

A INFÂNCIA COMO SOLIDÃO: MUTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

JULIO ROBERTO GROPPA AQUINO*

RESUMO: Tendo como objeto de análise dois filmes do diretor e roteirista japonês Hirokazu Kore-Eda – *Ninguém pode saber* (2004) e *O que eu mais desejo* (2011) –, o presente ensaio almeja um tipo particular de problematização da experiência educacional contemporânea. As discussões, amparadas na teorização foucaultiana, concentram-se na hipótese de um tipo de mutação, em operação na atualidade, dos modos de endereçamento às crianças, apontando para a irrupção da infância como experiência da solidão, e esta como efeito de um protagonismo forçoso dos mais novos em oposição complementar ora à inoperância, ora à esquivia dos mais velhos. A título de conclusão, são apresentados alguns nortes ético-políticos a presidir um modo de conviver com as crianças consubstanciado numa arte geral do encontro.

Palavras-chave: Estudos foucaultianos; Presente educacional; Infância; Cinema Japonês.

CHILDHOOD AS SOLITUDE: MUTATIONS OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL EXPERIENCE

ABSTRACT: Having as object of analysis two films of Japanese director and screenwriter Hirokazu Kore-Japanese Eda – *Nobody knows* (2004) and *I Wish* (2011) –, the current essay aims at a particular type of problematizing of contemporary educational experience. The discussions, supported by the Foucauldian theorization, focus on the hypothesis of a type of mutation in the ways how adults relate to children, indicating the emergence of childhood as an experience of solitude, and this, as an effect of an inflicted leading role of the younger ones in complementary opposition to either the inoperability or the avoidance of the older ones. Closing the discussions, the essay presents some ethical-political directions chairing a way to live with children embodied in a general art of encounter.

Keywords: Foucauldian studies; Contemporary education; Childhood; Japanese Cinema.

* Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil. E-mail de contato: groppaq@usp.br.

L'ENFANCE COMME SOLITUDE: LES MUTATIONS DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE CONTEMPORAINE

RÉSUMÉ: A partir de l'analyse deux films du directeur et scénariste japonais Hirokazu Kore-Eda – *Nobody knows* (2004) et *I Wish: Nos voeux secrets* (2011) –, cet essai propose un type particulier de problématisation de l'expérience éducative contemporaine. Dans une perspective foucauldienne, nous proposons de discuter l'hypothèse d'une certaine forme de mutation qui s'opère actuellement dans l'adressage de l'adulte par rapport aux enfants, indiquant l'éruption de l'enfance comme une expérience de la solitude, celle-là comprise comme un effet d'un protagonisme imposé par les plus jeunes en opposition complémentaire soit à l'inefficacité, soit à l'évitement de ceux plus âgés. En guise de conclusion, nous présenterons quelques directions éthico-politique qui doivent présider une façon de vivre ensemble avec les enfants, ou bien, une façon inscrite dans un art générale de la rencontre.

Mots-clés: Études foucauliennes; Education contemporaine; Enfance; Cinéma Japonais.

*Vede como nossos filhos nos olham,
como nos lançam em rosto
uma conta que ignorávamos.*

Adélia Prado

O presente artigo, amparado em alguns aspectos da teorização foucaultiana, ambiciona desdobrar a hipótese de um tipo de mutação, em operação na atualidade, dos modos do endereçamento adulto às crianças. Para tanto, ocupa-se analiticamente de dois roteiros filmicos do diretor japonês Hirokazu Kore-Eda: *Ninguém pode saber* (2004) e *O que eu mais desejo* (2011).

Cabe esclarecer, de largada, que as reflexões propostas não se voltam nem à tematização propriamente da infância, nem à do cinema, embora ambas sejam tomadas como ângulos privilegiados de inteligibilização da questão nuclear em pauta: a experiência educacional contemporânea *lato sensu*. Aqui, partimos do pressuposto de que o aporte do encontro entre mais velhos e mais novos, o qual poderia ser encampado na rubrica *prática educacional*, não se restringe ao patamar pedagógico-escolar, firmando-se mais como um tipo de economia de (auto)governamento que, a partir da Modernidade, passamos a levar a cabo com as crianças e, de modo crescente, entre nós próprios. Daí a indiscernibilidade estratégica,

por nós presumida, entre as dimensões formal, não formal e informal das ações educacionais, uma vez que todas elas seriam matriciadas, em maior ou menor grau, por uma espécie de protocolo educacionalizante (SMEYERS; DEPAEPE, 2008) senão comum, ao menos semelhante em vários aspectos.

Ainda, é necessário destacar que a natureza ensaística das reflexões se alia à perspectiva defendida por Jorge Larrosa (2004), segundo a qual haveria um conjunto de operações intelecto-estilísticas inerentes à opção pelo ensaio como modalidade escritural. De nossa parte, privilegiamos uma delas: a possibilidade de uma nova experiência em relação ao presente. Na trilha da noção foucaultiana de experiência,¹ ensaiar remeteria a um gesto de desembaraçamento do próprio tempo ao qual, paradoxalmente, o ensaísta se aferra a fim de se tornar capaz de dele se afastar. O que aí está em questão é o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo, atentando para os embates em torno da questão da verdade: “[...] não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser [...]” (p. 34).

Já na década de 1960, Foucault empenhava-se em precisar as feições de seu projeto de uma ontologia histórica do presente: “Procuo, com efeito, situar-me no exterior da cultura à qual pertencemos, analisar suas condições formais para fazer sua crítica, não no sentido em que se trataria de reduzir seus valores, mas para ver como ela pôde efetivamente constituir-se [...]” (2014, p. 34).

Uma década mais tarde, Foucault pronunciava-se novamente acerca do que concebia como função do trabalho intelectual.

Direi brevemente que o intelectual, hoje, não me parece ter tanto o papel de dizer verdades proféticas para o futuro. Talvez o diagnosticador do presente [...] possa tentar fazer as pessoas perceberem o que está acontecendo, precisamente nos domínios em que o intelectual é competente. Por meio do pequeno gesto que consiste em deslocar o olhar, ele torna visível o que é visível, faz aparecer o que está tão próximo, tão intimamente ligado a nós que, por isso mesmo, não o vemos. (2011, p. 246)

O *pequeno gesto* que Foucault conclamava tomaria a forma, na década subsequente, de problematização de determinados *focos de experiência* cruciais na cultura – a sexualidade, a criminalidade, a loucura etc. e, a nosso ver, também a educação –, reputados como vetores de encadeamento das regras que se impõem àquilo que pensamos, fazemos e, afinal, nos tornamos quando interpelados por tais tipos de experiência. Numa mirada retrospectiva, Foucault admitiria, por fim, que o alvo de seu trabalho teria sido apenas um: “[...] as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência [...]” (2004, p. 289).

Entre o crítico da cultura na década de 1960, o intelectual específico nos anos 1970 e o teórico da experiência nos 1980, um problema fulcral parece ter obcecado Foucault em sua trajetória: o presente.

Problematizar o presente na companhia de Foucault, implicaria o descortino não apenas da contingência, da arbitrariedade e do casuísmo do que se nos passa, mas, sobretudo, a engenhosidade dos efeitos de naturalização tanto veriditiva quanto normativa do que ali foi vivido, redundando na oferta de um solo circunscrito das possibilidades de subjetivação aos contemporâneos ou, em específico, numa *pragmática de si* (FOUCAULT, 2010).

Desse ponto de vista, o embate analítico de mote foucaultiano consistiria na tentativa de compatibilização entre, de um lado, o veredicto de que sobre o presente se assenta e dele emana tudo aquilo que “[...]os diferentes homens fazem e dizem como sendo evidente, considerando-o verdade [...]” (VEYNE, 2009, p. 19) e, de outro, a convicção de que há “[...] em cada uma das figuras onde nos reconhecemos, algo de transitório, de singular, de mortal [...]”. (EWALD, 1980, p. 61)

Caber-nos-ia, então, indagar: como ser capaz de se reportar analiticamente ao próprio tempo, para além da condição de mera testemunha autenticadora das verdades da época? Como ganhar a distância necessária para poder mirar o presente em suas encarniçadas opacidade, indiferença e, no limite, esquivas em revelar do que, afinal, ele é feito? Como não permitir que ele domestique nossa disposição de desafiá-lo, nossa gana de que as coisas fossem ou se fizessem outras?

É Michel de Certeau (1994) quem nos oferece uma pista estratégica para tal peleja, ao trazer à baila a imagem do viajante de trem. Encapsulado na ordem estanque de um vagão – essa instância *naval* e, ao mesmo tempo, *carcerária* –, o viajante observa de modo preguiçoso e diletante uma miríade de coisas que ali se agitam por um instante e então evanescem. Um paradoxo constrange-o desde logo: quanto mais ele fixa a visão, menos ele é capaz de tocar o que lhe escorre pelos olhos. Irremediavelmente apartado das coisas que fita, estas sempre em estado de turvação e, em seguida, de desmanche, o observador perde-se no

[...] silêncio dessas coisas colocadas à distância, por trás da vidraça que, de longe, faz as nossas memórias falarem ou tira da sombra os sonhos de nossos segredos. [...] É necessário esse corte, para que nasçam, fora dessas coisas mas não sem elas, as paisagens desconhecidas e as estranhas fábulas de nossas histórias interiores. (p. 195)

É nesse ponto exato de corte que o contemporâneo, atravessado pela espessura e, ao mesmo tempo, pela precariedade do tempo que lhe resta, pode

então angariar uma nova condição de existência: nem adepto, nem rival; antes, um agonista do presente.

O presente educacional e suas sombras

Um dos autores mais reconhecidos no campo da sociologia da infância, o português Manuel Jacinto Sarmiento (DELGADO; MULLER, 2006), é categórico ao dimensionar as rupturas causadas pela segunda modernidade, segundo conceituação do sociólogo alemão Ulrick Beck, ao lugar social atribuído às crianças. Antes definida por sua *negatividade constituinte* – o que elas não são capazes ou são impedidas de fazer –, a infância estaria provando outro estatuto, a reboque dos efeitos negativos da globalização, das transformações institucionais da família e da escola, bem como da colonização operada pela mídia e pela indústria cultural. Adversário da tese advogada por Neil Postman (1999) sobre o desaparecimento da infância, o autor tem como hipótese que o que está em vias de desaparecer é a norma moderna da infância, em favor de um

[...] entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adulez precocemente induzida. [...] A criança está também no “entre-lugar” de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios. (p. 19-20)

Conclusões análogas são aquelas da investigação a cargo de Mariangela Momo e Marisa Vorraber Costa (2010). Partindo da premissa de uma imbricação intrínseca entre o mundo contemporâneo e a cultura pós-moderna, as autoras propuseram-se a investigar os hábitos de crianças pobres frequentadoras de escolas públicas da periferia de uma capital do sul brasileiro, logrando compor uma espécie de mapa das transformações em curso dos modos de ser e de conviver infantis, estes marcados por uma diluição das fronteiras da estratificação social no que concerne aos imperativos da cultura da mídia e do consumo.

A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente. No lugar dela instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontrolláveis, enigmáticas. (p. 988-989)

Com efeito, a investigação de Momo e Costa, assim como o fez um conjunto de estudos inaugurais de orientação foucaultiana (CORAZZA, 2000; NARODOWSKI, 2001; BUJES, 2002; KOHAN, 2003), aponta invariavelmente para o estatuto da infância (ou da infantilidade) moderna como um constructo histórico ou, em termos mais específicos, como um *dispositivo*.

Ponto pacífico entre tais estudos é o que poderíamos nomear *hipótese Ariès*. Para além da polémica em torno da datação histórica do estatuto da infância, admite-se, a partir das formulações do historiador francês, que “[...] na modernidade europeia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana [...]”. (KOHAN, 2003, p. 65)

A invenção moderna da infância, claro está, ter-se-ia desdobrado de modo intrinsecamente articulado à sedimentação dos saberes psicopedagógicos, à institucionalização das práticas escolares e à propagação da própria infantilidade como modo de subjetivação das crianças, doravante confinadas social e psicologicamente na condição de seres em desenvolvimento etc.

Outro pesquisador de orientação foucaultiana, Haroldo de Resende, assim sumariza o que aí se erigiu:

Uma infância que deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente, uma infância que, sendo objeto, é parametrada e é, ao mesmo tempo, parâmetro de políticas educativas, de legislações, de estruturas e funcionamentos de escolas para crianças. (2010, p. 252)

Estudos contemporâneos, como os desenvolvidos por Dora Lilia Marín Diaz (2010; 2011), propõem debruçar-se sobre a temática da infância a partir das proposições ulteriores de Foucault, notadamente aquelas relacionadas à tópica da governamentalidade, em que desponta o problema da (auto)regulação, por meio da dobra biopolítica sujeito/população. Trata-se de um esforço de compreensão da educação, menos como uma gramática de objetivação assujeitadora dos mais novos, e mais como uma economia geral, de vocação e lastro neoliberais, de (auto) governo das populações infantis e, por extensão, das adultas.

Nessa forma de governo, antes que modificar diretamente a natureza infantil, tenta-se impor uma ordem. Não se trata da correção e eliminação de coisas ruins, de visões corruptas ou de uma moral má, mas do exercício de ordenação do círculo de ideias na alma infantil, das disposições naturais que têm maior influência no caráter. Em outras palavras, trata-se da instalação da estratégia de normalização da definição do que é normal para traçar a curva de normalidade dentro da qual se terão

que arbitrar, em cada instante, a liberdade e a seguridade dos indivíduos e do coletivo em torno das noções de risco e perigo. (2011, p. 114)

No mesmo diapasão, Maria Isabel Edelweiss Bujes (2010) problematiza a disseminação da noção de risco associada à infância, a qual redundaria numa preocupação generalizada na opinião pública, com reverberações diretas nas práticas e políticas públicas direcionadas às populações infantis. Nesse contexto, a pesquisadora alerta sobre o incremento das técnicas de segurança infantil como desdobramento inequívoco dos processos de governamentalização da infância no atual contexto neoliberal.

Tal câmbio analítico operado pelos estudos contemporâneos sobre a infância revela-se estratégico para uma compreensão mais apurada dos jogos de verificação/subjetivação em circulação no espaço social e, em particular, no domínio educacional, cuja expressão sintomática é, a nosso ver, a caudalosa e saturante produção discursiva sobre a condição infantil nos mais diferentes campos de conhecimento.²

A infância contemporânea parece ocupar a ribalta não apenas do domínio acadêmico, mas, em semelhantes medida e intensidade, das produções de timbre cultural. Exemplo cabal disso é a efusiva cartela de artefatos culturais destinados às crianças ou devotados tematicamente à infância. É o caso do cinema.

Embora não seja considerado um gênero, o *cinema da infância*, como sugere José de Sousa Miguel Lopes [s.d.], portaria algumas características específicas, tais como “códigos implícitos, temáticas recorrentes, estilo próprio”. Outra característica recorrente dos roteiros fílmicos é a ênfase em narrativas iniciáticas: “A ideia de infância se apresenta, frequentemente, como uma complexa miscelânea de território e espaço temporal a percorrer. Crescer é, mais do que tudo, caminhar, descobrir, ocupar um território, passar de um lugar a outro, ultrapassar etapas” [...].

Independentemente dos matizes constitutivos do cinema sobre (ou da) a infância, muitos deles explorados, na seara da teorização foucaultiana, pela pesquisadora Fabiana de Amorim Marcello (2008, 2009, 2010), dentre outros, restringimo-nos aqui a apontar o caráter performativo da discursividade cinematográfica, em consonância a determinada compreensão do *cinema como pedagogia* (LOURO, 2008).

Tal escolha ratifica a perspectiva segundo a qual as obras cinematográficas podem ser compreendidas como produções pedagógicas de feições culturais, cuja análise constitui

[...] uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam. [...] tomando toda pedagogia como cultural e incluindo na expressão “pedagogia cultural” aquelas que são produzidas em locais sociais distintos da escola. (FABRIS, 2008, p. 120-121)

Se, por um lado, é possível admitir que o cinema “educa” suas plateias ou, mais especificamente, que ele as pedagogiza, por outro, é plausível supor que ele também se oferece como caixa de ressonância dos jogos de verificação/subjetivação em circulação no presente. Daí um duplo golpe, de acordo com o qual “o cinema capta o tempo e, por sua vez, constrói o tempo” (TEIXEIRA, LARROSA; LOPES, 2006, p. 13).

Tendo tais premissas em mente, enveredemos pelas duas obras fílmicas selecionadas.

A infância da solidão em Kore-Eda

Kiseki é o título original do filme *O que eu mais desejo*, de 2011, dirigido e roteirizado por Hirokazu Kore-Eda. Do mesmo diretor há registro de outros oito filmes: *Maborosi: a luz da ilusão* (1995), *Depois da vida* (1998), *Tão distante* (2001), *Ninguém pode saber* (2004), *Hana* (2006), *Seguindo em frente* (2008), *Boneca inflável* (2009). O último, intitulado *Pais e filhos*, de 2013.

Kiseki, cuja tradução literal é *Milagre*, poderia ser definido genericamente como um *road movie* infantil, ou seja, como um pequeno romance de formação ou, mais precisamente, de iniciação – em conformidade à tendência narrativa detectada por Lopes [s.d.]. Um grupo de sete crianças, capitaneadas por dois irmãos – Koichi e Ryu – cujos pais separados os obrigam a viver longe um do outro, partem para uma viagem fabular que resultará num divisor de águas de suas vidas germinais. A fábula na qual o roteiro se apoia é a de que, no momento preciso do cruzamento de dois trens-bala em movimento, haveria uma explosão de energia capaz de transformar qualquer pedido em realidade, bastando que este fosse entoado aos gritos na passagem instantânea dos trens.

Sem a companhia dos adultos e divididas em dois grupos, as crianças partem dos dois extremos da ilha onde vivem para o local exato do encontro dos trens, cada qual carregando consigo um pedido particular: trazer de volta à vida um pequeno cão, tornar-se atriz, casar-se com a professora, correr mais rápido e reunir a família. Daí a analogia pressuposta no título original do filme: a infância como tempo de expectativa, tempo de milagres. Segundo o diretor,

Koichi e seus amigos pensam no mundo durante sua viagem. Eles aprendem que, mesmo que se faça um pedido, isso não significa que o mundo vai se transformar naquilo que queremos. Então, eles voltam para casa. É provável que seus pais não reatem e que Marble [o cachorro] não volte a viver, mas eles aprendem que isso faz parte do mundo também. Aprendem também que não é pelo fato de que você gosta de alguém que essa pessoa vai gostar de você. Se você consegue pensar que tudo isso faz parte da vida, então você pode crescer como pessoa. As emoções próximas do desespero podem ajudar as pessoas a crescer. Pessoalmente, penso que esse é o milagre da vida. (KORE-EDA, 2012) [Tradução nossa]

Desponta, aqui, um primeiro estrato de leitura – mais de superfície, digamos – de *O que eu mais desejo*: a vivência infantil como marcha em direção à autonomia e, portanto, à superação das limitações características da própria infância. Em outros termos, o crescimento infantil como assunção lenta, gradual e irreversível dos ditames da lógica e da ação adultas, ambas crivadas pela amarga constatação de que milagres não existem. Mostra disso é uma passagem emblemática, no final do filme, em que o irmão mais velho relata ao mais novo por que escolheu, no momento culminante da passagem dos trens, abdicar do pedido de que os pais se reconcilhassem e, portanto, de que a unidade familiar lhes fosse restaurada: *escolhi o mundo em vez de minha família*. Trata-se de seguir adiante, sem olhar para trás. Koichi quer crescer, desabrochar.

A jornada iniciática deslindada no filme, tendo a viagem como vetor desencadeador do amadurecimento do irmão maior, carregaria, nessa chave de leitura, um forte acento evolutivo, segundo o qual a ingenuidade do raciocínio infantil seria indelevelmente tragada pela verossimilhança e pelo reconhecimento da inexorabilidade dos fatos objetivos, estes responsáveis pela supressão dos mistérios do mundo. Um mundo cujas leis não seria mais possível burlar, senão a elas se conformar. Fim do pensamento mágico, fim da espera despropositada de que as coisas fossem outras e, de contrapeso, fim da potência de fabular outros mundos possíveis. Fim da infância, portanto.

Um segundo estrato de leitura de *O que eu mais desejo*, deveras distinto do anterior, porque não mais calcado num viés naturalista e/ou preditivo, volta-se a uma espécie de tensão que parece cortar o filme de ponta a ponta. Tendo em mente o contexto sociocultural em que a trama se desdobra – o Japão contemporâneo –, duas imagens ali usuais alternam-se e misturam-se sem cessar: o trem e o vulcão.

O irmão mais velho e protagonista principal vive com a mãe e os avós ao pé de um vulcão em atividade, o qual cadencia a rotina dos moradores da ilha. As cinzas tudo invadem, e nada lhes resta senão resignarem-se ao ritual da limpeza

contínua dos objetos, das roupas, de seus corpos, sem ponderar os riscos a que estão expostos e, portanto, a vulnerabilidade que lhes é atributo. Segundo um crítico do filme, o vulcão poderia representar

[...] uma metáfora pesada sobre a vida difícil, mas, se for, é esculpida com tanta delicadeza que nem aparenta ser. Parece apenas registro de um fenômeno da natureza, com o qual todos sofrem de uma maneira ou de outra e do qual não vale a pena se queixar. O vulcão fumeja e as cinzas invadem a casa e depositam-se sobre os objetos. Não há o que fazer senão limpá-los. Assim como não há o que fazer senão jogar na vida com as cartas que recebemos do destino. (ZANIN, 2012)

Na outra ponta do cotidiano dos habitantes insulares, a cidade é recordada pela passagem incessante de trens, ocasionando rajadas de vento que agitam a poeira ali despejada continuamente. Assim, se o vulcão é uma metáfora da natureza como destino, o trem é a da mão humana e seu condão, senão de subvertê-lo, ao menos de dele se esgueirar temporariamente.

Para além de uma clivagem das duas forças aí em operação, talvez fosse mais apropriado admitir um intenso atrito entre elas incidindo sobre aquelas vidas: de um lado, a tradição atávica, sempre estática; de outro, a novidade abrupta, em deslocamento e reconfiguração constantes.

Tal parece ser o pano de fundo argumentativo para a emergência de outro contraste marcante da narrativa: os distintos paradigmas de organização familiar na contemporaneidade – temática frequente nos filmes de Kore-Eda (ARESTÉ, 2011). É fato que a rotina de Koichi é interceptada por dois modelos antagônicos de conduta dos mais velhos: a continência atenta de seus avós e a intermitência de seus pais. Estes, cabe lembrar, não são completamente ausentes; eles apenas não comparecem no seu dia a dia. Assim, presença e distanciamento, solidez e desmonte, repetição e recomeços justapõem-se, confundem-se e amalgamam-se no vaivém dos personagens.

Nesse sentido, o périplo formativo do garoto consubstanciado na viagem sinalizaria – ao contrário da primeira chave de leitura do filme, mais de caráter épico e adaptativo – algo da ordem do inusitado como germe de um modo de vida sem precedentes. Ou seja, sua renúncia ao *milagre* da restituição da ordem familiar impõe-se como medida de seu ingresso na própria atualidade de sua grande e pequena existência. Um trabalho ético, portanto, do maior quilate. Isso porque seu aprendizado parece distanciar-se sobremaneira da aquiescência a condições supostamente desfavorecidas que o diminuiriam como ser vivente; condições estas advindas de uma experiência familiar tida originalmente como faltante e disfuncional, ou seja, diferença negativada.

Na direção oposta, sua *bildung* particular firma-se como invenção de um espaço-tempo intervalar entre o sonho trivial de se assemelhar a seus coetâneos e a tomada da vida de que já dispõe com as próprias mãos. Daí o reconhecimento de que nada lhe faltaria. Kore-Eda apresenta o seguinte ponto de vista sobre Koichi

Essa pequena viagem que realiza servirá para ele dar-se conta de que, apesar de lhe faltarem algumas coisas, ele tem muitas outras e que no mundo há muitas coisas de que podemos desfrutar, se prestarmos mais atenção no que temos do que naquilo que nos falta. (SALA, 2012) [Tradução nossa]

Assim conotada, a jornada do garoto nada teria a ver com ajustamento aos ditames de uma existência adulta prototípica, mas com o talhe de um modo de vida resistente, porque desapegado das imagens-clichê que insistem em rebater um mundo familiar de faz de conta, mundo protagonizado apenas na imaginação faustosa dos especialistas do comportamento alheio.

Escolher o mundo em vez da própria família, nesse caso, talvez continuasse a significar seguir adiante, mas agora olhando para os lados, na tentativa de angariar uma mirada de pasmo sobre o mundo e, quiçá, um cultivo apurado de si. Aqui, Koichi não quer só crescer, mas se expandir, se proliferar em si mesmo.

Dessa última possibilidade de apreensão do enredo de *O que eu mais desejo* desdobra-se outro continente analítico possível da obra. Para tanto, torna-se necessário recorrer a outro filme do mesmo diretor, de 2004.

Ainda mais aclamado do que o filme de 2011, *Ninguém pode saber*³ recria um episódio funesto ocorrido em Tóquio no final dos anos 1980: quatro crianças foram abandonadas por sua mãe em um apartamento e lá sobreviveram incógnitas por vários meses, até que uma delas, a mais nova, faleceu. Eis o argumento em torno do qual o diretor-roteirista reconstrói ficcionalmente o dia a dia dessa profamília, expondo *pari passu* a lenta degradação física das crianças e, paradoxalmente, o zelo com os irmãos menores pelo filho mais velho, Akira, personagem principal do filme.⁴

Tal como em *O que eu mais desejo*, Kore-Eda põe em relevo a experiência de um garoto que é forçado a se tornar adulto precocemente, premido por circunstâncias que não escolheu; é sua mãe, no caso, quem o fez, ou, *mutatis mutandis*, deixou de fazê-lo.

Vale notar que, em ambos os filmes, não parece estar em jogo um julgamento explícito dos responsáveis, mas apenas os efeitos de sua vacância – agudizada, sem dúvida, em *Ninguém pode saber* – sobre as crianças, e, especialmente, as respostas destas a circunstâncias provocadas (ou não evitadas) por aqueles; circunstâncias cujas razões elas, as crianças, desconhecem ou não alcançam. Elas

apenas tomam para si a tarefa de remediar os efeitos – com algum êxito em *O que eu mais desejo* e com desdobramentos sinistros em *Ninguém pode saber* – dos impasses que seus pais não foram capazes de equacionar, redundando em atos imprudentes e, no limite, negligentes para com sua prole.

É certo que no filme de 2011 não se trata de abandono, mas de outro tipo de inflexão: a separação. Tampouco nele testemunham-se privação e ruína; ao contrário. Do mesmo modo, o confinamento em *Ninguém pode saber* é oposto à deambulação em *O que eu mais desejo*. Ainda, o descaso absoluto dos adultos estranhos às crianças no primeiro filme é incompatível com a cumplicidade encorajadora deles no filme posterior.

Um crítico assim sumariza a íntima conexão entre as duas obras: “*O que eu mais desejo* é o outro lado da moeda do plano de *Ninguém pode saber*: ainda que haja resquícios de certo infortúnio, aqui a infância é mais iluminada, alegre, divertida [...]” (LESSA FILHO, 2012).

Tal *leveza* é, porém, censurada por outro crítico, de modo destoante, por sinal, da imensa maioria das apreciações positivas do cinema de Kore-Eda:

O grande problema que impede os filmes regulares de serem bons, e os bons de serem algo mais, [é] justamente a sua mão leve. O abandono de crianças, a separação dos pais, o bem estar dos idosos, o além da vida, o que quer que seja, é tudo tratado com tanta delicadeza que sentimos que essas pessoas são de papel, não existem numa vida real dramaturgica. Servem-se unicamente a uma peça de auto-ajuda. Não há pecadores no cinema de Kore-Eda, a não ser fora de campo. (ALPENDRE, 2012)

Em que pesem as críticas ao *approach* do diretor-roteirista, bem como os diferentes matizes narrativos dos dois filmes, um atributo comum parece ser compartilhado por seus protagonistas-chave, Koichi e Akira: um ferrenho senso de responsabilidade, do qual, presume-se, a presente geração de adultos jovens (os pais) teria aberto mão.

Tal ângulo de análise é secundado pelo próprio diretor:

Em *O que eu mais desejo*, o irmão mais velho pensa que pode fazer algo para mudar a situação de sua família e, assim, ele tem um senso de responsabilidade maior do que qualquer um dos adultos que aparecem no filme. O mesmo acontece em *Ninguém pode saber*, em que o irmão mais velho toma as rédeas da família, já que sua mãe é incapaz de fazê-lo. É verdade que nos meus filmes as crianças são muito mais responsáveis do que os adultos, os quais só pensam em sua felicidade própria, enquanto elas têm

uma visão muito mais global. Elas pensam no mundo. (SALA, 2012) [Tradução nossa]

É certo, pois, que ambos os filmes descortinam uma incisiva interpelação aos atuais modos do endereçamento adulto à infância – independentemente do estrato social, diga-se de passagem –, os quais contrastam explicitamente as imagens de proteção e cuidado que costumavam designar a relação entre mais velhos e mais novos desde o advento da Modernidade pedagógica.

E é aí que a obra de Kore-Eda atinge seu mais alto grau de interesse analítico, ao trazer à tona um questionamento incômodo, não obstante inadiável, acerca de uma prática social basal que, com o passar do tempo, viu-se converter em um aglomerado de gestos senão contraditórios, ao menos ambíguos, quando não disparatados.

O diferencial da crítica operada pelo cineasta japonês em seus dois filmes sobre a infância contemporânea reside no fato de que, em ambas as ocasiões, não se vê vitimização nem heroificação das crianças, tampouco qualquer atribuição de prejuízo à integridade psicológica ou moral delas. Longe disso. Elas persistem sendo crianças regulares, agora tendo de se haver com arranjos subjetivos marcados por um protagonismo forçoso em oposição complementar ora à inoperância, ora à esquiva dos mais velhos. Daí não se tratar de orfandade ou desamparo, mas de solidão, precisamente.

É o caso do filme de 2011. Nele, os dois irmãos locomovem-se sozinhos pela cidade, alimentam-se sozinhos, limpam seus aposentos, organizam suas próprias roupas, dão cabo de suas contas pessoais. O mais novo, por exemplo, cuida de uma horta, administra a casa, acorda o pai para o trabalho etc. O mesmo se passa no filme de 2004, em que o filho mais velho, diante dos poucos recursos de que dispõe, não se furta a pelear pela subsistência própria e dos irmãos menores. Sua mendicância, nesse caso, converte-se na medida exata de seu vigor ético.

Assim conclui – acertadamente, a nosso ver – uma das raras análises de *Ninguém pode saber*: “Kore-Eda encontra o espaço para compor uma imagem íntima e pessoal da infância que ressoa em nós e nos oferece um lugar para que compartilhemos seu canto, elegíaco e vital, triste e fresco, delicado e intenso [...]” (FELDMAN; APARICIO, 2006, p. 142).

As personagens de Kore-Eda são determinadas, vivazes, jamais malemolentes, omissas ou inapetentes. São, porém, crianças marcadamente solitárias, sobre cujos ombros repousa a tarefa – convertida em imperativo – de estabelecerem o nexos de suas próprias ações cotidianas. Tributárias de um diálogo fraturado com o mundo adulto, elas apenas seguem adiante, sem contar com a sinalização dos mais velhos, mas tampouco sem atinar em qual direção. Prosseguem à deriva, pois.

Com efeito, nos dois filmes em causa, deflagra-se uma articulação explicitamente débil entre os afazeres concretos das crianças e a intervenção dos adultos; quando ela existe, é quebradiça, como em *O que eu mais desejo*, ou interrompida, como em *Ninguém pode saber*. Melhor dizendo, parece sobrepair aí uma espécie de vacuidade entre os universos infantil e adulto, decretando às crianças um empoderamento, a rigor, não cobiçado por elas e, igualmente, não obstado, nem reclamado pelos mais velhos.

Daí ser oportuno reconhecer a irrupção de um acontecimento histórico tão surpreendente quanto embaraçoso: a infância como experiência da solidão. Uma solidão seca, aterradora, porém sem alarde.

Crianças a perambular no ermo do tempo, condenadas não a sonhar com o que o futuro lhes pudesse reservar, mas a digerir os fragmentos de sentido que o presente sovina-lhes oferta. Crianças à espreita não de milagres, mas de parcerias possíveis, mesmo que fugazes, a fim de ultrapassar uma solidão nem abraçada, nem refutada.

A elas, os mais velhos findam, então, por figurar nem como modelos, nem como oponentes, mas como entidades flutuantes e ensimesmadas, espectros longínquos e efêmeros, dos quais não se poderá nem se libertar, nem a eles se apegar, já que frágeis, escorregadios, assustados, porque em inacabamento perpétuo e sempre em fuga.

O resultado só pode ser um: enquanto as crianças são impedidas de usufruir das prerrogativas de sua breve infância, os adultos parecem não abrir mão de uma espécie de moratória idílica da própria juventude, às vezes de modo caricatural e pernicioso, como é o caso de *Ninguém pode saber*. Trata-se, assim, de um nítido baralhamento dos usos e costumes socioetários que nos últimos três séculos vinham designando os modos de ser e de conviver entre mais velhos e mais novos, tendo como saldo, para os primeiros, um alheamento impassível em relação às convocações exógenas, e, para os últimos, uma espécie de empreendedurismo precoce de si, cujos efeitos, no plano histórico, resultam insondáveis. Uma infância neoliberal, por assim dizer, povoada por *self made children*.

Se Kore-Eda estiver correto em suas prospecções, restar-nos-á um veredicto implacável da contemporaneidade educativa: enquanto as imagens da infância apresentam-se abstratamente apologéticas, os modos concretos de endereçamento às crianças resultam ora hesitantes, ora anódinos. Enquanto se celebram a infância e seus estatutos particulares, as crianças findam cada vez mais encurraladas na condição de parceiras de seu futuro e, paradoxalmente, de transeuntes solitários do seu próprio presente.

Mas talvez ainda coubesse indagar: quais outros cenários de relação com as crianças seriam possíveis, caso a presente geração de adultos ainda se imaginasse disposta a imaginá-los e, quiçá, forjá-los?

Um improvável encontro

Em uma entrevista realizada em 2005 a propósito da realização de *Ninguém pode saber*, o cineasta apresenta um argumento angular quanto à relação com as crianças no set de filmagem:

Recriar seu cotidiano, filmar em detalhe o que elas devem ter vivido ou sentido ao longo daqueles meses, com toda a dificuldade para se alimentar, se vestir, se manter limpas... Mostrar essas provações, mas sobretudo os momentos de felicidade. Não observar as crianças, mas estar com elas. Nesse ponto começa a ficção. (*apud* PIAZZO, 2005)

Kore-Eda formula um princípio de ação tão despojado quanto resolutivo em face do emaranhado de sentidos que contornam o laço possível entre mais velhos e mais novos: *o encontro*.

Dele poderiam emanar alguns nortes ético-políticos a presidir um modo de endereçamento às crianças em que estivesse em pauta algo mais da ordem da reinvenção dos estilos de convívio com a infância do que a reconquista desta; mais espessura ético-existencial do que fidelidade aos cânones pedagogicamente corretos; mais o contentamento de viver juntos do que o temor de restar desacompanhados.

Trata-se da tarefa incontornável de gestar, nos termos de Kohan (2007),

[...] um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o velho e o novo, entre uma criança e um adulto. (p. 97-98)

Levar a cabo uma arte geral do encontro; nada além. Encontro ancorado apenas na prontidão à experimentação de modos de vida intensivos, sem que isso se confundisse com tutela. Encontro desarmado, inimigo de qualquer discursividade ou ativismo sedentos de controle da conduta alheia. Encontro poroso apenas à diferença e à variância que os mais novos fossem capazes de nos provocar e de permitir neles provocar. Encontro a fundo perdido, guindado pelo ensejo único não de conformá-los ao mundo preexistente, mas de construir uma paragem tran-

sitória ao comum entre nós, a fim de que, então, pudesse emergir o inédito para além de ambos.

Quem sabe, assim, abrir-se-ia a chance, para as crianças, de conquistar seu presente com certas confiança e segurança, e, para os adultos, a de desfigurar nosso próprio semblante, obrigando-nos a nos haver, como relembra Adélia Prado, com uma dívida doravante não mais ignorada, embora tampouco passível de ser liquidada.

Notas

1. Um consistente arrazoado sobre a complexa e cambiante noção de experiência na obra foucaultiana foi formulado por Timothy O'Leary (2012).
2. Segundo o Banco de Teses da Capes, foram produzidas no país entre os anos de 2011 e 2012, 1250 dissertações e teses sobre a temática da infância, distribuídas em 94 áreas distintas do conhecimento, com grande destaque para a educação, responsável por pouco mais de um quarto delas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw>>. Acesso em: 02 abr. 2014.
3. Título original: *Dare mo Shiranai*.
4. O ator Yuya Yagira conquistou o prêmio de melhor ator no Festival de Cannes, em 2004, por sua interpretação de Akira.

Referências

- ALPENDRE, S. O que eu mais desejo (Kiseki, 2011), de Hirokazu Kore-eda. *Revista Interlúdio*, ano 1, v.4, 28 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.revistainterludio.com.br/?p=3187>>. Acesso em: 30 abr. 2013.
- ARESTÉ, J. M. *Hirokazu Koreeda, ganhador "moral" de la Concha de Oro*. 24 set. 2011. Disponível em: <<http://decine21.com/Magazine/Hirokazu-Koreeda-450>>. Acesso em: 30 abr. 2013.
- BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Infância e risco. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORAZZA, S, M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- DELGADO, A, C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, p.15-24, jan./jun. 2006.
- EWALD, F. Foucault, um pensamento inconfesso. In: BROCHIER, J-J. (Org.). *Os deuses na cozinha*. Lisboa: Arcádia, 1980. p. 61-70.

FABRIS, E. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FELDMAN, N. A.; APARICIO, L. C. Filmar uma criança: a construção de um espaço comum. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 131-142.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.288–293. (Ditos e escritos V).

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A cena da filosofia. In: FOUCAULT, M. *Arte, epistemologia, filosofia e historia da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 222-247. (Ditos e Escritos VII).

_____. “Que é o senhor, professor Foucault?”. In: FOUCAULT, M. *Filosofia, diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 29-49. (Ditos e Escritos X).

KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KORE-EDA, H. *Interview with director Kore-Eda Hirokazu*. 2012. Disponível em: <<http://www.coveringmedia.com/movie/2012/05/i-wish.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LESSA FILHO, R. *A magia da serenidade*. Set/2012. Disponível em: <http://www.filmologia.com.br/?page_id=6031>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LOPES, J. S. M. *O cinema da infância*. Disponível em: <http://www.revistatxt.teiadetextos.com.br/07/artigo_josedesouza.html>. Acesso em: 30 abr. 2013.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. (Orgs.). *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MARCELLO, F. A. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, maio/ago. 2008.

_____. Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-230, set./dez. 2009.

_____. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-149, dez. 2010.

MARÍN, D. Natureza infantil e governamentalidade liberal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 104-120, jan./jun. 2011.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez. 2010.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

O'LEARY, T. Foucault, experiência, literatura. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 875-896, jul./dez. 2012.

PIAZZO, P. *Diretor filma perguntas que não têm respostas*. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 abril 2005. p. E4. Disponível em: <<http://acervo2.folha.com.br/8/20/59/27/5275920/600/5275920.jpg>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RESENDE, H. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 242-255, dez. 2010.

SALA, J. “Kiseki” crónica de un ‘milagro’ y entrevista con Hirokazu Kore-eda. 20 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.filmin.es/blog/kiseki-chronica-de-un-milagro-y-entrevista-con-hirokazu-kore-eda>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-25.

VEYNE, P. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

ZANIN, L. *O que eu mais desejo*. 23 maio 2012. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/luiz-zanin/o-que-eu-mais-desejo/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

Recebido em 03 de abril de 2014.

Aprovado em 26 de maio de 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015132950>