoso" (Aquino, 2015), trazidos para nossa análise, foram ferramentas que nos permitiram apurar o olhar para as relações e experiências na infância apresentadas na narrativa fílmica e para além dela. As origens e repercussões do processo de renúncia ao ato de educar, de oferecer referência e autoridade, empreendido por diferentes atores educativos na modernidade tardia, precisam ser mais bem compreendidas com apoio de pesquisas futuras.

Tal processo, indubitavelmente, guarda relação com outros que atravessam diferentes planos da vida social, como: a pluralização das experiências de socialização/educação das crianças contemporâneas, com "novos atores entrando em cena" (por exemplo, as mídias); a emergência de novas formas de estruturação dos vínculos familiares e de filiação simbólica; a reconfiguração dos modelos de comportamento para homens/pais e mulheres/mães e das relações entre pais e filhos, sendo estas cada vez mais marcadas por questões que anteriormente não estavam postas; o fortalecimento das fratrias e o enfraquecimento do suporte afetivo oferecido pelas famílias estendidas (tios/as, avôs/avós etc.) e comunidades, especialmente nos casos de migrações; o direcionamento de expectativas/demandas diferenciadas em relação ao compartilhamento da responsabilidade de educar e cuidar das

crianças, outrora depositadas quase que exclusivamente sobre as famílias, à escola e a outras instâncias sociais; outros processos complexos e dinâmicos vividos nos tempos atuais, os quais se fazem acompanhar por diversos desafios.

Cabe, nesse sentido, (re)pensarmos as próprias concepções de infância, educação e cuidado que têm sido privilegiadas em nossa sociedade e que práticas elas acabam por fomentar. Se os desafios que acompanham as mudanças sociais recentes são capazes de fragilizar discursos sociais legitimados e/ou até colocar em xeque valores, crenças e modos de existir até então vistos como referências seguras para conduzir nossas relações com as futuras gerações, há que se buscar conhecer e compreender melhor essas mudanças. E isso deve ser feito a partir da escuta sensível das crianças e dos adultos com quem elas vivem e/ou interagem virtualmente (pelas redes sociais, por exemplo, ou via apelos emitidos em propagandas e programas de TV), do estudo crítico dos artefatos culturais e das mais diversas formas de arte (literatura, cinema, música etc.) que retratam seus modos de ser e de viver em diferentes momentos históricos e sociedades, da produção científica de novos conhecimentos a partir de pesquisas documentais e empíricas, entre outros caminhos possíveis de serem encontrados e/ou inventados.

Além disso, ao analisarmos essas experiências de infância(s), percebemos que as crianças desenvolvem diferentes lógicas de ação — integração, estratégia e subjetivação — conforme proposto por Dubet (1996). A partir desse lugar social em que atuam como participantes ativos, elas se mobilizam para organizar seu cotidiano, agir de acordo com seus interesses e construir memórias e experiências significativas. Por meio dessas diversas lógicas de ação, as crianças demonstram sua capacidade de adaptação e agência, orientando-se na complexidade de suas vivências cotidianas e nas relações com o mundo ao seu redor.

Dado o exposto, evidencia-se que o mundo na modernidade tardia realça a necessidade de novas relações com a infância e com a família, novas concepções sobre as relações intergeracionais. As atitudes das crianças e os retratos da infância apresentados nos filmes nos fazem pensar que não há um modo ideal de se viver a infância. Existem múltiplas possibilidades, diferenças e singularidades. Essas possibilidades abarcam, além das características da modernidade tardia, matizes diferenciados dados pelo pertencimento cultural, geográfico, de classe, étnico-racial e de gênero, assim como pela mobilização, sempre cambiante de indivíduo para indivíduo, de modos de pensar, sentir e agir variados. Do mesmo modo, apesar das mudanças na forma de organização, a família continua sendo a primeira instância de socialização das crianças. Essa relação entre as crianças e seus outros significativos (adultos e/ou crianças com quem convivem) é fundamental para sua

humanização, por exercer função mediadora imprescindível para o seu desenvolvimento psíquico, afetivo, social, moral, cultural etc.

Dessa análise é possível depreender que, quando lhes são dadas as condições e oportunidades, meninos e meninas desempenham, frequentemente, o papel de interlocutores ativos e criativos nas relações sociais das quais participam, fazendo das interações vividas (ou imaginadas e lembradas) o cenário no qual podem sanar dúvidas, lidar com angústias e medos, compartilhar interesses, aprendizados, afetos, sonhos e frustrações, à medida que buscam construir sentido para suas vidas e compreender o mundo que os/as cerca.

Ademais, é preciso ressaltar a importância de não enxergarmos de modo restritivo a questão das lógicas de ação possíveis de serem adotadas pelas crianças, no contexto de suas experiências (na família, escola, ambientes culturais e políticos etc) e das disposições subjetivas forjadas por essas lógicas. Empreender um exercício de buscar entender as infâncias e as crianças a partir da perspectiva apresentada por elas pode nos municiar de ferramentas mais potentes para a problematização e desconstrução dos processos de dominação, opressão e violência vividos por esses sujeitos, em lugar de reforçar posições adultocêntricas que podem contribuir para perpetuá-los.

Concluímos ainda que reflexões construídas a partir de cenas e personagens que integram obras cinematográficas produzidas em diferentes contextos socioculturais e históricos permitem trazer à tona aspectos que devem ser considerados em qualquer problematização que se pretenda crítica sobre o modo como as relações entre crianças e adultos, pais e filhos, professores e estudantes, indivíduo e sociedade, vêm se alterando no momento histórico atual. Essas mudanças, conforme ilustra o filme selecionado para análise, podem produzir reverberações inauditas e subestimadas em diferentes culturas e gerações, estando as novas gerações no centro desse processo, ou seja, no "olho do furacão".

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educação & Sociedade,** v. 36, n. 131, p. 427- 444, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132950. Acesso em: 3 fev. 2019.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. *In*: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Trad.: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 45-61.

BECK, Ulrich; LAU, Christoph. Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta□change'of modern society. **The British journal of sociology**, v. 56, n. 4, p. 525-557, 2005. Disponível em:

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-4446.2005.00082.x. Acesso em: 3 out. 2022.

BUENO, Eva Paulino. A indústria do abuso no Japão. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano II, n. 22, março de 2003.

BRAZ, Carolinne dos Santos. **Infância e cinema de animação**: o poder da mídia na (re)construção das identidades. 2013. 313 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CARDOSO, Joel. Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos. **Revista Literatura em debate**, v. 5, n. 8, p. 01-15, 2011. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/578 Acesso em: 22 jan. 2025.

COSSETIN, Vânia L. Fischer; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Protagonismo ou orfandade: notas sobre o "novo" Ensino Médio brasileiro. **Educação em debate:** cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 24-32.

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. **O risco de cada um:** e outros ensaios de psicanálise e cultura. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, p. 42-49, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006. Acesso em: 3 out. 2022.

DUBET, François. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação, ano III, n. 3, p. 27-33, São Paulo, 1998.

FRANÇA, Rafaela Mota Paixão; ROCHA, Zeferino. Por uma ética do cuidado na psicanálise da criança. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p. 414-422, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-656420140045. Acesso em: 3 out. 2022.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In:* **Psicologia das massas e análise do eu e outras obras**. Vol. VX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 13-99.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014 [1905].

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Aurea Maria Zöllner. Mudanças sociais contemporâneas e saúde: considerações sobre a biomedicina e a saúde pública. **Ideias**, v. 4, n. 1, p. 41-58, 2013. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649397. Acesso em: 3 out. 2022.

KEHL, Maria Rita. **A fratria órfã**: conversas sobre a juventude. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

LOPES, José de Sousa Miguel. O cinema da infância. **Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, v. 4, n. 7, p. 22-35, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/txt/article/view/11086. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade** [online], v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623668737. Acesso em: 11 dez. 2022. ISSN 2175-6236.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade** [online], v. 38, n. 141, p. 951-964, ago. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137. Acesso em: 11 dez. 2022. Epub em: 10 ago. 2017. ISSN 1678-4626.

NINGUÉM pode saber. Direção: Hirokazu Kore-Eda. Título original**: Dare mo Shiranai**. Japão, 2004. 141 min., son., color., legendado em português. Filme.

PASIAN, Mara Silvia et al. Negligência infantil: a modalidade mais recorrente de maus-tratos. **Pensando famílias,** v. 17, n. 2, p. 61-70, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-494X2013000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 5 dez. 2022.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a" infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, v. 22, p. 199-211, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2022.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 131-150, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt. Acesso em: 26 mar. 2022

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467 Acesso em: 8 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, p. 25-49, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf. Acesso em: 8 dez. 2022.

SILVA, Adriana Alves. **A Estética da Infância no Cinema:** poéticas e culturas infantis. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322218. Acesso em: 8 dez. 2022.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História** [online]. 1999, v. 19, n. 37, pp. 35-58. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100003. Acesso em: 8 dez. 2022.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papirus, 7a ed. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Eliziane Gorete Kielb
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2017). Mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2019). Trabalhou como Professora Substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/ RS. Atualmente está atuando como Coordenadora Pedagógica na Rede de Ensino do Município de Erechim onde trabalha desde 2013 como professora. Tem experiência na área de Educação e Ciências Humanas. Interessa-se por pesquisas relacionadas à educação, infância(s), identidade, processos de subjetivação na modernidade tardia, processos de subjetivação na infância, literatura e cinema.
E-mail: eliziane_kielb@hotmail.com / elizianekielb012@gmail.com

Ivone Maria Mendes Silva
Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2004). Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2008). Mestrado em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG (2008). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP (2013). Pós-doutorado em Educação pela USP (2020). É professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui experiência nas áreas de Psicologia e de Educação, com projetos de ensino, pesquisa e extensão focalizando os seguintes temas/campos: aprendizagem e cultura; memória e partilha narrativa; leitura/escrita e formação de professores/as; produção da subjetividade docente e

discente; relações entre diferentes grupos geracionais em contextos escolares e não-escolares (incluindo os não urbanos, como as comunidades indígenas e quilombolas).
E-mail: ivonemmds@gmail.com

Artigo recebido em 24/01/2025.
Artigo aceito em 20/05/2025.