

**unesp**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO  
CLARO**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**RELATOS E CAMINHOS DE INFÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS:  
AS CRIANÇAS E AS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANA LUCIA PENTEADO BRANDÃO PRADO**

**Rio Claro – SP  
2022**

**unesp**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO  
CLARO**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**RELATOS E CAMINHOS DE INFÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS:  
AS CRIANÇAS E AS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANA LUCIA PENTEADO BRANDÃO PRADO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro – SP  
2022**

P896r Prado, Ana Lucia Penteado Brandão  
Relatos e Caminhos de Infâncias e Experiências : As Crianças e as  
Telas na Educação Infantil / Ana Lucia Penteado Brandão Prado. --  
Rio Claro, 2022  
110 p. : fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientador: César Donizetti Pereira leite

1. Infância. 2. Pesquisa Experiência. 3. Educação. 4. Mídias. 5.  
Educação Midiática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de  
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: RELATOS E CAMINHOS DE INFÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS: AS CRIANÇAS E AS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**AUTORA: ANA LUCIA PENTEADO BRANDÃO PRADO**

**ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. BIANCA SANTOS CHISTÉ (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Universidade Federal de Rondônia - Rolim Mourão / RO

Profa. Dra. CHRISTIANE APARECIDA TRAGANTE (Participação Virtual)  
IFSP / Instituto Federal de São Paulo - Campus Matão / SP

Rio Claro, 31 de janeiro de 2022







*às crianças e  
infâncias da vida*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais José Luis (in memória) e Vera Lucia, pelo incentivo e apoio em tudo e sempre.

Ao meu querido orientador Professor Dr. César Donizetti Pereira Leite, por me permitir escolher o percurso, e ainda assim, não deixar de caminhar ao meu lado.

À minha filha Helena, pela inspiração e cumplicidade na vida.

À minha tia Miriam, por nunca soltar a minha mão.

Ao meu tio Ole, pelas conversas inspiradoras.

Às crianças, pelas partilhas e experiências nas tardes em que passei na escola.

Aos colegas do GRUPO IM@GO, por todas as conversas e trocas e pensamentos e...

Às Professoras Dras. Bianca Chisté e Christiane Tragante, por se disponibilizarem a compor minha banca e colaborarem tanto com esta pesquisa.

À direção, coordenação e funcionários da Escola Municipal Antônio Boldrin, por sempre me receberem de coração aberto.

À Unesp, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Campus Rio Claro, e todos os seus docentes e funcionários.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e por isso agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.



Nas Metamorfoses, em duzentas e quarenta fábulas,  
Ovídio mostra seres humanos transformados em  
pedras, vegetais, bichos, coisas.

Um novo estágio seria que os entes já transformados  
falassem um dialeto coisal, larval, pedral etc.

Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica,  
edênica, inaugural —

Que os poetas aprenderiam — desde que voltassem às  
crianças que foram

Às rãs que foram

Às pedras que foram.

Para voltar à infância, os poetas precisariam também  
de

reaprender a errar a língua.

Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o  
idioma

nos mosquitos?

Seria uma demência peregrina.

(BARROS, 1989, 73 ANOS)

## Resumo

Esta é uma pesquisa que transita entre infâncias, educação e meios de comunicação midiáticos com o objetivo de encontrar formas de pensar sobre as crianças e suas relações com as telas digitais. Como sustentação teórica traz estudiosos que falam sobre o nascimento e a morte da infância, a pedagogização que se dá a partir da educação, e como áreas da comunicação propõem uma educação das crianças para que estas possam estar frente às telas com autonomia e mais segurança. Para compor com este referencial teórico e dar movimento à pesquisa, trago diálogos, imagens e vídeos produzidos pelas crianças. A pesquisa de campo aconteceu na Escola Municipal Antonio Boldrin, em Piracicaba interior de São Paulo, durante todo o segundo semestre de 2019. Nesses encontros partimos da Pesquisa como Experiência para entregar câmeras fotográficas, filmadoras e tabletes à crianças do último ciclo da Educação Infantil, que tinham entre 4 e 5 anos, e com poucas explicações as convidamos a registrar com vídeos e fotos o seu entorno. Entre as produções midiáticas das crianças, as experiências dadas a partir dos encontros e as muitas conversas no chão da escola, deu-se uma narrativa que pretende nos ajudar a pensar sobre as fissuras produzidas pelas crianças quando também estão frente às telas. Como um trabalho que caminha sem encontrar um ponto final, o que se nesta dissertação foi um caminho que segue como um rizoma arrastando a pesquisadora com mais perguntas em direção a outras pesquisas e outros encontros e outras experiências e outras infâncias.

**Palavras chave:** Pesquisa Experiência; Infância; Educação; Mídias; Educação Midiática

## **Abstract**

It is a research that moves between childhood, education and the media aiming at finding ways of thinking about children and their relationship with digital screens. As a theoretical framework, it brings scholars who study the birth and death of childhood, the pedagogization that takes place from education and studies in the field of communication that propose an education so that children can face the screens with autonomy and more safety. To compose with this theoretical framework and give movement to the research, dialogues, images and videos produced by children are presented. The field research was inspired by the idea of research as an experience and took place in meetings with children attending the last cycle of Early Childhood Education at the City School Antonio Boldrin, in Piracicaba, interior of São Paulo, throughout the second half of 2019. They were four and five years old. At these meetings, they received tablets, cameras for photos and videos and were invited to register their surroundings. Between the children media productions, the experiences lived in the meetings and the countless conversations on the school floor, we created a narrative that aims to help us think about the cracks produced by children when they are also in front of the screen. As a work that walks without finding an end, what happened at the end of this dissertation was a path that follows like a rhizome dragging the researcher with more questions towards other researches and other encounters and other experiences and other childhoods.

**Keywords:** Experience Research; Childhood; Education; Media; Media Education



## Sumário

<b>Introdução Querido Leitor</b> .....	13
<b>1. Fragmento Pesquisa: A Experiência Júlia</b> .....	23
1.1 A pesquisadora que <del>não queria</del> tinha medo de ir à escola.....	25
1.2 A <del>Metodologia</del> da Pesquisa como Experiência.....	30
1.3 A teoria da <del>infância</del> rabiscada pelas crianças.....	35
<b>2. Fragmento de uma Infância: Pensamentos sobre o Infinito</b> .....	41
2.1 A infância e seus <del>nascimento</del> muitos caminhos.....	43
2.2 A tese <del>da morte</del> do mergulho da Infância.....	56
2.3 O <del>que é</del> a infinito da infância.....	67
<b>3. Fragmento Telas: a Modulação do Slime</b> .....	72
3.1 As crianças e as <del>tecnologias de informação</del> o slime.....	74
3.2 Os caminhos que <del>levam</del> salvam a Educação da Pedagogia.....	83
<b>Considerações Finais Até breve, querido leitor</b> .....	89







*Por que você é Flamengo. E meu pai Botafogo?  
O que significa "impávido colosso"?*

*Por que os ossos doem. Enquanto a gente dorme?  
Por que os dentes caem? Por onde os filhos saem?*

*Por que os dedos murcham. Quando estou no  
banho?  
Por que as ruas enchem. Quando está chovendo?*

*Quanto é mil trilhões. Vezes infinito?  
Quem é Jesus Cristo? Onde estão meus primos?*

*Well, well, well...Gabriel..*



*Por que o fogo queima? Por que a lua é branca?  
Por que a terra roda? Por que deitar agora?*

*Por que as cobras matam? Por que o vidro  
embaça?  
Por que você se pinta? Por que o tempo passa?*

*Por que a gente espirra? Por que as unhas  
crescem?  
Por que o sangue corre? Por que que a gente  
morre?*

*Do que é feita a nuvem? Do que é feita a neve?  
Como é que se escreve: Re...vêi...llon*

*Oito Anos, Adriana Calcanhoto*



## *Introdução Querido Leitor*

Esta é uma pesquisa de mestrado que apresenta um pouco do caminho percorrido por mim pelos textos, pelas infâncias, pelas telas, pela maternidade e por tantos outros lugares em que transitei ao longo dos meus anos. Quando me proponho a escrever estas linhas que abrem meu trabalho, olho para o trajeto e me pergunto onde foi que iniciei. Tento buscar na memória qual foi o momento que disparou estes pensamentos e esta escrita. De onde parti para chegar até aqui? Sei que não foi no ingresso do mestrado ou na saída da graduação. Pode ter sido durante a especialização ou ainda em algum momento depois disso, ou não também.

O que fica então dessa indagação é que não consigo precisar quando foi exatamente que meu interesse pela infância e sua relação com as telas surgiu, e me parece que é assim pois não teve um momento único, mas foi um pouco de cada experiência vivida por mim que me trouxe até aqui. A pesquisa, assim como a infância, se dá pelo meio, no entre, nas fissuras, nos desvios pelo caminho. Elas não tem um começo único, e nem pretendem chegar a um ponto final.

Uma inspiração faz começar a escrita de um texto. Como começar pelo início de uma pesquisa, se as coisas acontecem antes de acontecer, se as coisas acontecem depois de acontecer e pelo meio proliferam-se, afirmam-se nos problemas que convocam o pensamento a um trabalho? (CAMMAROTA, 2021, p. J3)

O que move uma pesquisa? O que a faz dar o primeiro passo? O que leva um indivíduo ao ato de pesquisar? Sair a campo, investigar, questionar e ir em busca de alguma resposta para suas perguntas é um movimento que me soa tão infante. Não seria isso apenas um querer saber mais sobre algo? Aquela curiosidade instigante tão presente nas crianças? Viemos todos nós, adultos, de uma infância tão bisbilhoteira. Levantamos tantas pedras no jardim, cutucamos cada burquinho no caminho, colocamos tantos pontos de interrogação no final das frases, fizemos tantas expressões de dúvida, mas me parece que de modo geral, chegamos à idade adulta sem essa áurea atenta e interessada nas coisas, nos porquês da vida.

Mas, ao contrário, o novo faz parte de mim, sempre fez. Experimentar, caminhar, conhecer, me aventurar, mudar a direção. Ainda que com algum receio, me entregar ao novo encanta minha alma inquieta, andarilha, curiosa. E assim, sem saber ao certo de onde comecei, arrisco a dizer que esta é uma pesquisa que nasceu de muitas formas, em vários momentos, tempos e espaços que se divergem, se complementam e se contrapõe. Ela vem do incômodo de uma mãe que queria entender melhor a relação da filha com as telas, de uma jovem jornalista que desejava algo mais do que escrever notícias diárias, de uma criança

curiosa em busca de respostas e outras perguntas. Esta é uma pesquisa que nasce de algumas Anas, para encontrar outras tantas.

Parto então, nesta escrita, ainda da minha infância. Escrevo desde sempre. Na infância, adolescência, e segui escrevendo na vida adulta. Iniciei com uma escrita sensível que me ajudava a lidar com as emoções, depois aprendi a escrita diária que corria contra o tempo, com sentido mas sem sentimento. Fiz as pazes com a escrita simples e delicada enquanto gestava minha filha, e de novo partir para o textos duros e formatados na especialização.

Minha relação com as palavras no papel é algo que permeou toda minha existência, e por isso penso que se preciso escolher um único lugar de onde esta pesquisa tenha partido, foi dai, da vontade de redigir. Não me lembro de não escrever, e não me imagino não escrevendo, mas sei que em alguns momentos isso vai do prazer à tortura. Não sei precisar quando, e sinceramente nem percebi na época, mas foi durante minha graduação que fui apresentada a essa escrita que é uma obrigação. Faculdade, jornais diários, revistas com assuntos aleatórios e prazos apertados, textos acadêmicos rígidos e entediantes, produções vazias para redes sociais.

No início era interessante ver meus textos caminhando pela cidade, estampados nas páginas de jornais e em capas de revistas, mas depois de algum tempo cheguei às redes sociais e minha escrita naquele momento ia cada vez mais em busca de visualizações e curtidas. Meu trabalho então tornou-se mecânico, maçante e angustiante. A transmissão de informação dava-se ali como detentora de vazios e não mais como forma de comunicação. É como se o avanço tecnológico sufocasse-nos cada vez mais com informações que se repetem de forma infundável, falamos demais sem que possamos ter tempo de compreensão. “Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente*”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 130).

A comunicação, que foi ponto fundamental para a evolução humana enquanto espécie, é levada ao seu ápice com o advento da evolução tecnológica. Passamos a ignorar o silêncio e nos colocamos com a obrigação de fala constante, ainda que não tenhamos nada a dizer. Informação colocada como mercadoria, e quanto mais produz-se, mais lucra-se. Chegamos a uma sociedade, principalmente com os meios midiáticos modernos, que comunica tudo à todo momento, e este excesso de informação causa na mesma proporção, uma banalização do conteúdo. Foi esta banalização que eu sentia enquanto via meu trabalho reproduzindo-se apenas em busca de números e cifras.

Eu já não criava mais nada, apenas repetia de forma mecânica. Se para Deleuze (2013) resistir é nos colocarmos em oposição à comunicação, pois ao falarmos em excesso estamos vazios de sentido, eu fazia exatamente o oposto.

(...) O rádio, a televisão fizeram o casal transbordar, dispersaram-no por toda parte, e estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merece um pouco ser dito. (...) (DELEUZE, 2013, p.166).

Ainda sem compreender o que de fato acontecia, supus naquele momento que havia feito a escolha errada. Ser Jornalista já não se encaixava em mim, nem gostar de escrever mais eu gostava. Aquilo me irritava muito além de me fazer bem e as escritas espontâneas raramente aconteciam. Foi então que eu engravidei, e ainda que continuasse a escrever de forma mecânica, em algum momento da minha gestação aquele ser que estava crescendo na minha barriga me impeliu a colocar palavras, frases e sentimentos no papel de uma forma mais sensível. Eu queria escrever, e não mais redigir. Desejava sentir com aquela escrita, e não sofrer para produzi-la. Então passei a fazer registros que davam conta de como era sentir minha barriga e todo o meu ser se modificando. Colocava no papel um pouco de tudo o que eu gostaria que minha filha soubesse um dia, de quando eu a gestava.

Depois de algum tempo, enquanto ainda trabalhava com comunicação, um dos clientes me fez ter contato pela primeira vez com a Educação, e prestei um processo seletivo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP, como candidata para uma vaga na Especialização em Educomunicação. Há quase 10 anos desde que eu concluía a faculdade, tinha certeza que não seria aprovada, mas fui. Inicie o curso e estava caminhando para um lugar que me aproximava cada vez mais da Educação e da Infância.

Do meio para o final dos 18 meses de dedicação, tive que escolher um tema para minha monografia. Helena, minha filha, tinha 3 anos e a infância já estava muito mais em mim do que eu poderia supor. Ela mantinha uma relação de amor com as princesas dos desenhos animados, e uma necessidade frenética de consumo com tudo que tivesse a figura de seus ídolos estampadas. Poderia ser um sabonete ou uma folha de alface, ela queria. Isso me incomodava como mãe, mas principalmente como pessoa, e comecei a pensar o quanto as crianças eram bombardeadas com o consumo diariamente, principalmente através das telas. Além disso, trabalhava com comunicação midiática em redes sociais, e era então uma das pessoas que impulsionava o regime frenético do consumo.

O fato é que encerrei meu curso na USP falando sobre de que forma a Educomunicação poderia colaborar com a mediação da escola entre crianças e desenho animado, com o intuito de trabalhar o consumismo infantil. Defendi minha monografia com a promessa de que ainda naquele ano seria candidata ao mestrado com a mesma orientadora, mas a vida foi por outros caminhos e isso ficou adormecido.

Em 2018 conheci o Professor Dr. César Donizetti Pereira Leite, hoje meu orientador, e entrei em contato com seu trabalho com as crianças, as telas e as imagens. Não fazia ideia, mas nesse momento estava entrando em um caminho sensível que me convidaria a pensar e sentir a infância, e me colocaria novamente naquela escrita feita também a partir de sensações e não só de ideias. Eu encontraria ali uma nova pesquisa, totalmente diferente de tudo o que eu havia feito ou imaginado antes.

Iniciei minha participação nas reuniões do Grupo IMAGO – Laboratório da Imagem, Experiência e Criação, que é coordenado pelo professor Dr. César, em setembro do mesmo ano, e me candidatei ao processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista - Unesp de Rio Claro onde fui aprovada, ingressando em minhas atividades acadêmicas no ano seguinte. Minha ideia inicial vinha comigo desde que terminei a Especialização em Educomunicação. Gostaria de colocar em prática o projeto que havia proposto na minha monografia, e que a partir de algumas atividades guiadas, analisaria a relação entre criança, desenho animado e consumo.

Logo nos primeiros meses do mestrado tive a oportunidade de colaborar com o Grupo IMAGO na realização da oficina: “Cinema e Educação Infantil: Produção de Imagens e Edição de Filmes realizada com crianças em espaços de Educação Infantil na Rede Pública”, que fez parte das atividades do VII COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil, em São Paulo e realizou atividades com crianças da Educação Infantil na Creche da USP. Lá conheci Júlia - história que conto melhor nas próximas páginas deste trabalho - mas foi naquele encontro, mesmo que de forma ainda imperceptível, que meu processo de repensar a pesquisa foi disparado.

(...) Parece que as crianças, as infâncias, perturbam-se pouco com o adulto, com o mundo adulto. Parece que os adultos são mais afetados pela condição infante do que o contrário, pois as crianças, as infâncias, alteram a ordem e a lógica adulta.  
(LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 276)

Se eu seguisse o projeto inicial talvez entrasse na mesma jornada frustrada de antes, de alguém que escreve por obrigação, que recebe as informações e precisa colocar aquilo em um papel num tempo apertado, apenas para cumprir um protocolo, receber um título. Aquela escrita mecânica me levaria para um caminho que eu já havia traçado previamente, que era



composto de um roteiro de pesquisa com começo, meio e fim, com perguntas feitas para serem milimetricamente respondidas em sua totalidade, sem surpresas, imprevistos, alterações na rota. E mesmo sem saber eu não queria isso, mas por outro lado, não sabia bem o que queria de diferente.

Ao longo dos meses estive na escola em outras oportunidades, me aproximei das leituras e discussões do Grupo IMAGO, e cursei disciplinas no programa de pós-graduação. Todas essas situações contribuíram para que eu percebesse, ainda com mais clareza, que meu projeto deixava espaço para o olhar hegemônico, analítico e formativo do adulto na relação da infância com as telas, mas que não era bem esse o caminho que eu queria percorrer. Precisava de uma pesquisa infantil, aberta ao novo, que acomodasse as novas Anas que estavam emergindo no processo. Ainda que eu pudesse carregar toda minha existência até ali, era preciso que uma pesquisadora infante continuasse a caminhada daquele ponto. Eu precisava me lançar a uma escrita de incícios, de começos e meios, de infâncias. Uma escrita aberta a possibilidades, disposta a ir ao encontro com o sentir e não apenas com o saber, e para isso precisava renascer. E isso é lindo, mas isso também é dolorido.

Soava romanesco demais quando ouvia que os processos de escrita e pesquisa acadêmica modificavam estruturas de uma vida, mas a forma como me via diante do trabalho que ainda engatinhava, e a vontade que sentia de me entregar àquele processo, apesar do medo, era algo que de fato alterava toda a minha existência até ali. Era um movimento de olhar para dentro, ao mesmo tempo em que externalizava meus sentimentos e sensações. Estava modificando as Anas que já existiam, e encontrando muitas outras pelo caminho que ia se formando enquanto era arrastada pelas crianças e as experiências desse percurso.

É preciso transver a infância, a criança. É preciso um deslocamento sensível e vê-las de outro lugar. Do lugar que rompe com a 'adulterez' que, fruto da modernidade, se vê, tão somente, imaturidade, incompletude, dependência. É preciso olhá-las do lugar da infância, da criança, reconhecer-se como infantes, como seres inacabados. (LEITE, CHISTÉ, 2015, p. 273)

Então, no final de 2019 minha amiga e também pesquisadora Professora Dra. Claudia Seneme do Canto, me convidou para acompanhar sua pesquisa de Doutorado na Escola Municipal Antonio Boldrin, em Piracicaba, interior de São Paulo, onde ela já tinha encontros com as crianças para sua pesquisa de Doutorado. Naquelas tardes, de forma bem diversa e livre, pudemos fotografar, filmar e editar esse conteúdo junto com as crianças, e também desenhar, dançar, pular, correr, rolar e experimentar. Produzimos imagens, filmes, afetos, pensamentos, memórias e tantas outras coisas mais.

Depois deste curto e intenso período na escola, foi possível supor que as crianças hoje dominam os instrumentos por onde o conhecimento e informação são transmitidos com uma destreza infinitamente maior do que nós, adultos. Deparamo-nos então com um nó onde, se antes o conhecimento era a base para se ter um indivíduo maior e dominante, hoje esta hegemonia da vida adulta está perto – se já não foi - de ser quebrada. Mas, além disso, tantas sensações e indagações tinham surgido, que era grande minha urgência em estar entre as crianças novamente.

Minha ideia era que em 2020 eu pudesse retornar à escola para mais encontros e mais momentos e mais experiências e mais e mais, mas...vocês já sabem...do real tudo se fez virtual, veio a distância, o isolamento, o movimento se transformou em pausa, o barulho em silêncio, o toque em distanciamento. As câmeras permaneceram ligadas mas sem produzir imagens e experiências desfocadas, borradas, cortadas. Os olhos alegres e curiosos se transformaram em telas planas, e uma pandemia me deixou apenas com as lembranças. Em um momento onde precisamos cada vez mais da tecnologia para dar conta de nossas memórias, onde o armazenamento digital ou o espaço na nuvem custam cada vez mais e precisam constantemente ser expandidos para armazenar os dados produzidos, passei a contar principalmente com o que tinha ficado em minhas lembranças para escrever meu trabalho.

Sem poder voltar à escola, trago então para compor esta dissertação alguns relatos do que encontrei nessa estrada que, ainda que breve, foi percorrida com atenção e deixou um pouco de histórias, sentimentos, cheiros, sabores e pensamentos. Uma estrada que me levou de encontro à ideia de experienciar a pesquisa, que me ajudou a compreender a Pesquisa como Experiência. São relatos de momentos que podem fazer rir e chorar, ou que podem não fazer nada, mas que deixo aqui com a esperança que eles se juntem a muitos outros e que assim, possamos seguir refletindo juntos sobre a educação infantil e a forma como a criança se relaciona com as telas.

A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem. Gostaria de pensar sobre o que é essa prática de pesquisa e-ducacional crítica, começando com um exemplo: o exemplo de caminhar (e copiar). Conseqüentemente, e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar. (MASSCHELEIN, p. 36, 2008).



Ainda que a definição hegemônica de pesquisa acadêmica seja de trazer respostas a questões previamente elaboradas, parti de diversas perguntas, e além de não poder respondê-las, ainda me deparei com outras tantas questões pelo caminho. Mas, o que é afinal uma pesquisa se não um amontoado de pensamentos sobre alguma coisa, que tecidos de maneira ordenada – ou não – formam outros pensamentos? Recortes e ângulos de olhares possíveis para um objeto. Partindo deste princípio, afirmo então que esta é uma pilha de reflexões (des) organizadas sobre uma infância e sua relação com as telas.

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo. (...) (LISPECTOR, 1998, p. 22)

Gostaria de pontuar aqui que, quando escolho falar de infância não com o artigo *a*, que a define e limita, mas com o artigo indefinido *uma*, o faço por considerar que ao contrário do que muitas linhas de pensamento fazem, esta pesquisa mostra que transitamos entre muitas infâncias. Infâncias que se aproximam e se distanciam, que se distinguem e em outros momentos se assemelham e que, ainda que ocupem o mesmo espaço/tempo, compõem-se de maneira diversa. Assim, nesta pesquisa partimos de *algumas* infâncias para encontrar *outras* tantas.

Chego aqui com infinitas mais perguntas do que tinha quando comecei este processo, perguntas estas que esperava que fossem respondidas a partir dos encontros com as crianças. Por exemplo: as telas criam na infância um modo de ser e agir no mundo? As telas induzem as crianças a consumir mais? As telas ditam moda? Impõe estilo? As telas são boas? São más? São evitáveis? Devem ser evitadas? As telas colaboram com a educação? Em qual medida devemos interferir na relação infância/telas?

No entanto, ao invés de encontrar respostas, estas perguntas foram uma a uma desaparecendo, enquanto outras e novas surgiam em cada sorriso, gesto e brincadeira. Cada abraço e cada pedido de colo das crianças. Cada imagem criada e cada vídeo registrado. Cada sim e cada não. Cada chinelo jogado, cada pé sujo em minha calça limpa, cada mão pequena em volta do meu rosto. Cada grito e cada suspiro. A experiência na escola, ao mesmo tempo que desencorajou todas as perguntas, mostrando que não chegaria nunca a uma resposta única, colocou tantas outras no meu caminho.

O fato de não ter respostas me incomoda pois, de um lado opero com a pesquisadora que politiza a infância e encontra na escola infâncias que produzem com as telas e dominam com facilidade o conhecimento que circula através delas. Porém, por outro lado sou

atravessada pela mãe que problematiza a pesquisa pois sabe o quanto as telas podem limitar, que regula o tempo da filha na televisão e no celular, e que busca encontrar um ponto de equilíbrio entre a dicotomia bem/mal da relação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação. Além disso, também habita em mim a Jornalista que teve como parte de sua formação a visão puramente comunicacional dessa questão. Assim, faço um esforço contínuo para compreender a potência das telas quando a Ana pesquisadora é entrecortada por essas outras.

Mesmo com as dificuldades, escolho caminhar e organizei meus escritos de acordo com as sensações que cada trecho trazia enquanto eu escrevia. Depois disso, convidei todas as crianças: as da escola, as da minha vida, a da minha filha, as do IMAGO e todas as outras que de alguma forma estão presentes neste trabalho, a rabiscá-lo. Além disso, como um percurso que foi marcado por muitas fissuras e desvios, decidi povoar este trabalho com imagens, diálogos, e lembranças que tenho dos momentos com as crianças - *que de forma alguma pretendem ilustrar ou representar teorias ou pensamentos* - mas que apenas estão aqui e foram posicionados sem muito sentido, assim como as infâncias. Muito além de ilustrar as páginas da dissertação, eles tentam fazer o papel de nos dar algum respiro enquanto lemos, e não pretendem dar razão as frases ou ações das crianças. São lembranças do que pra mim, foi um trabalho feliz, especial e recheado de surpresas.

Escolhi tecer de forma não muito ordenada meus momentos teóricos com os delírios infantis vividos por mim na escola. E aí, somei a isso as imagens captadas por elas, que além de poses e borrões, trazem a força da experiência que é estar ali, sendo arrastada, confrontada, abraçada, babada pelas crianças. Assim, apresento as teorias que me ajudaram a pensar e questionar este trabalho, que me fizeram formular perguntas e colaboraram com minha caminhada. Rabiscando esses referências teóricos estão as lembranças dos encontros com as crianças, as imagens produzidas por elas, as frases soltas, desconexas, as conclusões óbvias e tudo aquilo que bagunçou minha mente, riu das minhas perguntas, trouxe outras indagações e me levou por estradas tão desconhecidas.

Quero que meus leitores possam compor comigo esta pesquisa de modo outro. Uma pesquisa que esteja fora da interpretação, dos modelos, que nos leve a buscar novos sentidos com uma cognição inventiva, que nos convide a seguir caminhando e encontrando pensamentos fora, pensamentos outros, pensamentos que levem a outros pensamentos, outras experiências, outras perguntas. Uma pesquisa que fuja do modo hegemônico como são feitas as pesquisas na academia, e que entre no modo outro como as crianças produzem.

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível. (LEITE; LEITE, 2013, p. 06).

Digo que esta pesquisa foi escrita por muitas mãos, muitos corações, braços, pernas, olhos, bocas, cabeças. São corpos externos a mim que compuseram junto com as lembranças dos dias na escola; ideias e pensamentos nas salas da Unesp e em tantas reuniões através das telas com o IMAGO; conversas partilhadas na mesa do jantar ou na cama antes de dormir com minha filha; teorias pensadas há pouco, ou há séculos atrás; imagens desfocadas, cortadas, coloridas; e outros e outros... Compuseram também com muitas Anas dentro de uma só. A criança escriba; a adolescente sentimental; a jornalista descontente; a mãe desconfiada; a pesquisadora curiosa; a pós-graduanda perdida nas regras. São fragmentos que não estão em ordem, que não pretendem trazer organização, que talvez não se encaixem, mas que juntos pretendem nos levar a pensar e a seguir nessa caminhada que sinto – ainda bem – que não tem fim.

Assim, enfrentando o medo de escrever fora das linhas, de percorrer caminhos sem fim e de encarar uma pesquisa infante, uma pesquisa rizoma, sem respostas ou conclusões finais, convido vocês a caminhar comigo neste trabalho que tenta dançar e brincar junto com todas as crianças que estiveram comigo na escola, com os autores que me ajudaram a pensar a infância e sua relação com as mídias, com meus colegas de grupo de pesquisa, meu orientador, minha filha, e todos mais que caminharam comigo ao longo desses anos. Sejam bem vindos à esta pesquisa.



***Fragmento Pesquisa:***  
***A Experiência Júlia***



### *1.1 A pesquisadora que não queria tinha medo de ir à escola*

Há tempos tinha grande interesse pela relação das crianças com as telas. Ingressei no mestrado e iniciei minha jornada nesta pesquisa com a expectativa de que ao final, teria respostas certas para as muitas perguntas que carregava comigo. Além disso, supunha que todo esse trabalho de investigação poderia ser feito em segurança, longe do chão rabiscado e ao lado de fora dos muros coloridos que abrigam os primeiros passos das crianças no mundo escolar.

Não era totalmente claro para mim naquele momento, mas o que me segurava longe do reduto das crianças era o medo de sair do lugar. Não do deslocamento de ir e vir, mas do deslocamento interno que no fundo já sabia que elas me forçariam a fazer. Estar com as crianças é perigoso, é como chegar ao pico mais alto de um precipício e atirar-se num voo às cegas, sem paraquedas ou rede de segurança, é lançar-se no desconhecido sabendo que muito provavelmente você não chegará da mesma maneira do outro lado, se é que chegará.

Estar com as crianças não é apenas prestar atenção ao que elas falam, mas dispor-se de forma inteira e irrestrita, sabendo que elas irão romper com qualquer barreira que tentemos colocar. Estar com as crianças requer uma atenção que exige esforço, elas não se contentam com um simples estar ali, elas mobilizam não somente nossa atenção, mas também nosso corpo. Estar com as crianças nos tira do lugar, nos exaure, nos modifica, nos coloca questionamentos novos e infinitos.

Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisador. (LEITE; LEITE; CRISTOFOLETTI, 2017, p. 346).

Ainda inconsciente disso, mas já com algum incômodo, considerei por algum tempo a possibilidade de prosseguir minhas investigações nos dados produzidos por pesquisas anteriores do Grupo. O IM@GO realiza desde 2011 trabalhos que transitam principalmente pelos universos da Educação, Infância e Arte, com professores e estudantes de diversas universidades brasileiras, e a partir do que intitulou como Pesquisa como Experiência – ou relatos de minorias, tem em seu acervo milhares de imagens e vídeos produzidas por crianças da Educação Infantil.

A ideia que tranquilizava meu medo era olhar para parte desse material e, a partir dele, pensar com teóricos que focam seus olhares na infância e sua relação tanto com a educação quanto com as mídias para assim, produzir pensamentos que dessem conta de responder ao menos parte das minhas inquietações acerca das crianças em frente às telas. No

entanto - e ainda bem - as coisas não saíram como planejei. A pesquisadora amedrontada que supôs ficar segura dentro de uma sala olhando imagens produzidas anteriormente, embarcou, sem nem se dar conta, da aventura maluca que é estar entre os infantes e seus registros midiáticos.

Parece exagero quando ouvimos de fora que uma pesquisa acadêmica pode alterar toda uma vida, mas, eu me entreguei a este trabalho num movimento onde toda minha estrutura de fato se modificou, num processo simultâneo de introspecção e de abertura para o que vier. O que observei é que, ainda que este possa ser um trabalho dito acadêmico, ele me metamorfoseou como ser humano muito além dos muros da universidade. Assim, o caminho tem se formado a cada passada quando sou arrastada pelas crianças e pelas experiências que têm surgido neste percurso.

Em março de 2019 fui convidada a acompanhar pela primeira vez uma atividade do IMAGO. O Grupo ofereceu uma oficina de produção de imagens com crianças na creche da Universidade de São Paulo – USP, durante o VII COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil. Por livre e espontânea curiosidade, eu havia dado um passo em direção à escola, sem saber que aquela experiência me tocaria com tanta força e que meu corpo seria atirado no abismo do qual eu tinha tanto receio.

Enquanto a Ana adulta estava amedrontada e receosa, o lado menina queria explorar, cutucar, remexer, ir atrás de respostas para tantos porquês que povoavam minha mente. A criança que habita em mim estava inquieta, a espreita para correr em busca de novidades que de alguma forma saciassem a curiosidade que me incomodava, e esta Ana insistia em me colocar em movimento na direção do desconhecido.

- É o Google tia, você pode procurar lá.

- Como?

- Ah tia, você escreve lá pra ele o que você quer saber, e pode ficar sabendo de tudinho, tudinho. (VALENTINA, 2019, 5 anos)

Naquela manhã ensolarada e quente de final de verão, chegamos a creche que é atendida pela USP com um grupo de participantes da oficina que estávamos oferecendo no congresso. A diretora conversou um pouco conosco, e depois nos levou para um grande pátio todo cercado de vidro, que dava para um bosque densamente arborizado onde ficava o parque das crianças. Os alunos do último ano da educação infantil estavam nos esperando e os olhares curiosos nos alcançaram quando entramos com os equipamentos em punho.

Minha colega Claudia sugeriu que sentássemos no chão em roda para que pudéssemos conversar um pouco. Depois das apresentações iniciais ela explicou que éramos professores, e que tínhamos trazido algumas câmeras e tabletes para que eles pudesse brincar de



fotografar e filmar o que quisessem. O burburinho eufórico ameaçou explodir, mas logo em seguida ela pediu que fizessem perguntas, caso quisessem, e que depois iríamos para o parque.

Algumas crianças teceram comentários e em seguida Júlia, uma das alunas que estava sentada do lado oposto ao meu da roda, levantou timidamente a mão e disse que tinha uma pergunta. Cláudia então fez sinal para que ela continuasse. Júlia olhou fixa e diretamente nos meus olhos, me paralisando:

- Como você se chama?
- Ana
- Sabia que você é muito linda? (JÚLIA, 2019, 5 anos)

Eu não consigo colocar em palavras o que me tirou do eixo naquele momento, e sei dizer que não foi o elogio em si, mas tem algo a ver com a força com que aquelas palavras foram pronunciadas. O momento criou um eco em mim, e reverberava cada vez que eu falava ou pensava naquilo. O comentário foi totalmente fora de contexto, mostrando mais uma vez que nada se enquadra no esperado quando estamos com as crianças e que elas podem sempre rabiscar as certezas tão sólidas que carregamos conosco.

Júlia me arremessou forte, me tirou do chão, me colocou fora da órbita, e eu só consegui sorrir e agradecer. Daquele momento em diante, estava no ar, e uma vez no ar, eu não tinha como voltar atrás, só me restava tentar manter o equilíbrio. Meu corpo já havia sentido a potência de estar com as crianças, ali, entre as paredes coloridas da escola, no chão sujo de tinta, nos alegres bosques arborizados. Meus pés já haviam carregado para lá e para cá a areia do parque, eu já havia sentido o cheiro doce e melado da hora do lanche, e já tinha sentido o baque de ser arrastada. Voltar atrás naquele momento, seria mais dolorido do que seguir em frente.

Era incomodo, mas era inexplicavelmente bom. Crianças por todos os lados. Pés, mãos, braços, pernas, pele. Sorrisos, gritos, beijos, abraços, toques e algum choro. Câmeras, parede, chão, teto, cadeira. Nós nunca havíamos nos encontrado antes, mas já éramos velhos conhecidos, melhores amigos. A mente rodopiava, as crianças me tiravam do solo ao mesmo tempo que rolavam comigo no chão.

Eu gostaria de transcrever aqui o que as firmes palavras de Júlia, seguidas das horas que passamos com as crianças na creche causaram em mim, mas sei que esta é uma vã pretensão. Como tentar descrever o que senti naquele momento, como fui tocada, modificada, como caminhos se materializaram diante de mim depois daquele dia? Como? Ainda que registre aqui por folhas e folhas, aquela é uma experiência que é preciso experienciar.

Por mais que sejamos seres pensantes e falantes, adultos formados que dominam a linguagem de forma plena, e que com ela possamos nos expressar da forma como quisermos, não consigo traduzir em palavras o que senti naquele momento. Júlia usou a força violenta da infância quando me deixou sem palavras, me rabiscou, me colocou absorta em meus pensamentos e sensações, me jogou em minha própria infância, me chocou, me modificou. Ainda que escreva com destreza, em detalhes, que narre passo a passo, ainda que você me escute contar e veja em meus olhos o brilho quando relembro os momentos na escola, na realidade, só posso de fato, guardar comigo o que senti.

(...) se há alguma coisa que distinga a tradição humana do gérmen, é o fato de ela querer salvar não apenas aquilo que pode ser salvo (as características essenciais da espécie), mas também aquilo que nunca poderá ser salvo, que está, assim, perdido para sempre, ou melhor, nunca foi possuído como uma propriedade específica, mas que, precisamente por essa razão, é inesquecível: o ser, a não latência do *soma* infantil, ao qual apenas o mundo, apesar a linguagem, estão adaptados. Aquilo que a ideia e a essência querem salvar é o fenômeno, o irreparável que já foi, e a intenção mais própria dos *logos* não é a conservação da espécie, mas a ressurreição da carne. (AGAMBEN, 2012, p. 92-93)

Nos dias que se seguiram me dei conta que olhar para imagens que foram produzidas por crianças acompanhadas de outros pesquisadores, como imaginei de início, acomoda uma pesquisa, mas atirar-se na escola entre as crianças e sua força, disposta a encarar o que vier, muda uma vida. Com um suspiro fundo - e eu me lembro exatamente a tarde na qual tomei a decisão - encarei de frente que minha pesquisa não aconteceria da forma como eu imaginava, sem que eu caminhasse por trilhas coloridas e desconfortáveis com as crianças. Não bastava estar entre imagens e livros, pesquisas bibliográficas e teorias, eu tinha que estar de fato ali, me misturando à elas.

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de posição. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37)

Foi com essa decisão que no semestre seguinte, entre os meses de agosto e dezembro de 2019, aceitei o convite da Prof. Dra. Cláudia do Canto e estive na Escola Municipal Antonio Boldrin, em Piracicaba, onde fui recebida pelas crianças, funcionários e professoras de coração aberto. Juntas, eu e Cláudia, realizamos encontros com as crianças com dinâmicas diversas. As convidamos a filmar, fotografar e editar, mas também as deixamos livres para ocuparem o espaço ao nosso redor da maneira como sentissem vontade. Elas desenharam,

dançaram, pularam, correram, rolaram, nos abraçaram, conversaram, experimentaram. Naquelas tardes quentes, produzimos juntos imagens, filmes, afetos, pensamentos, memórias e tantas outras coisas mais.



## 1.2 A Metodologia da Pesquisa como Experiência

Muitas coisas movem uma pesquisa, mas arrisco dizer que a curiosidade está no ponto central. É como se ela fosse a máquina propulsora que mantém o pesquisador em movimento, caminhando e buscando respostas para suas perguntas. Ainda que essa seja uma pesquisa que no seu trajeto tenha se conformado a não encontrar respostas únicas e nem chegar à grandes conclusões, ela nasceu de muitas indagações. Entre outros disparadores, foi a curiosidade de uma mãe que passou a observar a relação íntima da filha pequena com as telas, que me impeliu a iniciar a caminhada que me trouxe até aqui.

E o que mais infante, para uma pesquisa que traz a infância entranhada, que a curiosidade? O que mais representa as crianças que os porquês, a curiosidade, a vontade de ir sempre em frente rumo ao desconhecido? O que mais criança que mãos e bocas atentas, que tudo tocam, tudo experimentam? Minha mãe sempre conta que com pouca idade, experimentei um piolho de cobra. Quando ela viu, já com terror, lá estava eu lambendo o bichinho. Não me recordo do fato – e agradeço por isso - mas posso apostar que o interesse em saber mais foi o que me fez passar a língua por todo o serzinho.

- Tia, o que é isso?
- Meu celular.
- Sim eu sei, mas isso, o que é?
- A tela.
- Sim tia, eu sei, mas isso que tá passando aí.
- É o gravador de som, eu estou gravando o que estamos falando, lembra?
- Ah sim, eu já sabia. (MANU, 2019, 5 anos)

Porém, ainda que o fato de não ter respostas possa nos levar a caminhos outros e novos em busca delas, e nos manter curiosos e em movimento, o que eu queria mesmo no início deste meu trajeto na pesquisa era que as muitas questões elaboradas por mim, e todas as outras que surgiram no transcorrer dos movimentos investigativos, fossem em alguma medida elucidadas. Mas, nos encontros escolares as questões foram perdendo sua força sem no entanto serem respondidas. Em cada sorriso, gesto e brincadeira. Cada abraço e cada pedido de colo que das crianças. Cada imagem criada e cada vídeo registrado. Cada sim e cada não. Cada chinelo jogado, cada pé sujo em minha calça limpa, cada mão pequena em volta do meu rosto. O tempo na escola desvaneceu todas as perguntas, mostrando que insistir em fazê-las não traria respostas únicas ou definitivas.

As crianças não nos deram, e nunca nos darão, respostas. Ao contrário, elas nos colocam a pensar em muitas outras perguntas – que igualmente ficarão sem respostas. Elas

nos deixam constantemente em movimento, nos mostram novos caminhos, passagens secretas e esconderijos mirabolantes. Arrastam-nos para abismos imensos e cantos sombrios. Não existe pergunta capaz de ser respondida de uma só maneira quando o olhar está nas crianças.

Confesso que não foi confortável de início, e é algo que ainda hoje me coloca algum incômodo, mas o que de melhor pode acontecer a uma alma pesquisadora, que não seguir com mais perguntas? Perguntas que movem, que colocam a pensar e a caminhar. Perguntas que presenteiam com pensamentos outros, rotas e desvios. Perguntas que proporcionam encontros, laços, afetos, pontes. Perguntas que mantêm o movimento, trazem inquietações e que levam à outras pesquisas. O que de melhor pode acontecer a uma mente perguntadora, que uma pesquisa que siga caminhando?

A pesquisa posta como infante se dá no sentido que compreendo a infância como múltipla, como infâncias que assumem diversas formas, se compõe num jogo repleto de novas rotas. Assim, como o conceito de rizoma, uma pesquisa que se espalha de maneira aberta e ramificada, e não única como um caule. Uma pesquisa rizoma pois, este conceito não tem caminho único nem certo, mas se coloca com múltiplas possibilidades e trajetos. Uma pesquisa rizoma pois se envereda por muitos lugares, sem intenção de atracar em um único destino.

(...) Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma; a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capimpé-de-galinha. Sentimos que não convenceremos ninguém Se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 21-22)

Chegar até aqui com mais perguntas do que respostas deixa um sentimento dúbio. Enquanto meu lado adulto busca elucidar de forma racional as muitas indagações, a criança que ainda mora em mim corre ligeira, engendra uma interrogação na outra, feliz e saltitante, mostrando que perguntas nos levam a outras perguntas, e outras e outras... Enquanto as respostas encerram um caminho, colocam um ponto final em uma frase, dão fim a uma pesquisa, novas e outras perguntas abrem diferentes possibilidades de pensamentos, rabiscam vírgulas, reticências, encontram outras almas, outras experiências, outras infâncias, outras

crianças. Como em um rizoma nos permitem seguir caminhando, dançando, explorando, fotografando, experienciando, assim como quando estamos com as crianças.

- Aqui eu desenhei todo mundo dançando.
- Que legal, é uma festa?
- Não, é a gente aqui na escola quando vocês vem. (NICOLE, 2019, 5 anos)

Então, foi na Pesquisa como Experiência que encontrei algum alento para acalmar minhas angustias. Enquanto Grupo de Estudos que se volta para a infância, o IMAGO tem realizado diversos trabalhos com crianças e produção imagéticas. O início, em 2006, foi com a pesquisa *“A Cena que Encena a Educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação do professor”*, que refletiu a formação de professores no espaço de educação e foi seguido em 2009 pelo projeto *“Ação, Câmera, Luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”* que a partir das produções imagéticas das crianças discutiu *“os modos de produção de subjetividade”* (LEITE, 2009, p. 13)

Diante das experiências colecionadas nos projetos anteriores, nasceu em 2011 o *“Infância, Pesquisa e Experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”* que abriu as portas para que em 2014 fosse desenvolvido o projeto: *“Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”*.

A metodologia utilizada em todos eles se resume, basicamente, em entregar câmeras fotográficas, filmadoras e tablets à crianças nas escolas, e ensinar à elas apenas como os equipamentos são acionados. Depois, livremente, são convidadas a captar imagens do dia a dia escolar. Ao realizar esse movimento, o que podemos perceber, dentre muitas outras constatações, é que trabalhar com crianças dessa maneira é experimentar outro, até então desconhecido, espaço-tempo. Olhar posteriormente para as imagens e para os vídeos produzidos, além de nos causar vertigem e outras sensações físicas desconfortáveis, nos faz perceber que as crianças mostram muito mais do que se espera delas. Muito além da modulação midiática, ou da forma de encarceramento da escola e da família imposta por rígidas disciplinas, elas escapam.

Posto isso, vale ressaltar aqui, que o que denominou-se como metodologia da Pesquisa como Experiência, ainda que carregue este título, nunca é analítica. Portanto, o que não se pretende fazer neste trabalho, nem em qualquer outro que se aproprie dessa dinâmica de pesquisa, é uma análise interpretativa do que as crianças nos trazem em suas produções imagéticas e diálogos, tentando colocar sentido nas imagens entrecortadas, desfocadas e em

suas falas. Ao nos colocarmos como observadores dos deslocamentos infantis, buscamos despir-nos de tudo o que possa estar pré-estabelecido como as teorias sobre infância e mídias têm feito, mas, ao contrário disso, nos lançamos nesse abismo que é a pesquisa com a criança, dispostos a acolher tudo o que vier.

Foi dessa maneira que aconteceram os momentos com as crianças. Entre os meses de agosto e dezembro de 2019 estive na Escola Municipal Antonio Boldrin em encontros quinzenais com crianças da Educação Infantil. Naqueles dias convidei as crianças a experimentarem câmeras filmadoras, fotográficas e tablets para registarem de forma livre o que sentissem vontade. Com poucas ou nenhuma instrução sobre os equipamentos, imagens, áudios e vídeos iam surgindo de forma borrada e desordenada. Junto disso, as crianças puderam editar as imagens posteriormente, e conversar, desenhar, brincar, pintar, dançar, cantar, pular, ou simplesmente sentar no fundo da sala e ali ficar, se quisessem.

*O campo mais efetivo dessas pesquisas, aqui definidas como ‘pesquisas abertas’, ganha seus contornos no jogo compositivo entre as experiências que temos – experiências de pensamentos, experiências com leituras, experiências com escritas, experiências com crianças e professoras. Diante de tudo isso, temos nos arriscado a chamar a própria pesquisa como ‘pesquisa-experiência’. A ideia é a de que as pesquisas se preocupem com as ‘experiências’ e, bem por isso, se distanciem da noção de que as investigações são compostas por ‘experimentos’, coleta de dados e análises. São caminhos a serem trilhados, pistas a percorrer, são imanes e demarcam estados de presentificação. (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p.9, grifo do autor)*

A Pesquisa como Experiência me tirou um pouco do medo de não ter respostas, de caminhar sem tantas teorias, de tropeçar em mais perguntas, de ver por outros olhares, aceitar o convite ou me deixar ser arrastada pelas crianças para conhecer outros lugares, sentar no chão e dar um abraço em alguém que minutos antes era um desconhecido. Foi pela Pesquisa como Experiência que as crianças puxaram pela mão, empurraram pelas pernas, cutucaram nas costas, me tiraram as certezas e me afundaram na poesia e também no medo.

Este olhar de experimento e sentimento da pesquisa foi o que aconteceu na escola, e o que ecoa em mim enquanto escrevo essas linhas. A Pesquisa como Experiência, muito além de se conformar em uma metodologia, me deu coragem e tranquilidade de seguir em frente, ainda que não tivesse certeza do caminho. E é com ela que coloco aqui o que ficou dos momentos com as crianças, dos teóricos, dos pensamentos, das imagens. Ainda que de forma estática sobre um papel, e formatada em moldes pré-estabelecidos, sinto nesta pesquisa um movimento, ela me movimenta, e eu espero que balance meu leitores também.





### *1.3 A teoria da ~~infância~~ rabiscada pelas crianças*

Das primeiras lembranças que tenho da vida, ainda na infância, algumas delas estão povoadas por lápis e papel. Como já contei no início deste trabalho, por variados motivos, sempre escrevi. Porém, nunca pensei sobre o fato da escrita como tenho feito desde que iniciei a composição desta dissertação, e também nunca me perguntei de que maneira iniciar um texto. A primeira linha simplesmente acontecia, ainda que em alguns dias demorassem mais do que em outros, ela aparecia, e depois outra, e mais uma, e outras tantas.

No entanto, talvez pelo sofrível começo de todo texto acadêmico, eu venha refletindo sobre o que nos faz começar a escrever, qual é o estopim a partir do qual iniciamos a colocar no papel ideias, sensações, lembranças, teorias... Aqui neste trabalho, que nitidamente pode ser encaixado entre os textos ditos acadêmicos, antes do início da escrita me detive a ler o que teóricos falavam sobre os mundos da infância, da educação e das telas. Fiz isso talvez por insegurança, talvez por falta de ideia, talvez por ainda estar dentro de muitos moldes hegemônicos ou por sentir a necessidade de alguma sustentação anterior às minhas próprias linhas, mas o fato é que aqui, iniciei a escrita pela teoria.

Junto da experiência de estar na escola com as crianças, eu degustava em casa no silêncio das minhas manhãs, pitadas não muito palatáveis de conceitos e ideias já afirmadas e reconhecidas. Minhas leituras avançavam em busca de teóricos que pudessem me ajudar a pensar o que estava vivendo junto das crianças no chão da escola, que me mostrassem alguma direção e acomodassem de alguma forma meus pensamentos. Esses momentos teóricos me traziam perguntas, e eu ia em busca das respostas junto das crianças.

Cheguei no IMAGO com um texto e pensamentos modelados academicamente, digamos assim. Eu tinha muita dificuldade tanto em acompanhar, quanto em produzir escritas que fluíssem, que se distanciassem das normas, que fossem mais abertas. Era difícil escrever de forma que pudesse me colocar enquanto ser que sente, pensa, intui. Eu precisava de autores que validassem o que eu estava escrevendo, e quando tentava fazer um processo diverso, não reconhecia minha escrita. Tem sido então um dolorido, prazeroso, longo e inacabado processo de desconstrução, de reescrita, de (re) existência. Depois que o meu trabalho já estava um bom tanto tecido, recheado de teorias e citações, eu percebi que além das crianças não terem dado respostas para minhas questões, elas haviam rabiscado totalmente a malha teórica que se formou no decorrer do tempo que me debrucei para compor esta escrita, e que serviu para me dar alguma segurança no caminho.

Naquele momento, algo que não foi privilégio meu e que percebo que de uma forma ou de outra chega para muitos dos que se aventuram a produzir um trabalho acadêmico de pesquisa, era como se tudo o que eu tivesse analisado, pensado, estudado, não valesse nada diante dos momentos infantis com as crianças. Elas haviam gargalhado diante das minhas questões, embaralhado minhas certezas, rabiscado minhas teorias, e toda esperança de voltar da escola com respostas para compor minha pesquisa havia esvaecido.

Foi em um desses momentos de crise, quando costumo caminhar com os pés no chão frio da minha casa em busca de algum consolo, que me lembrei de Davi. Ele era cheio de energia, alegria, entusiasmo. Um dos mais altos da turma. Falante, olhos vibrantes e um sorriso largo que não tirava do rosto. Davi era lindo e no auge dos seus cinco anos tinha resposta para tudo na ponta da língua. Em uma das tardes que chegamos com as crianças à sala de vídeo da escola, um salão cumprido e espaçoso, ladeado por janelas verdes e grandes que tinham vista para um jardim, Davi entrou correndo antes de todos os amigos.

No centro da sala, tomando quase toda sua extensão, havia uma mesa ovalada e ao seu lado uma parede recheada de prateleiras, e algumas fotos das turmas. Davi não sentava, ele se jogava em nosso meio quando estávamos em roda no chão, e depois de dois segundos saltava no ar e saía correndo para rodear a mesa. No início foi um pouco perturbador para mim, tamanha energia, mas depois de um tempo conseguíamos até manter uma conversa, sempre ao seu modo. Ora ele se deitava no chão, rolava e respondia antes de sair correndo de volta. Às vezes falava comigo enquanto corria olhando para trás, como se não pudesse perder tempo. Tinha que estar em movimento e fazer suas descobertas para lá, mas não deixava de participar do que estávamos falando do lado de cá.

Todas as vezes que estivemos na escola, Davi uma criança diferente todas as outras, mas também igual. Davi tinha um pouco que era só dele, e outro tanto que se repetia nas infâncias de forma parecida, mas nunca igual. Como cada ser é único, ele mostrava que as crianças fogem de qualquer infância que tente encaixá-las em algum padrão.

Tia, minha irmã tem um relógio desse.  
É mesmo, igual o meu?  
Não tia, igual não.  
E como é o dela?  
O dela é dela, tia. O seu é seu. (CRIS, 2019, 4 anos)

A dinâmica seguia dessa forma. Enquanto Cláudia editava com algumas crianças, eu me sentava com outras um pouco mais afastada. Elas sempre tinham liberdade de ir e vir, mas a organização – se é que podemos chamar assim – sempre se auto-regulava. Algumas passavam um tempo papeando comigo, depois iam um pouco editar com a Cláudia, e vice-

versa. Davi estava em todos os lugares, indo e vindo sempre. Enquanto isso, uma das crianças me dizia que tinha celular, e a conversa tateava por esse caminho. Quando escutou, mesmo que estivesse dando a volta na mesa ao fundo da sala, Davi gritou com um dos braços para o alto:

- “Eu tenho celular.”

Depois veio em nossa direção e se jogou no chão. Com as pernas para o alto, os braços esticados em volta do corpo e fez algumas crianças protestarem com seu jeito espalhafatoso.

- “Tia, a noite eu fico mexendo no meu celular, aí ponho pra carregar e ligo pro meu amigo.”

- “É mesmo, e o que mais você faz no celular?”

Pela primeira vez, parece que ele foi tocado pela pergunta. Se recompôs da súbita corrida de segundos antes, ergueu o corpo, respirou fundo e sentou antes de responder.

- “Eu falo com meu amigo.”

- “Ele também tem um celular?”

- “Não tia, ele não.”

- “E como você fala com ele?”

- “Não sei.”

Já parecendo um tanto impaciente, se levantou rapidamente para mais um tiro de corrida. Ameaçou jogar o corpo para frente como se desse um impulso, mas deteve-se:

- “Ah tia, ele usa aquele negócio que fala assim ó!” - e colocou a mão no ouvido.

- “Um telefone? - perguntei sem conseguir segurar o riso.”

- “ÉÉÉÉ” - Davi gritou, mas a essa altura já estava no final da sala novamente.

Nos momentos em que estive na escola, as crianças produziram imagens, vídeos, desenhos e muitos relatos que nos convidam a mergulhar, a estar dentro da pesquisa e não sobre ela. São lembranças que nos colocam em movimento de pensamento, que permitem a fuga das teorias e das referências, que nadam contra a correnteza hegemônica da educação, que rabiscam todas as afirmações que supomos ter.

As produções imagéticas das crianças convidam a entrar nelas, a entregar-se a elas sem reservas, a invadir seus espaços, a arrebatá-las, a deslumbrá-las, a excitar-se, para que com isso se possa, junto com elas, delirar, variar, ir para além delas. Exigem também um envolvimento íntimo, um abandono, uma entrega infantil. (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 273-274)

Assim, temos aqui um trabalho que aconteceu quase que por vontade própria, e arrastou a pesquisadora com ele. Uma pesquisa que não precisaria de teorias a levando pela

mão. Existe pesquisador sem pesquisa? É certo que não. Existe teoria sem pensamentos? Mais uma vez a resposta é não, mas esta é uma pesquisa que existiria ainda que não houvesse pesquisadora, teóricos, perguntas e respostas. Ela é capaz de seguir, com pernas e vontades próprias, habitando outros corpos, orbitando outras ideias, povoando outras mentes e tocando outros pensamentos, num fluxo contínuo e infinito.

Em alguns dias, eu entrava em contato com ideias teóricas que mostravam de forma irrefutável o quanto as telas eram prejudiciais, e como em pouco tempo condenariam a infância à morte. Porém, mais tarde naquele mesmo dia, as crianças me arrastavam pelas mãos, braços, pernas, cabelos, pés, tronco, em movimentos frenéticos, criativos e infinitamente sensoriais e *experenciativos*, enquanto carregavam câmeras que naquele momento, tornavam-se uma extensão do seus corpos em movimento. Ali, mostravam que as infâncias seguiam, diante das câmeras, ou não. Com elas, sobre elas, de forma diferente que fosse, mas ainda assim, infâncias.

Em outros momentos eu refletia com textos que indicavam que, ainda que não fosse o vilão das crianças, o mundo das telas deveria sempre ser cerceado por um adulto, e que a infância, precisava ser educada para estar segura diante das tecnologias midiáticas. Então, horas depois, me deparava com as crianças na escola, e elas me mostravam o quanto as infâncias eram moduladas não só pela mídia, mas também pela educação. Isso me levava à uma reflexão reversa, quando me questionava se o educar para as mídias, não é tão somente mais uma forma de colocar as infâncias dentro de moldes pré-estabelecidos pelo mundo violento dos adultos.

Em todos esses momentos a dicotomia bem e mal das telas, principalmente quando seu uso é feito pelas crianças, tomava lugar em minhas reflexões. Ainda que eu me esforçasse para que isso se dissipasse, essa parede só fazia crescer em frente aos meus olhos. Teorias do bem, teorias do mal, teorias do mais ou menos, teorias. Aceitei que elas estavam ali e que fariam parte do meu trabalho, não havia desconstrução de vida desse conta de me livrar totalmente desta mente acadêmica que se formou em mim, e da qual não posso me separar por inteiro. Reencontrei pelo caminho a Ana infante, que escrevia o que sentia, e percebi que poderíamos andar de mãos dadas por alguma escrita.

Assim, se a escrita acadêmica é importante para a Ana de hoje, a Ana de ontem vem semeando leveza e um pouco de encanto pelo caminho. Se a Ana de agora precisa de pontos que a firmem, apóiem, dêem segurança, a Ana da infância, resgatada através das experiências

com as crianças na escola, sugere saltos, mergulhos, caminhos desconhecidos, experiências novas.

Pude perceber então, que todo o referencial teórico que é presença constante durante meu trajeto na pesquisa, tem sua importância justamente nos pontos onde são entrecortados pelas linhas tortas rabiscadas pelas crianças. É como se com rotas alternativas elas rompessem com esses pensamentos acerca de infâncias, criassem atalhos, fissuras, novos caminhos. Ao mesmo tempo que elas fantasiaram a teoria, também me colocaram em novas rotas, me apresentando outras formas de ser Ana no mundo e na pesquisa.

- Tia eu desenhei esse coração pra você.
- Que lindo, vamos colocar seu nome aqui?
- Não.
- Mas é pra eu lembrar que foi você quem fez.
- Não precisa, você vai olhar e pronto. (BRUNO, 5 anos, 2019)

Lembro de Davi tentando dar nome para um aparelho que só serve para ligar. Seu celular faz tantas coisas, que ele nem podia imaginar que como o aparelho do amigo, também pudesse ser chamado de telefone. Assim como seu telefone, minhas teorias estão aqui para darem alguma sustentação, me trazerem vez ou outras de volta ao trilho, mas no momento em que são rabiscadas pelas crianças, me jogam em um novo modo de pensar a pesquisa e podem assim como o celular do Davi, servir para outras tantas coisas. Então, enquanto as teorias me dão uma sensação de segurança, as crianças me movem para o lugar do sentir, me mostrando como é viver uma Pesquisa como Experiência.



*Fragmento de uma Infância:  
Pensamentos sobre o Infinito*





## 2.1. A infância e seu ~~nascimento~~ *nascimento* muitos caminhos

Assim, com esses pensamentos um pouco soltos, um pouco tecidos, com começo e sem fim, partimos para tentar com mais este fragmento elaborar suposições sobre *alguma* infância. Dentre tantas possibilidades que se colocam para reflexão quando buscamos essa definição, como já dissemos, existe uma linha de pensamento e talvez a mais presente hoje, que coloca a infância como uma representação de começo, o ponto de partida de onde iniciamos a vida. Com base neste senso comum veremos aqui a infância como a fase da vida que nos acompanha desde o nascimento, até a puberdade, onde habitam os indivíduos socialmente conhecidos como crianças.

Então, embarcamos nesta jornada tateando pistas sobre alguma infância que nos ajudem a pensar sobre essa construção social. Deparamo-nos com um labirinto de teorias e conceitos que não levam a um destino comum. Para sair de algum lugar, partimos da ideia hegemônica de que infância também pode se dar como um quebra-cabeça que nunca entrega a última peça, uma infinitude de junções, de pedaços que se engendram, se conectam e desconectam o tempo todo, nos levando a lugares outros, lugares (im)possíveis e (não) imagináveis.

- Eu quero uma música.
- Pode ser da Galinha Pintadinha?
- Não, essa é de criança.
- Mas você não é criança?
- Não do tamanho que escuta Galinha Pintadinha. (BRUNO, 2019, 5 anos)

Ao seguir, damos conta que a infância não pode ser cercada entre traços conceituais pré-estabelecidos e que se dão em apenas um tipo de organização, ou ainda, que não é possível pensar em *uma* única infância. Esforçamo-nos então para desanuviar os pensamentos e questionamentos que se criam neste processo, e nos aproximamos de conceitos já estabelecidos, para que assim, possamos dar alguma forma ao que está a deriva. O que se mostra é que a infância assemelha-se a um grande plano onde os conceitos, flutuando dentro dela, alteram seu significado de acordo com sua organização.

Os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto o plano é a respiração que banha essas tribos isoladas. Os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos só as peças. Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador,

e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos (DELEUZE, 1992, p. 46).

Ao tentarmos organizar os pensamentos sobre *uma* infância, a vislumbramos como sendo o plano, nada plano, que em ondas faz navegar diversos conceitos. Conceitos estes que ora se organizam de uma forma, ora de outra, sempre conjugando imagens diversas, como um grande e colorido caleidoscópio, formando a cada momento *uma* infância diversa da anterior.

Entre tantas possibilidades de ser, pensamentos como estes dão pistas de que a infância se arranja e rearranja com potência e velocidade, deixando-nos incapazes de alcançar o seu fim, o seu todo, o seu completo, de entendê-la e defini-la de forma definitiva e fechada, mas de encarar uma infância infinita, ou muitas infâncias que se compõe de diversas formas. Ela mostra-se diante dos nossos olhos como uma colcha de retalhos que jamais será tecida por completo, como um caminho não finito que nos convida a caminhar e descobrir, redescobrir e nos espantarmos com seus encantos e desencantos.

Talvez escrever sobre *infância* não seja outra coisa que estar submerso nela e com ela, em nossa própria *infância* e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença do tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da *infância* nos mostra. (LEITE, 2011, p. 23, grifo do autor)

Voltando do devaneio e nos colocando novamente diante da desafiadora tarefa de pensar sobre *uma* infância, apresentamos alguns pontos de apoio que se mostram interessantes para compor a discussão. Mais uma vez é como se adentrássemos em um labirinto de possibilidades e, ao contrário de *Ariadne*, teremos não um, mas alguns *rabiscos* a seguir. Rabiscos estes feitos pelas crianças, que se entrelaçam e fissuram as teorias servindo mais para nos confundir do que para esclarecer. Ainda assim, são malhas imprescindíveis de serem tecidas, afim de criar um pano de fundo para as discussões e pensamentos que esperamos ter neste trabalho. Ainda que saibamos de antemão que não teremos respostas concretas para as perguntas que aqui se colocam, precisamos ir em frente.

Um dos fragmentos teóricos diz respeito ao surgimento da infância. É com ele que escolhemos seguir por um tempo, supondo que isso poderá nos ajudar na composição dos pensamentos. Assim, a palavra que deriva do latim *infantia*: ‘aquele que não fala’ e que hoje é representada cronologicamente pela fase da vida que vai desde o nascimento até a puberdade, nem sempre teve o status que conhecemos hoje. Sua construção social passou por

um longo processo histórico de permanentes mudanças, que estiveram sujeitas a tensionamentos sociais e econômicos, antes de alcançar o importante papel que tem na sociedade contemporânea do ponto de vista do desenvolvimento humano.

Infans está formado por um prefixo privativo in e fari, ‘falar’, dali seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de “incapacidade de falar”. Mas logo infans — substantivado — e infantia são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. Desse sentido surgem vários derivados e compostos, na época imperial, como infantilis, “infantil” e infanticidium, “infanticídio”. Quintiliano (I, 1, 18) fixa a idade em que a criança é considerada como incapaz de falar até por volta dos sete anos e, por isso, infans pode designar criança no sentido ordinariamente reservado a puer. Na verdade, há usos de infans referindo-se a pessoas de até, pelo menos, quinze anos, com o qual devemos entender que infans não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas que, antes, refere-se aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans seria assim “o que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho”. A palavra infans também passa a designar a muitas outras classes de marginais que não participam da atividade pública, como os doentes mentais. (KOHAN, 2003, p. 5)

Começamos nosso percurso à luz da Antropologia, mais precisamente pelo Historiador e Antropólogo francês Phillippe Ariès (1975), que em seu livro intitulado ‘História Social da Infância e da Família’ dedicou-se a estudar a infância através das representações das crianças em pinturas medievais. Ariès afirmou que até por volta do século XVII, a infância não era entendida como uma fase de desenvolvimento humano, nem tampouco tinha alguma importância na sociedade medieval, mas era encarada como um período onde o sujeito dependia do outro em totalidade, muitas vezes representando indivíduos que tinham mais de 20 anos de idade.

Segundo Ariès (1975, p. 11) a infância naquela época não estava relacionada com a divisão representada pelo amadurecimento biológico como primeira infância e adolescência, por exemplo, mas era usada para classificar o ser humano que de alguma forma não tinha total autonomia para tomar suas próprias decisões ou realizar tarefas.

A ideia da infância estava ligada à ideia da dependência: as palavras *fils*, *valent* e *garços* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de condições, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. (ARIÈS, 1975, p. 11, grifo do autor)

Essa tendência começou a fazer um movimento diverso entre o final do século XVII e início do século seguinte, e, ainda que basicamente só nas famílias de maior poder aquisitivo, que naquela época compunham a classe social designada como Burguesia, passou-se a usar palavras como ‘*criancinha*’ ou ‘*pequena criança*’ para representar indivíduos com pouca

idade (ARIÈS, 1975). Porém, os registros artísticos analisados por Ariès (1975) deixam pistas de que não havia uma delimitação bem estabelecida que separasse o mundo da criança e do adulto, assim como a ideia de dividir a vida humana em fases, de acordo com o desenvolvimento biológico, também não era conhecida.

- Mas quantos dedos tem aqui?
- Quatro, mas eu vou falar sete.
- Porque?
- Ah Tia, porque eu sou criança! (CRIS, 2019, 4 anos)

Esse modelo inicia seu processo de mudança nos séculos seguintes, e o que ele conceitua como o “surgimento da infância” foi marcado, a partir do século XVIII, pela maneira como os infantes passaram a ser retratados nas obras de arte, com seus próprios passatempos e estilo de vida. Ariès (1975) relata ainda que no século XVII, tanto a vida quanto a morte das crianças passaram a ter outro significado. Se até então o infanticídio era uma prática proibida, mas normatizada, desse ponto da história em diante o status social da infância começa a ter outros contornos, e sua morte passa a ser vista de forma diferente. Começa-se a identificar ali, um novo sentimento em relação à infância.

As famílias então se organizam em torno de um novo centro, as crianças, que passam a ter uma importância que até então não lhes eram atribuídas, ganhando assim um lugar de destaque tanto dentro de casa, quanto fora dela. É também neste momento que o Estado demonstra interesse em formar o caráter da criança e surgem instituições como a escola, quando inicia-se o processo de separar o mundo infantil do adulto.

Seguindo no traço do nascimento da infância, Neil Postman (2009), teórico midiático Norte Americano que estuda a infância pelo viés da Comunicação, e que usa os escritos de Ariès (1975) como referência, afirma que não há na Antiguidade indícios de que a infância tinha a relevância que tem hoje (1999, p. 19): “(...) Os gregos, por exemplo, prestavam pouca atenção na infância como categoria especial, e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança”. Mas, ainda que conclua que não foi no mundo Antigo que a infância nasceu, diz que é de lá que vem os primeiros resquícios que colaboraram com a formatação que temos hoje.

é preta?

- Sabia que minha filha tem uma gatinha que se chama pretinha, porque ela
- A minha gatinha chama Verdinha.
- Ela é verde?
- Claro que não tia, não existe gato verde.
- E por que ela chama verdinha?
- Porque eu quis. (NICOLE, 2019, 5 anos)

Indo da Grécia para Roma, Postman (1999, p. 22-23, grifo do autor) afirma que os Romanos desenvolveram ainda mais a noção prévia de infância, além de incutirem na criança a ideia de vergonha, entendendo este conceito, em partes, como os segredos da vida adulta: “A questão é, simplesmente, que *sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir*”. Tem-se então a junção da necessidade de cuidado da criança pelo adulto, sua escolarização, e o fato de que devem estar a salvo dos mistérios da vida adulta.

A questão da vergonha nos convida a abrir um parêntese no texto, e fazer um gancho com os momentos passados com as crianças. O que o autor afirma, remetendo-se á antiguidade, é que naquele momento tinha-se que, quando a criança atingia certa maturidade, a vergonha passava a fazer parte da sua concepção de mundo, ou seja, em certo ponto do desenvolvimento o indivíduo passa a pensar no outro além dele próprio, e a se preocupar com a visão que o outro tem de si. Essa etapa delimitaria a saída da infância.

Ainda que o texto se refira a séculos anteriores, pensar nisso nos leva diretamente às crianças desta pesquisa. Ao chegamos à escola pela primeira vez, entregamos os equipamentos para elas e sem muita explicação as deixamos livres para explorar e registrar o que e como quiserem. Nesses momentos percebemos uma total abertura para o que vier, sem pré-julgamentos ou medo do outro. Quanto mais novas as crianças, menos enquadramentos têm as imagens produzidas, e isso, em nosso entendimento, nada tem a ver com senso estético.

- Olha, eu desenhei um monte de polícia aqui.

- Não é polícia, Felipe, é um quadrado verde.

- É sim, Valentina, a polícia tá escondida lá dentro do quadrado. (VALENTINA; FELIPE, 2019, 5 anos)

Quando realizamos o mesmo exercício com crianças mais velhas ou então com adultos, como nas oficinas realizadas pelo GRUPO IMAGO, percebemos uma preocupação em apagar imagens consideradas ruins e desfocadas, por exemplo, e um movimento em busca de enquadramento e foco, o que é totalmente inexistente nas crianças, especialmente nas mais novas. Podemos pensar que a questão da vergonha, ou dita de outra maneira, a preocupação com o olhar do outro para si, é um marco importante para sinalizar a saída da infância.

Podemos supor então que enquanto crescem, as crianças interiorizam regras, normas, leis e modos de ser e de agir do mundo adulto, e que começam aos poucos a perceber que quando não se encaixam nesse modo de vida padronizado, comedido, que se replica de forma a criar um modo padrão de existência, ela é julgada pelos que a observam, e assim sentem que dê alguma forma estão fazendo algo errado e que serão julgadas e criticadas por isso.

Este fato, em certa medida, mata o que está por vir, impede que elas exteriorizem o que há de melhor, de pior, de diverso, interrompem os fluxos, aniquilam as potências, criando uma massa homogênea em detrimento de possibilidades diversas de ser.

Fechando nossos parênteses voltamos a Postman (1999, p. 24) que segue na ideia do nascimento da infância afirmando que esses pensamentos romanos que indicariam o início do sentimento acerca infância que conhecemos hoje, é interrompido com o colapso do Império pela invasão bárbara, que joga a Europa na Idade das Trevas, sepultando toda a cultura clássica. O autor ressalta aspectos que muitas vezes são deixados de lado quando estudamos a Idade Média, e que são relevantes na história da infância: “(...) O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três, é que desaparece a infância. (...)”.

Postman (1999) justifica as mudanças citadas de diversas maneiras, mas o que nos interessa destacar aqui é que ao termos uma cultura basicamente oral, onde conhecimento e cultura têm suas transmissões feitas verbalmente e uma sociedade onde a noção de vergonha é extinta, o mundo da criança e o mundo do adulto, que segundo relatos do autor ensaiavam distanciar-se, voltam a se encontrar, habitando novamente a mesma órbita, o que mais uma vez faz a noção de infância perder seu lugar.

Essa relação com a oralidade é ressaltada na obra de Ariès (1975). Quando o autor observa que na Idade Média, a criança que tinha por volta de sete anos e já dominava totalmente a linguagem oral, era considerada adulto pois, era capaz de comunicar-se e de participar ativamente da roda cultural assim como todos os outros indivíduos.

(...) Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto, e portanto, menos ainda de criança. Está é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? *Porque é nesta idade que as crianças dominaram a palavra*. Elas pode dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. (...) (POSTMAN, 1999, p. 28, grifo do autor.)

Nota-se que, diferente de Ariès (1975), que sugere práticas sociais que separam adultos e crianças, Postman (1999) afirma que são os modos de transmissão de conhecimento e cultura o principal elemento capaz de impor essa divisão, e então, continua a tecer sua tese de que o surgimento da tipografia, no século XV, é o que dispara o processo de construção da ideia de infância que temos hoje, colocando um limite entre o mundo das crianças e mundo dos adultos.

De acordo com Postman (1999, p. 34) a tipografia surge como algo que abala as estruturas do mundo adulto, obrigando este a passar por uma reorganização que, por definição, exclui as crianças. Diante disso, foi preciso que houvesse um novo lugar onde as crianças pudessem habitar. “(...) Este outro mundo veio a ser conhecido como infância”. Entre outras mudanças desencadeadas pela impressão tipográfica em larga escala, o contexto social também se alterou pois, a leitura que antes acontecia em voz alta e geralmente por uma única pessoa para muitos ouvintes, deu lugar a leitura individual e pessoal, já que o número de exemplares disponíveis passou a ser bem maior.

(...) A oralidade emudece e o leitor e sua reação ficaram separados de um contexto social. O leitor enclausurou-se em sua própria mente e, desde o século dezesseis até o presente, o que a maioria dos leitores exigiu dos outros foi sua ausência ou, se não isto, o seu silêncio. Na leitura, tanto o escritor como o leitor participam de uma espécie de conspiração contra a presença e consciência social. A leitura é, em resumo, um ato anti-social. (POSTMAN, 1999, p. 41)

Ao afirmar que o surgimento da prensa tipográfica desencadeou um processo de individualização do sujeito, e conseqüentemente, fez surgir a ideia de que “cada indivíduo é importante em si mesmo”, Postman (1999, p. 42) mostra que, apesar de ter sido um processo que demorou longos 200 anos, foi este um dos acontecimentos que fez desabrochar a atual ideia de infância.

- Tia, eu quero assistir aqui no tablete.
- O quê?
- Vídeo.
- Ah, esse não tem vídeo.
- Então vou escrever meu nome...Olha tia, meu nome OKL – MNP- GO - AB
- Giovanna. Que nome lindo você tem!
- Também acho, tia. (GIOVANNA, 2019, 5 anos)

Mais que individualizar, ou gerar a sensação de cada ser como único e importante - e aqui incluindo as crianças, coisa que, segundo Postman (1999), antes não acontecia - o surgimento da prensa fez com que o conhecimento fosse sistematizado e impresso em livros. Conseqüentemente, era necessário e desejável que o adulto soubesse ler para que tivesse acesso à esse conteúdo, fazendo com que uma divisão entre letrados e não letrados começasse a surgir.

Neste ponto começa a ficar claro aonde o autor quer chegar quando afirma que, foi a prensa que deu o impulso final para o que ele denomina de invenção da infância. Se para fazer parte do mundo adulto era necessários conhecer, e para ter acesso a este conhecimento era preciso lê-lo em livros, obviamente quem não sabia ler estava automaticamente excluído.



Onde então ficariam as crianças, que naturalmente não são alfabetizadas? Foi preciso criar um lugar para elas, que denominou-se infância.

(...) A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de ser *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar para o mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50)

Ao longo dos quase 300 anos posteriores à invenção da prensa, a infância passou do nascimento para a fase de engatinhar, e as crianças foram colocadas em uma categoria social que antes inexistia. As escolas começaram a ser cada vez mais importantes na formação dos jovens, já que destes esperava-se que chegassem a vida adulta minimamente instruídos e alfabetizados. Além disso, segundo Postman (1999), as crianças e os jovens deixaram de ser adultos em miniatura, para ocupar o status de seres em formação, ou incompletos, sendo preparados para alcançar essa completude com a maioridade.

Ainda segundo os relatos de Postman (1999), depois de algum tempo passou-se a ligar a idade cronológica da criança e do jovem a determinados marcos esperados do desenvolvimento. Com isso, a escola iniciou seu processo de separação por salas. Inicialmente essa divisão era feita entre crianças e jovens que sabiam ler, e os que ainda não haviam desenvolvido a leitura. Mais tarde, essa classificação passou a ser por idade, assim como vemos até hoje.

- Tia, eu gosto dessa porque tem minha irmã.
- Ela tá ai?
- Aham, ela tá ai, mas em outro lugar, porque ela é bebê.
- Mas você falou que ela é bebê, então não pode estar ai porque ai era a escola, Caio.
- Ela é bebê mesmo, Davi, mas logo ela vai crescer. (CAIO; DAVI, 2019, 5 anos)

Quando uma mudança social dessa acontece, acarreta diversas outras. Ainda que não relacione essas alterações ao surgimento da prensa, como fez Postman (1999), Ariès (1975) também registra que, com uma nova e mais importante atenção à infância, e conseqüentemente à sua educação formal, as famílias e a sua relação com os infantes passaram também por um processo de mudança, dando origem ao modelo de família nuclear que conhecemos até hoje.

Mesmo que não neguem totalmente a existência de algum sentimento em torno da criança que possa remeter-nos à infância, na Antropologia de Ariès (1975) e na tese de Postman (1999) há, de certa forma, uma negação da existência de uma infância anterior ao século XVIII. Porém, quando buscamos os escritos dos filósofos gregos na Antiguidade, e

faremos isso a partir de alguns pensamentos do Filósofo Walter Kohan (2003 e 2005), é possível afirmar que para a Filosofia Antiga, a infância já era sim uma questão.

Kohan (2005) afirma que em *Diálogo* de Platão (1983-1992), nota-se algumas pistas que nos levam ao que hoje conhecemos como Filosofia da Educação, e também algo em torno do que podemos reconhecer como conceito de infância, ainda que sem a devida importância ou problematização. Assim, nestes estudos, constata-se uma atenção especial dada às crianças, mas o motivo era que, a partir da infância, entendia-se ser possível educar jovens que viriam a formar uma sociedade regular e estável.

- Tia, eu sei voar.
- Uau, me mostra?
- Não posso.
- Por quê?
- Você não vai ver.
- Mas por quê, Davi?
- Porque você é gente grande. (DAVI, 2019, 5 anos)

Havia uma intenção que fazia com que a criança fosse vista como um ser que precisava ser tutelado em direção à racionalidade da vida adulta. Entendia-se que era preciso tirar as crianças da irracionalidade da infância e educá-las, para que chegassem à idade adulta capazes de governar a *pólis* de forma ideal: “A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada”. (KOHAN, 2005, p. 27-28)

A infância em si não tinha um status notório. Não há, por exemplo, como frisa o autor (2003), registros que evidenciem uma dada importância ou algum interesse em se conhecer e explorar os traços psíquicos infantis, ou qualquer indício que evidencie o estudos de seu desenvolvimento. Em si mesma a infância não era um objeto de estudo relevante, mas usada apenas como forma de educar os jovens para que se tornassem adultos capazes de governar adequadamente.

Ainda segundo Kohan (2005), a comparação que se dá nesses escritos entre filósofos e crianças, colocando os pensadores do lado oposto aos adultos na medida em que não eram levados a sério, também mostra como as crianças eram tidas como indivíduos menores, de pouca importância e nenhuma clareza mental.

As crianças são, para ‘Sócrates’ e para ‘Cálicles’, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tà politikà*. (KOHAN, 2005, p. 55)

Apesar da falta de uma palavra que em si representasse criança ser um indício de que dos infantes esperava-se apenas que eles crescessem e que fossem educados de forma a tornar-se um adulto ideal, Kohan (2003) defende que, a brecha etimológica não pode ser prova de que os sentimentos em torno da infância fossem totalmente ignorados ou inexistentes na Antiguidade: “(...) não parece justificado afirmar que a ausência de uma palavra específica signifique que Platão não tenha pensado a infância. Pelo contrário, de diversas formas compõe um certo conceito complexo, difuso, variado de infância.(...)” (KOHAN, 2003, p. 16).

Ao ponto que Kohan (2003) enumera algumas possíveis interpretações que podem ser atribuídas à falta de uma palavra que signifique infância em Platão, constrói-se uma antítese. Se por um lado, a ausência de uma definição pode permitir que a infância caminhe por qualquer lugar, e dá a criança a possibilidade de ser o que quiser, também demonstra uma latente inferioridade. Ao mesmo tempo em que a infância é separada da vida adulta, é a partir dela, e talvez só a partir dela, que surgem as oportunidades da condução do indivíduo para uma maioridade socialmente modulada, aonde se chega num padrão de cidadão considerada ideal de acordo com as regras hegemônicas.

Ou seja, a forma com que nos relacionamos com as crianças, reflete a maneira como compreendemos a infância: “(...) o saber fazer com a criança está intimamente ligado com o que pensar sobre a infância. Talvez isso indique que a dificuldade encontrada em nossa prática cotidiana com a criança esteja diretamente relacionada ao que temos pensado dela.” (LEITE, 2002, p.9)

- Eu tenho um celular sim, é verdade.
- Mas criança pode ter celular?
- Mas você também tem, e eu sou um menino, e meninos podem ter celular. Meninas também podem, tia, minha amiga tem também. (DAVI, 2019, 5 anos)

Podemos pensar também que já na Antiguidade a importância da infância era depositada não no indivíduo que nela habitava, mas na possibilidade de futuro que ela carregava consigo. De lá para cá temos uma infância que, ainda que de forma romantizada e velada, é vista da mesma forma. De campanhas sociais à slogans publicitários, a palavra esperança, que nos remete de forma implícita ao futuro, muitas vezes é usada junto de produtos e serviços ligados à criança, como se essa fosse uma tábua de salvação social. Por outro lado, esta mesma noção de futuro traz consigo a imagem de um presente que ainda não é.

Podemos supor que, assim como na Antiguidade de Platão onde os infantes eram apenas o futuro da *pólis*, ou então nos estudos de Postman (1999) e Ariès (1975) que afirmam que antes da invenção da infância o cuidado com as crianças era negligenciado e praticamente inexistente, hoje os indivíduos que se encontram nesta fase da vida continuam não sendo, e ainda habitam um não lugar. Ao mesmo tempo em que carregam a responsabilidade de realizar um futuro bom, melhor que o hoje, levam consigo o fardo do não ser coisa nenhuma, e de não estar em nenhum lugar.

Quando encaramos os inícios como possibilidade temos dois caminhos a seguir. O primeiro deles representa o indivíduo como uma tábula rasa que aceita qualquer coisa, e que pode ser levado a qualquer lugar pelo outro. O outro caminho é o que coloca o início como potência, onde por ainda não termos nada, podemos chegar à qualquer coisa. Quando estamos na frente de uma tela em branco tudo é possível, tudo é potente. Mas enquanto nós, nesta pesquisa, tentamos pensar a potência da infância de uma forma outra, existe um discurso hegemônico que afirma que a força da infância existe pois pode conduzir a criança à muitas possibilidades na vida adulta, no futuro. Assim, como um carrossel que gira sem parar e que volta sempre ao mesmo ponto, a infância novamente é potente porque pode ser, mas ainda não é.

- O meu lado da festa vai ser verde, por causa do Ben 10, e da minha irmã vai ser rosa.
- Que lindo, mas por que não pode misturar sua festa com a dela?
- Pode sim tia, porque criança pode né. Pode tudo quando é criança. (LUCAS, 2019, 5 anos)

Ou seja, se por um lado encaramos este ainda não ser da infância como potência e como possibilidade de caminhar e explorar, por outro, vemos um carimbo na infância que a coloca como um lugar vazio e sem sentido imediato, sempre em detrimento da vida adulta, reduzindo sua importância em si, a nada. A criança para o adulto nunca é, ela sempre será, e ainda é vista como um indivíduo que pode ser moldado:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (KOHAN, 2003, p. 18)

Socialmente a criança é dada como um eterno vir a ser, ideias e desejos sempre conjugados no futuro, “(...) entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores (...)” (KOHAN,

2002, np). Um presente incompleto e inacabado, idas e vindas que nunca chegam em lugar algum agora. “Quando eu crescer quero ser um super herói verde, que nem o Ben 10, porque ele é muuuuuito forrrrrrte (...)” (LUCAS, 2019, 5 anos). A criança estuda para ser alguém no futuro, como se no presente ela simplesmente não fosse ninguém. É sempre um projeto pensado no amanhã, semear o agora, para colher algum dia. Forçamos as crianças a se projetarem no futuro, sempre, e com isso, não as enxergamos hoje, negligenciando assim o seu agora. Não escutamos, não olhamos, não tocamos hoje, para focar no depois, no algum dia.

O conceito de infância que se desprende dessas passagens é nítido. Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos. (KOHAN, 2002, np)

O que diria então uma criança sobre a infância? Será que a criança projeta-se no adulto, ou apenas quer viver suas infâncias? Mais que isso, nós, como adultos, de quais formas podemos pensar a infância sem a *adultecê-la*? Como podemos olhar para estes lugares sem projetar um futuro? Este é o movimento que buscamos fazer aqui, refletir como adultos sobre a infância, mas sem levar estes lugares, estes tempos, estes espaços e estes corpos para o lugar adulto. Ainda que seja um estudo elaborado por adultos, de que maneira podemos pensar infâncias de maneira *infante*?

Se trabalharmos a ideia de que temos não *uma*, mas muitas infâncias, podemos a partir de nossos pensamentos criar *outra* ou *mais* uma? Quais possibilidades podemos vislumbrar se imaginarmos uma infância como um lugar que se multiplica, se fantasia e se transverte em outros lugares, outras possibilidades, outros pensamentos? E se a infância não tiver um início, e nem for um início? E se a infância não tiver um percurso a seguir, e muito menos um final com linha de chegada? E se a infância for apenas um dos caminhos que leva à atalhos, escapes, saltos, danças, cheiros, e que nos permite mudar de ideia, errar o caminho, repensar a rota....E se for “(...) riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (...)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36)? E se a infância for inacabada, estiver no entre, for como meio, sem passado e sem futuro. Não tiver um final, nunca? E se a infância não for semente para um caule, flor e fruto, e se a infância for rizoma?

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, n.p)

Tantas perguntas surgem quando tentamos pensar *infâncias*, como pudemos ver neste pequeno amontoado de pensamentos que trouxemos até aqui. Se considerarmos que tudo o que nasce, uma dia chega ao fim, nos remetemos então aos teóricos que defendem que a infância que nasceu em algum momento, pode morrer. Este é o caminho que vamos tentar percorrer em mais um fragmento de pensamento acerca das infâncias e as telas.



## 2.2 A Tese do ~~Morte~~ do Mergulho da Infância

A partir do século XVIII, a primeira fase da vida foi tomando o centro das discussões sociais e começou a receber uma atenção inédita até então. Os infantes passaram a ter direito à educação, foram afastadas da obrigação de trabalhar e todos os seus gostos e costumes passaram a ser cada vez mais explorados pelo seu bem estar. Assim, saíram de um mundo sombrio e esquecido, em que eram apenas adultos em miniatura sem receber atenção especial, para ocupar o centro do palco onde todos os holofotes estavam voltados para elas. Naquele momento, as crianças alcançaram a infância e começaram a ser vistas como o futuro das nações. (POSTMAN, 1999).

Este foi o período em que se moldou o estereótipo da família moderna (...) foi o período em que os pais adquiriram os mecanismos psíquicos e deixaram espaço para um alto grau de empatia, ternura e responsabilidade em relação a seus filhos. (...) na virada do século a infância chegara a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e econômica. (...) (POSTMAN, 1999, p.81)

Ainda de acordo com o autor, foi com a invenção do telégrafo que o primeiro passo foi dado em direção ao processo que ele intitula de *Morte da Infância*. Quando o professor da Universidade de Nova York, Samuel Finley Breese Morse estabeleceu um contato através de um sinal elétrico pela primeira no início do século XIX, todo o sistema de comunicação embarcou em um processo de mudanças jamais imaginado naquele momento. “Eu deixo meu celular carregar toda noite ai levo ele pra cama comigo antes de dormir” (DAVI, 2019, 5 anos). A informação, que antes obedecia ao limite do tempo e do espaço acompanhando o deslocamento do corpo humano, “rompeu o vínculo histórico entre transporte e comunicação” (POSTMAN, 1999, p. 84)

Se antes, para ir de um ponto a outro a mensagem precisava ser levada por um homem, na sua velocidade e com os obstáculos de locomoção, a partir do telégrafo isso passou a acontecer de forma irrestrita e a uma velocidade infinitamente maior, tornando o poder da comunicação muito superior.

(...) O telégrafo eliminou numa tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e impressa. Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas uma negação deles. Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana. Ao fazê-lo eliminou o estilo pessoal, na verdade a própria personalidade humana, como um aspecto da comunicação. (...) (POSTMAN, 1999, p. 84)



Partindo deste princípio, Postman afirma que naquele momento a comunicação passou a crescer de forma desordenada, criando o que ele chama de “indústria de notícias”. Isso fez com que a informação, que antes era um bem pessoal, passasse a ser vista como mercadoria com valor mundial, anônima e incontrolável. E se antes, por conta da dificuldade na comunicação, só o essencial e considerado de extrema importância era transmitido, com o telégrafo, o supérfluo também ganhou circulação, o que ajudou a criar uma nova concepção de inteligência. Em um novo modelo de mundo, agora inflado de informação, o quanto se sabe passou a ser mais importante do que o que se pode fazer com esse conhecimento. (POSTMAN, 1999).

- Antes de ir no cinema minha mãe olha assim no celular.

-Ah é?

- Sim, tia. Ela olha lá no celular e sabe que filme tem no cinema, porque a moça colocou lá (VALENTINA, 2019, 5 anos)

E as mudanças não pararam por aí. Como que em uma reação em cadeia, depois do telégrafo o mundo viu uma nova estrutura comunicacional ser elaborada a passos largos. A prensa rotativa, a máquina fotográfica, o telefone, o cinema, o rádio, a televisão e a Internet foram tecnologias que surgiram uma a uma rapidamente, como num efeito dominó, alterando completamente a estrutura de comunicação anterior à esses eventos, e trazendo consigo não só o desenvolvimento da comunicação elétrica, como também uma “revolução gráfica”. (POSTMAN, 1999)

(...) A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (POSTMAN, 1999, p. 86)

Para a infância as consequências não foram mais brandas. Se antes, as crianças tinham acesso apenas ao que era adequado à sua idade através de livros ou por intermédio dos pais e professores, com a modernização da transmissão de informação isso também se alterou, e então elas passaram a ter um amplo acesso à conteúdos que deixaram de ser apenas lidos para serem vistos e ouvidos. “(...) sim tia, eu vi no Youtube<sup>1</sup>, a menina disse que o médico falou que se mexer com o produto errado pode ficar doente e até morrer”. (VALENTINA, 2019, 5 anos)

O que mudou trouxe uma valorização à imagem em detrimento da linguagem e da leitura. Os pensamentos e ideais tiveram uma reelaboração cognitiva, e passaram a ser

<sup>1</sup> O YouTube é onde você pode ver vídeos de brinquedo, de desafio, sabe o do *smoothie challenge*? Então é lá que você pode ver. Pode ver no celular, em todos, mas tem gente que pode ver na TV também, depende. (VALENTINA, 2019, 5 anos)

representados em imagens. Este novo modelo foi acelerado de tal forma que fez com que, além do controle da informação ter sido perdido devido à alta velocidade com que ela passou a circular, seu formato também foi alterado.

Com toda essa modificação na forma de nos comunicar-mos, a reprodução em massa de imagens e informações, passa de “(...) discursiva a não discursiva, de proposicional a apresentacional, de racionalista a emotiva. A linguagem é uma abstração da experiência, ao passo que as imagens são representações concretas da experiência. (...)” (POSTMAN, 1999, p. 87)

Temos nesse momento a informação como poder. Se antes, nos pictogramas, poucos conseguiam ter acesso à informação e com isso tinham o controle e destaque na sociedade por deterem o conhecimento e conseqüentemente o domínio dos ‘ignorante’, com o advento do alfabeto este poder foi pulverizado. Ainda assim, quem podia ler era, na grande maioria das vezes, os adultos que eram alfabetizados. Então as crianças ficavam de fora e eram dominadas, rebaixadas e *menores*. Os adultos dominavam as informações e controlavam estes *menores*. Esses, por sua vez, precisavam ir à escola, enquadrar-se em normas e regras, aderir a modelos e tornar-se adultos alfabéticos para que só depois pudessem ter acesso à informação que estava velada na escrita.

A criança sempre posta como inferior, sempre em detrimento do adulto, sempre incompleta e precisando aprender algo, se encaixar em um modelo para poder ser *maior*; para poder ser, já que na concepção de criança que temos no senso comum, ela ainda não é. Esta discussão é uma ideia que tem aparecido de forma recorrente em trabalhos aos quais tive contato no decorrer da minha pesquisa, e apesar de não ser minha intenção aprofundar-me aqui, acho interessante colocarmos isso em evidência.

Leite (2002) aborda essa questão quando traz que tanto do ponto de vista biológico, quanto moral, a infância se dá quando o indivíduo se desenvolve para vir a ser completo na idade adulta e assim a criança passa a ser vista como um ser que não é, e que por isso pode ser controlada e moldada pelo adulto. Isso é posto em um discurso que afirma que ao não serem, precisam ser orientados para um dia vir a ser.

(...) Nesta direção, verifica-se que poucas vezes, em nossa cultura, laica ou acadêmica, vemos a criança como um ser que é, porque na maioria delas ela é vista como um ser futuro, um devir, tanto que os trabalhos acerca da criança acabam sendo intimamente ligados a questões da educação e da própria instrução, pois são estas instituições que acabaram ao longo da história da humanidade sendo responsáveis pelo processo de levar a criança da esfera do que não é ao lugar do ser.

Se a criança é vista como um ser incompleto, em formação, conseqüentemente o adulto é entendido como um ser completo, pronto. Os desdobramentos dessa

questão trazem complicações na relação entre adulto e criança. (LEITE, 2002, p. 31)

Kohan (2005) é outro autor que traz essa discussão em seus trabalhos. Ao analisar a etimologia da palavra infância, e de como seu sentido é construído desde a Grécia antiga, faz associações que mostram como a infância desde a antiguidade e dos escritos de Platão é posta como este lugar inferior, onde os seres que la habitam precisam ser cerceados, alimentados, cuidados, moldados, formados e educados.

De volta aos pensamentos da pesquisa, temos que as imagens e sua rápida disseminação com a fotografia, o cinema e a televisão, para citar somente três exemplos de mídias, quebra com essa barreira imposta entre infância e vida adulta. “Tia, eu sei porque eu vi no YouTube, o Luccas Netto<sup>2</sup> explicou tudo lá no canal dele e eu vi” (CRISTIAN, 2019, 5 anos). Mas, segundo Postman, é exatamente este evento que coloca fim na infância.

(...) Quando se aprende a ler, aprende-se um modo peculiar de se comportar, do qual a imobilidade física é só um aspecto. O autocontrole é um desafio não só para o corpo mas também para a mente. (...) Aprender a ler é aprender a aceitar as regras de uma complexa tradição lógica e retórica que exige que avaliemos o caráter das orações com cautela e rigor, e claro, que modifiquemos os significados continuamente à medida que novos elementos se desdobrem na sequência. (...) (POSTMAN, 1999, p. 90-91)

E então a comunicação muda e, especialmente a televisão, chega para quebrar a organização anterior onde a criança pouco a pouco ia aprendendo conforme amadurecia, e só quando tivesse mais idade entraria em contato com o mundo letrado e os segredos nele escondidos. A imagem em movimento da televisão e sua informação narrada rompe com isso. A imagem transmitida é o foco central deste tipo de comunicação, e ao não exigir um amadurecimento sócio cognitivo para ser decodificada, está ao alcance de todos, inclusive das crianças: Se nos livros há uma variação da complexidade de entendimento léxico e sintático de acordo com o leitor, o conteúdo transmitido pelas telas está ao alcance de todos, e isso independe da idade. (POSTMAN, 1999)

- Eu vou desenhar a Torre Eiffel.  
 - O que é isso?  
 - É uma torre assim, que fica perto da minha casa.  
 - Ah é? E você pode desenhar para eu ver como ela é?  
 - Você quer ver?  
 - Eu quero sim.  
 - É só você pesquisa ai no Google do seu celular que tem um monte de foto lá.  
 (VALENTINA, 2019, 5 anos)

<sup>2</sup> Segundo Nicole (2019, 5 anos), Luccas Netto é aquele que faz brincadeira, faz filme, lá no YouTube, sabe? Ele é irmão da Gi, e ele e a Gi fazem essas coisas. Você pode procurar assim, Luccas Netto, que você acha.

Os livros carregam o que Postman (1999) chama de segredos do mundo maduro, que segundo ele é o que reforça a segregação entre adultos e crianças. O fazem de forma cuidadosa, e a barreira da alfabetização e do amadurecimento cognitivo colaboram com a manutenção da inacessibilidade por parte dos mais jovens, que só são capazes de compreender tais leituras depois de passar por uma série de etapas do desenvolvimento. Já a televisão – e hoje também nos reportamos principalmente às telas e redes sociais digitais – não demandam preparo, elas trazem imagens e linguagens acessíveis, geralmente ficam no centro da casa, e estão a um click no controle remoto – ou do touchscreen – para serem ligadas.

Do mesmo modo que a escrita alfabética e o livro impresso, a televisão revela segredos, torna público o que antes era privado. Mas, ao contrário da escrita e do prelo, a televisão não dispõe de qualquer meio de fechar as coisas hermeticamente. O grande paradoxo da alfabetização foi que ao tornar os segredos acessíveis, simultaneamente criou um obstáculo à sua acessibilidade. Devemos nos *capacitar* para os mistérios mais profundos da página impressa submetendo-nos aos rigores de uma educação escolar. Devemos avançar lentamente, sequencialmente, até pensosamente, enquanto a capacidade de autodomínio e pensamento conceitual se enriquece e amplia. (...) (POSTMAN, 1999, grifo do autor)

Ainda que a tese defendida por Postman (2009) discuta importantes questões que envolvem as mudanças que atravessam o conceito de infância e sua estreita relação com as mídias, o autor segue o pensamento hegemônico que constrói a ideia de criança como um ser menor, indefeso, que é manipulado e ameaçado pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Se nos guiarmos por sua tese da *Morte da Infância*, assumiremos como verdadeira a máxima de que toda criança sempre prefere telas, em detrimento à qualquer outra atividade e que diante disso, precisa ser a todo custo protegida e controlada tanto pela escola, quanto pela família. Enquanto penso sobre o que defende o autor, quando diz que as mídias irão manipular as crianças até o ponto da extinção da infância, me lembro de João.

Era uma tarde quente de quase verão quando chegamos à escola para mais um encontro com as crianças, e havíamos levado as câmeras e os tabletes conosco. Nossa entrada na sala, como de costume, foi animada. Aqueles rostos que já eram nossos conhecidos de outros encontros, levantaram rápido da roda que faziam no chão e correram ao nosso encontro numa recepção calorosa.

Quando Cláudia perguntou se eles lembravam o que estávamos fazendo nos dias anteriores, um garoto respondeu animado, referindo-se às edições produzidas na sala de vídeo duas semanas antes:

- “Nós estávamos no seu escritório, ajudando você fazer filme”.

Achamos graça, e enfim entramos. Depois de acomodar os materiais em uma mesa baixa que estava deslocada para o canto da sala, rodeada de cadeiras do mesmo tamanho, começamos a explicar que naquela tarde não iríamos até a sala de vídeo como de costume, e que ficaríamos ali mesmo. A princípio, os olhos que nos miravam atentamente mostraram-se um tanto decepcionados de ficar na sala de aula, pois as tardes no grande salão que abrigava o projetor da escola eram animadas. Mas bastou começarmos a abrir as cases e tirar os equipamentos, que o desânimo logo passou. Quase que instantaneamente as cerca de vinte crianças começaram a pular e bater palmas no que parecia um efeito manada.

Confesso que imaginei que a briga seria pelas quase extintas filmadoras, mas a disputa na verdade foi pelos tabletes que fazem parte do acervo do Grupo IMAGO. Depois de uma organização rápida, distribuímos o material. Então explicamos que gostaríamos que fizessem fotos e vídeos da maneira que achassem mais legal. Mostramos onde ligar, as funções de foto e vídeo, e entregamos os equipamentos de forma aleatória, pedindo que revezassem com os colegas, já que o número de crianças era mais que o dobro do número de equipamentos.

Um dos alunos que parecia bem animado antes de pegar a câmera, recebeu das minhas mãos uma filmadora. Manipulou-a por apenas alguns segundos, observou-a atentamente, experimentou colocar os olhos perto do visor, virou mais uma vez o aparelho e em seguida passou para o colega que estava esperando ao lado. Sem dizer nada, pegou um grande caminhão de plástico que estava próximo à ele, dirigiu-se para o canto da sala e carregando o brinquedo consigo, entrou debaixo de uma das mesas sentando de pernas cruzadas no canto mais afastado.

A sala estava em polvorosa e as crianças negociavam freneticamente com os colegas, como se estivessem em um grande mercado de peixes, para que pudessem trocar entre si os aparelhos. Os tabletes seguiam sendo a mercadoria mais valiosa. Eu me perguntava a todo o momento o porquê deles não se interessarem pelas antigas câmeras fotográficas e mais ainda, pelas filmadoras, que no meu ponto de vista eram muito interessantes e desconhecidas.

Lembro que quando busquei os apetrechos no Departamento de Educação na UNESP para levar para a escola, e estava verificando a bateria de todos os equipamentos, sorri quando mirei as filmadoras. Na hora imaginei como eles ficariam curiosos e interessados por elas, já que muito provavelmente não tinham uma em casa, e muitos deles nunca nem tinham tido contato com aquele dinossauro da tecnologia. Naquele momento na sala de aula, vi como quase sempre, as crianças nos surpreendem.

O garoto e seu caminhão ainda estavam em baixo da mesa. Ele, em silêncio, completamente alheio ao burburinho frenético que se formara em seu entorno, vez ou outra mexia os lábios falando baixinho, conversando com o brinquedo. Em outros momentos virava a peça em todas as posições, explorando-a. Depois apoiava as rodinhas no chão e fazia movimentos de vai e vem, enquanto imitava o barulho do veículo.

Fiquei observando durante algum tempo que não sei dizer o quanto, me perdi. Seus pequenos e lentos movimentos me tiraram daquele alvoroço que as crianças faziam ao meu redor, e me levado para seu mundo. A sensação de silêncio era como se estivesse envolta em uma massa gelatinosa, me movimentando em câmera lenta. Tinha a sensação de estar embaixo d'água, escutando o barulho da turma de forma grave e suave. Hoje me pergunto se era assim que ele também se sentia enquanto parecia tão alheio a tudo que estava ao seu redor.

Algun tempo depois, levantei de onde estava e me aproximei. Sentei devagar, mas o garoto estava um tanto distante, havia se encaixado tão bem embaixo da mesa, que parecia que nem havia notado minha presença ali.

- "Oi" - falei baixinho olhando em sua direção.

Por alguns segundos ele permaneceu focado no caminhão, e achei que não iria me responder. Mas logo ergueu os olhos, esboçou um pequeno sorriso de canto de boca, e voltou a se concentrar no que fazia. Eu esperei mais algum tempo, e insisti.

- "Você não quer brincar com uma câmera?"

Ele balançou a cabeça negativamente, dessa vez sem tirar os olhos da carreta.

- "Como você se chama?"

- "João" - respondeu sem levantar a cabeça.

Voltei a ficar em silêncio, mas permaneci ali, observando enquanto ele, tranquilamente, brincava com o caminhão. Não era como se João não se importasse com a minha presença, no fundo a sensação que eu tinha era que para o garoto, eu de fato não estava ali. Não como uma aceitação ou um não incômodo, mas de fato como uma não presença. Uma separação de ambientes mesmo, ele dentro, e eu fora d'água.

Às vezes ele olhava na direção dos amigos por alguns longos segundos, e parecia sorrir de leve. Não demonstrava tristeza, nem tão pouco timidez, ele só estava debaixo d'água enquanto todas as outras crianças corriam em volta.

- "Você quer uma?" – arrisquei mais uma aproximação apontando uma das câmeras.

- “Uhum.” - balbuciou balançando a cabeça de forma afirmativa, e já foi saindo de baixo da mesa.

Mais uma vez me surpreendi, não esperava que emergisse tão rápido. Mas chamei um menino que estava próximo a mim, e perguntei se ele poderia emprestar um pouco sua filmadora para o amigo. De pronto ele estendeu o equipamento para o colega, que a essa altura já estava em pé, ao lado da mesa que até a pouco tempo lhe servia de abrigo.

João, que trouxe o caminhão junto à superfície, colocou o brinquedo apoiado na grande janela que tomava todo o fundo da sala, pegou a filmadora e saiu para explorar a sala. Andou em círculos, para frente e para trás, apontou a câmera para alguns colegas, e depois foi em direção a um quadro de fotos das crianças brincando no parquinho, que ficava próximo à porta de entrada. Não mais que 2 minutos depois, atravessou a sala em minha direção. Quando chegou à minha frente estendeu o braço e me deu o equipamento de volta sem dizer nada. Depois pegou o brinquedo que havia deixado na janela, e mergulhou novamente em seu mundo.

Ao meu lado, fora da água, escutava o barulho das telas que passavam pelas mãos das crianças registrando imagens borradas e entrecortadas, filmes que mostram pés, bocas, barrigas, cotovelos, cabelos, unhas e sorrisos. Um amontoado de corpos se sobrepunham à minha volta, objetos diferentes entravam nessa dança, algumas crianças estavam em pé, enquanto outras sentadas, deitadas...rolando, pulando, dançando, falando, trocando, fotografando, rabiscando.

A sala me lembrava um ecossistema que se auto-regula instintivamente. Ao contrário do que pude supor antes de chegar à escola, não houve briga, confusão, ou desentendimento. Os equipamentos iam e vinham como numa dança milimetricamente ensaiada, sem choro nem empurrões. Por mais que quisessem mais, eles cediam ao colega. Essa foi uma experiência que me chamou a atenção, pois imaginava que chegar na escola com poucos equipamentos para o número de crianças causaria no mínimo um alvoroço ou alguma briga, mas é interessante observar como as crianças se organizam, colocam suas relações de modo a compor um jogo com suas próprias regras, e funciona.

Ainda que a maioria das crianças tenha se interessado pelos equipamentos, houve os que não ligaram muito, ou os que como João, preferiram um mergulho fundo sem tela alguma. Me pergunto então o que representavam essas telas naquela composição. Transporto-me aqui, mais uma vez neste trabalho, para os pensamentos de Postman (1999) acerca de sua Tese da *Morte da Infância*, quando este afirma que o telégrafo foi o primeiro

meio de comunicação que fez com que a mensagem transmitida chegasse a uma velocidade além da que o homem era capaz de alcançar com seu corpo em movimento:

O telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e a impressa. Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas a negação deles. (POSTMAN, 1999, p. 84)

O autor, que escreveu a primeira versão deste trabalho em 1982, chegou a ver uma grande parte da evolução das primeiras telas das quais ele escreve, mas, morrendo em 2003, nem se quer se aproximou do cenário que temos hoje com smartphones cada vez mais portáteis e disseminados em muitos territórios. Se para ele, a TV era uma grade vilã para a infância, as pequenas telas de hoje, seguindo essa ideia, podem ser consideradas verdadeiros exterminadores dos infantes.

Tudo isso teve a maior significação possível para a infância. A infância, como tentei mostrar, foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação, exclusivamente controlada por adultos, tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (POSTMAN, 1999, p.86)

Por outro lado, autores como o já citado aqui Buckingham (2000, p. 65) defendem que as crianças de hoje são adaptadas a esse mundo tecnológico no qual vivemos, e por isso são capazes de lidar com isso. “Longe de serem vistas como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos”.

O fato é que, por muito tempo, tentei olhar para essa dicotomia que se forma entre o bem e o mal, e defender ou não um dos caminhos. As telas são boas ou ruins para o desenvolvimento infantil? As telas manipulam ou não a infância? As telas produzem corpos dóceis? As telas devem ser reguladas ou as crianças *de hoje* são capazes de lidar com elas com destreza? Todas essas questões se colocam diante de mim desde o início da minha pesquisa, e fui para a escola na esperança de lá, encontrar respostas que me permitissem criar uma espécie de manual de como a criança se relaciona com as telas, e a partir disso, instruir mãe, pais, avós, tios, professoras, padrastos, irmãos mais velhos, a mediar essa relação. Acontece que, como sempre, a infância escapa aos moldes pré-estabelecidos por nós, adultos.

Ainda que pretendamos estabelecer modelos e regras. Por mais que do nosso lugar soberbo de adultos, pais e mães, professoras e professores, nos achemos capazes de fazer da



nossa maneira, que queiramos determinar quando a infância foi criada e quando vai morrer, como e quanto as crianças devem ou não se relacionar com as telas, as crianças escapam.

Juntamente com as imagens produzidas pelas crianças, somos carregados por movimentos de abertura, por movimentos onde emergem sensações decorrentes dos cortes não propositais, mas acidentais, casuais, os olhares rápidos, sem técnicas, repletos de perguntas, ecos e sons. É como, diante dos filmes e das imagens, ficássemos esperando, esperando saber o que vem depois; a infância pela criança apresenta-nos um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades, a criança pela infância nos coloca em uma condição infantil, de abertura diante da Educação. Dito de outro modo, pesquisar com crianças e com infância, em nossos estudos, tem sido um contato com a abertura, com deslocamentos em espaços e tempos. (LEITE, 2019, p.7)

João, por exemplo, poderia ter levado a tela para o seu mergulho? É certo que sim, mas não levou. O quanto então podemos afirmar que as telas são vilãs, sempre a serviço de manipular a infância, moldar para o mal, se as próprias crianças tem a opção de deixa-las de lado, e assim o fazem vez ou outra? E ainda que tenham esse lado perverso, o quanto as crianças escapam sem nem saber disso? “A criança, e não somente em ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de seu corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina em confiná-la. Aberta, também, para suas potencialidade e incapacidades” (SCHÉRER, 2009, p. 162)

Assim, quando me dei conta que não podia simplesmente determinar de forma definitiva que as telas tivessem algum efeito na infância, me permiti mudar o olhar e não mais analisar, mas apenas observar, receber o que vinha. Estar na escola uma, duas, três, dez vezes, me mostrava a cada encontro o quanto as crianças fugiam às modulações e determinações, o quanto nos sinalizavam que as pré-construções feitas por nós, não estavam sempre – ou quase nunca – corretas.

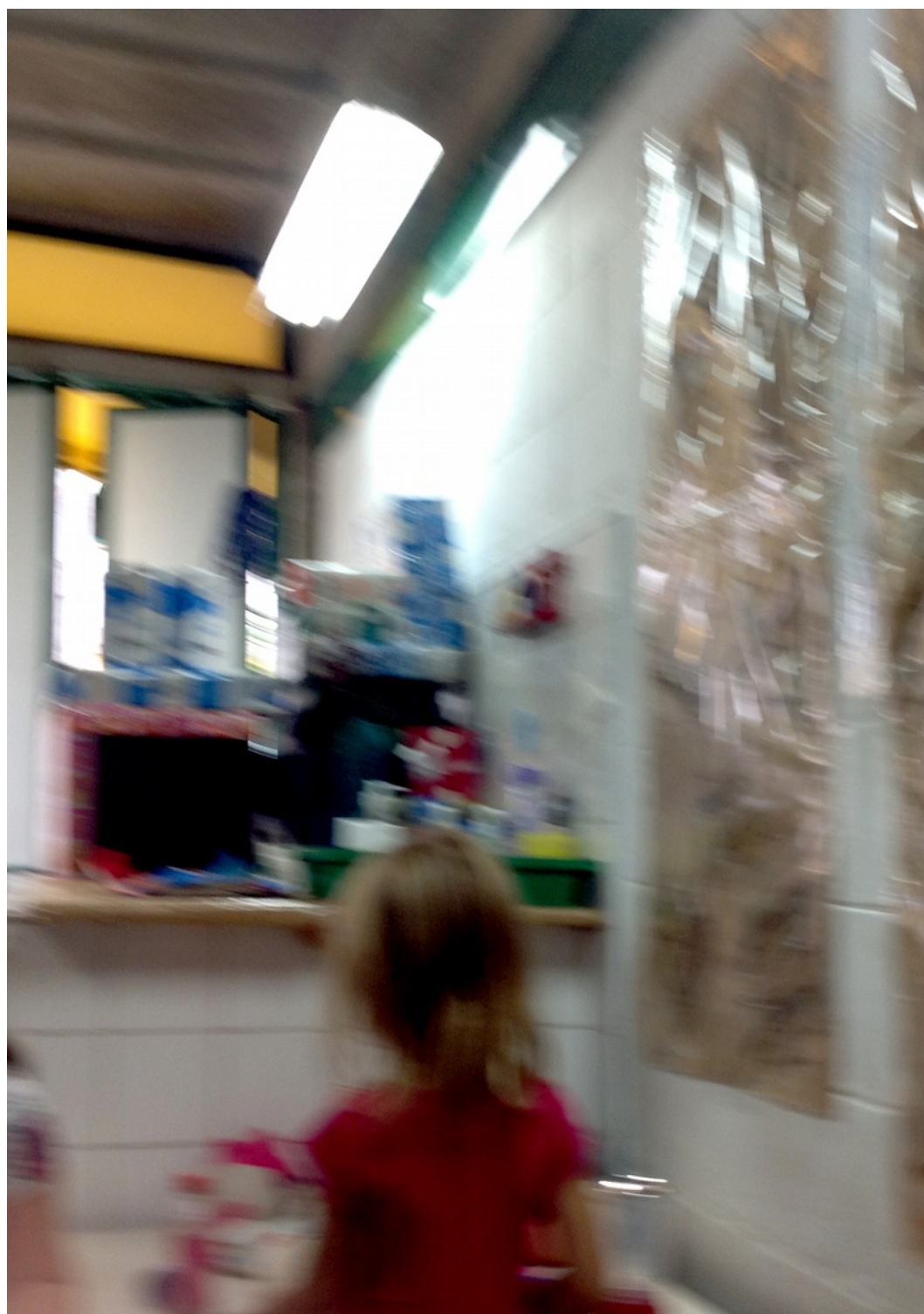
- Eu tava vendo celular sim ontem, mas ai meu amigo me chamou e eu fui.
- Onde?
- Na rua, tia, brincar. (CRISTIAN, 2019, 5 anos)

Foi então que me questioneei: se não podemos dizer que as telas são boas ou más, o que essa relação das crianças com as telas são capazes de nos mostrar? O que elas nos fazem sentir? Como podemos compor com isso? Que outros caminhos seguir a partir daqui? Como podemos sair dessa relação binária entre bem e mal? Ou são boas, ou são ruins? E se não forem nada? E se estiverem ali, ao alcance apenas? Ora bem, Ora mal, ora nada? Embaixo d'água tem telas? O que elas fazem? Será que de fato as telas são capazes de modular as crianças, ou nós adultos que definimos a relação desta forma?

Percebi estando com as crianças, que elas mergulham, mas tem vezes que não, e em alguns momentos, sobretudo quando permitimos, nos levam ao fundo d'água junto delas. Porém, quando nos colocamos em posturas rígidas, supondo que as crianças precisam ser

protegidas, blindadas, educadas para saber usar essa tecnologia, usamos a racionalidade adulta e a pedagogia para tentar mediar essa relação, e assim acabamos com as possibilidades de inventividade que poderia emergir se não fosse isso. Por outro lado, quando temos coragem de estar neste mergulho, quando permitimos que as crianças dançam, produzam, brinquem, corram, fotografem, filmem, rabisquem, temos oportunidades de fugas e fissuras eminentes.

Assim, me propus a ficar na interessante observação que pode criar caminhos, alguns deles, e não apenas mais um. Permitted que as crianças me jogassem em uma multiplicidade de abismos desconhecidos, me levassem a destinos diferentes, e também em alguns iguais. Permitted que elas tornassem essa uma pesquisa desfigurada, desfocada, borrada, sem lugar certo, que pode ser sentida, imaginada, tocada, assim como as imagens criadas por elas. Dessa maneira, notei que as telas não matam a infância. O poder de matar a infância está em tudo o que de maneira maior, tenta colocar as crianças entre amarras e moldes.



### 2.3 O que é o infinito da infância

Na medida em que vislumbro este meu trabalho se construindo, penso que ele vai tomando uma forma que se aproxima de uma infância. No entanto, essa infância com a qual ele flerta não é a infância com início datado e hipótese de término, não é a infância que nasce segundo teorias e morre em profecias. Uma das infâncias que encontrei nas crianças é uma infância que, por não se enquadrar, segue em direção incerta, sem um começo datado, sem um final previsto. Uma infância que se dá no entre, parte do meio, ramifica. Pensando nisso, me pergunto se posso dizer que a infância com a qual meu trabalho caminha, é uma infância infinita?

A infinidade é um conceito exaustivamente debatido desde a Antiguidade até hoje. Seja no campo das artes, da matemática, da física, astronomia e também da filosofia, passou por diferentes concepções e abordagens, que vem se alterando ao longo do tempo. Ainda assim, não deixou de ser uma discussão perturbadora.

Zenão, com seu paradoxo, foi o primeiro pensador que temos registro de ter se debruçado com certo cuidado sobre o infinito.

Numa famosa série de paradoxos, ele afirmou ser capaz de demonstrar que o movimento era impossível porque nunca se poderia completar uma série infinita de atos. Por exemplo, antes de poder percorrer determinada distância, tinha-se primeiro de percorrer a metade dela, e depois metade da distância que restava, depois metade desta, e assim por diante. Sendo a série interminável, era impossível chegar ao objetivo. (MORRIS, 1998, p. 13)

Depois dele, entre tantos outros, o enigma do infinito seguiu seu curso. O astrônomo Italiano Galileu Galilei, aproximando o infinito da matemática, o tachou de incompreensível. Além dele, outros cientistas se envolveram na discussão. Isaac Newton tentou compreender a teoria da gravitação e buscou entendimento sobre o infinitamente pequeno, enquanto Stephen Hawking, físico britânico contemporâneo, desenvolveu o conceito de “tempo imaginário”, supondo que o espaço estava infinitamente comprimido antes do Big Bang, e que por isso, não teve um começo. (MORRIS, 1998).

Além das ciências físicas e matemáticas, o infinito também é abordado pela filosofia e literatura. Jorge Luis Borges, escritor argentino, baseou-se no estoicismo antigo e em sua ideia de que o universo atravessa um número infinito de ciclos que se repetem continuamente, para supor que por estarmos frente a frente com essa infinidade, temos uma “natureza alucinatória do mundo”, ou seja, que o conceito de infinito nos leva a observar que a razão com a qual compreendemos o mundo na verdade não existe.

E fácil compartilhar as ideias de Borges. Muitas vezes vemos cientistas modernos deparando-se com problemas muito semelhantes àqueles encontrados pelos filósofos antigos que tentaram enfrentar o infinito. O que se constata é que, embora a frente de batalha tenha se deslocado, a “infinitude” continua tão misteriosa como sempre. Podemos discordar da afirmação de Borges de que o mundo tem “uma natureza alucinatória”; ainda assim, todo aquele que contemple o infinito defronta-se inevitavelmente com ideias que têm precisamente essa qualidade. (MORRIS, 1998, p. 14)

Em ‘Espinoza, Filosofia Prática’ (2002), Deleuze cita três definições de infinito de acordo com o filósofo Holandês. A primeira delas, e talvez a que mais interesse aqui, é sobre o que é ilimitado por natureza. De acordo com Espinoza (*apud* Deleuze, 2002) “(...) Este infinito faz parte das propriedades de um Ser que envolve a existência necessária, com a eternidade, a simplicidade, a indivisibilidade (...)” e se colocamos a natureza deste ser como algo que é limitado e ele ultrapassa à esses limites, passa a não existir mais.

Assim, se pensarmos uma infância que foge do pensamento hegemônico, quando supomos uma infância que foge dessas pré-definições, que cria fissuras e linhas de fuga – assim como algumas das infâncias com as quais nos deparamos na escola – então para um olhar hegemônico, ela não exista, pois ainda seguindo o pensamento de Espinoza (*apud* Deleuze, 2002) sai das linhas que a delimitam.

Me lembro aqui de um diálogo com minha filha quando ela tinha 8 anos. Helena foi uma criança que demorou a falar, mas depois de 2 anos de vida as conversas entre nós passaram a ser fartas. Assim, nossas refeições são sempre povoadas de diálogos. Algumas sobre o dia recém vivido na escola, outras com algumas broncas – minha e dela, conselhos, confidências, e alguma filosofia.

Em um desses momentos, há 2 anos atrás, falávamos sobre o tamanho do sol. Ela havia aprendido algo sobre isso na escola e estava me contando. Para dar conta de me explicar o quão grande era o astro, abriu os bracinhos sobre a cabeça e disse que o sol era tão enorme, que ia daqui até o infinito.

- E o que é infinito, Helena?

- O infinito não existe, mamãe

- E por que não?

- Se um lugar está no infinito, você pode andar para sempre que nunca chega, mas também nunca acaba. Por isso o infinito não existe, você nunca consegue encontrar, e por isso não existe. (HELENA, 2019, 8 anos)

Pensei um pouco sobre isso naquele instante, mas a nossa conversa seguiu logo por outros caminhos, e os pensamentos dissiparam. Logo depois do almoço anotei em um papel nosso diálogo, e mais tarde voltei nele. De tempos em tempos eu relia e ficava pensando sobre aquilo. Em um dos momentos que estudava sobre infância e seus teóricos, deparei-me

novamente com o infinito da Helena e o retomo aqui pois talvez ele nos ajude a pensar um pouco este recorte da pesquisa.

Helena coloca na sua conclusão duas facetas de infinito. Ao mesmo tempo que afirma que ele não existe porque nunca é encontrado ou alcançado, diz que de tão grande, não tem fim. Assim, não poderia ser a infância pensada nesta pesquisa? Uma infância que não segue teorias, não entra em moldes, não nasceu em um dado momento e nem está fadada a morrer, mas uma infância que com potência segue seus fluxos. Uma infância que não existe à luz de teóricos e suas pre-determinações pois não se encaixa, mas por outro lado, uma infância que nunca termina pois segue seu fluxo rumo ao infinito. Não uma infância utópica, sonhada, imaginada e nunca alcançada, mas uma infância: infâncias.

Vejo aqui a possibilidade de infâncias que ao colocarem mais perguntas ao invés de dar respostas, seguem caminhando, buscando, procurando o que nem elas sabem ao certo o que. Infâncias que ao fugir de moldes e modulações tomam formas diversas, assumindo sempre corpos diferentes, com novos cheiros e sabores sem igual. Infâncias que não são, e por não ser, podem ser sempre um novo, um outro, um qualquer. E por fugir, mudar, correr, são afirmadas por uma normatividade como não existentes, assim como o infinito da Helena. Uma infância que corre com telas na mão e também as deixa de lado, dança entre pernas e braços de colegas, de professoras e pesquisadoras. Uma infância que segue por onde quiser, e por isso não finda, não esvanece, não descolori, não entristece, não adulcece...uma infância sem parada e sem fim.

Estes pensamentos assemelham-se assim ao que fica pra mim deste trabalho, uma dissertação que no lugar de elucidar questões, esbarra em novas e outras e mais interrogações. Uma pesquisa que escorrega, que corre, tropeça e ri. Que chora, tem medo, descabela, arranha, rabisca, se joga. Uma pesquisa que percorre caminhos novos em cada momento, que busca a segurança da teoria, mas aventura-se pela montanha russa da infância no momento seguinte. Uma pesquisa que vaza, uma pesquisa que rasga, mergulha, atravessa. Uma pesquisa que se dá no entre, pelo meio. Começa da metade e não chega ao final. Uma pesquisa rizoma, sem início, infinita. Uma pesquisa que foge e não quer existir em moldes unicamente acadêmicos, e que por isso, para muitos pode não ser, não existe, mas que renasce como experiência de vida, como forma de nos reinventarmos como pesquisadores, mas sobretudo como seres que vivem e sentem.

(...) Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até

animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma; a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capimpé-de-galinha. Sentimos que não convenceremos ninguém Se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 21-22)

Quando temos que esta é uma pesquisa que se apresenta de forma rizomática, assumimos que assim como as crianças, ela se organiza de uma forma diferente a todo momento. Ainda que com os mesmos corpos, segue de diversas maneiras, por muitos caminhos, experimentando uma infinidade de combinações. É uma pesquisa múltipla, diversa, que ao invés de respostas traz perguntas que provocam pensamentos outros, sempre novos, sempre infinitos. Uma pesquisa que ao mesmo tempo que não inicia de um ponto único, não tem final, e é infinita.







***Fragmento Telas:  
A Modulação do Slime***



### 3.1 As crianças e ~~as tecnologias de informação~~ o slime<sup>3</sup>

Enquanto relembro do meu caminho na pesquisa entre as crianças, minhas crenças e sentidos, entre teorias e suposições, escolho alguns pequenos recortes para povoar o texto. São questões que se colocaram diante de mim ao longo do trajeto e por algum motivo que não sei ao certo qual, destacaram-se no momento da escrita. Um desses trechos são discussões em torno da relação da infância com as tecnologias midiáticas.

Partimos então da já citada teoria de Postman (1999), que de modo geral afirma que a construção social que conhecemos como infância, disparada pela tipografia, está chegando ao fim enredada pelo avanço tecnológico das telas. Em seguida chegamos até autores que cunham e defendem terminologias como nativos digitais, fazendo referência à habilidade inata dos nascidos depois do advento da Internet e das mídias digitais em dominar amplamente as novas tecnologias. Assim, a constante e crescente interação das crianças de hoje com as telas, sejam elas dos velhos conhecidos televisores ou dos modernos *smartphones* e *tablets*, é algo que de algum tempo para cá tem mobilizado pesquisadores ao redor do mundo. “Eu durmo cedo, tia. Eu durmo cedo, mas só na hora que meu celular descarrega, aí eu ponho meu celular lá e pá, durmo”. (DAVI, 2019, 5 anos)

Os efeitos da tecnologia são sempre imprevisíveis. Mas não são sempre inevitáveis. Há muitos exemplos em que foi criado o “monstro de Frankstein” que, ao acordar, olhou em volta, julgou estar no lugar errado na hora errada e voltou a dormir (POSTMAN, 2009, p. 38)

Há pouco mais de meio século a revolução tecnológica dava seus primeiros passos e apresentava ao mundo uma caixa falante que trazia a promessa não só da informação, como também de entretenimento, cultura e aprendizado. A televisão chegava aos lares ao redor do mundo, e nos anos seguintes iria disseminar-se em larga escala, estando em pouco tempo acessível a uma grande parcela da população mundial.

De lá pra cá as tecnologias passaram por um enorme *upgrade*, e hoje é cena corriqueira ver bebês passeando em seus carrinhos com pequenos aparelhos brilhantes e barulhentos nas mãos. As telas, não mais só de televisores, estão por todos os lados, atingem as mais diversas culturas e classes sociais. O questionamento que surge disso é: *Qual será, a longo prazo, os efeitos dessa relação para a infância?*

<sup>3</sup> De acordo com Manu (2019, 5 anos) *Slime* é aquela coisa assim, que você coloca cola, tinta, mexe um pouquinho. Ah também tem que colocar bóro, mas não pode por na boca porque se não fica doente, o médico que disse, aí vai pro céu e não pode mais ver a mãe e o pai. Aí pronto, você mexe assim e fica meio grudento. Não pode mexer nele no sofá.

Qual o destino da infância no século XXI? Será que as crianças estarão vivendo cada vez mais “infâncias midiáticas”, dominadas pela tela eletrônica? Será que seu crescente acesso às mídias adultas vai ajudar a abolir as diferenças entre infância e maturidade? Ou será que o advento das novas mídias irá ainda mais o fosso entre as gerações? (BUCKINGHAM, 2006, contracapa)

Se como citamos anteriormente, Postman (2009) afirma que os meios eletrônicos são capazes de manipular as crianças, então podemos concluir que neste sentido, as crianças que supostamente sofrem influência dos meios de comunicação são tidas como indivíduos ainda incapazes, que são passivas às influências da mídia e incapazes de analisar criticamente qualquer que seja a mensagem recebida, nem escapar dela.

- Tia, ontem eu usava óculos
- É mesmo, Davi?
- Sim, eu usava óculo ontem porque eu ficava muito no tablete.
- E por que você ficava muito no tablete?
- Ué tia, porque ele é meu (DAVI, 2019, 5 anos)

Ao contrário, e vendo a criança como sujeito ativo deste processo, capaz de elaborar e compreender de modo eficaz toda informação que recebe, Buckingham (2006) apresenta uma nova e mais otimista construção da relação da infância com a mídia. Segundo o autor (2006, p.66), essa linha se opõe ao pensamento apresentado anteriormente e defende que as crianças não são meros fantoches manipulados pelos meios de comunicação. Ao contrário, mostra “as novas mídias como meios de atribuição de poder e mesmo ‘libertação’ para as crianças”.

(...) Longe de serem vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos. As novas tecnologias de mídias, em especial, são capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a auto-realização. (BUCKINGHAM, 2006, p.65-66).

Don Tapscott, pesquisador canadense especialista em Web 2.0 e quem cunhou o termo *Geração Internet* - fazendo referência a infância contemporânea - é citado por Buckingham para endossar a ideia. De acordo com o que Tapscott expõe, estamos diante de uma geração que inegavelmente cresceu em meio à onda de inovações tecnológicas, e por isso, lida com elas com destreza.

(...) os jovens têm uma afinidade natural com a tecnologia que parece inacreditável. Eles instintivamente procuram a Internet para se comunicar, entender, aprender, achar e fazer muitas coisas. Para vender um carro ou alugar um apartamento, você usa os classificados; eles vão para o Craigslist<sup>4</sup>. (TAPSCOTT, 2010, p.1)

Temos então pensamentos que divergem entre si. Enquanto Postman (2009) defende que as mídias são nocivas e podem acabar com o a infância, Tapscott (2010) afirma que as crianças da era digital estão completamente preparadas para lidar com elas. Porém, apesar de

<sup>4</sup> Craigslist é uma rede de comunidades online centralizadas que disponibiliza anúncios gratuitos aos usuários.

olharem para a questão por perspectivas opostas, ambas teorias se tocam quando afirmam que a representação social da infância está atravessando um processo de mudança, e que isso está intimamente ligado ao crescimento da sua relação com as tecnologias de informação e comunicação.

(...) Aqueles que propõem a tese da ‘morte da infância’ fazem uma reflexão muito diferente sobre a experiência contemporânea das crianças e dos jovens, em comparação com os defensores da ‘geração eletrônica’. (...) Mesmo assim, apesar dessas diferenças, todos parecem convencidos de que estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância quanto à própria experiência vivida pelas crianças. (BUCKINGHAM, 2006, p.91)

Um dos motivos, entretanto, que podemos usar para justificar este alcance em massa das mídias à infância, é a mudança no padrão familiar. A família nuclear deixou de ser o modelo central na sociedade, as mulheres estão saindo mais de casa nas últimas décadas para ocupar um lugar no mercado de trabalho e, no geral, tanto os pais quanto as mães estão trabalhando cada vez mais. As crianças ficam menos com seus progenitores, têm menos irmãos para brincar – já que o número de filhos também diminuiu – e nesse cenário, a tecnologia entra como uma recompensa ou uma companhia. (BUCKINGHAM, 2006, p.96-97).

Apesar de o autor Inglês estar se baseando na realidade de seu país para fazer essa referência, a pesquisa aqui descrita nos mostrou, que ainda que numa escola de periferia, encontramos uma realidade onde, a maioria das crianças, para não dizer todas, tem acesso irrestrito á tabletes, celulares, TVs e Internet.

- Mas você tem celular?
- Eu tenho, tia.
- É mesmo?
- Sim. Meu irmão ganhou um celular novo, e ai me deu o dele.
- Eu não tenho um celular, tia, eu uso o da minha mãe, mas eu vou ganhar um tablete quando o Natal chegar para poder ver o Youtube.

(VALENTINA; CRISTIAN; 2019, 5 anos)

Outro fato considerável é que, nas últimas décadas, as atividades de lazer das crianças têm sido modificadas. Há algum tempo as crianças brincavam principalmente nas ruas, nas praças e em espaços públicos em geral, hoje isso se deslocou para dentro de casa ou espaços privados, e quase sempre estão acompanhadas das telas. (BUCKINGHAM, 2006, p.105). No Brasil, de acordo com os números da última pesquisa do Painel Nacional de Televisores<sup>5</sup>, divulgado pelo Ibope em 2015, crianças entre 4 e 17 anos ficam em torno de 5h35 por dia na frente da televisão, um número que aumentou quase 20% desde 2004.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com>, acesso em 21 de novembro de 2021.

Uma das grandes questões que permeia essa relação é a influência que os meios de comunicação têm sobre o consumo infantil, seja ela pelo excessivo conteúdo de marketing que é veiculado na TV, pelas personagens licenciadas usadas para vender os mais variados produtos, ou pelos recentes fenômenos dos *YouTubers*<sup>6</sup>, mirins ou não, que convidam o público infantil a consumir não só produtos, mas também um estilo de vida.

Sabe-se que, além do consumo necessário, deseja-se comprar pelas mais variadas razões. Independente do motivo e do que estejamos adquirindo, “(...) comprar constitui uma parte enorme de nossas vidas quotidianas. (...)”. (LINDSTROM, 2009, p.11). Como afirma Bauman (2008), querer algo não está mais ligado apenas à necessidade de algum objeto ou serviço indispensável à sobrevivência, mas a desejos supérfluos do ser humano.

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros (...) O “consumismo” chega quando o consumo assume o papel-chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho. (BAUMAN, 2008, p.41).

Por serem, muitas vezes, mediadas pelos adultos quando precisam ou querem comprar algo, as crianças normalmente são deixadas de lado quando se pensa em mercado consumidor, mas isso não é a realidade.

(...) As crianças têm uma longa história como consumidoras. Alguns produtos infantis, como literatura e vestuário, estão disponíveis há séculos. Os historiadores atestam que em 1870 os brinquedos começaram a servir como símbolos de posição social. (SCHOR, 2009, p.8)

Se ainda, em alguns momentos, temos a imagem de que as crianças não são consumidores primários, é porque temos a imagem de um ser frágil. Segundo Schor (2009), a ideia de infância inocente, criada com as mudanças sociais pelas quais a infância passou no início do século XX, muitas vezes é refletida até hoje.

A imagem de que as crianças são puras, que não “sofrem da avareza e ganância”, é algo que continua no imaginário da nossa sociedade. “Porém, as crianças são seres humanos complexos, dotados de desejos conflituosos e impulsos”. (SCHOR, 2009, p.9). É também por este motivo, que hoje, as crianças são alvo dos anúncios publicitários, mas a maneira como isso tem se desenvolvido vem mudando muito nos últimos anos.

Comparar a publicidade de duas ou três décadas atrás com o comercialismo que permeia o mundo de nossas crianças seria como comparar uma pistola a um míssil teleguiado. A explosão do marketing voltado para as crianças hoje é direcionada de maneira precisa, refinada por métodos científicos e lapidada por psicólogos infantis – resumindo, é mais penetrante e importuna do que nunca. (Linn, 2006, p.25).

---

<sup>6</sup> Assim, um *YouTuber* é alguém que vai lá, pode ser menino ou menina, ai aparece lá no celular, no tablete, até na TV. Ai eles abrem brinquedos, falam, faz *slime*, faz desafios, *trola* as pessoas e tem um canal. Faz tudo isso lá no canal deles. Isso é *YouTuber*. (DAVI, 2019, 5 anos)

Esse intenso investimento na publicidade infantil tem refletido diretamente na relação da infância com o consumo. Mesmo que tenhamos a consciência de que as crianças sempre tiveram vontades e desejos materiais, não podemos ignorar o fato de que o consumismo infantil não atingiu antes níveis tão altos quanto vemos hoje.

(...) No passado, o consumo era modesto em comparação com outras atividades como o trabalho, as brincadeiras, o lazer, a escola, o envolvimento religioso. Hoje, as horas de ócio estão preenchidas pelo marketing, que substituiu as sociabilidades não estruturadas, e muito do que as crianças realizam durante seus momentos de lazer diz respeito a mercadorias e suas relações com o consumo. O poder de compra das crianças explodiu, uma vez que elas passam o dia comprando e vendo mais televisão (SCHOR, 2009, p.9).

É uma relação de mão dupla. Se por um lado as crianças são consumidores desejados pelo mercado do marketing porque têm poder de influenciar nas compras, por outro, elas têm poder de influenciar nas compras porque estão cada vez mais em contato com as mídias e, conseqüentemente, com a publicidade.

- A LadyBug<sup>7</sup> é essa aqui do meu chinelo, Tia.

- É mesmo? E você gosta dela?

- Sim Tia, ela é bem rápida, bem forte, usa uma máscara bonita. Eu tenho a camiseta da LadyBug, o copo da LadyBug, o chinelo. Ah, e minha irmã tem o caderno. É que eu não uso ainda caderno na escola porque sou pequena, mas depois ela vai me dar.

(MANU, 2019, 5 anos)

Muito além da lógica do consumo material, o que se vê hoje é uma mudança estrutural na forma como o capitalismo pretende influenciar e controlar a vida dos indivíduos. Não mais se deseja o produto em si, mas um estilo de vida que vem através dele, e com esse desejo há uma modulação que domina. Ao contrário da disciplinarização descrita por Foucault (1997), que era nítida e explícita, essa nova forma de dominação vem de forma quase que imperceptível, arrebatando a sociedade contemporânea cada vez com mais força, e as crianças não ficam de fora.

Leite e Filordi (2017) parafraseiam Brasil (2008, p. 395-396) para explicar a lógica das mídias associadas ao capitalismo, e sua relação com o conceito de biopolítica:

(...) uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado. Pois é por intermédio do marketing, que o capitalismo acaba se interessando pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida (BRASIL, 2008). O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser. Isto leva a pensar o capitalismo avançado também como capitalismo estético.

<sup>7</sup> Segundo Valentina (2019, 5 anos) *LadyBug* é amiga do *Cat Noir*. Ela é uma super heroína bem forte, do bem, ela vence todos os inimigos do mal. Tem desenho dela na TV que tem que pagar, e no *YouTube*.

Me lembro que em um dos dias na escola, enquanto Cláudia editava com as crianças eu estava no chão, um pouco mais afastada do projetor, e tinha algumas delas sentadas ao meu redor. Era uma terça-feira, início da tarde e eu já conhecia aqueles rostos de outros encontros que tínhamos tido, ali mesmo naquele salão grande ao lado da biblioteca. Davi estava entre eles, falante como sempre e quase não ficava sentado. Com ele por perto eu me sentia quase que como se estivesse em uma montanha russa.

- “Eu tenho um tablete<sup>8</sup>.”

- “É mesmo, Davi?! E o que você faz nele?”

- “Eu jogo o jogo.”

- “Que legal!”

- “E eu também assisto desenhos legais.”

- “Eu não tenho um tablete, mas eu vou ganhar.” - Murilo, que estava acompanhando a conversa, contou.

- “E aí você vai assistir desenhos também?”

- “Não vou não, eu já assisto, eu assisto na TV.”

- “Mas na TV não tem muito desenho, os mais legais estão todos lá no tablete.” - Davi opinou, e o amigo deu com os ombros, e baixou a cabeça, como se quisesse mostrar que não se importava.

- “E você, tem tablete?” - perguntei para Valentina, que também estava na nossa roda.

- “Sim tia, e eu assisto Barbie”.

- “Eu assisto meus desenhos na TV e no tablete.” - Lucas também quis opinar, e Davi mais uma vez alertou:

- “No tablete tem mais desenhos legais.”

- “Não Davi, na minha TV também tem desenho legal, ela puxa da Internet, que nem o tablete.”

- “Eu assisto no meu celular, que puxa os desenhos também da Internet, que nem o tablete.” - Manu revelou.

- “E você, onde você assiste?” - puxei papo com Giovana, que parecia mais tímida da nossa roda de conversa.

- “Na televisão.” - respondeu baixo sem me olhar nos olhos.

---

<sup>8</sup> Tablete? Tablete é aquilo ali tia, que a Manu tá tirando foto. Você pode tirar foto, mas eu gosto mesmo de assistir, porque os desenhos mais legais tão dentro do tablet, na TV não tem legal, só se você tem uma TV que puxa os desenhos da Internet, aí sim. (DAVI, 2019, 5 anos)



- “Tia” - Lucas me interrompeu: - “Eu vou às vezes na casa da Amália, porque meu pai não deixa eu assistir em casa.”

- “Por que ele não deixa?”.

- “Quando fica muito tarde de noite, eu peço pra ele deixar, mas ele não deixa.”

- “Ah é que de noite tem que dormir né? Tem que dormir cedo pra vir na escola de manhã.” - tentei justificar.

Continuávamos sentados em uma roda um tanto disforme. Eu estava com os braços apoiados no chão e Giovana estava encaixada entre minhas pernas, com as dela sobre as minhas e deitada na minha barriga. Valentina estava ao meu lado, e colocou os pés descalços em cima dos meus, calçados. Cris estava mais atrás, e Davi, a cada 30 segundos levantava, saltava e rodopiava ao mesmo tempo, corria duas vezes em volta da grande mesa que estava ali, e depois se jogava ao nosso lado, sempre com um sorriso largo no rosto.

Estávamos falando algumas coisas aleatórias sobre os vídeos que estavam sendo editados por outras crianças, quando Cris soltou, como se a ideia tivesse brotado em sua mente do nada:

- “Eu tenho *slime*.”

- “Mas agora não pode mais fazer *slime*.” - Davi advertiu de súbito enquanto se jogava mais uma vez entre nós.

- “Pode sim.” - Cris retrucou.

- “Não pode não, o médico não deixa.” - Davi gritou enquanto já saía correndo de volta.

Fiquei intrigada, apesar de já saber do que se tratava, já que tenho uma criança em casa. Esperei que Davi voltasse mais uma vez, e ele fez isso tão rápido que quase não tive tempo de pensar.

- “Por que o médico não deixa?”

- “Porque a criança lá, sabe? Ela ficou internada porque fez *slime*.”

- “Que criança?”

- “Não sei, tia, meu pai que disse”.

- “Saiu na TV, tia, moço da TV que contou” - Valentina explicou.

- “É tia, saiu na TV” - Davi concordou com a amiga antes de sair correndo de volta.

- “E vocês, preferem fazer *slime* ou assistir TV?”

- “*Slime!*” - responderam em coro, junto com Davi que gritou do outro lado da sala, enquanto dava mais uma de suas voltas na mesa.

- “*Slime* ou *tablet?*”

“*Slime!*” - o coro entoou.

- “*Slime* ou celular?”

- “*Slime!*” - eles gargalhavam enquanto gritavam cada vez mais alto, achando graça da provocação.

- “Vocês gostam mesmo de *slime* hein?”

- “Siiiiimmm!” - concordaram mais uma vez gargalhando.

- “É, mas o de comprar não é tão legal.” - me explicou Giovana.

- “É não é.” - Valentina concordou cabisbaixa, e completou: “Mas agora não pode mais fazer em casa porque se não é internado.”

- “Eu gosto mais de *slime* do que de *tablet*, mas eu gosto mais de fazer *slime* vendo a criança fazer igual no *tablet*, aí sim é o mais legal.”

- “Como assim?”

- “Assim tia, igual minha mãe faz comida. Vê a moça fazendo no *tablet* e copia.”

- “É receita que chama, Cris, a criança da receita tia.” - Valentina me explicou.

- “Receita?”

- “É tia, assim, coloca um copo de tinta, depois 1 panela de cola, 1 colher de borax<sup>9</sup>, e vai colocando assim, e a gente vai copiando.” - Giovana falou enquanto encenava, como se tivesse com os ingredientes flutuando ali na sua frente.

- “É a coisa mais legal do universo.” - Davi, que havia acabado de se jogar no chão mais uma vez, disse enquanto rodopiava feito peão, e todos acharam graça do amigo e sorriram concordando.

De volta aos nossos teóricos, podemos dizer que temos basicamente três possibilidades, e a *possibilidade outra*: os que ainda concordem com Postman (2009) e que preguem que a saída seja a proibição total; os que encaram as crianças nascidas na era digital como totalmente capazes de lidarem com as novas tecnologias; os que preferem o caminho do meio, e que defendem a ideia de que a relação infância e mídia deve sim existir, e pode ser até positiva, mas que para isso é importante que seja mediada tanto pela família, quanto pela escola.

É como se houvesse um grande embate. De um lado as mídias, que impõe formas de vida e de consumo, ditam tendências e modulam os modos de ser, e de outro as instituições

<sup>9</sup> Borax, tia, é um pó que compra pela Internet. Você pede lá no celular e ele chega, mas também dá pra fazer *slime* sem ele, só que aí não fica flufy. E assim tia, não pode por na boca, é que nem veneno. (MANU, 2019, 5 anos)

que seguem diversas ideias diferentes, mas que tem o mesmo objetivo: encontrar a todo custo soluções milagrosas para salvar a infância.

Alheias a essa discussão estão as crianças, que trazem consigo a *possibilidade outra*. Ao nos depararmos com elas em toda sua forma de ser, a questão que nos toma é: ‘o que são elas capazes, quando podem ser o que quiser?’. Nos perguntamos de que forma elas lidam e driblam, com toda a espontaneidade que lhes é peculiar, essa mistura de boas intenções que esperam (de) forma-las. Será mesmo que as crianças estão assim tão à mercê das telas? Será mesmo que elas trocam tudo pelo brilho radiante do digital? Muitas das nossas experiências mostram que sim, mas existem outros tantos momentos que vivenciamos na pesquisa, que demonstram como nem sempre a tela é a predileção infantil. Em alguns momentos, a escolha pode ser o *slime*.



### 3.2 Os caminhos que ~~levaram~~ salvam a Educação da Pedagogia

Neste ponto do meu trabalho posso dizer que o que se mostra é que o rápido e massivo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas, alterou não somente a forma social de comunicação, como também trouxe uma preocupação crescente a respeito do público consumidor deste conteúdo. No topo desta questão estão certamente as crianças, que se mostram consumidoras ávidas dos conteúdos midiáticos e expectadores assíduos das telas.

Nem totalmente capazes de lidar com as novas tecnologias digitais, nem completamente manipuláveis pelas mídias, as crianças que compõe a infância contemporânea, são ainda acomodadas em mais uma linha de pensadores que prega que a educação é o caminho capaz de mediar e proporcionar uma relação saudável com as telas. De acordo com essa corrente teórica, educar as crianças criticamente para que tenham um contato questionador com o conteúdo massivo e midiático é a solução deste mal atual.

A Educação para as Mídias é uma vertente dos estudos comunicacionais que pretende formar um espectador que além de ser crítico, consiga ressignificar e retransmitir de forma consistente as informações que recebe, deixando de ser apenas um consumidor de informações passivo e manipulável. “Da primeira vez deu errado. É que eu tô aprendendo ainda tia pra fazer um *slime* bem legal. Na primeira vez não dá muito certo, mas eu e minha mãe estamos aprendendo com a moça do YouTube para fazer bem certinho”. (VALENTINA, 2019, 5 anos)

Se antes era fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas. Isso visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais estimulam e possibilitam, mas que a maioria das audiências, pelo menos nos países ibero-americanos, ainda não assumem plenamente. (CITELLI; OROFINO, 2014, p.11).

Para Baccega (2003, p.74), a Educação para a Comunicação se dividiu hoje em dois grandes blocos de pensamento. O primeiro deles está preocupado em educar o telespectador, para que ele seja capaz de analisar criticamente as informações que recebe e assim, siga “protegido” da manipulação dos meios. O segundo bloco considera que o processo ensino-aprendizagem da escola, está defasado, e acredita que as mídias podem ser usadas como ferramentas para aprimorar este processo, mas de maneira nenhuma substituí-lo.

Guilherme Orozco, pesquisador Mexicano que estuda a recepção televisiva, observou em suas pesquisas conteúdos que além de serem atraentes para as crianças, eram

considerados educativos. O que ele relata é que, todo o programa que na época tinha a proposta de educar, sempre trabalhava na emissão e transmissão, mas nunca na recepção que a criança fazia daquele produto. Diante disso, defendeu a ideia de que para ser de fato educativa, uma programação deveria trabalhar não só o conteúdo que era oferecido, mas a forma como ele era recepcionado pelos espectadores.

Em primeiro lugar, era preciso transferir-se de um paradigma de produção de conhecimento baseado no ensino, ou seja, na instrução e realizado através da transmissão e da difusão, para outro em que o conhecimento ia sendo mediado, facilitado, mas que se realizava em interlocução com os próprios participantes. Conhecimento e aprendizagem que se conseguiram em processos não de memorização, nem de cópia de modelos, mas de exploração e descobertas. *Era preciso assumir que de qualquer programa aprende-se, mesmo que não seja “educativo”.* (...) (OROZCO, 2014, p.23, grifo nosso)

Isso culminou no que o Orozco denominou de “Modelo da Mediação Múltipla”, que defende que existe “(...) uma série de mediações intervenientes nos processos comunicativos, tanto a partir do emissor quanto da mensagem e de sua circulação, bem como a partir da recepção, de seus processos, de seus contextos, de suas audiências” (2014, p.28).

Assim, um dos pilares da Educação para as Mídias está na mediação do processo comunicativo, que pode ser feito pela família, ou pela escola, por exemplo, e o que a prática busca é, acima de tudo, através desta mediação, formar receptores – neste caso as crianças – que sejam sujeitos ativos diante da informação recebida através das telas, e que por isso, não sejam manipulados pela mídia. Ainda de acordo com os pressupostos da Educação para as Mídias, a formação de um receptor ativo no processo de comunicação se justifica, pois, é com este modelo que existe a possibilidade de diálogo e da construção conjunta de um conteúdo significativo.

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (FREIRE, 1983, p.45)

Nem totalmente inocentes, fazendo referência à Postman e sua tese de *Morte da Infância*, nem expert em mídias, como defende Tapscott (2010), a Educação para as Mídias sugere um caminho entre esses opostos como sendo a melhor forma de trabalhar a relação da infância com as novas tecnologias de informação e comunicação, e todo conteúdo gerado por elas.

Isso envolverá a educação – mas uma forma de educação planejada não para afastar as crianças das preocupações pouco saudáveis como os bens materiais, mas para estimulá-las a refletir sobre suas relações com a cultura do consumo e para entender

os princípios econômicos com os quais esta opera. (...) (BUCKINGHAM, 2006, p.240)

Diante disso, o que gostaríamos de indagar aqui é: *O que a Educação para as Mídias propõe não é apenas mais uma forma de pedagogização da infância?* Não seria uma constatação de que, ao ponto que as telas libertam as crianças, tem-se que fazer algo para reestabelecer a ordem, manter as crianças dominadas, em heteronomia, tirando o acesso às informações restritas à vida adulta. Podemos então dizer que a Educação para as Mídias é uma forma de restabelecer essa relação de dominância do adulto às crianças pré-telas? Se toda educação é colonizadora, isso também é válido na Educação Para as Mídias?

A dependência heterônoma, construída principalmente em função da instituição escolar, é garantida pela voz do pedagogo que conhece, ausculta, intromete-se e dissecas as condutas infantis: há vários séculos, a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes acerca da infância e de promover nela saberes específicos. Como se pode comprovar cotidianamente, estas práticas têm chegado a tal grau que na atualidade, não poucas vezes – igualmente pedagógicas – se levantam para rechaçar esta ingerência e proclamar a necessidade de se resguardar um “direito ao segredo” como inerente à criança em situação escolar (Lurçat. 1982, *apud* NARODOWSKI, 1993, p. 58)

Vemos que as teorias estudadas para compor este trabalho - incluindo as que se autodenominam flexíveis e abertas - a infância é colocada como construção social sujeita a tensionamentos de sua época, além de uma etapa que mesmo quando passa a ser importante e observada, toma esse lugar pois é uma fase onde podemos preparar a criança para se tornar um adulto desejável. Assim, a importância da infância só é dada pois, é nela que as crianças podem ser moldadas para a vida adulta. “Mas criança escolhe o tema do aniversário sim, tia. Eu que escolhi o meu, e minha irmã escolheu o dela”. (CRISTIAN, 2019, 5 anos)

*Daí advém o primeiro movimento de uma noção de devir e de uma perspectiva de ver a criança, o in-fans, como aquele que não é, mas que será, ou seja, vemos a criança como um ser inacabado, em formação.* E ainda, que nos parece relevante e problemático é o modo com que em contrapartida, vemos o adulto como um ser plenamente e pronto, acabado, formado, ou seja, dotado de razão e dono das possibilidades de indicar caminhos. (...) (LEITE, 2011, p. 75, grifo do autor)

As diferenças abordadas até aqui mostram que, quando a sociedade passa a olhar com mais atenção para a infância, seja na Antiguidade ou nos séculos posteriores, se dá conta da existência de um indivíduo sem controle. A criança então, deixa de ser vista como um adulto em miniatura, para ser entendida como um ser quase selvagem que precisa a todo custo ser comedido. Se na infância, como disse Platão, “temos os meninos, que de todos os seres são os mais incontroláveis”, quando a infância começa a ser estudada é preciso encontrar uma maneira de lidar com este comportamento desmedido da criança, que era – e ainda é - considerado um problema.

(...) Essa ideia nos leva a pensar a criança como um animal, dotada de monstruosidade, ou ainda, dito de outra forma, como dizia Platão, conforme já apontamos, como as ovelhas não podem ficar sem pastor, para não se perder, também a criança não pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os movimentos (...) (LEITE, 2011, p. 75)

Assim, a partir da infância e também por medo dela, nasce a Educação, que tem na Pedagogia a ciência que toma para si a tarefa de educar o ser humano a partir de métodos pré-estabelecidos e que traz em suas entrelinhas a função de encaminhar a criança até a idade adulta, ensinando a ela modos de comportamento e vida que sejam considerados ideais, transformando-a em um ser racional e encaixando-a em um modelo substancial e pré-estabelecido de cidadão, deixando para traz sua essência espontânea e intempestiva: “Em nome de um projeto de sociedade, desconsideramos a criança e matamos a infância. (...)” (LEITE, 2011, p. 74)

- Que lindo seu desenho, é um peixe?
- Não é um desenho, é um livro.
- Ah, que legal, você está escrevendo um livro?
- Não tia, eu estou desenhando um. (CRIS, 2019, 4 anos)

Ainda que sejam termos que normalmente são usados como sinônimos, Educação e Pedagogia merecem aqui uma diferenciação etimológica. Derivada do latim *educare*, o verbo educar traz de sua origem um sentido que vai desde alimentar e criar animais ou crianças, até o significado que está ligado ao cultivo da terra e do que ela produz. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Já Pedagogia, *Paidagogos* do Grego, deriva da junção de *paidos* (criança) e *agein* (conduzir), que representa aquele que conduz a criança, função que geralmente era executada por um escravo.

De volta à história, temos uma prática que iniciou na Antiguidade acontecendo praticamente de forma individual, alcançou na Modernidade um status amplo e já com a intenção de educar em massa, sem contudo, perder a função de tirar a criança da infância e levá-la à racionalidade da vida adulta. Ao mesmo tempo, censura expressões desse pensamento aberto da criança, recheados de sensações, sentimentos, experiências e tempos outros, que ainda não é totalmente controlado pela razão.

A ideia de formação, e, por conseguinte de educação, passa, entre outros motivos, pela noção de monstruosidade da infância e a necessidade de reformulação do espírito humano e *infantil*. Essa noção, que é base do movimento que no Ocidente vem se produzindo em termos de educação e de práticas educativas com crianças, na perspectiva de tira-las da infância e levá-las à vida adulta, acabou por produzir uma prática pedagógica e mais ampliada de tirar a infância da criança. (LEITE, 2011, p. 74)

Percebemos que, já nos primórdios, a educação flertava com a pedagogização da infância. A criança que carrega desde o nascimento o fardo de ser uma folha em branco, a



tábula rasa que tudo aceita, e que precisa ser preenchida com o conteúdo provindo de uma educação formativa, é direcionada pela mão de tutores, pais e professores sempre com o intuito de tornar-se alguém no futuro, e de chegar à idade adulta já (de) formada.

A criança como um ser eticamente amoral por ausência de juízo e portanto, condenado à racionalidade do juízo adulto é a concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna: Em Emile, amoralidade não implica, de modo algum, maldade na alma infantil, mas ingenuidade e inconsciência; carências das quais não se deve desprender prejuízos, mas em relação as quais é mister seguir o percurso natural para a maioridade. (NARODOWSKI, 1993, p. 34)

A modernidade então conforma uma infância nos moldes desejados pela sociedade, para que a Pedagogia possa fazer seu trabalho e dar conta dessa condução. Isso é observado em nossas pesquisas na escola, quando temos contato com crianças e professores:

O convívio com escolas e professores sugere pensar que modos de lidar com a criança refletem ou indicam modos de pensar a infância, e modos pelos quais concebemos a infância sempre produzem práticas com a criança, além do que, tanto as concepções como as práticas parecem ser muito marcadas, povoadas por afetos, afetações, histórias de vida, modelos de vida e não por somente conceitos e teorias. (LEITE, 2011, p.36)

Diante disso, o que podemos encaixar no modelo de *boa educação*? Aquela que, sendo conteudista, consegue formar indivíduos que seguem o fluxo e podem reproduzir de forma exata o que foi passado, ou a que permite à criança o desenvolvimento do que tem consigo? A educação que permite voos, desvios, atalhos, idas e vindas, ou a que indica o final do percurso mesmo quando ainda nem se aprendeu a andar? “(...) A má educação é, portanto, aquela que não sabe detectar a criança dentro da criança, aquela que não reconstrói cotidianamente a infância.” (NARODOWSKI, 1993, p. 33)

Quando temos uma educação que (de) forma a infância e que tira a criança de sua essência, o menor, os devires e as fugas são suprimidos. Assim, é preciso pensar possibilidades que pouco a pouco nos permitam vazar e caminhar para transpor as fronteiras que estão postas.

Uma micropolítica não parte da infância como possibilidade e não define uma educação que transforme a infância, atualizando suas já pensadas potencialidades. Uma micropolítica gera novas potências infantis, devir-criança, infantilizar. O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilizar. (KOHAN, 2002, n. p)

É possível então imaginar uma educação diversa, com múltiplas possibilidades e facetas, que navegue por outros mares e corra por novos caminhos? Uma educação que dê pistas ao invés de entregar receita, que proponha perguntas ao invés de dar respostas? Que olhe mais para o sensível e menos para o racional? E finalmente, o que gostaríamos de

convida-lo a elaborar conosco, é: *Seria possível caminhar com essa educação de mãos dadas com as telas?* “Tia eu tenho sim um celular, só não posso te mostrar porque não pode trazer celular na escola, a prô fica muuuuito brava se trazer. Minha mãe também não deixa. Nem no futebol posso levar”. (DAVI, 2019, 5 anos)



### *Considerações Finais Até breve, querido leitor*

Uma pesquisa tem fim? Como finalizar uma pesquisa? Uma pesquisa finda? Responde todas as perguntas? Uma pesquisa tem início e meio? Assim como vimos o nascimento e a morte da infância, podemos dizer que toda pesquisa nasce, cresce, se desenvolve e morre? E se morre, o que vem depois? O que fica de uma pesquisa morta? O que vem depois que a pesquisa acaba? Não sei querido, leitor, o que sei é que se minha pesquisa chega no momento do final, das conclusões, sem querer ser contida. Se ela morreu, logo em seguida renasceu, ressurgiu, seguiu. Uma pesquisa que não entregou nenhuma resposta e que no lugar disso colocou tantas outras perguntas.

Pensei aqui no final de um espetáculo, e me lembrei de Giovanna. Uma menina linda, com os cabelos bem claros, olhos tímidos e muito intensos. Ela era calada e tinha um sorriso cativante. Era uma tarde quente de primavera e as crianças estavam agitadas dentro da sala, andando para lá e para cá com as câmeras nas mãos, negociando o revezamento dos equipamentos com os colegas, disparando flashes e fazendo vídeos de todos os ângulos imagináveis.

Depois de caminhar um pouco por ali, sentei no chão próximo a porta de entrada que estava aberta, tentando receber a mínima brisa possível do lado de fora, e amenizar um pouco o calor que estava forte. Nem dois minutos depois Giovanna sentou ao meu lado. Já nos conhecíamos de outros encontros. Ela era quieta, pouco falava e quando fazia vocalizava num tom muito baixo, quase inaudível. Sorriu sem mostrar os dentes, dobrou as pernas e apoiou os braços nos joelhos, exatamente na mesma posição que eu estava.

- “O que é isso?” - perguntou apontando para o meu celular que estava no chão, com o gravador ativado.

- “Meu celular”

- “O que ele está fazendo?”

- “Ele está gravando o que conversamos. Tudo bem eu gravar?”

- “Sim.” - ela respondeu e ergueu os olhos como se quisesse dizer que entendeu. Pegou o tablet que havia apoiado no chão quando se sentou ao meu lado, desbloqueou a tela e começou a mexer de forma aleatória nos aplicativos. Depois de alguns minutos cutucou meu ombro.

- “Tia.” - falou enquanto apontava para a tela na sua frente - “Eu quero assistir”.

- “O quê?” - perguntei.

- “Vídeo.”

- “Ah, esse não tem vídeo.”

- “Tá bom, então vou escrever.” - respondeu alegre, e começou a digitar no bloco de notas. Depois de algum tempo, me aproximei e perguntei baixinho o que ela estava escrevendo.

- “Música.”

- “Uau, que legal, música.”

- “Sim, tia.”

- “E qual música você vai escrever?”

Ela mirou meus olhos e sorriu como resposta, mas não disse nada. Depois de um tempo, outra criança sentou ao meu lado, era Valentina.

- “O que vocês estão assistindo?” - quis logo saber.

- “Tia, eu quero assistir o vídeo da Peppa.” - Giovanna insistiu antes que eu pudesse responder a colega.

- “Mas ai não tem vídeo.”

- “Tem sim tia, os vídeos ficam ai dentro.” - Valentina interrompeu.

- “O que mais vocês gostam de assistir além da Peppa?” - tentei desconversar.

- “Luccas Netto, né?” - Valentina respondeu parecendo ser algo muito óbvio.

- “Luccas Netto?”

- “Simmmmm.” - as duas responderam em coro.

- “Sério?”

- “Sim tia, eu tenho até o colar dele”

- “E o que ele faz de legal?”

- “Ele brinca com a Gi, a irmã dele.”

- “Ele fica na televisão?”

- “Sim, mas na Disney ele não fica.” - explicou Valentina.

- “Em casa ele não fica na televisão.” - Giovana retrucou.

- “E onde ele fica?”

- “Em casa ele fica no celular.”

- “E o que é Disney?”

- “A gente conhece o Luccas Netto no cinema, a Disney é o cinema. A gente também conhece várias princesas.” - me explicou Valentina pacientemente.

- “Você já foi ao cinema?”

- “Eu já tia. Fui ver os personagens da *Ladybug*.” - respondeu Giovanna.
- “Você foi ao cinema, que é a Disney, e tinham princesas lá?”
- “Não tia, tinha a *Ladybug*.”
- “Ah, pensei que o cinema era a Disney, e que na Disney tivesse princesas.”
- “Não, eu fui só no cinema, não na Disney.”
- “Ah pensei que a Disney era no cinema.”
- “E tem cinema que é Disney, tia, só que esse cinema é diferente, entendeu?”-

Giovana parecia um tanto irritada, porque aquilo era obvio demais para que eu não tivesse entendido.

- “Entendi agora. E você viu o filme da *Ladybug* no cinema, foi legal?”

- “Não tia.” - ela tirou os olhos da tela e me encarou completamente sem paciência, e então terminou falando pausadamente, gesticulando com as mãos, tentando de alguma forma colocar aquilo na minha cabeça: - “Eu fui lá no cinema só ver os personagens, não o vídeo. Não tinha tela, entendeu, tia? Era só aquela cortinona bem grandona. Eles estavam lá de verdade, não na tela, ai quando acaba, sabe? Ai quando acaba vem aquela cortinona e pronto, apagou a tela.”

E depois que a cortinona da minha pesquisa se fechar? Ela vai apagar a tela? Vai desaparecer? Não vai mais existir? Ou vai seguir inspirando outras perguntas, esbarrando em outros pensamentos, outros olhares, mais infâncias e diferentes teorias, criando telas outras, rabiscando mais papéis, criando novas imagens, fazendo outros borrões? As perguntas que chegaram comigo até aqui me mantêm em movimento. Não posso simplesmente fechar a cortinona e me dar por convencida de que não preciso seguir caminhando.

Assim, essa pesquisa segue, e de todas as tantas questões que se colocam diante de mim neste caminho do mestrado, existe uma que mais me intriga. A modulação capitalista através da tela, que supostamente coloca desde muito cedo as crianças como consumidores desejando modos de vida, é um ponto que emergiu no decorrer do meu trabalho e que me chama, me faz querer saber mais, não me deixa fechar a cortinona de uma vez.

Ainda que não tenha tido fôlego para mergulhar fundo neste mundo, arrisco aqui um voo panorâmico como ensaio para novas andanças. Assim, deixou alguns pensamentos, alguma pesquisa, alguma teoria, e outras coisas mais que tem me convidado a não deixar a pesquisa morrer, e ao contrário, seguir outros fluxos em outras direções quaisquer, em busca de mais perguntas, e mais encontros, e mais sentidos, desenhando assim um rizoma com a minha vida de menina-mãe-jornalista-mulher-e-pesquisadora.

Parto de longe, do declínio do Sistema Feudal, que ainda no século XV deu lugar para que o Capitalismo se colocasse como sistema que dá os contornos não só econômicos, mas também sociais e políticos em grande parte do Globo. Ascendeu em sua primeira fase como Capitalismo Comercial ou Pré-capitalismo, anterior a Revolução Industrial do Século XVIII, tinha como principal atividade o comércio, e trazia como *slogan* um sistema que possibilitava trabalho livre, assalariado e mobilidade social.

Bem representada por Chaplin em Tempos Modernos,<sup>10</sup> a introdução da Máquina a Vapor deu início ao processo de transição de uma produção manufatureira para industrializada, e trouxe com ela o Capitalismo Industrial. Conhecido como a segunda fase deste sistema, tinha como base o liberalismo econômico e defendia o Estado mínimo, justificando que a competição do mercado através da lei de oferta e demanda bastava para regular a seu funcionamento como um todo.

O final da segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe o que ficou conhecido como Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnica-Científica-Informacional. Influenciadas principalmente pelos avanços tecnológicos alcançados durante a guerra recém findada, áreas como robótica, engenharia genética, informática e telecomunicações passam por aprimoramentos que acarretam importantes mudanças em todo setor produtivo.

Com o objetivo de produzir mais em menos tempo, a qualificação necessária aumentou a exigência não apenas nas linhas de produção, mas também na mão de obra e em todo o sistema de comercialização e gestão das empresas, o que cria conglomerados empresariais que se unem num esforço de otimizar lucros. Emergem então as multinacionais que se fortalecem através de práticas monopolistas justificadas pela acelerada globalização. É a vez do Capitalismo Financeiro, terceira fase do sistema que se estende até hoje, onde grandes empresas disponibilizam parcelas de suas cotas de ações na Bolsa de Valores, e a riqueza é produzida por especulações e acúmulo de capital numa escala nunca antes vista.

Neste cenário, ascende a Rede Mundial de Computadores. Alcançando cada vez mais lares ao redor do globo, a massificação da Internet ampliou a comunicação e o acesso à informação, e possibilitou a expressão de quem antes não era ouvido. Além disso, a rede e as tecnologias implicadas à ela, foram apropriadas pelo Capitalismo como ferramenta para engendrar seus objetivos:

---

<sup>10</sup>Tempos Modernos é um filme mudo de Charlie Chaplin lançado em 1936, onde o personagem principal tenta sobreviver no recente mundo industrializado. O filme traz uma crítica ao capitalismo, nazifascismo, imperialismo e também aborda as precárias condições de trabalho dos operários no pós Revolução Industrial.

(...) A Internet trouxe importantes transformações aos indivíduos e sua arquitetura em rede horizontal ampliou a capacidade de articulação dos atores sociais e deu voz àqueles que, até então, não possuíam meios de expressar sua indignação. Contudo, a preponderante lógica do capital também se apropriou com destreza dessa potente ferramenta e vêm consolidando uma nova forma de operar o poder por meio da ininterrupta coleta e tratamento de dados pessoais dos bilhões de usuários da rede. (...) (MIAN, 2018, p. 149)

Deparamo-nos então com uma variação do Capitalismo Financeiro, que fica conhecido como Capitalismo Informacional, termo cunhado por Manuel Castells em 1996. Na obra intitulada “A Sociedade em Rede”, o autor espanhol apresenta a ideia de que as transformações e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) proporcionam uma evolução dos instrumentos técnicos do sistema capitalista, dando maior importância ao conhecimento e sua fácil disseminação por todo o mundo.

Castells afirma que os avanços tecnológicos dados a partir da segunda metade do século XX, trouxeram à tona o que chama de “paradigma da tecnologia da informação” e estrutura-se nas ideias de que a informação é matéria-prima; as sociedades se organizam a partir da formação de redes; e que a tecnologia tem o poder de moldar e influenciar a existência, seja ela individual ou coletiva.

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: *são tecnologias para agir sobre a informação*, não apenas informação para agir sobre a tecnologia (...). O segundo aspecto refere-se à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (...) pelo novo meio tecnológico. A terceira característica refere-se à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. A morfologia da rede parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação. (CASTELLS, 1999, p. 108, grifo do autor)

As diversas evoluções digitais e tecnológicas vivenciadas transformaram um mundo que havia deixado o carvão e o vapor para incorporar a eletricidade e o petróleo, em um mundo que vê suas relações comerciais passarem a ser construídas a partir de dados que passam a ser a principal moeda de troca. Há então um deslocamento no *modus operandi* do Capitalismo, pois se antes seu objetivo principal era vender produtos, no Capitalismo Informacional tem-se a criação de modos de vida e do desejo de pertencimento em torno dele.

(...) Mais do que vender produtos, trata-se de criar mundos, nos quais se inventam e se experimentam modos de vida. Nesse sentido, o capitalismo dito pós-industrial e cognitivo pode ser caracterizado também como *capitalismo estético*. (...) (BRASIL, 2008, p. 22, grifo do autor)

Com o fato de que o avanço das TICs trouxeram grandes mudanças em toda malha social, nos reportamos ao pensamento de Michel Foucault que conceitua uma sociedade



disciplinar que docilizava corpos e comportamentos pela coerção física, para depois alcançarmos Gilles Deleuze (1992) que descreve a mudança que nos colocou nas bases de uma Sociedade de Controle.

(...) As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. *Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo.* (...) (DELEUZE, 1992, p. 227, grifo meu)

Temos então que a *Sociedade Disciplinar* - que teve seu apogeu em meados do século XVIII ao dominar os povos que invadem as cidades em decorrência da Revolução Industrial – toma instituições disciplinares como escolas, manicômios e prisões para dominar, vigiar e adequar os indivíduos à um modelo vigente de comportamento social. Por outro lado, a *Sociedade de Controle*, utilizando-se muito menos da força física, apropria-se da modulação e ainda que à distância, consegue modular pensamentos e atribuir determinada subjetividade ao cérebro dos indivíduos. (CASSINO, 2018)

Em síntese, a *sociedade disciplinar* precisa da ação da autoridade sobre os corpos, até mesmo da punição física, para introjeção comportamental. Já a *sociedade de controle* é mais sutil, ocorre à distância, penetrando os cérebros e forjando as mentes com seus mecanismos de influência. (...) (CASSINO, 2018, p. 15, grifo do autor)

O ato de modular o pensamento, citado anteriormente, está relacionado com a quantidade e a velocidade com que as informações circulam. A crescente enxurrada de conteúdo veiculados com o aumento dos dispositivos eletrônicos e midiáticos, tornam a atenção do consumidor uma mercadoria valiosa. Não basta agora apenas estar na mídia, é preciso ser visto e ter a atenção de seu público-alvo.

Este enquadramento de mentes é a forma como o Capitalismo usa as TICs a seu favor não mais para apenas vender produtos, mas para criar modos de vida e mundos desejáveis. É este o princípio da modulação deleuzeana, que está na base desta sociedade de controle e “(...) é tanto um recurso político, social e ideológico quanto um modelo de negócios altamente lucrativo que sustenta o enorme conglomerado de mídia mundial” (CASSINO, 2018, p. 17)

(...) Como veremos, o capitalismo pós-industrial – também chamado cognitivo, afetivo, *estético* – transborda os limites da empresa para se expandir a outros domínios da vida cotidiana. O que se produz e reproduz agora não são apenas mercadorias, mas *modos de vida*. (Brasil, 2008, p. 15, grifo do autor)

Se hoje o Capitalismo atua também através das Tecnologias Midiáticas para atingir seus objetivos, é certo que a infância é um de seus alvos, e as crianças compõe o mercado de consumidores desde muito novas, participando inclusive de decisões familiares a respeito disso.

É uma junção de fatores que potencializam a influência midiática na infância. Além de terem o desejo de consumir, as crianças também estão a todo o momento expostas às Tecnologias Midiáticas, sendo bombardeadas de forma indiscriminada não só com o marketing, mas principalmente com as modulações que chegam através das telas. A sexta e última pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL<sup>11</sup>, por exemplo, realizada em 2019 com o propósito de traçar um panorama do uso da Internet por crianças e adolescentes no país, mostra dados significativos que comprovam o rápido aumento da permanência deles em frente às telas.

Os resultados mais recentes apuraram que na faixa etária de 9 a 17 anos, 89% das crianças e adolescentes eram usuários de Internet, sendo que 95% delas acessam as redes pelo celular. A pesquisa realizada em 2017 apresentou para este mesmo dado uma porcentagem de 85%. Não só estatísticas mostram que a relação das crianças com as Tecnologias de Informação e Comunicação tem-se intensificado nos últimos anos, mas basta um rápido olhar ao redor para presenciarmos cenas cotidianas que corroborem isso.

Tendo que essa influência midiática é real na infância, nossas pesquisas no GRUPO IMAGO têm nos mostrado que, ainda que este seja um ponto importante de se observar na infância, existe um entre, um escape, uma fissura criada pelas próprias crianças que possibilitam uma fuga dos moldes maiores e hegemônicos. Esse novo caminho apresentado pelas crianças nos parece um escape, uma forma de desvio, que traz a possibilidade de seguir um caminho oposto ao que já está dado.

Nesses estudos, temos podido experimentar com as “infâncias” e, nessas experiências, destelhar territórios já definidos nos próprios campos conceituais, as crianças pelas imagens criam rupturas com lugares já dados, produzem outras espacialidades, como se as crianças estivessem distantes das amarras pré-definidas pelos currículos, pelas teorias de desenvolvimento que mexessem na tampa. Parece-nos que, com infâncias, podemos ser o outro dos espaços, podemos ser estrangeiros, ter sensações estrangeiras, ter na infância uma estrangeiridade com as coisas, ter uma estrangeiridade das coisas, se colocar na infância das coisas. (LEITE, 2021, p. 9)

---

<sup>11</sup> Disponível em:

[https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf)  
(acessado em: 14 de setembro de 2021)

Ao seguir em busca de novos caminhos para que esta pesquisa siga, com vontade de estar mais uma vez com as telas no chão da escola, junto das experimentações já conhecidas pelo GRUPO, quero pensar a modulação capitalista de forma a observar quais linhas de fuga são traçadas pelas crianças e assim ser arrastada mais uma vez - pelas mãos, pés, braços, pernas, cabeça - por caminhos novos e diversos.

Para pensar nisso, mais uma vez parto em busca de teóricos que possam colaborar com minha caminhada. O primeiro deles Michel Foucault e a biopolítica, conceito proposto por ele nos anos 1970. O segundo é Deleuze e a Modulação Deleuziana, ideia cunhada pelo pensador vinte anos mais tarde.

Foucault analisou, ao longo de muitos anos, os mecanismos e relações de poder que por meio da disciplina continham a multiplicidade do indivíduo, e produziam o que ele intitulou de '*corpos dóceis*', ou seja, aquele "(...) corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 1997, p. 134). Assim, no que ele conceitua de Sociedade Disciplinar, ocorreu a atomização do ser por meio da disciplina, castigos e força física. Aplicada por instituições como escola, hospício, prisão e hospital, essa força era usada para que houvesse uma eficiente submissão dos corpos.

Em um segundo momento, Foucault começa a observar as transformações pelas quais este modelo teria passado no Ocidente a partir do século XVIII. A força física que irrompia vidas e corpos, e que moldava o indivíduo à malha social hegemonicamente imposta, dá lugar a um controle que muda seu aspecto e se faz parecer libertador.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. (FOUCAULT, 1999, p. 134)

A força física, que antes era soberana e capaz de decidir sobre a vida e a morte do cidadão, alcança uma nova configuração e cria um sujeito ideal ao neoliberalismo através do biopoder, que pretende controlar de forma conjunta e diferente da disciplinarização, permitindo que os indivíduos tenham a sensação de controle da própria vida.

(...) A disciplina, nos diz Foucault, é centrípeta, ela concentra, isola, fecha. Já os dispositivos de segurança, próprios à biopolítica, são centrífugos: eles integram, organizam, asseguram o desenvolvimento de circuitos cada vez mais amplos. A disciplina não deixa nada escapar, sua escala, como sabemos, é a do detalhe. A biopolítica, ao contrário, deixa passar, faz circular, desde que o que passa e o que circula, sejam passíveis de monitoramento: aqui, o detalhe interessa na medida em

que se insere no cálculo probabilístico da circulação das populações”. (BRASIL, 2008, p. 65)

O novo conceito de poder descrito por Foucault e tomado pela modernidade, vê a transformação de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de normalização. Esta, articula como forma complementar de domínio social a já conhecida disciplina com o novo conceito descrito como biopoder, que opera separando, hierarquizando e sendo capturado como forma de operacionalizar e expandir o capitalismo. (BRASIL, 2008).

Uma biopolítica que segrega e que utiliza, por exemplo, prisões e hospícios para tirar do convívio social os que não se normatizam. Um poder de vida e morte que não mais realiza sacrifício e torturas em praça pública, mas que usa a exclusão, a exposição ao risco de morte, a restrição de poder político, o abandono que leva sujeitos à marginalidade, se apropria de controle de natalidade, rotula incapacidades físicas e biológicas que deixam estes à margem da sociedade, e que usa a medicina como principal meio para atestar suas verdades.

(...) A medicina como forte instrumento da biopolítica desenha o projeto de sucesso e de fracasso que leva as pessoas a se enquadrarem nesse modelo ou serem relegadas a marginalidade. Assim como o liberalismo desenha padrões de sucesso e ideias a serem atingidos, modelos assimilados pelas pessoas como triunfais, bem como papéis adequados de destaque, tanto essas posições almejadas quando a busca por elas exercerem a força do biopoder sobre as pessoas. (...) (MONTEIRO, 2018, p. 107)

De acordo com Foucault (1999), ainda que possamos encontrar desdobramentos diversos do mesmo conceito, biopolítica fala sobre um poder descentralizado e produtivo, que não está mais no Estado ou em um único indivíduo soberano, mas mostra-se na vida cotidiana como forma de autonomia e liberdade, e que se estabelece através de uma série de estratégias que se entrelaçam às esferas da vida humana como forma de regulá-la. Entendemos, pois, que a tecnologia midiática, tema central deste projeto de pesquisa, tem uma ampla atuação nesta dinâmica.

Da disciplina à biopolítica, uma continuidade: a norma. Ela é o que vai circular de uma a outra em uma articulação ortogonal. Da disciplina à biopolítica uma descontinuidade, uma mudança de escala e, assim, de natureza: do homem-corpo ao homem-espécie, do indivíduo à população, da anatomia à demografia e à estatística”. (BRASIL, 2008, p. 64)

Junto disso, outra mudança abarca a sociedade capitalista contemporânea. Ela é o foco no valor imaterial dos bens de consumo, ou seja, os produtos deixam de ter um valor intrínseco quantificável de trabalho, tendo sua importância e sua construção identitária sobressaindo o da produção em valor numérico ou utilidade. Este novo paradigma social vai além da medida econômica e impõe a subjetividade, já que o imaterial está relacionado com a construção ideológica dos sujeitos sociais, ou seja, muito além de itens a serem consumidos,

cria-se um novo modelo de indivíduo, que “ (...) constrói sua identidade relacionada ao imaterial e deseja consumir o que identifica dentro do âmbito social” (MONTEIRO, 2018, p. 109)

Da fotografia ao cinema e do cinema à televisão e às redes digitais: da visão à previsão. Prever antes de ver. Parece ser esta a fórmula do que, na esteira de Serge Daney, vários autores denominam era do visual. Trata-se do momento da história das imagens em que biopolítica e espetáculo se cruzam, para torná-las informação sobre o espaço e, principalmente, sobre o tempo. Se a imagem diz respeito a uma experiência da visão, o visual é a “verificação óptica de um procedimento de poder. (BRASIL, 2008, p. 75)

O poder, que antes era centralizado e muito pontual, não acontece mais no modelo opressor e oprimidos. Nesta nova concepção, os mecanismos que controlam estão pulverizados e entranhados na malha social, o que o torna difícil a identificação e, conseqüentemente, dificulta o seu combate. É neste ponto que entramos com o segundo conceito principal a ser trabalhado – a Modulação. Enquanto nos modelos sociais anteriores, a força era o meio pelo qual se sujeitava à modelos pré-estabelecidos de condutas, aqui é a modulação que faz este papel.

(...) O Panoptismo é assimilado pelos próprios indivíduos de maneira que esses fazem seu autocontrole dentro das normas difundidas nas subjetividades (RAUTER e DE CASTRO PEIXOTO, 2009). O ideal de indivíduo bem-sucedido em uma sociedade produtiva é difundido por esses mecanismos e assimilado como projeto a ser alcançado ou se enquadrar dentro do mesmo, levando esse mecanismo de controle a níveis de sincronicidade com o modelo liberal que dispensa a vigilância. (...) (MONTEIRO, 2018, p. 111- 112)

A moldagem imprimia sua vontade forçando os corpos a tomarem formas pré-estabelecida por meio da coerção e castigo físico. Já a modulação, transforma os mesmos corpos em formas que podem ser re-moduladas de acordo com as demandas sociais e de mercado, no modelo social neoliberal. Além disso, são corpos que assimilam este controle e passam por si só a se auto-regularem. É um modelo social que se apropria da memória mental em detrimento da corporal, e que tem seu foco na multiplicação de ofertas de mundos normalizados, onde a liberdade de escolha está apenas dentro do limite do que é considerável ideal. É a mudança da Sociedade Disciplinar, para a Sociedade de Controle. (DELEUZE, 2013)

Devido à falta de regras rígidas (o que equivaleria à moldagem), o sujeito concebido em termos de modulação e processos modulatórios parece ter a liberdade de agir, mesmo que essa liberdade já seja antecipada por sistemas reguladores, e os próprios atos são modulados de tal maneira que assumem um caráter auto-regulador (MACHADO, 2018, p. 60 *apud* HUI, 2015, p. 83, tradução nossa)

Engana-se quem acredita que a falta de uma regulação rígida nos coloque em um cenário onde os sujeitos sociais podem agir de acordo com suas próprias vontades. Ao

contrário, os movimentos sociais são previstos por um sistema normativo que identifica padrões de comportamento para influenciar sujeitos e enquadrá-los socialmente. A coleta e o controle de dados por meio dos algoritmos, através da Internet e principalmente das redes sociais digitais, é uma das principais maneiras de colocar este mecanismo em prática.

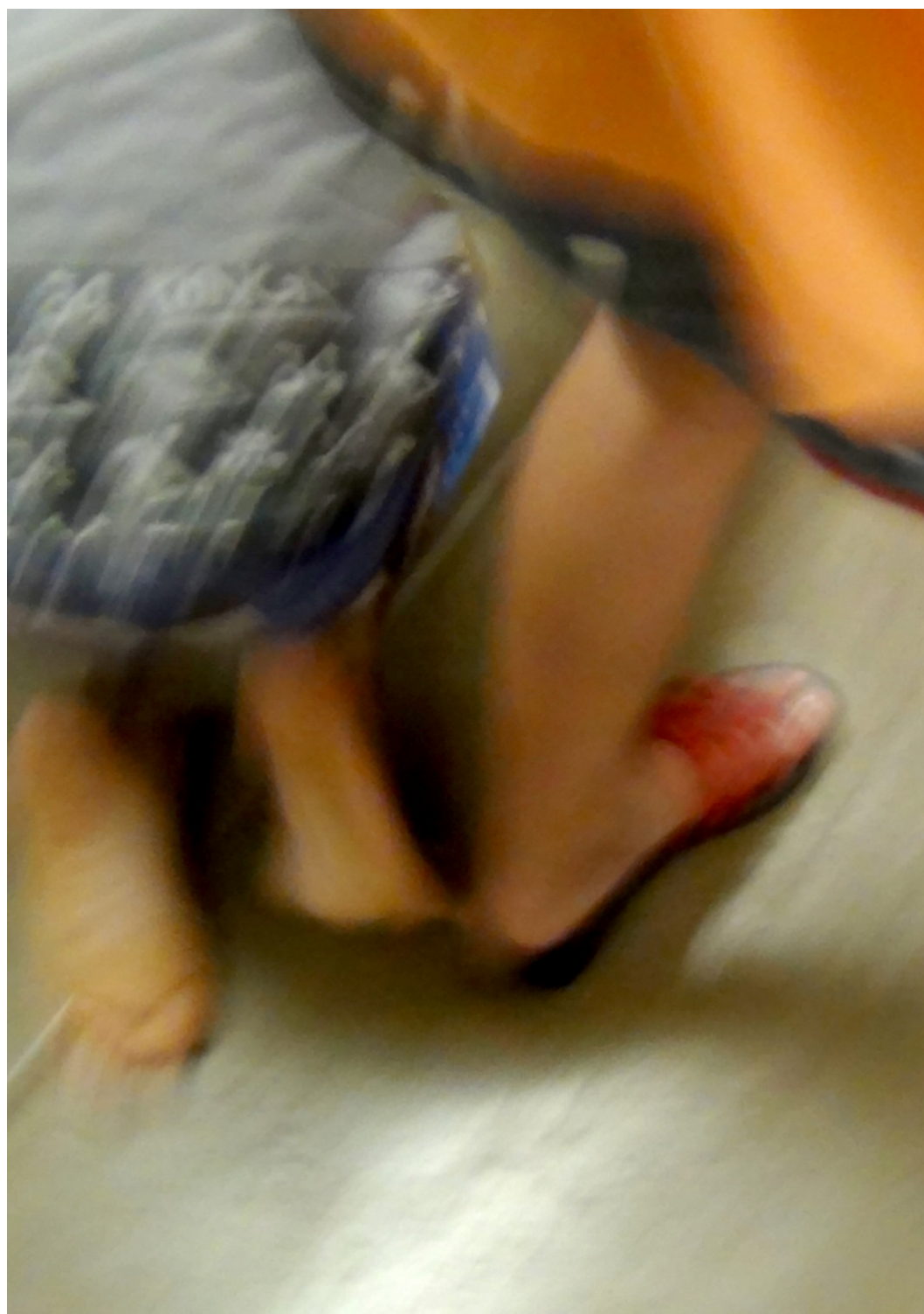
As plataformas se alimentam de dados pessoais que são tratados e vendidos em amostras com a finalidade de interferir, organizar o consumo e as práticas dos seus clientes. Em geral, os conteúdos desses espaços virtuais são produzidos ou desenvolvidos pelos próprios usuários que, ao mesmo tempo, entregam seus dados pessoais e seus meta-dados de navegação para os donos desses serviços. Desse modo, não há nenhum exagero em nomear o capitalismo informacional em capitalismo de vigilância. (ZUBOFF, 2015, *apud* SILVEIRA, 2018, p.35)

Esta categorização de perfis é cada vez mais eficiente e ameaçadora na medida que se torna um mecanismo extremamente sutil. Os indivíduos, ao serem modulados e se identificarem como parte deste sistema, dificilmente se dão conta do processo de modulação. O marketing então, utiliza-se disso para moldar subjetividades e formatar afetos. (SILVEIRA, 2018)

Nesta mesma sociedade que modula, temos hoje importantes discussões que colocam em pauta a fabricação de um sujeito infantil e que apontam sistemas, como o escolar e suas regulações, por exemplo, operando na constituição de uma subjetividade que se aplica à infância.

Arrisco a dizer que a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não existe a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação de um sujeito infantil (BUJES, 2001, p. 40)

Fui novamente em busca de autores que possam colaborar com a minha caminhada a partir daqui, e que me ajudem a pensar de que maneira as tecnologias midiáticas, através das telas, colaboram com a construção de um sujeito infantil que responda aos interesses do capitalismo. A partir dessas ideias, espero estar mais uma vez com as crianças, como uma Ana que deseja seguir metamorfoseando-se, encontrando outras Anas, outras sensações, outros corpos, outras vontades, outras infâncias, uma Ana que precisa continuar em movimento e que mais uma vez vai deixar que as crianças a arrastem pelas mãos, pelos pés, ombros, joelhos, tornozelos, cabelos...eu fico por aqui, por enquanto. Pesquisa tem fim? Infância termina? Rizoma se encerra? Estes são pensamentos que seguem e que espera em breve, em outros tempos, outros lugares, outros corpos e outros movimentos te reencontrar, querido leitor.



***Referências Bibliográficas Quem caminhou comigo***

- AGAMBEN, G. *Ideia da Prosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: Editora Senac, 2003.
- Barros, M. *O guardador de águas*. 1ª ed. – Rio de Janeiro : Alfaguara, 2017
- BUJES, M. I. E. *Infância e Maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>>. Último acesso em 25 de outubro de 2021.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. Tradução de Ronei Venâncio Majer. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASSINO, J. F. *Modulação deleuziana, modulação algorítmica e manipulação midiática. in A Sociedade de Controle: Manipulação e Modulação nas Redes Sociais*. Org. SOUZA, J. ; AVELINO, R. ; SILVEIRA, S. A. D. p. 13-30. São Paulo: Hedra, 2018.
- CITELLI, Adilson; OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO, Guillermo G. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.
- Deleuze, G., Guattari, F. *Mil Platôs Vol 1*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O que é a Filosofia?* . São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G. *Post- Scriptum. Sobre as Sociedades de Controle*, in DELEUZE, G. Conversações. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Os Intercessores*, in DELEUZE, G. Conversações. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FOUCAULT, Michel. [1976] *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*. 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- KOHAN, W. A *Infância da Educação: O Conceito Devir-Criança*. Revista Educação Pública. 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> Último acesso em 24 de novembro de 2021.e também no livro: *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Infância, entre educação e filosofia*. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.
- LEITE, C. D. P. *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens*. Projeto FAPESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Blocos, infância e crianças: entre movimentos e ensaios brincantes*. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 14, n. 2, p. 321 – 336 – mai./ago. 2021. Disponível em:



<<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65767>>. Último acesso em 25 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. *Infância, Experiência e Tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

\_\_\_\_\_. *Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil*. 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4652-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4652-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) Último acesso em 03 de dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_; CHISTÉ, B. *Imagens de crianças: travessias do universo infantil*. Educação (Porto Alegre), v. 38, n. 2, p. 272-279, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17764>.

\_\_\_\_\_; LEITE, A. R. I. P. *Imagens como Epígrafe: Imagens Lúdicas de Experiência Infantil*. Disponível em: <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/86/79>.

\_\_\_\_\_; LEITE, A. R. I. P.; CHRISTOFOLETTI, R. *Infâncias, Olhares e Montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação*. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, v. 19, n. 2, p. 338-359, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1342>. Último acesso em 25 de outubro de 2021.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MACHADO, D. *A modulação de comportamento nas plataformas de mídias sociais in A Sociedade de Controle: Manipulação e Modulação nas Redes Sociais*. Org. SOUZA, J. ; AVELINO, R. ; SILVEIRA, S. A. D. p. 47-70. São Paulo: Hedra, 2018.

MASSCHELEIN, J. *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.1, n.33, p. 35-48, jan/jun, 2008.

MIAN, M. *Existe resistência nas sociedades de controle? in A Sociedade de Controle: Manipulação e Modulação nas Redes Sociais*. Org. SOUZA, J. ; AVELINO, R. ; SILVEIRA, S. A. D. p. 125-153. São Paulo: Hedra, 2018.

MONTEIRO, C. *Da biopolítica à modulação psicológica social e algoritmos como agente da assimilação neoliberal*. in A Sociedade de Controle: Manipulação e Modulação nas Redes Sociais. Org. SOUZA, J. ; AVELINO, R. ; SILVEIRA, S. A. D. p. 105-123. São Paulo: Hedra, 2018.

MORRIS, Richard. *Uma breve história do infinito: dos paradoxos de Zenão ao universo quântico*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

NARODOWSKI, M. *Infância e Poder: A Conformação da Pedagogia Moderna*. Tese de Doutorado Apresentada na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

OROZCO, Guillermo G. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar e Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a Infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVEIRA, S.A. *A Noção de modulação e os sistemas algorítmicos*. in A Sociedade de Controle: Manipulação e Modulação nas Redes Sociais. Org. SOUZA, J. ; AVELINO, R. ; SILVEIRA, S. A. D. p. 31-46. São Paulo: Hedra, 2018.



*(...) Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (...)* (GILLES, 1980, 55 anos)