

# AS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM OLHAR A PARTIR DO CINEMA

*CULTURES OF CHILDHOOD: A VIEW FROM CINEMA*

*LAS CULTURAS DE LA INFANCIA: UNA MIRADA A PARTIR DEL CINE*

**Romilson Martins Siqueira**

Doutor em Educação pela UFG. Docente do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da PUC/GO.

**Paula Camila Pires Cabral**

Mestranda em Educação pela PUC/GO.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)  
Goiânia – GO – Brasil

**Endereço:**

Av. Universitária, nº. 1440 – Setor Universitário  
Área III, Bloco D - 3º andar  
Goiânia - GO  
CEP: 74.605-010

**E-mails:**

romilson@pucgoias.edu.br

**RESUMO:** O presente texto objetiva apreender a temática da cultura da infância sob o olhar do cinema, a fim de compreender os sentidos e os significados que marcam esta cultura e suas mediações históricas e sociais.

**Palavras-chave:** Cultura. Infância. Cinema.

**ABSTRACT:** This paper aims to capture the theme of childhood culture from the perspective of cinema, in order to understand the meanings and significances that mark this culture and its historical and social mediations.

**Keywords:** Culture. Childhood. Cinema.

**RESUMEN:** El presente texto tiene por objetivo reflexionar sobre la temática de la cultura de la infancia desde el punto de vista del cine a fin de comprender los sentidos y los significados que marcan esta cultura y sus mediaciones históricas y sociales.

**Palabras clave:** Cultura. Infancia. Cine.

## CULTURA(S) E CULTURA(S) DA INFÂNCIA?

A questão central deste texto procura compreender em que medida o cinema tem apreendido as contradições e as expressões da sociedade ao compreender a infância, seus sujeitos e sua produção cultural. Um primeiro destaque a ser feito refere-se à compreensão do termo *cultura da infância* e seus nexos constitutivos com a *cultura* e com a *infância*, visto que estas categorias são construídas historicamente.

O sentido atribuído à concepção de cultura é apreendido neste trabalho a partir das condições concretas e estruturantes as quais os sujeitos estão inseridos na história. Ou seja, por meio das relações materiais de trabalho e sob diferentes condições econômicas, o homem produz sua cultura que, por

sua vez, está marcada por diferentes espaços, ritos e modos simbólicos que acabam sendo disseminados no interior dessas relações.

Nesse sentido, as produções humanas que delimitam a cultura teriam que ser analisadas em seu contexto estrutural e econômico. A cultura se revelaria, portanto, como ação humana intencionada, objetivada, como trabalho (MARX, 2001). Tanto o conhecimento quanto a cultura são produtos históricos determinados socialmente. Assim, "cultura pode ser compreendida como um conjunto de múltiplas leituras da realidade que se constitui, através das gerações, na própria essência de humanidade." (NOGUEIRA, 2002, p.19). Em consonância com as ideias de Veiga-Netto (2003) e Gueertz (2008), Raymond Willians (2000, p.10) assinala os diversos significados do termo *cultura*, que outrora era compreendido pela sociedade como um "cultivo ativo da mente humana", que informava um "modo de vida global", mais tarde foi tomando outras proporções como a de um "sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada". Conforme argumenta o autor, são as "práticas significativas" das atividades sociais que irão constituir a noção do termo, ou seja, serão as estruturas predominantes na sociedade que a definirão.

O que aproxima os autores como Veiga-Netto, Gueertz e Raymond Willians é a consideração da cultura como uma construção histórica e ideológica que se faz e se modifica de acordo com as relações sociais presentes no tempo em que se situam. Na contemporaneidade, fala-se de várias culturas, pois os grupos vão se constituindo e se formando mediante as características próprias daquele grupo. Portanto, mais apropriado do que falar em monocultura, é falar em *culturas no plural*.

Assim como a concepção de cultura foi atravessada por diferentes significados e interpretações ao longo da história, o mesmo ocorreu com a categoria infância. De início é preciso sinalizar que, embora os termos criança e infância sejam interdependentes, não significam a mesma coisa, já que a criança revela o indivíduo e a infância o tempo social e histórico em que o mesmo se forma e constrói sua história (SIQUEIRA, 2011).

Para Siqueira (2011, p.23), a concepção de infância pode ser expressa como "uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico". A reflexão do plano natural-social deve ser empreendida a partir do estudo dialético entre aquilo que é a condição biológica, mas, também, social na constituição do tempo de viver a infância. Já o plano lógico-histórico deve

ser compreendido no estudo das singularidades e das universalidades que são marcadas de acordo com as estruturas objetivas a que cada indivíduo está submetido. Trata-se de dizer que a infância deve ser situada no campo da contradição social e marcada historicamente, a fim de retratar uma criança e uma infância concreta. Neste caso, para falar de infância, teria que se perguntar qual infância. Ou mesmo, em que classe social está localizada essa infância. Com base nesse pressuposto, a infância não deve ser pensada como uma construção desvinculada e descontextualizada de um dado tempo, cujas relações interpessoais se fazem historicamente.

Para Sarmiento (2002), a construção da ideia de infância se dá em contextos sociais, cujas normatizações as fazem delineadas como globais, sem que levem em consideração suas diferenças de classe, gênero, etnia, cor, etc. Nestes contextos, há para o autor uma reconfiguração social provinda da dita crise da modernidade que trouxe implicações não somente para a criança, como também nos organismos de regulação criados anteriormente, como é o caso da escola. O autor também salienta que a crise da modernidade e a reformulação do foco do modo de produção industrial para o setor de serviço fizeram com que houvesse a ampliação das redes de comunicação, impactando as estruturas sociais da humanidade em que a sociedade contemporânea neoliberal retoma significados. Nesse sentido, a criança “ressurge” no imaginário social como participante ativa da esfera econômica por intermédio da produção, mediante o trabalho infantil, do *marketing*, como promotoras dos produtos da moda e como consumidora de produtos.

Por ser considerada como uma categoria histórica e cultural, a infância tem sido alvo de discussão no campo das ciências humanas, fato que possibilita o entendimento das relações indivíduo-sociedade e das categorias sociais que compõem a sociedade contemporânea. Essa compreensão se contrapõe à forte tendência do século XIX e XX a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, focada em analisar as crianças como objetos de análise, ou seres “bio-psicológicos” que se desenvolveriam enquanto amadurecessem biologicamente. Parafraseando Sarmiento (2008), a contraposição a essa perspectiva se faz em outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, que tomaram as crianças e as infâncias como categorias sociais de análise.

Compreender a cultura e a infância como categorias sociais e históricas implica, ainda, apreendê-las no contexto social em que se fundamentam e, de particular maneira, não desvincilhá-las do modo de produção e sociabilidade capitalista que engendra formas de organização social e relações sociais

pautadas no binômio inclusão-exclusão. Por ser situada histórica, cultural e socialmente, a infância também não pode ser apreendida como uma concepção única ou hegemônica. Há que se falar, portanto, em *infâncias no plural*, o que implica reconhecer que diferentes sujeitos em diferentes tempos histórico-sociais produzem diferentes infâncias.

Já no que se refere à cultura da infância, há que se considerar o modo particular como as crianças exteriorizam o seu tempo da vida. Para Sarmento (2002), ainda que cada criança ressignifique, produza sentidos e significados particulares e expressem o mundo a partir do seu ponto de vista, há neste pressuposto também uma universalidade. É exatamente na tensão entre universal e singular que reside a fertilidade daquilo que o autor entende por cultura da infância. Portanto, a produção da cultura da infância deve ser apreendida no campo das discussões de classe, cor, etnia, gênero, entre outros, particularmente em seus aspectos universais e particulares que a define e a diferencia de outras culturas. Por se tratar de uma construção social, a cultura da infância se delimita conforme o tempo e o espaço em que as relações sociais na sociedade são constituídas e difundidas, ressaltando que o tempo e o espaço dessas relações não são marcados por períodos e fases cronológicas.

Numa perspectiva dialética, compreende-se que a cultura da infância, assim como toda e qualquer produção humana, não se exime daquilo que se produz no campo da sociedade capitalista cuja lógica se faz por garantir a segregação e a contradição de classes. Para Sarmento (2002, p. 23),

(...) a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui desse modo, um desafio científico a que não podem furtar todos quantos se dedicam ao estudo da criança. Esse esforço científico deve, ao meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Para Corsaro (2011), o estudo referente à constituição da cultura da infância pode ser apreendido quando se investiga qual a compreensão da sociedade em relação à infância. Para o autor, esta compreensão é embasada por diferentes concepções teóricas e ideológicas. Suas críticas estão centradas nas teorias tradicionais que concebem a criança e a infância como derivadas de uma socialização que pode ser *determinista*.

Corsaro (2011, p.31) pontua ainda que a criança age e interage em ações coletivas denominadas pelo autor por "cultura de pares", ou seja, as crianças junto aos seus pares produzem ações coletivas no contexto social. Segundo o autor, a cultura da infância pode ser apreendida, ainda, a partir da noção de *reprodução interpretativa* pela qual [...] "as crianças criam e participam de suas

próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações". Assim sendo, as crianças, além de internalizar a sociedade e a cultura do adulto, contribuem ativamente a fim de promover mudanças na estrutura cultural e social.

A cultura da infância parte, portanto, do entendimento de que as crianças precisam ser consideradas em sua capacidade transformadora, situando-as no contexto social e considerando a realidade da sociedade capitalista contemporânea cuja lógica está marcada pelas contradições e pelas desigualdades sociais presentes nas diversas realidades.

Tanto para Sarmiento (2008) como para Corsaro (2011), ao entrar em contato com as heterogêneas realidades da vida social cotidiana (família, escola, comunidade, pares, etc.), a criança forma sua identidade pessoal e social interagindo, partilhando e reinventando o mundo ao seu redor. Dessa maneira convive com seus pares por meio de ações rotineiras que as permite lidar com seus medos, frustrações, fantasias e peripécias cotidianas. É, pois, por intermédio da interação que as crianças fazem sua história e a reproduzem em constante consonância com os adultos.

A cultura da infância pensada sob as perspectivas de Corsaro (2011) e Sarmiento (2008) remete à ideia de que a maneira mais profícua que as crianças têm ao interagir com as realidades é por meio da brincadeira, em que é capaz de construir um mundo de fantasias em que atribui sentido às coisas e ao mundo que as cerca. Ao imaginar, elas transpõem o real vivido e o reconstroem, a fim de compreendê-lo. Fazem isso de modo específico, diferente dos adultos. Aqui reside a expressão da cultura da infância.

Neste caso, a análise relativa à cultura da infância presente neste trabalho se pautará a partir dos quatro eixos delineados por Sarmiento (2000), ou seja, *a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração*, ao mesmo tempo em que os mesmos serão apreendidos à luz das contradições históricas e sociais em que se vive e das quais a infância também não escapa. Já que o universo das crianças é bastante amplo, vez que a mesma transita e interage em vários espaços da vida social cotidiana (no lar, na escola, na rua, no campo, etc.), seria um enorme desafio no sentido de pesquisar sua cultura. Porém, a forma de apreensão da cultura da infância desenvolvida neste texto se dará pela via do cinema, particularmente naquilo que constitui o debate sobre as mediações *culturas da infância na cidade, culturas da infância na relação com o adulto e culturas da infância e o consumo*. Mas por que tomar a cultura da infância como objeto de estudo a partir do cinema? Primeiro, cabe ressaltar



que o cinema é um aparato cultural da sociedade moderna que surgiu por intermédio da fotografia sob o viés da representação real de fatos, porém, em movimento. O cinema é considerado, conforme Bernardet (2000), a maior invenção da burguesia, pois por meio dele aumentaria seu poder de persuasão e dominação social.

As técnicas que permitem imprimir as imagens numa película sensível semelhante à visão humana, de acordo com o autor, transmite a percepção de que se está diante do real e essa impressão ilusória garante o sucesso do cinema.

A ideia de representação natural fragmentada dos movimentos da vida seria como se a realidade se expressasse sozinha fazendo com que o cinema, conforme Bernardet (2000), eliminasse ou descomprometesse a pessoa que fala ou faz esse cinema após a exibição. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o assistido é verdadeiro e não pode ser contestado, vez que fora visualizado.

Em frente à película, os espectadores criam concepções e significações pessoais de acordo com as imagens que lhes são apresentadas, que poderão ser tratadas e manipuladas de forma a interferir em tais concepções e significações. Dessa maneira, o cinema atingiu uma dimensão de instrumento cultural de forte poder de manipulação social.

Um dos desafios postos ao tomar o cinema como instrumento de manipulação é compreendê-lo, conforme Bernardet (2000), legitimador de classes e seu interesse em perpetuação da desigualdade social. Em outra perspectiva, o cinema também pode ser pensado e percebido como um instrumento para que se desenvolvam concepções e significados contra-hegemônicos à ideologia dominante. Para Bernardet (2000, p.22), alguns críticos do cinema acreditam que “pouco importa que se diga que o cinema reproduz ou não o real, é natural ou artificial, não importa o cinema em si, importa o que dizem os filmes, o seu conteúdo”. Porém, de toda e qualquer maneira, o cinema repercute na vida do sujeito e influencia não somente em sua maneira de se relacionar, mas, também, na forma em que esse sujeito apreende a realidade.

## CULTURAS DA INFÂNCIA E CIDADE

Para retratar o olhar do cinema sobre as culturas da infância e a cidade, foi escolhido o filme iraniano intitulado “O Balão branco”, sob a direção de Jafar Panahi. De modo geral, o filme retrata as aventuras de uma criança inserida em um contexto de perpetuação das experiências culturais, mas em um constante

conflito em conhecer os meandros da cidade nas suas reações com os adultos. O tempo e o ritmo do filme são o tempo e o ritmo de uma criança ávida e curiosa em explorar os espaços da cidade sem a presença cerceadora da mãe. Nesse processo, a personagem busca viver situações e sensações novas e inusitadas que a colocam em conflito com o que pensa e com o que realmente é capaz de fazer frente aos desafios do novo. Assim, “obedecer ou transgredir, eis o dilema e a tensão que vai conduzir a narrativa do filme e nos permite vivenciar, junto com a personagem, a angústia e a recompensa advindas da obstinação em se traçar metas e realizar opções para a realização de um desejo.” (SOUZA, 1997, p. 12). A cidade iraniana, cenário e pano de fundo do filme, é o lugar em que o medo, a imaginação, os perigos, as alegrias, as exclusões, os preconceitos e o divertimento expressam as manifestações humanas e as relações da criança nesses contextos. Assim,

(...) para se apreender os sentidos que a cidade e seus habitantes nos revelam é necessário não apenas saber ler nas palavras e nas ações, mas também nas marcas deixadas na organização arquitetônica e urbanística do espaço que ela apresenta e nos objetos que circulam e são consumidos por seus habitantes. (SOUZA, 1997, p. 13)

A trama apresentada no filme se desenvolve a partir da tradição de celebrar a passagem do calendário solar, colocando na janela um peixinho dourado em uma jarra de vidro, simbolizando a vida, a felicidade e as novas esperanças para todos. Nesse contexto, “a menina do filme encarna a imagem da sabedoria e da sensibilidade humana na luta para que não se rompa o elo do homem com a sua identidade cultural, identidade que o constitui como sujeito da e na história.” (SOUZA, 1997, p.14) É no âmbito da tensão entre vivenciar a cultura local e o desejo de experimentar novas possibilidades formativas que a personagem vai testar seus limites e possibilidades frente aos novos contextos sociais, como pode ser retratado na própria fala da personagem: “Queria ver o que não era bom pra mim... o que nunca me deixaram ver...”.

Existem no filme duas questões centrais com as quais a relação da criança com a cidade vai se constituindo: autoridade e alteridade. Autoridade no sentido de que a cidade impõe à criança um padrão de sociabilidade, e alteridade no sentido de que há um desejo latente na personagem de construir sua própria identidade. Todavia, tanto a autoridade quanto a alteridade não se fazem sem a mediação do outro. É nesse sentido que a relação da personagem com o mundo do adulto vai sendo marcada pela interação, pela negociação, pela subserviência e pela ruptura. O que o filme nos mostra é que nesse processo de construção social “parece que não há nenhuma preparação das crianças para vencer os limites desse pequeno gueto e dominar o código, os riscos da cidade grande.” (ADUAN, 1997, p.19). Todavia, a cidade e suas ruas retratadas no filme expressam



a dinâmica da vida social, uma vez que nelas se encontram todos os sujeitos com suas diferenças e igualdades. Segundo Aduan (1997, p. 22), “estamos todos hoje, eu diria, frente a um grande desafio: como construir uma contracultura em função das tendências da cidade partida?”. A cidade partida, na compreensão de Aduan, é a expressão de uma cidade segmentada em guetos, em grupos, em normas. Um espaço em que há a fragilização tanto dos adultos quanto das crianças. Uma cidade marcada pela hierarquização do modelo de estrutura familiar e na imposição de uma cultura urbana.

O filme em análise remete à aventura de viver na arquitetura urbana da cidade em tela: becos, escadarias, poluição visual, tumulto, desordem, mas também vida e cultura. Se se tomar a imagem da cidade retratada no filme e se analisar suas transformações culturais na contemporaneidade, observar-se-ia um deslocamento do lugar da rua, dos becos e dos quintais para os processos de confinamento nas casas, nos *playgrounds* e nos quartos com todo o aparato tecnológico. Enfim, hoje se depara com um deslocamento da ideia de formação social para a ideia de privação social:

(...) o convívio social nas ruas e o contato de classes sociais diversas era sistemático e diário até bem pouco tempo e, dessa forma, os valores e os comportamentos das populações se mostravam aparentemente estáveis. Nas cidades maiores, as bruscas alterações e revisões desses modos de conviver desvelaram a hipocrisia e instalaram uma espécie de guerra. O campo do convívio tornou-se uma ‘selva de pedra’. (GUIMARAENS, 1997, p. 29).

Para Guimaraens (1997), a rua pode ser considerada como um espaço formativo, pois nela se entrecruzam sonhos, desejos, identidades. É nas ruas que as crianças querem brincar, querem não ter medo, estão livres, trocam suas experiências, aprendem a viver. Da mesma forma, o tempo do filme é marcado pelo calendário solar e pelo “rádio que anuncia constantemente a hora de chegada do novo ano e, assim, o tempo transpassa a ação.” (GUIMARAENS, 1997, p. 33). A cultura da infância retratada no filme expressa um tempo da vida marcado pela convivência num espaço urbano. Nele se entrecruzam “a convivência entre diferentes, entre estranhos, entre anônimos, que não ocorre em espaços privados, de forma tão ampla (...) trata-se de um espaço público.” (MORAIS, 1997, p. 34).

Por fim, há que se ressaltar que a relação da personagem com a cidade produziu aquilo que se pode chamar de aspecto estruturante da sua dimensão subjetiva, uma vez que o espaço urbano retratado no filme foi definidor na capacidade da criança em construir seus próprios itinerários de vida. Neste sentido, ressalta-se aquilo que Morais (1997) destaca como central nesse debate, ou seja, “a questão seria, portanto, como fazer da cidade um espaço

onde haja mais lugar para experiências do que vivências, onde o homem possa estar mais como sujeito, operando e sofrendo transformações que possam ser por ele significadas." (MORAIS, 1997, p. 37).

## CULTURAS DA INFÂNCIA NA RELAÇÃO COM O ADULTO

Para retratar o olhar do cinema sobre as culturas da infância na relação com o adulto, foi escolhido o filme francês intitulado de "O Jardim Secreto", sob a direção de Agnieszka Holland. A narrativa do filme conduz a dois pontos centrais: a importância das relações sociais entre a criança com um par adulto e com os próprios pares e, segundo, a constituição da subjetividade na criança. Destacam-se, ainda, a fotografia e a trilha sonora do filme como pontos fundamentais para se entender o contexto em que se situam as relações entre as personagens.

Sobre as relações sociais, Ratton (1997, p. 67) argumenta que "a incompreensão, o autoritarismo, a rejeição, a rebeldia, o medo, ou ainda, principalmente, a intolerância e o distanciamento afetivo são alguns, dentre outros, aspectos que evidenciam os caminhos tortuosos por onde se estabelecem as relações entre crianças e adultos.". Todavia, "é uma outra criança, no entanto, que no filme vai ocupar o lugar daquele que não ousa romper com os padrões estabelecidos entre a criança e o adulto." (CASTRO, 1997, p. 69). O filme revela, portanto, a importância das relações entre pares iguais e diferentes no processo de constituição da subjetividade. É no contato com o outro que me identifico e me diferencio, que construo minha singularidade e minha universalidade.

Para Castro, Agnieszka Holland aborda, com sutileza, a temática entre vida e morte. Ao tomar a criança como ser incapaz, frágil e indefesa, perde-se a oportunidade de fortalecimento da identidade infantil e de construção da subjetividade. No filme, "a criança é mostrada como aquela que não sabe, e sobretudo, como aquela que não tem direito a saber." (CASTRO, 1997, p. 70). Segundo a mesma autora, poder e saber aliam-se para determinar quem é quem na relação entre adulto e criança. Para Moura (1997, p. 74), "há nesse encontro entre criança e adulto uma boa dose de desencontro (72), marcada pelo mito da infância feliz." O encontro da criança com o mundo adulto tem sido, há muito tempo, marcado pela incapacidade de reconhecimento da criança como sujeito. Em decorrência disso, tem-se evidenciado um contexto em que a criança deixa de ser reconhecida em sua subjetividade para se constituir a partir dos referenciais do outro. Neste caso, do outro adulto que lhe impõe tempos, espaços e tarefas do mundo adulto.

Na relação com o outro nos construímos como sujeitos e nos humanizamos. No filme, tanto as crianças, quanto os adultos se humanizam e são humanizados. Assim, “parece-me central o papel das crianças nesta humanização dos adultos que se encontravam desumanizados, que não sabiam rir nem chorar, não sabiam mudar o seu lugar, não sabiam conduzir a história de outra maneira. E essa aprendizagem é essencial.” (KRAMER, 1997, p. 80).

Por fim, há que se destacar que a relação adulto-criança presente no filme possibilita ainda reconhecer o lugar desse debate na sociedade contemporânea. Se a criança já foi rotulada como *in fans*, ou seja, ausente de fala, o filme vem retratar o contrário. As falas infantis remetem à compreensão da vida, das relações, dos conflitos, das esperanças. Enfim, nas falas de todas as crianças do filme está um componente importante para se pensar a criança e o seu tempo de viver a vida: *a criança como sujeito da e na história*. Assim,

(...) falar da relação criança/adulto implica reconhecer a existência de lugares sociais tanto para o adulto quanto para a criança. Assim, se há hoje uma discussão sobre a infância, um questionamento sobre a influência da sociedade capitalista consumista na formação da subjetividade infantil, a produção, enfim, de uma vasta gama de conhecimentos sobre a criança, é porque a infância adquiriu uma visibilidade social, ao longo deste último século, que antes não possuía. (CAMERINI, 1997, p. 87).

## CULTURAS DA INFÂNCIA E CONSUMO

Para relatar o olhar do cinema sobre a cultura da infância e o consumo foi escolhido o filme brasileiro intitulado “O menino maluquinho”, sob a direção de Helvéceo Ratton. “O menino maluquinho”, texto de Ziraldo, é um contraponto aos modos como a sociedade capitalista tem produzido seus padrões de consumo e fetiche das mercadorias. Ambientado na década de 60, o filme retrata, com linguagem leve, mas carregada de significados, a importância das relações humanas em contextos de produção e vivência cultural. Trata, também, da temática geracional e aquilo que constitui a questão dos desafios para a infância: separação dos pais, a figura dos avós e, acima de tudo, a questão da morte e do luto na vida da criança. Em relação ao luto infantil e ao sentimento de perda, há que se destacar que “nesse mundo feliz e desocupado, a separação dos pais representa um primeiro confronto com a perda e a ruptura com um estado de coisas aparentemente paradisíaco (...) a morte repentina do ‘Vô passarinho’ (...) é um novo golpe, uma nova perda, um novo limite com o qual o Maluquinho é mais uma vez confrontado.” (GARICA, 1997, p.42)

Assim, “o menino maluquinho suscita uma reflexão sobre o consumo justamente pela sua ausência, pelo negativo que nos remete a outra ordem,

diferente da ordem do consumo, em que se dá a narrativa. É desta diferença que resulta a possibilidade crítica e a consideração de modos alternativos de constituição da subjetividade, onde o consumo não é o elemento central.” (GARICA, 1997, p. 41). O filme retrata, com delicadeza e beleza estética, como as relações humanas podem ser permeadas pelas coisas simples, porém, significativas. Marca o lugar das brincadeiras tradicionais, dos sonhos infantis, dos desejos de menino, das coisas simples da vida, do encontro com o outro. Em tempos de isolamento social, de comunicação e entretenimento virtual, o filme vem contrapor-se a essa lógica e construir outro lugar para se estabelecer as relações sociais que não seja pelo consumo e pela aderência ao efêmero. Da mesma forma, algumas questões são centrais se se quiser entender o lugar da criança e da infância nesse campo de tensão capitalista. Trata-se de se perguntar sobre o SER e TER na infância: “como se dá o impacto da massificação da cultura e do consumo sobre a experiência da criança? Como atinge, esse consumo de massa, as possibilidades do próprio, do singular, do criativo, isto é, como fica a construção da subjetividade de nossas crianças, tendo em vista esse contexto de homogeneização e globalização?” (HUGUET, 1997, p. 45).

Na narrativa o filme retrata o contraponto à felicidade ilimitada, ao consumo imediatista e à defesa de novos padrões de sociabilidade pautados nas relações com o OUTRO. Como argumenta Huguet (1997), de maluquinho o menino não tinha nada. Ele era simplesmente feliz. É um filme anticonsumo, uma vez que mostra que existem tantas outras possibilidades de se constituir sujeito sem a mediação do consumo. Ressalta-se, nesse processo, o papel da brincadeira e do lúdico como fator determinante na construção da narrativa: “na verdade, para quem conserva dentro de si o prazer de brincar e que mantém preservado seu lado lúdico, perseguir um sonho é realizar um desejo”. (HUGUET, 1997, p.45).

A liberdade da personagem contrapõe-se, ainda, à segregação da criança urbana e dos seus conflitos. Para Capparelli (1997, p. 55), “O Menino Maluquinho, personagem que passa ao largo do consumo, vive a liberdade de espaços não proibidos, ocupando ruas, praças e sonhos. Por isso, o filme é um libelo contra o consumo. E é por isso que tenho certeza de que o confronto dos dois conteúdos só poderia ser polêmico”. Uma das ideias defendidas por Ratton (1997) é que haja um controle mais sistemático sobre as propagandas comerciais de produtos e de consumo brasileiros durante os programas infantis. Segundo o autor, esta seria uma estratégia de se combater o uso indiscriminado da criança como consumidora em potencial, tão fortemente propagada pela mídia e pelo mercado:

(...) é claro que os quintais desapareceram. Mas eu fico refletindo sobre esse processo de transformação que está levando as pessoas a se isolarem em seu próprio mundo, cercadas de produtos de consumo por todos os lados. Fico pensando se a gente pode combater essa influência junto às crianças. Penso que há frentes de resistência que passam pelo controle dos meios de comunicação, especialmente da televisão. Acho que, no Brasil, tem que haver uma legislação mais firme em relação a TV, como há nos países desenvolvidos. Esse caminho não é o da censura, mas o da ética, um acordo ético em que a sociedade possa controlar a pressão econômica que se exerce sobre a criança através da propaganda e do merchandising, porque a sociedade é quem distribui, através do governo, as concessões de comunicação. (RATTON, 1997, p. 58).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos observados sobre a cultura da infância, é oportuno ressaltar que as produções do cinema materializam os fragmentos da cultura e a difunde influenciando e interferindo nas relações cotidianas que, com o passar do tempo, são novamente captadas e reproduzidas no cinema. Sendo assim, o cinema pode ser considerado como meio de apreensão de culturas, comportamentos e conflitos presentes na vida dos sujeitos e suas relações.

Para Bernardet (2004, p.21), o grande desafio posto ao cinema, a fim de constituí-lo como arte que expressa suas dimensões transformadoras, consiste sempre em considerá-lo como campo cultural, campo de luta, campo de tensão entre real e imaginário. Entre aparência e essência. É fazer o constante esforço de denunciar o ocultamento e fazer aparecer quem fala e de onde fala. Para Eisenstein (1969, p.7), "o cinema é a mais internacional de todas as artes (...) porque as possibilidades permanentemente enriquecidas de sua técnica e o seu poder criador sempre em progresso permitem ao cinema instituir, em escala internacional, um contato de pensamento eminentemente vivo." Se se puder pensar na função social do cinema como instrumento humano em sua ação objetivadora, dir-se-ia que "o que caracteriza o cinema não é apenas o modo pelo qual o homem se apresenta ao aparelho, é também a maneira pela qual, graças a esse aparelho, ele representa para si o mundo que o rodeia." (BENJAMIN, 1983, p.22).

Contudo, olhar as maneiras em que o cinema apreende e transmite a cultura da infância implica não só discutir as formas de percepção da sociedade a despeito dessa cultura em particular, mas, também, em problematizar os seus significados a que são impressos e reproduzidos, a fim de contribuir para os estudos da infância.



ADUAN, Wanda Engel. As crianças na cidade partida. IN: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.) **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos; 9).

CAMERINI, Maria Florentina A. A criança e o adulto. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, Cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

CAPARELLI, Sérgio. A emergência da criança no espaço de consumo. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, Cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

CASTRO, Lúcia Rabello. O filme de Agnieszka Holland: O jardim secreto. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EISENSTEIN, Sérguei M. O princípio cinematográfico e o ideograma. IN: **A ideia do Cinema**. Tradução de José Lino Grunewald. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

GUIMARAENS, Cêça. Identidades ou Cidadanias? In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da escola de professores).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008



HUGUET, Ana Celi. A criança como objeto-sujeito de consumo. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos: o jardim secreto de Agnieszka Holland. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Alex Martins, São Paulo, 2001. (Coleção a Obra-prima de cada autor).

MOURA, Fernanda Costa. Encontro marcado. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

RATTON, Helvécio. Brincar e consumir. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello e SOUZA, Solange Jobim (org.) **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da Escola de Professores).

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: M. J. Sarmiento; A. B. Cerisara (Org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

SOUZA, Bruno Jorge de. **O cinema na escola**: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico. Goiânia, 2005 (Programa de mestrado e doutorado UFG).

WILLIAMS, Raymond, **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VEIGA-NETTO. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Mai/Jun/Ago, nº 23, 2003, pp.5-15.