
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL E INFÂNCIA:
EM BUSCA DO QUE ESCAPA AO PRIMEIRO OLHAR**

FERNANDA LIRA DA SILVA

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

**Rio Claro
2011**

FERNANDA LIRA DA SILVA

**EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL E INFÂNCIA:
EM BUSCA DO QUE ESCAPA AO PRIMEIRO OLHAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens: práticas culturais e formação

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

**RIO CLARO – SP
2011**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Experiência audiovisual e infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar.

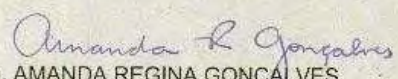
AUTORA: FERNANDA LIRA DA SILVA

ORIENTADOR: Prof. Dr. 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
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. CARMEN MARIA AGUIAR
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. AMANDA REGINA GONÇALVES
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro

Data da realização: 25 de agosto de 2011.

*Aos meus pais, João e Ednalva,
que nunca mediram
esforços para que eu pudesse chegar até aqui...*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a **Deus**...

Aos meus pais, **João** e **Ednalva**, pelo carinho, compreensão e paciência... E principalmente pelo imenso orgulho que me fazem sentir a cada dia.

A **toda minha família** - tios, tias, primos, primas e priminhos queridos - pela atenção, torcida, e compreensão pelos inúmeros momentos em que necessitei estar ausente durante esse período.

Ao professor e orientador **César D. P. Leite**, pelas conversas, apoio, amizade, e em especial, por me ajudar a transformar momentos difíceis - ao longo deste percurso - em momentos repletos de leveza.

Às professoras **Amanda Regina Gonçalves** e **Carmen Maria Aguiar**, pela atenciosa leitura e contribuição como membros da banca examinadora de qualificação.

Aos **responsáveis pelo projeto socioeducativo desenvolvido no SESI de Rio Claro/SP**, pela grande atenção com que nos receberam durante o desenvolvimento desta pesquisa; **aos pais das crianças**, pela confiança e por permitirem que seus filhos participassem deste estudo; e principalmente **às crianças**, por tudo o que nos apresentaram com suas produções imagéticas.

Às pesquisadoras **Vanessa** e **Roberta** pela rica troca de experiências.

Ao grupo **I-Mago**, pelas discussões suscitadas a partir das produções imagéticas das crianças e pelas deliciosas tardes de encontros.

Ao **Bruno** por ter se mantido tão perto, embora algumas vezes estivesse tão longe. Agradeço pelas conversas, pela força, cumplicidade, carinho e amor...

Às minhas amigas de infância... e tenho certeza de que para a vida toda! **Anéli, Bianca, Luciana, Mariana** e **Raquel** por estarem ao meu lado SEMPRE...

Às minhas queridas amigas **Camila** e **Maysa** por se fazerem constantemente presentes, apesar da distância.

À **Aline** pela amizade, convivência, e por compartilhar, de maneira tão próxima, a intensa experiência da pesquisa associada à profissão docente.

À **Lilian** pela amizade, tranquilidade e clareza com que sempre me auxiliou a ‘enxergar’ diversas circunstâncias, por mais difíceis que elas fossem.

A **toda equipe de profissionais do CEI Octávio César Borghi** pelo apoio, e por me auxiliarem – cada um a seu modo – a buscar caminhos para uma educação efetivamente voltada para a criança.

E a **todos** e **todas** que, de alguma maneira, estiveram presentes nessa travessia - os meus sinceros agradecimentos!

Sobre Sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos próprios brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo era boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei a minha mãe que vira na Praça um homem sentado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

(Manoel de Barros, 2010)

RESUMO

SILVA, Fernanda Lira da. **Experiência Audiovisual e Infância:** em busca do que escapa ao primeiro olhar. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - PPGE/UNESP, Rio Claro-SP, 2011.

Experiência Audiovisual e Infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar se apresenta como uma possibilidade de ampliar a compreensão das relações existentes entre a infância e a experiência audiovisual, para além da dimensão constitutiva dos processos de produção de subjetividades em nossa cultura. Dessa forma, passamos a considerar aquilo que escapa aos ‘efeitos’ que as mídias podem provocar nas crianças, olhando para as potencialidades que a infância/criança possui de encontrar espaços para reelaborar tal experiência. Diante disso, esse trabalho de pesquisa se propôs a refletir acerca dos modos de modulação e dos processos de produção de subjetividades inerentes à experiência audiovisual. Em nossa pesquisa, procuramos entender como, a partir desse contexto, as crianças buscam/encontram linhas de fuga para ‘escapar’, criar, recriar, inventar, reinventar outros e novos sentidos, profanar os sentidos considerados sagrados, mas que são dados/postos/definidos – modulados. Para tanto, partimos do projeto de pesquisa denominado *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens*, que buscava pensar a experiência audiovisual desprovida das amarras da roteirização constitutiva da consagrada frase do cinema *Luz, Câmera, Ação!* - por meio da livre manipulação de filmadoras e câmeras fotográficas pelas crianças, privilegiando-se a ação. Dessa forma, o presente estudo preocupou-se com dois dos campos de ação previstos por este projeto de pesquisa, as sessões de filmes e os encontros destinados à produção imagética no espaço do SESI da cidade de Rio Claro/SP. Nessa direção, concebemos a pesquisa como experiência, na medida em que procuramos focar no que surge e emerge no decorrer da pesquisa, enfatizando o que faz sentido para as crianças, e não os indicativos que deram origem às nossas hipóteses iniciais. Assim, pretendemos contribuir com os estudos e com as reflexões que não se limitam a olhar para a infância a partir daquilo que lhe falta, de modo que talvez possamos sensibilizar, tocar, deslocar o olhar da escola, do professor, do pesquisador, do leitor para outra dimensão da infância que não seja a do poder disciplinar, a da conformação, a da administração. Colabora com isso a obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière – que traz a experiência docente de um professor que se viu diante do desafio de ministrar aulas a estudantes que não compreendiam a sua língua e vice-versa – na qual esse trabalho se inspira para deixar o seu convite ao leitor: sentar-se de igual para igual com a infância – ou quem sabe correr, voar...

Palavras-chave: Experiência Audiovisual, Infância, Modulação, Experiência.

ABSTRACT

SILVA, F. L. **Audiovisual Experience and Childhood:** in search of what escapes from the first sight. 2011. 111 f. Thesis (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Institute of Biosciences, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - PPGE/UNESP, Rio Claro-SP, 2011.

Audiovisual Experience and Childhood: in search of what escapes from the first sight shows itself as a possibility of broadening the comprehension of the existing links between childhood and the audiovisual experience, beyond the constitutive dimension of processes of subjectivity production of our culture. This way, we then considered what escapes from the ‘effects’ media may provoke on children, looking at the potentials that childhood/child has for finding spaces to rework on such experience. Given this, the present research work proposes reflecting on modulation modes and processes of subjectivity production inherent to the audiovisual experience. In our research, we sought understanding how, from that context, children seek/find lines of flight to ‘escape’, create, recreate, invent, reinvent other and new meanings, desecrate meanings considered sacred, but that are given/put/defined – modulated. To this end, we left from the research project called *Action, Camera, Lights: Among images and looks – Experiences of childhoods and assemblies*, which sought thinking about the audiovisual experience deprived of shackles of constitutive routing of the time-honored cinema phrase *Lights, Camera, Action!* – by means of freely handling camcorders and still cameras by children, thus privileging action. This way, the present study concerned about two fields of action foreseen by the research project: the film sessions and the meetings reserved for imagery production at Rio Claro/SP’s SESI. In this direction, we conceived the research as experience, to the extent that we tried to focus on what arises and emerges during the research, emphasizing what makes sense for children, and not the indicative that led to our initial hypotheses. So, we intend to contribute with studies and reflections that are not limited to looking at childhood from what it lacks, in a way that we can maybe sensitize, touch, shift the look from the school, from the teacher, from the researcher, from the reader, to another dimension of childhood that is not the disciplinary power look, the conformation look, the administration look. The work *The Ignorant Schoolmaster*, of Jacques Rancière, collaborates with that – it tells us of the teaching experience of an educator who faced the challenge of teaching classes to students who could not understand his language, and vice-versa – in which this work is inspired, leaving an invitation to the reader: taking a seat as an equal with childhood – or maybe run, fly...

Keywords: Audiovisual Experience, Childhood, Experience, Modulation.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 01 <i>Mãos Desenhando-se</i> , M. C. Escher (1948)	13
Figura 02 Cena do filme <i>Mais Estranho que a Ficção</i> , de Zach Helm	24
Figura 03 Cena do filme <i>Pinóquio</i> , de Roberto Benigni	35
Figura 04 Imagens dos mineiros chilenos soterrados na mina de San José	52
Figura 05 Mineiros chilenos em contato com seus familiares	52
Figura 06 Oficina de Sucatas	67
Figura 07 Produção das crianças na Oficina de Sucatas	68
Figura 08 Encarte do Filme <i>Pinóquio</i> (2002)	68
Figura 09 Encarte do Filme <i>Crepúsculo</i> (2008)	69
Figura 10 Encarte do Filme <i>A Era do Gelo 3</i> (2009)	69
Figura 11 Crianças obtendo imagens/filmagens em uma das quadras do SESI	70
Figura 12 Atividade das crianças no campo de futebol do SESI	70
Figura 13 Primeiro encontro de Montagens	71
Figura 14 Segundo encontro de Montagens	71
Figura 15 Explicação sobre formas de manusear o equipamento	73
Figura 16 <i>Zoom</i> com o corpo	73
Figura 17 M brincando de repórter	75
Figura 18 Boca de M, conforme comunicado por Ri	75
Figura 19 Pesquisadora ao fundo	77
Figura 20 Checando os equipamentos	77
Figura 21 <i>Zoom</i> na pesquisadora	77
Figura 22 <i>Zoom</i> na pesquisadora	77
Figura 23 Produção de <i>making of</i> capturada	78
Figura 24 Imagem de S que, segundo outra criança, possui corpo de modelo	85
Figura 25 I e Iná com seus modelitos	87
Figura 26 Ina tímida	87
Figura 27 Pop Star R.C.	87
Figura 28 Produção Imagética no campo de futebol do SESI	91
Figura 29 Atividade desenvolvida no ‘morro’ segundo as crianças	92
Figura 30 Bella e sua ‘irmã’ jogando beisebol	97
Figura 31 Bella e sua ‘irmã’ se escondendo do ‘monstro’	97
Figura 32 Cena de fuga	97
Figura 33 Cinegrafista se colocando nas imagens/filmagens	97
Figura 34 Produzindo a ‘capa’ do filme <i>Crepúsculo</i> segundo as crianças	98
Figura 35 ‘Ídolo’ se escondendo	99
Figura 36 Foto tirada com a câmera quebrada	99
Figura 37 Crianças rumo a sua produção imagética	100
Figura 38 Ensaio de <i>ballet</i>	101
Figura 39 Ensaio de <i>ballet</i>	101
Figura 40 Ensaio de <i>ballet</i>	101
Figura 41 Participantes da pesquisa registrando o ensaio de <i>ballet</i> ao fundo	101
Figura 42 Crianças brincando no <i>studio de ballet</i>	102
Figura 43 Vista do SESI através do <i>studio de ballet</i>	102
Figura 44 Vista do SESI através do <i>studio de ballet</i>	102
Figura 45 Meninas brincando de <i>ballet</i>	102
Figura 46 Meninas brincando de <i>ballet</i>	102
Figura 47 Vultos	103
Figura 48 Vultos	103
Figura 49 Uma boca. Ou não?	103

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - CACOS DE UMA TRAVESSIA	10
1.1 ALGUNS ESCLARECIMENTOS	10
1.2 A ESCRITA DE UM TEXTO INFANTIL	11
1.3 TUDO COMEÇOU COM O HOMEM-ARANHA	14
CAPÍTULO II - PERCURSOS E TRAVESSIAS: OS ENTORNOS DE PESQUISA, EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA	24
2.1 EXPERIÊNCIA EM “ <i>MAIS ESTRANHO QUE A FICÇÃO</i> ”	24
2.2 PESQUISA E EXPERIÊNCIA	28
2.3 A INFÂNCIA EM “PINÓQUIO”	35
CAPÍTULO III - A INFÂNCIA E O PODER SOBRE A VIDA: EM MODO DE APRESENTAÇÃO	42
3.1 DA INFÂNCIA MODERNA A OUTRAS INFÂNCIAS, INFÂNCIAS OUTRAS.....	42
3.2 MINEIROS CHILENOS NA MINA DE SAN JOSÉ	52
3.3 EU SEI, MAS NÃO DEVIA	53
3.4 BIOPOLÍTICA	55
CAPÍTULO IV - COMO CHEGAMOS ONDE CHEGAMOS	60
4.1 O LUGAR DA PESQUISA.....	60
4.2 ALGUMAS IMAGENS DO PROJETO DE PESQUISA.....	67
4.3 O PERCURSO DA PESQUISA E A PESQUISA COMO PERCURSO.....	72
CAPÍTULO V – MARCAS DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, BIOPOLÍTICA E PROFANAÇÃO PERMEADOS PELA INFÂNCIA	79
5.1 ESCOLADISCIPLINARIZAÇÃO.....	79
5.2 MODULAÇÃO	84
5.3 TENSÃO MODULAÇÃO-PROFANAÇÃO	94
CAPÍTULO VI - O PODER DA VIDA	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

CAPÍTULO I – CACOS DE UMA TRAVESSIA

1.1 ALGUNS ESCLARECIMENTOS

Experiência Audiovisual e Infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar surgiu a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso que entendia os meios de comunicação de massa como fator predominantemente constitutivo dos modos de produção de subjetividade em nossa cultura, em especial, se levarmos em conta a infância. O título escolhido revela para nós a possibilidade de ampliarmos a compreensão das relações existentes entre a infância e a experiência audiovisual, de modo que passamos a considerar efetivamente aquilo que escapa aos ‘efeitos’ que as mídias podem provocar nas crianças, olhando assim, para as possibilidades que a infância/criança possui de encontrar espaços para reelaborar tal experiência.

Sendo assim, essa dissertação baseia-se na convergência de minha experiência no curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia¹ com a posterior atuação como professora de Educação Infantil e das Séries Iniciais². Como partes fundamentais deste trabalho, destacaram-se, ainda, as pesquisas com as quais tive contato no curso de Mestrado em Educação³, que serão descritas mais adiante.

Este estudo se constitui em uma forma de registro, de criação e de recriação a partir de estudos, leituras, discussões, vivências, experiências, afeto, afetação e múltiplas vozes, de modo que algumas dessas vozes e acontecimentos reverberaram nesse momento, entrelaçando passado e presente. Isso, muitas vezes, compromete uma estrutura linear de tempo – estrutura que, na verdade, não seria condizente com o principal interesse desse trabalho: a infância.

Diante disso, essa escrita apresenta a infância, dedicando-lhe outro olhar que não os tradicionalmente dispensados a ela, como aponta Kohan (2007) ao dizer que “[...] a percepção da infância desde a perspectiva da falta iluminou – e ainda ilumina – os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade”. (KOHAN, 2007, p. 101) Dessa forma, consideramos a infância como experiência, acontecimento, intensidade, algo muito além da ideia de etapas de desenvolvimento ditadas por uma concepção de tempo

¹ O curso de graduação supracitado foi concluído no ano de 2007 na Universidade Federal de São Carlos/SP – UFSCar.

² Atualmente atuo como Professora de Educação Infantil em uma escola da Prefeitura Municipal de Campinas/SP.

³ Curso desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP – Campus de Rio Claro.

linear... Para ele, “A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86). Ela é ainda, em nosso entendimento, aquela que é capaz de romper e vivenciar movimentos de fuga a administração imposta pela escola e por nossa cultura.

Esse trabalho também revela de modo especial o contexto da biopolítica – formulação do teórico francês Michel Foucault desenvolvida na década de 1970 (*apud* BRASIL, 2008) – de onde deslocaremos nossa atenção para a cultura midiática e para a instituição escolar. Desenvolveremos nossas reflexões também com vista ao conceito de Giorgio Agamben – *profanação* – a partir do qual apontamos para a possibilidade de romper, de dessacralizar os modos de atuação da biopolítica.

Nessa direção, pretendemos contribuir com os estudos e com as reflexões que não se limitam a olhar para a infância a partir daquilo que lhe falta. Inspirados pela leitura de Kohan (2007) sobre a obra *O Mestre Ignorante*⁴, de Jacques Rancière, talvez possamos sensibilizar, tocar, deslocar o olhar da escola, do professor, do pesquisador, do leitor para outra dimensão da infância que não seja a do poder disciplinar, a da conformação, a da administração...

[...] como experiência de leitura, Jacotot e Rancière podem ajudar-nos a não mais conseguir pensar do mesmo modo as questões que são tratadas. Para nós, professores leitores, a experiência de um professor nos pode ajudar a não mais ser professores da mesma maneira.

Para poder tirar proveito de Jacotot, há que sentar com ele, de igual para igual – a expressão nunca foi tão pertinente – desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se. Dessa maneira, há ali um valor inegavelmente filosófico e político de um pensamento que não deixa as coisas do mesmo jeito que as encontrou: ao contrário, encerra o leitor num círculo do qual deverá sair, por si mesmo, diferente de como entrou. (KOHAN, 2007, p.47)

Desse modo, talvez consigamos não ser mais escola, professores, pesquisadores e leitores da mesma maneira. Eis o nosso convite ao leitor a partir desse texto: sentar-se de igual para igual com a infância – ou, quem sabe – correr, voar...

1.2 A ESCRITA DE UM TEXTO INFANTIL

Escrever um texto, no qual se apresenta a infância, requer uma escrita experiência. Escrita infantil, fragmentária, interrompida, muitas vezes, não linear ou cronológica. Uma

⁴ *O Mestre Ignorante* apresenta a experiência docente do mestre francês Joseph Jacotot ao se deparar com o desafio de ministrar aulas para alunos holandeses que não tinham conhecimento da língua francesa, bem como Jacotot nada sabia acerca da língua de seus alunos. Retomaremos essa obra no terceiro capítulo.

escrita de idas e vindas, na qual passado e presente misturam-se na tentativa de inventar um futuro que não seja mesmo ou que não conte o mesmo, que se apresente outro, que conte outras histórias, que tenha por horizonte outras infâncias...

Trata-se de uma escrita que não seja prevista e planejada de antemão, mas que, ao contrário, aconteça na medida em que a experiência acontece. Escrita acontecimento, escrita transformação, escrita que toca, escrita que surge e faz surgir, que afeta e se afeta; escrita afetação, escrita inscrita na infância; e(x)crita infância que e(x)põe, escrita exposição que põe a caminhar, que põe em um caminho, escrita de uma pesquisa com criança. Escrita que escapa, que profana, que não se detém ao fim, ao sentido, ao considerado sagrado. Nessa perspectiva, como observa (AGAMBEN, 2007, p. 67), “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias”.

Isso significa expor-se, arriscar-se, mergulhar em um baú de brinquedos tal qual uma criança, e realizar um uso desabusado de fatos do dia-a-dia, de imagens, de vídeos, de textos, de ideias, de conversas, na tentativa de criar, recriar, inventar, reinventar, experienciar, pois “[...] a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho” (AGAMBEN, 2008, p. 25).

Um texto desse tipo remete-nos às pinturas do artista holandês Maurits Cornelis Escher, notado pelos efeitos óticos presentes em suas obras, nas quais realiza representações bidimensionais, tridimensionais e porque não dizer transdimensionais, provocando um conflito entre representações e convidando a transversalidade de sentidos e coisas. Dessa forma, ele cria outros mundos, muitas vezes, tidos como impossíveis aos olhares da razão e da sociedade contemporânea, o que faz com que Escher também seja conhecido como uma espécie de mágico das artes gráficas. Assim, entendemos que suas obras possam se aproximar da infância e da escrita de um texto que apresente a infância.

A obra *Mãos Desenhando-se* (1948), em especial, lembra-nos a ideia do que concebemos ser o processo de escrita de um texto infantil, uma vez que somos constituídos a partir da constituição da obra/texto, de modo que marcamos a obra/texto com a nossa escrita, ao passo que ela também nos deixa marcas. Escrita ensaística que deve ser realizada a lápis, nunca a tinta; escritas fazendo-se na tessitura do fazer-se, assim como uma mão faz a outra,

marcando na própria infância o lugar do outro, da alteridade⁵, da outridade, da estrangeiridade⁶ e da própria inconclusibilidade; o lugar do outro, da alteridade como lugar da constituição e da marca da infância, não como falta, mas como inconclusão, como não acabamento...

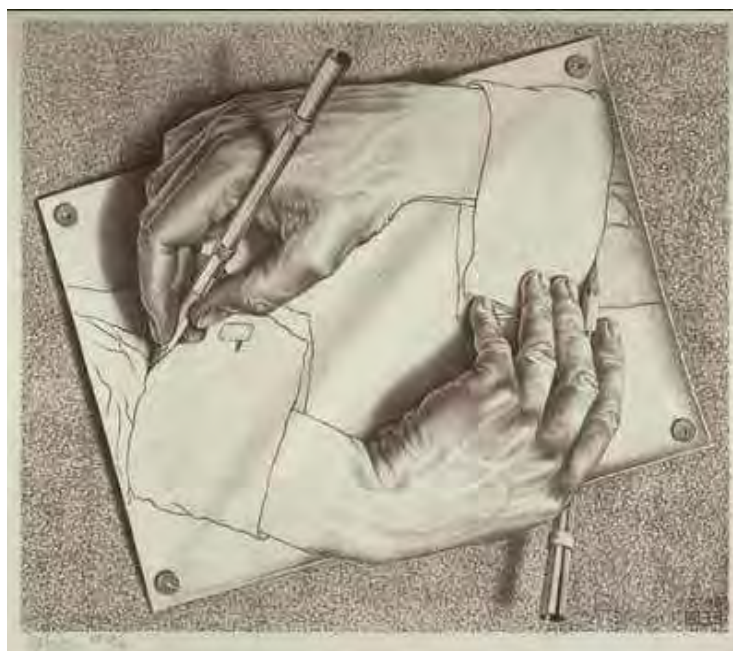


Figura 01 – *Mãos Desenhando-se*, M. C. Escher (1948)⁷

A escrita de um texto infantil sugere ainda o jogo, a brincadeira, a montagem, a bricolagem. Como nos aponta Brasil (2008) ao falar, em seus estudos, sobre as crianças: “Misto de imitação e invenção, o pequeno mundo das crianças povoa o mundo, tornando-o impuro e fazendo do presente o lugar de encontros surpreendentes, inauditos” (BRASIL, 2008, p.130). Da mesma maneira, podemos proceder com o texto de Leite em que afirma:

Entre as várias opções que se apresentam, uma surge como possibilidade de criar modos de dizer sobre infância. Aquela onde a escrita possa ser infantil, infantilizar-se, possa perder-se para poder dizer. Opto por escrever em um território que pretende lembrar o infantil, um território infância, onde medos, dúvidas, sensações, idéias, diálogos, encontros, façam circular medos, dúvidas, sensações, idéias, diálogos, encontros. Um território infantil não pretende criar identidades físicas, sociais, políticas, não pretende ter um mapa, muito menos ser um mapa. Um território infantil não fala de lugares, um território infantil, se porventura falar, talvez possa falar de percursos, caminhadas, trilhas.

⁵ Indicamos ‘alteridade’ segundo Larrosa (2009).

⁶ Indicamos ‘estrangeiridade’ segundo Kohan (2007).

⁷ Imagem disponível em: <http://cubodegelo.no.sapo.pt/matematica_ficheiros/escher.htm>. Acesso em: 07 maio 2011.

Um texto infantil, de percurso infância, não representa. Não pode representar a infância, mas apresentá-la, mostrá-la. Não fecha, abre. Não é interno, mas ex-posto. Um texto infantil corre risco e entre riscos digo que acima de tudo o risco é que um texto ‘corre’. Correr riscos, ou correr qualquer outra coisa é detalhe, o que fica é que o texto corre, circula e precisa fazer circular. A opção é correr. (LEITE, 2011, p. 15)

*Entre as várias opções que se apresentam, uma surge como possibilidade de criar modos de dizer sobre **infância, experiência e profanação**. Aquela onde a escrita possa ser infantil, infantilizar-se, possa **escapar-se ou profanar-se** para poder dizer. Opto por escrever em um território que pretende lembrar o infantil, um território infância, onde medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros, façam circular medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros. Um território infantil não pretende criar identidades físicas, sociais, políticas, não pretende ter um mapa, muito menos ser um mapa. Um território infantil não fala de lugares, um território infantil, se porventura falar, talvez possa falar de percursos, caminhadas, trilhas, **experiência e profanação**.*

*Um texto infantil, de percurso infância, não representa. Não pode representar a infância, mas apresentá-la, mostrá-la. Não fecha, abre. Não é interno, mas ex-posto. Um texto infantil corre risco e entre riscos digo que acima de tudo o risco é que um texto ‘corre’, **salta, voa, mergulha**. Correr riscos, ou correr qualquer outra coisa é detalhe, o que fica é que o texto corre, circula e precisa fazer circular. **É como tornar-se o Homem-Aranha de nossa própria pesquisa**⁸.*

A opção é correr, saltar, voar, mergulhar, ou tudo isso ao mesmo tempo.

1.3 TUDO COMEÇOU COM O HOMEM-ARANHA

Observamos, na atualidade, a expressiva evolução das técnicas dos meios de comunicação de massa, o que implica no surgimento de novas e diferenciadas formas de relações pessoais e comunicativas. Tais mídias fazem-se presentes em grande parte do mundo globalizado, registrando e transmitindo fatos e informações “ao vivo”, em tempo real.

Nesse sentido, Brait Júnior (2005) revela a conexão existente entre os meios audiovisuais e a crescente expansão do sistema capitalista. Desse modo, ele aponta as

⁸ A ideia de que a partir desse estudo nos tornamos o ‘Homem-Aranha’ de nossa própria pesquisa foi incorporada por meio de sugestão da professora Amanda Regina Gonçalves no Exame de Qualificação, indicando para a possibilidade de que nós, no papel de pesquisadores, também poderíamos estar brincando de Homem-Aranha, assim como o menino do episódio que será apresentado na dissertação. Dessa forma, ela colocou que um estudo que apresente a infância e conceba a pesquisa como experiência pode trazer consigo os universos da fantasia e do risco, tal qual o episódio supracitado.

características de instantaneidade e simultaneidade das mídias eletrônicas e digitais, as quais são capazes de recriar experiências, modificando processos de produção de subjetividades, sobretudo no que tange a “[...] percepções, sensibilidades e processos cognitivos. Além da convivência tradicional entre os humanos, hoje temos as relações midiáticas que modificam a sociabilidade espacial e temporalmente” (BRAIT JÚNIOR, 2005, p.10).

O referido contexto tem suscitado reflexões tanto no âmbito profissional – enquanto professora de educação infantil e das séries iniciais – quanto acadêmico. Na atividade educativa, foi possível observar, ainda no curso de minha graduação, o alcance dos meios de comunicação de massa nas crianças, o que pode ser percebido por meio das transposições que elas, com frequência, realizam das programações preferidas para suas brincadeiras. Além disso, atitudes praticadas no dia-a-dia dos alunos são reinventadas a partir da inspiração que emerge do universo audiovisual, bem como lhes é despertada a necessidade de consumir produtos relacionados aos personagens favoritos.

Diante disso, vale ressaltar um episódio que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de São Carlos – SP, onde realizei um dos estágios previstos no término do curso de graduação.

Certo dia, estava sentada a observar algumas crianças que brincavam no parque. Nesse momento, presenciei uma cena que desde então nunca me abandonou, e ainda menos deixou de ser essencial no que tange minhas preocupações e indagações acadêmicas e relativas à prática do magistério. O quadro que me foi apresentado era constituído por uma criança que se propunha a saltar de uma espécie de “casinha” que servia como proteção para o botijão de gás da escola. Como tal estrutura era, em certa medida, alta para aquela criança saltar, optei por alertá-la de que poderia se machucar. Nesse momento, a mesma me respondeu de um jeito muito seguro e natural:

- ‘Não vou não, tô brincando de Homem-Aranha’!

Ao vivenciar tal fato naquela ocasião, muitos aspectos chamaram a minha atenção: a influência⁹ que os meios de comunicação de massa exercem nas crianças – a qual se revela tanto nas atividades lúdicas, quanto no consumo de produtos referentes às programações

⁹ O termo “influência” foi usado aqui entre aspas, pois ele se refere ao termo utilizado em meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação (TCC). Hoje, admitimos que a ideia de ‘influência’ poderia ser melhor apresentada como ‘constitutivo’.

prediletas –, os conteúdos e mensagens veiculadas que acabam por fazer parte do imaginário infantil e, por fim, o ambiente escolar o qual, na maioria das vezes, se utiliza desses recursos como simples passatempo sem buscar uma leitura - com os alunos - do que está sendo transmitido.

Por conta disso, interessei-me por desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso tomando por base tal temática, a partir da qual desenvolvi um estudo intitulado *A influência da TV aberta na veiculação de conteúdos para crianças de 3 a 6 anos*¹⁰. Para a realização dessa pesquisa, optamos por priorizar os desenhos animados, que apresentam modos de ser criança e são constituídos por narrativas que convidam o público infantil à brincadeira e ao jogo, sobressaindo-se como uma das programações mais populares entre esse público. Desse modo, o trabalho foi elaborado em torno da questão dos conteúdos transmitidos pelos desenhos animados mais assistidos por crianças de três a seis anos de idade, e sobre o que eles poderiam gerar na aprendizagem sócio-cultural desses sujeitos, na ausência de mediação adulta¹¹.

Vale ressaltar que aquela pesquisa acenava para o fato de que as crianças não assimilam os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa de maneira direta, na medida em que as mesmas podem ressignificá-los e reelaborá-los de inúmeras formas. Ainda assim, a principal preocupação da pesquisa, naquela época, foi colaborar para que o uso da televisão fosse mais presente no interior das escolas, e que sua utilização ocorresse de forma mediada pelos professores, bem como chamar a atenção da família para a importância do hábito de estar junto das crianças, em alguns momentos durante os quais estas se encontram diante da TV.

¹⁰ Com esse estudo, procurei abordar algumas das mudanças proporcionadas pela mídia nos últimos anos, como a relação adulto-criança e até mesmo as modificações relativas à atenção, percepção, imaginação, linguagem e desenvolvimento social. A televisão, por sua vez, destacou-se como o meio de comunicação de massa mais popular; sobre esse ponto, discuti alguns aspectos do alcance desse dispositivo midiático no público infantil - dado que esse público permanece uma grande quantidade de tempo diante da TV e, por isso, provavelmente, passe a sofrer uma maior exposição.

¹¹ Para tanto, foi necessário conhecer qual desenho animado era a preferência de crianças da faixa etária compreendida para que posteriormente fosse possível elencar alguns dos assuntos que poderiam ser veiculados por ele. Nesse processo de escolha, foram feitas algumas perguntas, de maneira informal, para crianças do Centro Municipal de Educação Infantil onde ocorreu o episódio do garotinho que brincava de Homem-Aranha, de modo que o desenho animado *Bob Esponja* revelou-se como a programação predileta entre esses alunos. Na continuidade, um episódio foi selecionado aleatoriamente e em seguida foi desenvolvida sua descrição. Assim, ele foi discutido pautando-se nos conteúdos encontrados a partir de sua observação, de maneira que os mesmos foram reunidos em torno dos seguintes temas: relações de poder, linguagem, consumo e alienação. Com a leitura desse material, observei que o assunto que prevaleceu no episódio selecionado, *Reinado de Idiotas* (exibido pela Rede Globo de Televisão, em 13/09/07), foi o que se referia a relações de poder, uma vez que nele, o personagem Patrick tornou-se rei e abusou de sua condição durante a maior parte da história. Já as demais temáticas constituíram-se e foram discutidas a partir da questão do poder.

Após o término da graduação, o interesse pela área de investigação permaneceu, posto que novas inquietações se configuraram. Nesse sentido, alguns episódios e observações se destacaram.

No ano de 2008, ao ministrar aulas para as séries iniciais, perguntei aos alunos o que eles entendiam por lendas, na ocasião em que discutíamos conteúdos relativos ao folclore. Muitos deles relacionaram o assunto a *lendas urbanas*. Em seguida, questionei-os sobre o que sabiam das lendas, e eles responderam que se tratavam de um dos quadros do programa *Domingo Legal*, apresentado, semanalmente, na época por Augusto Liberato (Gugu), programa transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Nessa aula, a maior parte das crianças mostrou-se muito interessada em participar, apresentando as narrativas dessa programação. Dessa forma, a partir das histórias contadas por elas, foi possível perceber que a mesma baseava-se em narrativas curtas, com alto teor de suspense e violência, que normalmente culminavam em um fim trágico, com a particularidade de chamar a atenção para algumas características da história como se fosse um alerta para que o telespectador tomasse cuidado caso se deparasse com algo semelhante¹².

Também foi observado entre esses alunos a repercussão da telenovela *Rebeldes*¹³, projetada para adolescentes, cujos conteúdos faziam-se presentes nos desejos de consumo deles, posto que a maioria dessas crianças possuía mochilas, adesivos, cadernos e estojos que se relacionavam à programação. Noutra ocasião, notei um episódio no qual alguns alunos brincavam de maneira excessivamente agressiva durante o intervalo das aulas. Ao serem questionados sobre isso, eles disseram que estavam brincando de *Tropa de Elite*¹⁴; e um deles, muito orgulhoso, comentou que estava interpretando o personagem Capitão Nascimento.

No início do ano seguinte – 2009 –, ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, tomei conhecimento de pesquisas e referenciais teóricos que trouxeram novos elementos a partir dos quais poderia pensar essa temática.

¹² Como exemplo disso, podemos citar a lenda da “loira do banheiro” e de palhaços que sequestravam crianças.

¹³ Programação exibida pelo SBT naquele ano.

¹⁴ *Tropa de Elite* é um filme brasileiro lançado no ano de 2007. Nessa trama, “Nascimento (Wagner Moura) capitão da Tropa de Elite do Rio de Janeiro, é designado para chefiar uma das equipes que tem como missão “apaziguar” o Morro do Turano por um motivo que ele considera insensato. Mas ele tem que cumprir as ordens enquanto procura por um substituto. Sua mulher, Rosane (Maria Ribeiro), está no final da gravidez e todos os dias lhe pede para sair da linha de frente do Batalhão. Pressionado, o capitão sente os efeitos do estresse. Neste clima, é chamado para mais uma urgência num morro. Em meio a um tiroteio em um baile funk, Nascimento e sua equipe têm que resgatar dois aspirantes a oficiais da PM: Neto (Caio Junqueira) e Matias (André Ramiro). Ansiosos para entrar em ação e impressionados com a eficácia de seus salvadores, os dois se candidatam ao curso de formação da Tropa de Elite”. Disponível em <<http://www.tropadeeliteofilme.com.br/>> Acesso em: 07 jun. 2011.

Leite (2007) discute o lugar destinado à infância, em grande parte das pesquisas científicas, de modo que, tradicionalmente, a mesma não é concebida em seu tempo presente, posto que a preocupação e a atenção para com ela se encontram voltadas para o futuro, com aquilo que ela virá a ser, a tornar-se, como um devir... A partir disso, a infância e a criança ganham contornos de incompletude, do lugar da falta, da mera expressão e representação de suas fases de desenvolvimento.

O autor leva em conta a importância da etimologia da palavra infância, *in-fans*, para que possamos compreender os modos através dos quais lidamos com a criança e a infância. Tal palavra refere-se àquele ser que não possui a fala, o que pode ser compreendido, no desdobramento dessa acepção, como aquele que não possui a razão e a verdade. Por outro lado, o adulto apresenta-se como um ser completo, dotado de razão e verdade, o qual não se deixa afetar pela infância e pela criança, na medida em que já se encontra pronto e acabado. Para o pesquisador, “[...] a relação com o não-adulto é pouco democrática, pois aponta não para a idéia de igualdade/diferença, mas para a de superioridade/inferioridade” (LEITE, 2007, p. 62). A referida relação é facilmente observada entre adulto e criança, especialmente se considerarmos as condições do professor e do aluno.

Como alternativa a tais modos de conceber e lidar com a criança e a infância nos dias de hoje, Leite ainda nos traz reflexões do campo da Sociologia da Infância, que trabalha com a ideia de que as mesmas não significam somente um estado de espera que antecede a algo mais importante e digno de valor, mas as considera como elementos que fazem parte de nossa cultura e sociedade. Desse modo, a criança passa a se configurar como um ser que constitui o presente, algo que é, e que, no âmbito das pesquisas científicas, ocupa o lugar de sujeito que fala e produz conhecimento, em detrimento do objeto que é falado e sobre o qual se produz uma série de verdades.

Ainda no início da pós-graduação, concomitantemente com a aproximação da discussão supracitada, tive a oportunidade de entrar em contato com pesquisas que me apontaram outros e novos caminhos relativos ao tema. Uma delas - *O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor*¹⁵ - preocupava-se com os processos de formação de subjetividades em nossa cultura. Sendo assim, essa pesquisa desenvolveu-se no interior de um curso de formação continuada de professores, no qual foi proposto que os participantes assistissem a alguns

¹⁵ Pesquisa desenvolvida junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro - SP.

filmes. A partir disso, os pesquisadores interessaram-se pelos modos de afetação e de produção de sentido despertados pela imagem do cinema.

Essa maneira de desenvolver a pesquisa – por meio da exibição de filmes – também se justifica pela tentativa de escapar às práticas constantemente observadas em formações desse tipo, dadas as reclamações dos professores que já estavam saturados, segundo eles, dos formatos de cursos comumente oferecidos¹⁶.

Além das possibilidades de trabalhar com o cinema em cursos de formação de professores, essa experiência trouxe outra importante contribuição. Observou-se que os modos de afetação disparados pela imagem cinematográfica estavam previamente estabelecidos, dados, planejados, como se as sensações a serem disparadas/experimentadas fossem calculadas no processo de elaboração do filme.

Tal constatação mobilizou o grupo de pesquisadores a buscarem linhas de fuga frente às limitações impostas pela imagem do cinema, o que não passava pela ideia de analisar, interpretar ou categorizar as falas dos professores, o que provavelmente daria força a administração/conformação do sensível ditada pelos roteiros cinematográficos.

Diante disso, os professores receberam trechos de falas e conversas – frases e palavras soltas – registradas durante as discussões dos filmes. Tal ação revelou-se como uma alternativa de produzir outros e novos sentidos a partir das ‘montagens’ desenvolvidas com esse material, na medida em que os professores teriam a oportunidade de reinventar as impressões iniciais dos filmes, uma vez que as mesmas encontravam-se descontextualizadas – separadas do tempo e ocasião em que foram produzidas.

É importante destacar que, no momento em que ingressei no Mestrado, esse trabalho de pesquisa estava em fase de conclusão, de modo que tomei conhecimento apenas das discussões suscitadas. Já no projeto de pesquisa a ser apresentado a seguir, tive a oportunidade de me integrar ao grupo de pesquisadores envolvidos, uma vez que o mesmo estava se iniciando.

O projeto *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens*¹⁷ – surgiu como forma de continuidade e desdobramento da pesquisa anterior. Tal trabalho encontrou seu foco de interesse na infância e no processo de formação de

¹⁶ Os participantes dessa pesquisa demonstraram grande interesse por esse formato de curso, em que, muitas vezes, um filme era capaz de gerar instigantes discussões sobre educação, ainda que alguns não possuíssem relação direta com a área.

¹⁷ O projeto de pesquisa *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens* - coordenado pelo Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite (UNESP/Rio Claro) - conta com os seguintes apoios: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Pró-reitoria de Pesquisa (PROPE) da UNESP/ Rio Claro.

subjetividades, principalmente refletindo sobre as possibilidades que a infância poderia apresentar para esse processo. Isso se daria por meio da elaboração de montagens e narrativas constituídas a partir de imagens/filmagens que as crianças capturariam livremente no interior do espaço escolar, o que permitiria realizar uma leitura das experiências escolares das mesmas, bem como dos sentidos produzidos a partir delas.

O título dessa pesquisa propõe o rompimento com a consagrada frase do cinema *Luz, Câmera, Ação!*, a qual pressupõe uma sequência cronológica e linear, que consiste na ideia do diretor – registrada em forma de roteiro e, posteriormente, concretizada pelos atores. Nessa prática, a câmera serve de simples instrumento para registrar as cenas ensaiadas e decoradas.

Ainda no que se refere à função da câmera nessa tríade, observa-se sua importância e intencionalidade no que tange à captura e à transmissão das sensações pretendidas pelo diretor no processo de administração dos modos de afetação/sensibilização observados no cinema. Desse modo, ganha destaque sua atividade quanto à velocidade, lentidão, *zoom*, distorção ou nitidez de algumas imagens como formas de limitação e previsão das sensações a serem despertadas no telespectador.

A partir disso, *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares - Experiência de infâncias e montagens* dessacraliza o conhecido jargão do cinema, deixando o roteiro em segundo plano e atribuindo importância à ação, procurando refletir sobre a produção de sentidos proporcionada pela experiência audiovisual, desprovida da intencionalidade inerente a dinâmica *Luz, Câmera, Ação!*

Cabe mencionar que essa pesquisa teve sua metodologia constituída a partir de campos de ações divididos da seguinte maneira: a) criação de oficinas com crianças sobre possibilidades de experienciar com as imagens; b) sessões de filmes para uma aproximação das mesmas com a temática do cinema; c) produção de imagens pelas crianças – vídeos e fotografias – de situações reais dentro do universo em que o projeto se desenvolveu; d) elaboração de vídeos/montagens com as crianças a partir das imagens coletadas.

A pesquisa apresentada, bem como o trabalho anteriormente desenvolvido com professores, não se utiliza de uma metodologia fechada e ditada/controlada pelas hipóteses que suscitaram a elaboração do projeto. A linearidade dos acontecimentos – que poderia ser entendida, em um estudo desse tipo, como a escrita de um roteiro a ser executado, de forma a produzir e disparar os sentidos determinados pelo mesmo – é substituída pela ação direta com as câmeras, na livre obtenção de imagens e filmagens. A partir daí, seriam elaboradas narrativas por meio de montagens com o referido material.

Assim, não existe a indicação de um modelo prévio de leitura, na medida em que, o que surge/ emerge e acontece durante o desenvolvimento da pesquisa, pode se constituir como relevante indício que venha a auxiliar as maneiras através das quais seus dados serão olhados e pensados. Diante disso, as orientações do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1990) apresentam importância no processo de reflexão desse material. Segundo o autor, a origem desse modelo epistemológico, presente nas ciências humanas desde o final do século XIX, encontra-se na batalha do homem - enquanto caçador - pela sobrevivência. Ele postula que,

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1990, p. 151)

Ainda na trajetória de constituição dessa pesquisa, outras duas temáticas revelaram-se fundamentais: a) a compreensão do contexto social no qual estamos inseridos, que já chamava a atenção desde o Trabalho de Conclusão de Curso, que passamos a investigar, a partir dos estudos de Michel Foucault sobre o conceito de biopolítica; b) o tema da experiência – especificamente, a experiência relacionada à pesquisa, que se constituiu numa discussão transversal a todo o processo de concepção e elaboração do presente estudo.

Dessa forma, diante dessas experiências, a cena descrita anteriormente, na qual o garotinho brincava de Homem-Aranha, ganha novos contornos. Foi possível repensá-la e configurar outras reflexões, desde o momento em que o menino assiste à programação até o instante da brincadeira, quando ele acreditou estar protegido já que não seria possível machucar-se enquanto brincava de ser o super-herói em questão. Imagine só se machucar caindo de um abrigo para botijão de gás, ou de um prédio para o garotinho, quem sabe... As teias disparadas pelo Homem-Aranha teriam qual função senão a de livrá-lo da queda?

No que diz respeito aos processos relativos à imaginação, em especial na infância, Vigotski (2003) tece importantes considerações. O autor concebe como criação tudo aquilo que origina algo novo e ainda ressalta que tal processo, ao contrário do que se poderia pensar, está presente na vida dos homens comuns – não se constituindo como uma prerrogativa dos considerados gênios. Desse modo, a atividade criadora apresenta-se mais como uma regra do que como exceção, destacando também a imaginação como uma função vitalmente necessária ao ser humano.

Vigotski (2003) diferencia duas espécies de impulsos que se relacionam à imaginação na conduta humana. A primeira refere-se à memória; são os chamados impulsos reprodutivos, nos quais o homem repete condutas e posturas já elaboradas e observadas por outras pessoas. Enquanto que, na segunda, a chamada função criadora ou combinadora, se elaboram novas imagens e ações. A esse respeito, ele afirma:

El cérebro no se limita a ser um órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también um órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. (VIGOTSKI, 2003, p. 9)

Os processos criadores entendidos como no segundo tipo apontado já se revelam no início da infância; conforme o autor, “Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, em sus juegos” (VIGOTSKI, 2003, p. 12). Nesses jogos, não existe apenas o processo criativo, a imitação também é parte integrante. Porém, a criação manifesta-se uma vez que as crianças modificam os dados encontrados na realidade, reinventando-os.

No caso do menino presente no episódio, é possível notar como ele combina e adéqua as características do desenho do Homem-Aranha à sua realidade. Em sua brincadeira, ao invés de prédios para o super-herói subir e saltar, o que existia era um “abrigo” para o botijão de gás. Já a teia de aranha liberada pelo personagem, estava presente em seu imaginário, visto que a criança fazia o movimento com as mãos – idêntico ao do super-herói – e acompanhava com os olhos a trajetória realizada pela teia. A partir dessas observações, vale destacar que Vigotski (2003) considera que fantasia e realidade encontram-se intrinsecamente relacionados na constituição do processo criativo.

Nessa discussão, Prado (1998) aponta que:

O que não se pode negar, entretanto, é que as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são, durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades para e nesta apropriação. Desta forma, elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões humanas constitutivas do ser e tornando-se crianças a sua moda. (PRADO, 1998, p.4)

Diante disso, podemos ressaltar que as crianças encontram espaços para escapar ao controle exercido pelos meios audiovisuais, os quais apresentam narrativas, elementos e composições como bases para que elas possam elaborar, reelaborar, inventar e reinventar, desenvolvendo e exercitando seus processos imaginativos. Nesse sentido, tais indicativos são os que se mostraram mais expressivos para se pensar o presente trabalho, que passou a se interessar mais pelas linhas de fuga estabelecidas pelas crianças perante a experiência midiática, que pelos modos de constituição que esta impõe sobre elas.

CAPÍTULO II – PERCURSOS E TRAVESSIAS: OS ENTORNOS DE PESQUISA, EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA

2.1 EXPERIÊNCIA EM *MAIS ESTRANHO QUE A FICÇÃO*



Figura 02 – Cena do filme *Mais Estranho que a Ficção*, de Zach Helm¹⁸

O filme americano *Mais Estranho que a Ficção* – lançado no ano de 2006 – possui roteiro de Zach Helm e direção de Marc Forster. A história tem como protagonista Harold Crick, um auditor da receita federal que dedica sua vida ao trabalho de uma maneira extremamente regrada e administrada. O personagem nos é apresentado como um homem de poucas palavras, que por 12 anos de sua vida repetia as mesmas ações durante os dias úteis. Ele também era uma pessoa solitária, na medida em que nunca havia se casado nem nunca teve filhos.

Harold era apaixonado por números de modo que o filme inicia-se com uma série de algoritmos “caindo” sobre o personagem; estes números revelam-nos a sua cronometrada rotina, como a quantidade de escovadas imprimida a cada um de seus dentes, o tempo que levava para amarrar a gravata, o número de quarteirões que precisava caminhar para pegar o ônibus para o trabalho, o número de declarações analisadas todos os dias, bem como os

¹⁸ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/images?hl=pt-BR&source=imghp&biw=1040&bih=644&q=mais+estranho+que+a+fic%C3%A7%C3%A3o&gbv=2&aq=f&q=gl&aql=&oq=&gs_rfai=>>. Acesso em: 11 out. 2010.

minutos disponibilizados para o almoço e o café. Diante disso, tudo corria como o esperado na vida do personagem, porém o mesmo não deixava espaço para que nada o tocasse efetivamente. Ele não se permitia ter experiências, destinando seu tempo a executar atitudes mecânicas por meio de gestos que, para ele, já tinham se tornado automáticos. Até que um dia, Harold percebe que suas ações, pensamentos e sensações eram narrados por uma voz feminina.

O personagem passou a se incomodar com a referida voz, uma vez que observou que somente ele era capaz de ouvi-la, e que a mesma estava narrando sua vida como se estivesse em uma espécie de conto, no qual ele era o personagem principal. Em decorrência disso, Harold decidiu buscar ajuda e conheceu o professor universitário de literatura, Jules Hilbert, que, de início, considerou que Harold fosse maluco. Porém, mudou de ideia quando o personagem reproduziu uma das frases narradas pela voz, a qual, com um estilo literário bem marcado, declarava a iminência de sua morte. Dessa forma, Harold e o professor Hilbert passaram a investigar a narrativa na qual o personagem estava inserido.

Em meio a isso, ele começou o processo de auditoria de uma confeitaria que havia sonegado parte de seus impostos. Harold impressionou-se com ela desde que a conheceu e logo se viu apaixonado pela personagem, o que não acontecia em sua vida há muitos anos. Vale destacar que se perceber, no interior de uma história, a qual não sabia o desfecho e não podia controlar, bem como a paixão que estava alimentando pela confeitaria Ana Pascal, já fez com que o personagem se desconectasse, em certa medida, de seu trabalho e passasse a dedicar sua atenção a outras coisas. É expressiva a cena em que Harold para a sua rotina para tomar um copo de leite com *cookies* oferecidos por Ana Pascal:

Ana – *Quando você tinha um dia horrível e chegava em casa exausto, a sua mãe não te dava cookie com leite?*

Harold – *Não, não assava nada! Mamãe só comprava cookies no mercado.*

Outra passagem significativa do filme ocorre quando o professor Hilbert sugere que Harold não fizesse absolutamente nada com o intuito de descobrir se o personagem era capaz ou não de controlar a história na qual estava inserido. Com essa experiência, eles descobriram que tal narrativa não era suscetível ao controle de Harold.

Professor Hilbert – *Não tente nada, nada!*

Harold – *Mas e a Dona Pascal?*

Professor Hilbert – *Esqueça!*

Harold – *Esquecer?*

Harold – *Além de números, é só nela que eu penso.*

Durante suas investigações, Harold e o professor Hilbert descobriram que a voz que o personagem ouvia era de uma famosa escritora, Karen Eiffel, conhecida por matar os protagonistas ao final de suas tramas. Isso fez com que eles efetivamente se preocupassem com o que a voz da narradora havia dito anteriormente, sobre a proximidade da morte de Harold.

Assim, o filme apresenta-nos uma situação na qual a escritora (que não conseguia publicar um livro há 10 anos) se encontrava em dificuldades acerca da melhor maneira de matar o auditor da receita federal. Protagonista da trama da escritora, Harold Crick viu-se numa corrida contra o tempo para encontrá-la e fazê-la mudar de ideia quanto ao desfecho de sua história.

A partir disso, Harold vivenciou os mais diversos tipos de experiências, valorizando coisas que para ele anteriormente passavam despercebidas ou sequer existiam, motivado pelo amor e pela possibilidade de estar próximo à morte. Nessa trajetória, o personagem realizou um sonho antigo, comprou uma guitarra e aprendeu a tocá-la. Ao final do filme, Harold encontrou-se com Karen Eiffel, e esta, muito assustada por estar diante do protagonista de sua história, lhe disse que já havia escrito o final dela em um rascunho, de maneira que a mesma ofereceu o livro para que o personagem tivesse a oportunidade de lê-lo. Inicialmente Harold não teve coragem para tanto, pedindo para que o professor Hilbert realizasse a leitura e lhe comunicasse o desfecho.

Após ler a obra, o professor informou ao personagem que ele efetivamente morreria. Ainda considerou aquele livro como a obra-prima da escritora, e disse-lhe que não haveria outra maneira de terminá-lo. Dessa forma, Harold criou coragem e dedicou-se àquela leitura. Já a escritora - que iniciava suas histórias com um final preestabelecido - teve a possibilidade de repensar essa trama, ao conhecer e deixar-se tocar por seu personagem. Desse modo, ela mesmo estando autorizada por Harold a finalizar a obra – o personagem gostou tanto da história, que terminou aceitando sua morte – não conseguiu acabar com a vida dele.

A referência a esse filme apresenta relevância na constituição deste trabalho à medida em que é possível aproximar os lugares da escritora Karen Eiffel e o do pesquisador que desenvolve um trabalho acadêmico. Nesse sentido, o mesmo processo vivenciado pela escritora, a qual ainda antes de iniciar suas obras já conhecia o fim a que destinaria seus

protagonistas, pode ocorrer com o pesquisador, dado que, muitas vezes, ele começa sua pesquisa com hipóteses muito bem estabelecidas, quase como que já sabendo exatamente a quais conclusões irá chegar.

Em uma pesquisa desse tipo, o pesquisador fala sobre o sujeito, produz verdades acerca dele, não deixando espaço para que o mesmo possa expressar e elaborar suas próprias verdades. Assim, pesquisador e sujeito ocupam lugares bem distintos e demarcados, onde o primeiro organiza conhecimento acerca desse último sem ao menos ter se deixado tocar por ele.

O caminho mais seguro nesses trabalhos, no caso da escritora mantendo-se fiel a morte de seus personagens e do pesquisador sendo digno às hipóteses iniciais, é justificado pela pressão dos prazos estipulados para a finalização dos textos, uma vez que a primeira encontrava-se pressionada pela editora que publicaria seu livro, e o último sofre a pressão dos órgãos de fomento e apoio às pesquisas, bem como dos programas de pós-graduação. Além disso, vemos emergir que as pesquisas científicas, na medida em que se configuram como experimentos, já trazem e marcam consigo os lugares seguros dos pesquisadores, permitindo aos mesmos não necessitarem ser tocados e afetados por elas.

A opção pela trajetória inversa não representa uma escolha fácil. A escritora Karen Eiffel, diante do fato de se decidir pela continuidade da vida de Harold, pode ter deixado de lado a oportunidade de escrever sua obra prima do ponto de vista acadêmico, ou ainda, pode efetivamente ter escrito uma obra prima do ponto de vista da linha de fuga que encontra na imprevisibilidade do final do texto. Já o pesquisador pode abrir mão de proferir suas verdades ou, ainda, de divulgar o conhecimento almejado por nossa sociedade. Mas, por outro lado, esse caminho pode se revelar como algo mais significativo, que toque e que talvez não permita que ele e os sujeitos envolvidos permaneçam os mesmos ao término da pesquisa.

Diante disso, cabe a comparação entre o roteiro do romance escrito por Karen Eiffel – no qual, desde o início, já estava previsto que o protagonista morreria ao final – e um trabalho de pesquisa que, ao término, comprovam-se, de maneira fiel, hipóteses levantadas desde o momento da elaboração do projeto. Acontece que o romance de Karen Eiffel tomou outros rumos, uma vez que a escritora deixou-se tocar pelo protagonista e acabou sendo levada por ele; assim, o texto deixou de ser um documento e passou a ser algo vivo. Isso pode indicar que também é possível que tal procedimento aconteça em um trabalho de pesquisa.

Assim, consideramos que *Mais Estranho que a Ficção* pode contribuir com a figura do pesquisador, sinalizando, em nosso entendimento, que não precisamos “matar” ninguém durante uma pesquisa ou em seu final. Tratando-se, especificamente, de uma pesquisa com

crianças, isso quer dizer que não precisamos controlá-las, administrá-las, discipliná-las, fazê-las adequarem-se a uma ordem de um discurso dado e previsto para que, ao seu término, sejam comprovadas as hipóteses já previstas.

2.2 PESQUISA E EXPERIÊNCIA

“Convencer é infrutífero”.
(Walter Benjamin, 1995)

A presente pesquisa propõe-se a refletir sobre o contexto da biopolítica e, a partir dele, encontrar linhas de fuga através da concepção de infância/criança, o que para nós também se apresenta como um convite a pensar em pesquisa e experiência. Para Larrossa (2002), a experiência é concebida como aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca, se faz significativo. Atinge o sensível e assim produz sentido como se fosse capaz de deixar marcas que não se apagam na manhã, na semana ou no mês seguinte, como a maioria dos acontecimentos que se sucedem, um após o outro, nos nossos dias.

O contexto atual, segundo Gadelha (2009), tem por características a insegurança, o monitoramento, o policiamento, a competitividade, a atividade dos meios de comunicação de massa, e a evolução da biociência e da tecnoinformática. Isso não permite que nada nos aconteça, nada nos toque verdadeiramente, o que acaba nos impulsionando/estimulando a adotar atitudes que podem ser consideradas anestésicas, como nos traz Colasanti (1996), com o intuito de “poupar a vida”. Dessa forma, acostumamo-nos a não viver o dia, a limitar o nosso olhar, a trabalhar demais, a não receber afeto e reconhecimento, a não cultivar uma planta...

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. (AGAMBEN, 2008, p. 21)

Benjamin (1995), já na década de 1930, apontava para a perda da experiência ou, dito de outra forma, para a pobreza que passou a caracterizar a experiência. Segundo ele, os combatentes que estiveram na Primeira Guerra Mundial voltavam calados do campo de batalha como se não tivessem mais a capacidade de comunicar e partilhar suas experiências. O autor constata o surgimento de uma nova forma de miséria que se deve ao acelerado desenvolvimento da técnica. Sobre essa questão, ele afirma que passou a haver “a experiência

estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1995, p. 115).

Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem as regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2008, p. 21-22)

Larrosa (2002) considera que essa perda da capacidade de vivenciar a experiência seja atribuída a excessos e faltas inerentes ao modelo de sociedade vigente, a saber: os excessos de informação, de opinião e trabalho, bem como a falta de tempo.

O autor ressalta que a sociedade atual, conhecida como “sociedade da informação”, imprime às pessoas a obrigatoriedade de manterem-se frequentemente informadas. Porém, toda essa informação não é transformada em conhecimento, não apresenta significado, mas em resposta a tal demanda social, continuamos buscando-a incessantemente. Entretanto, acontece que a “[...] informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21). Diante disso, o autor situa a curiosa e intencional correspondência utilizada nos termos “informação”, “aprendizagem” e “conhecimento”, “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

Já a opinião surge com o intuito de estabelecer uma estreita relação com a informação, na medida em que uma vez estando informados, a sociedade atual nos impõe a necessidade de emitir opiniões sobre tais informações. Na atualidade, essa parceria ganha tamanha força, que passa a constituir-se em parâmetro para o processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos recebem uma grande quantidade de informações – as quais não se tornam significativas ou dificilmente transformam-se em experiência – e de porte delas, têm que emitir sua opinião.

Nessa direção, Larrosa (2002) remete-nos à concepção benjaminiana do par *informação-opinião* e alerta-nos para o fato de que a destruição da experiência propiciada pela referida união é algo ainda mais amplo que a atividade exercida pelos meios de comunicação de massa. Conforme esse autor,

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2002, p. 22)

No que diz respeito ao universo do trabalho, Larrosa o entende como um fator impeditivo ao acontecimento de experiência por ver em tal ação a tentativa de “conformar o mundo”, tanto o mundo “social”, “humano”, bem como a “natureza externa” e a “natureza interna”. Ele vê no sujeito moderno a predisposição para a atividade de modo que o mesmo não consegue parar, necessitando sempre fazer algo, produzir algo ou mudar alguma coisa, motivado pelo seu saber, poder, desejo e vontade. E, justamente por essa impossibilidade de parar, por viver em um ritmo tão acelerado, nada acontece a esse indivíduo.

Além disso, o autor observa que, em nossos dias, tudo o que se passa ocorre numa velocidade muito grande, constituindo-se como algo fugaz, efêmero, que logo cede lugar a outro acontecimento igualmente superficial. Nesse sentido, “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 23). Aliado à velocidade em que se sucedem os acontecimentos, o nosso insaciável interesse pelo novo contribui para que tais experiências não nos deixem marcas; assim, elas não se traduzem em experiência.

Desse modo, o fator tempo, na atualidade, é concebido a partir de seu valor de troca, como uma mercadoria, por isso um dos maiores medos que aterrorizam o homem moderno é a perda de tempo:

[...] um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA, 2002, p. 23)

E, como que se estabelecesse uma espécie de resistência a esse modelo de sociedade, a infância desperta-nos interesse na medida em que se apresenta como parte constitutiva da referida estrutura (algo que é), uma vez que não se encontra ainda tão submetida a razão como ocorre com os adultos; ao contrário disso, a infância possui a potencialidade de encontrar brechas e linhas de fuga frente as diferentes formas de controle e administração impostas pela cultura contemporânea, seja o poder disciplinar exercido pela escola ou a delimitação e a conformação de modos de ser apresentados e vendidos pela mídia.

Assim, essa pesquisa não se preocupa em olhar a infância/criança com as lentes dos estágios de desenvolvimento elaborados pela Psicologia, não pretende lhe ensinar algo, nem controlá-la ou limitá-la em suas possibilidades de ação/criação/recriação, mas pretende justamente deixar-se levar pelas potencialidades inerentes a ela, que é capaz de remeter-nos ao que Larrosa considera como sujeito da experiência.

O autor entende esse sujeito pela sua disposição de abrir-se ao mundo, de permitir que as coisas lhe cheguem e lhe toquem, pelo tempo disponível que possui ou disponibiliza para tanto, por sua passividade¹⁹, receptividade, por sua ex-posição – ou seja pela capacidade de sair de seu lugar, de colocar-se fora de seu posto. Nesse sentido, ele ainda concebe o sujeito da experiência a partir daquilo que ele não é:

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2002, p. 25)

Nesse ponto, cabe retomar a leitura desenvolvida sobre o filme *Mais Estranho que a Ficção* na medida em que Harold Crick se constitui como sujeito da experiência da trama; do mesmo modo, estamos concebendo a criança como sujeito da experiência de nossa pesquisa. Dessa forma, o protagonista da película teve a oportunidade de abrir-se para o mundo, experimentar, infantilizar e infantilizar-se, a partir do momento em que se deu conta de que era incapaz de administrar sua vida, entregando-se como uma criança. Sobre essa reflexão, Montaigne (1972) apresenta-nos uma ideia semelhante:

¹⁹ O autor entende passividade como algo além da contraposição entre ativo e passivo. Para ele tal passividade se constitui de paixão, padecimento, paciência e atenção.

Eis um fato que se repete cotidianamente comigo: se me encontro comodamente aquecido no meu quarto durante uma noite de tempestade tremo pelos outros e me apiado deles. No entanto, se me acho eu próprio na tempestade não procuro sequer um refúgio. Estar constantemente fechado dentro de um quarto, parecia-me insuportável. (MONTAIGNE, 1972, p. 180)

Em consonância a essa discussão, abordaremos o conceito de *paradigma indiciário* – modelo epistemológico utilizado nas ciências humanas – que nos auxiliará no processo de leitura dos dados dessa pesquisa, uma vez que o consideramos como um importante aliado na trajetória de busca por linhas de fuga e escapes possíveis a experiência audiovisual, além de se aproximar, em nosso entendimento, da experiência e da pesquisa como experiência.

Segundo Ginzburg (1990), a atenção ao *paradigma indiciário* aflora a discussão acerca da questão da racionalidade e da irracionalidade, do rigor e da sua falta no âmbito das ciências humanas. Diante disso, o autor ressalta as raízes do *paradigma indiciário* a partir das quais “[...] entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. Ele revela como surgiram historicamente disciplinas baseadas na “decifração de signos de vários tipos, dos sintomas às escritas” (GINZBURG, 1990, p.154).

Na condição de modelo epistemológico das ciências humanas, o *paradigma indiciário*, começa a ganhar força ao final do século XIX, entre os anos de 1870 e 1880, devido ao prestígio experimentado pela semiótica médica. Desse modo, Ginzburg nos apresenta os métodos de investigação adotados por três médicos – Giovanni Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud – que aplicavam esse conhecimento a diferentes áreas investigativas. O primeiro dedicava-se a reconhecer a originalidade de obras de arte; o segundo, ao campo da literatura, relatando-nos o método empregado pelo detetive Sherlock Holmes; ao passo em que o último dedicou-se à psicologia moderna.

Assim, a busca por indícios e pistas infinitesimais une o método de trabalho de Morelli, Holmes e Freud. Tais pistas para o primeiro são apresentadas sob a forma de signos pictóricos, indícios para o segundo, e sintomas no caso do último. Para Ginzburg, “Nos três casos entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1990, p. 151).

Apesar disso, o *paradigma indiciário* permaneceu desacreditado em virtude do modelo de conhecimento platônico. Contestações surgiram em torno desse modo de investigação, principalmente em virtude das alterações das noções de “rigor” e “ciência”. O

marco central dessa discussão é o surgimento do *paradigma científico* embasado na física elaborada por Galileu.

Ao contrário das disciplinas que se utilizavam dos indícios, a ciência galileana possuía embasamentos totalmente diferenciados, pois não conferia importância – ou sequer era permitido falar – ao individual. A física galileana, com seu método experimental, e a matemática possuíam como premissa a repetibilidade dos fatos e a quantificação. Já as ciências humanas, devido a sua lógica individualizante, excluía a repetibilidade dos casos, e, quando estas utilizavam a quantificação, relegavam-na a uma função secundária.

No que tange à natureza das disciplinas indiciárias, Ginzburg considera-as como “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (GINZBURG, 1990, p. 156). Ainda nos traz o exemplo do historiador, para quem, embora trabalhe de maneira explícita ou implícita com conjuntos comparáveis de fenômenos, a sua base de conhecimento e os modos de expressar suas descobertas permanecem no âmbito do individual, mesmo que esse indivíduo refira-se, algumas vezes, a um grupo social ou a uma sociedade como um todo. “E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1990, p. 157).

Dessa forma, o autor nos indica o principal obstáculo para a utilização do método galileano nas ciências indiciárias – o seu distanciamento do individual. Isso justifica o porquê de as ciências da natureza, a partir do paradigma galileano, serem caracterizadas como antiantropocêntricas e antiantropomórficas. Nas palavras de Ginzburg,

E certamente entre o físico galileano, profissionalmente surdo aos sons e insensível aos sabores e aos odores, e o médico contemporâneo seu, que arriscava diagnósticos pondo o ouvido em peitos estertorantes, cheirando fezes e provando urinas, o contraste não poderia ser maior. (GINZBURG, 1990, p. 158)

Complementando as naturezas diversas do método galileano e do *paradigma indiciário*, Ginzburg ressalta os questionamentos condizentes ao rigor nas ciências humanas, uma vez que o paradigma galileano compreendia que quanto mais se levava em conta o individual, mais a ciência afastava-se do rigor.

Diante disso, revela-se a delicada questão na qual as ciências humanas estavam inseridas em um campo do saber, cujo argumento predominante era “assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância” (GINZBURG, 1990, p. 178). Tal panorama se

completa com a discussão sobre o tipo de rigor almejado pelo paradigma proposto por Galileu, que, além de inatingível, é indesejável aos saberes relacionados à experiência cotidiana. Dessa forma, para as ciências humanas descortinavam-se dois caminhos:

Nesse ponto, abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador. (GINZBURG, 1990, p. 163)

Perante as inúmeras tentativas de introduzir o método utilizado nas ciências da natureza, nas ciências humanas, inclusive com o surgimento de uma nova disciplina – a estatística –, as ciências consideradas indiciárias continuaram firmes diante da sua natureza qualitativa, dado que o fator individual era inerente a elas, não podendo ser eliminado.

Ginzburg afirma que existia uma origem comum no conhecimento produzido através do *paradigma indiciário* e dos saberes elaborados a partir dos fazeres cotidianos, ambos surgiam da experiência, através de sua concretude. Conforme esse autor, “Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite – a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento da abstração” (GINZBURG, 1990, p. 167).

Masschelein (2006) dialoga com tais questões apontando para a necessidade de uma pedagogia pobre e da educação do olhar no âmbito das pesquisas científicas. Dessa forma, o autor indica outra direção que não a do ensinar algo, a do fazer com que se chegue a determinado lugar, a do comprovar alguma coisa; mas sim estarmos atentos, abertos, livres do nosso próprio olhar, expostos, para o que possa emergir desse processo.

Nessa concepção, sujeito e objeto são considerados como partes de um mesmo jogo, de modo que o pesquisador permita ser afetado/tocado por seu objeto de pesquisa, mantendo seu olhar livre e atento, sem se limitar às hipóteses que possuía ao início da trajetória, as quais podem impedir que essa travessia se configure como experiência.

Una pedagogía pobre nos invita a salir hacia el mundo, a exponernos a una situación incómoda, a tomar una “posición” débil, nos ofrece sentido y ayuda para hacerlo. Pienso que ella ofrece sentidos a la experiencia (en vez de explicaciones, interpretaciones, justificaciones, representaciones, historias, criterios, etc.), sentidos para estar atentos. Estos sentidos son pobres, insuficientes, defectuosos, carecen de significación, no están referidos a una meta o a un fin. Sentidos puros, pistas que conducen a

ninguna parte, es decir que pueden conducirnos a todas partes: como un passe-partout. (MASSCHELEIN, 2006, p. 306)

Diante disso, consideramos que o *paradigma indiciário*, bem como as reflexões de Masschelein (2006) nos auxiliará na busca por espaços/brechas/linhas de fuga que as crianças estabelecem e/ou encontram perante a experiência audiovisual e suas estratégias, ainda que de maneira pouco perceptível e objetiva à concepção adulta. Caminharemos assim, por entre pistas, sinais, indícios e detalhes aparentemente sem importância com o intuito de focar no que surge e emerge durante o desenvolvimento da pesquisa, e olhar para o que apresenta sentido e significado para as crianças, aproximando-nos dessa forma de uma pesquisa que seja experiência.

2.3 A INFÂNCIA EM *PINÓQUIO*



Figura 03 – Cena do filme *Pinóquio*, de Roberto Benigni²⁰.

André Brasil (2008), em seu estudo intitulado *Modulação/Montagem: Ensaio sobre biopolítica e experiência estética*, apresenta-nos, na ideia de modulação, importantes considerações para que possamos refletir acerca do controle da sociedade atual sobre a constituição dos modos de ser dos indivíduos, bem como a relevância dos meios audiovisuais perante esse contexto. Nesse sentido, modulação refere-se, em linhas gerais, ao processo de formatação/determinação/administração dos modos de ser e estar no mundo, limitando de maneira significativa as possibilidades e potencialidades próprias a vida. Em oposição a isso, o autor aponta a montagem e a infância como formas de ruptura dessa dinâmica.

²⁰ Imagem disponível em: < <http://marcopolli.files.wordpress.com/2007/09/pinoquio.jpg> > . Acesso em: 11 out. 2010.

Segundo Brasil (2008), isso pode ocorrer, por exemplo, através da ação de duas crianças sobre um baú de brinquedos; neste baú, coexistem brinquedos antigos e contemporâneos, jogos completos e incompletos, peças de encaixe, peças que faltam... Dessa forma, não existe a possibilidade de determinar a brincadeira que poderá surgir a partir disso, onde ela irá começar, terminar, que caminhos poderá percorrer, de modo que as narrativas e experiências que possam emergir dela são imprevisíveis. Vale ressaltar que a situação descrita parece-nos estranha se comparada ao modelo de jogos e brincadeiras contemporâneos, os quais, em sua grande maioria, possuem manual de instruções e meta a ser atingida.

Sendo assim, o termo montagem, para o autor, relaciona-se às linhas de fuga, que como tais sejam capazes de oferecer resistência ou escapar ao processo de modulação que determinam as possibilidades de nossa sociedade atual. Em consonância ao exemplo do baú de brinquedos, a montagem se dá através do uso, da livre manipulação, da invenção/reinvenção e da criação/recriação. Porém, tais atividades são colocadas à margem de nossa estrutura social, caminhando na contramão do que é dado/estabelecido/esperado como se fosse o contrário daquilo que é tido como sagrado. Perante esse panorama, Brasil (2008) utiliza-se do conceito de *profanação* formulado por Giorgio Agamben.

E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restitui-las ao livre uso dos homens. “Profano” – podia escrever o grande jurista Trebácio – “em sentido próprio denomina-se àquilo que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens. (AGAMBEN, 2007, p. 65)

A infância, por sua vez, apresenta a capacidade de profanar/romper com os mecanismos impostos pela modulação devido as suas características de abertura e inacabamento, e ainda por não estar tão submetida à razão como acontece com os adultos. Nessa direção, cabe destacar o clássico da literatura de Carlo Collodi – *Pinóquio* – escrito entre os anos de 1881 e 1883, bem como o filme produzido a partir dessa história pelo italiano Roberto Benigni, lançado no ano de 2002. A atenção a esse personagem se justifica por encontrarmos em *Pinóquio* a essência da infância/criança presente em nossa pesquisa, algo que transcende a ideia de estrutura familiar, classe social ou localização geográfica. É como se, por mais que uma criança se mostre submetida a condições adversas, a dimensão da infância insistisse em se apresentar, e o Pinóquio que existe dentro de cada uma delas permanecesse sempre por meio da capacidade de experienciar, de encontrar linhas de fuga, brechas, de escapar... Vamos à história de Pinóquio:

Essa narrativa nos traz a história de um boneco de madeira esculpido por Gepeto, considerado seu pai. Pinóquio possui um objetivo bem delimitado – tornar-se “gente de verdade” –, mas acaba levando sua vida como se estivesse imerso em um grande baú de brinquedos. Em outras palavras, a obra reflete a saga do boneco, para sair do lugar daquele que ‘não é’ e então adentrar a condição do ser, daquele que ‘é’.

No início da história, Gepeto – que era um homem muito humilde – vende sua única jaqueta para comprar uma cartilha para que seu filho pudesse frequentar a escola:

- A propósito – prosseguiu o boneco -, para ir à escola, ainda me falta alguma coisa; aliás falta o principal.
 - Isto é?
 - Está faltando a *Cartilha*.
 - Você tem razão. Mas como é que se consegue isso?
 - É fácilimo; é só ir até uma livraria e comprar uma.
 - E o dinheiro?...
 - Eu não tenho.
 - Nem eu – continuou o bom velho, ficando triste.
 - [...] Pouco depois, voltou, e quando voltou tinha nas mãos a *Cartilha* para o filho, mas não tinha mais a jaqueta. O pobre homem estava de camisa, e lá fora nevava.
 - E a jaqueta, pai?
 - Vendi.
 - Porque o senhor vendeu?
 - Porque eu estava com calor.
- Pinóquio na mesma hora compreendeu o porquê daquela resposta e, sem poder conter o ímpeto do seu bom coração, enlaçou o pescoço de Gepeto e começou a beijá-lo por todo o corpo. (COLLODI, 2002, p. 34)

No entanto, Pinóquio, a caminho de seu primeiro dia de aula, vende a cartilha comprada por Gepeto para pagar o ingresso de um espetáculo de bonecos. Nesse teatro, Pinóquio conhece o dono, que fica com pena da história de seu pai, e lhe dá algumas moedas para que ele leve a Gepeto. Mas, Pinóquio logo perde todo o dinheiro para a Raposa e o Gato²¹, além de ser enforcado por eles.

Nesse momento, a fada de cabelos azuis entra na vida do boneco e trata dele, tendo em vista que Pinóquio ainda não estava morto. Então, a fada se dispõe a cuidar dele, que aceita a proposta e pede para ir ao encontro de seu pai; nesse percurso, mais uma vez é surpreendido pela Raposa e pelo Gato que lhe enganam, aprisionando-o. Depois disso, o boneco passa quatro meses na prisão e é confundido com um ladrão de galinhas por um camponês, de quem

²¹ Os personagens da Raposa e do Gato aproximam-se de Pinóquio, com o intuito de roubá-lo porque perceberam que ele possuía dinheiro.

acaba sendo refém. De posse de sua liberdade, Pinóquio retorna para a casa da fada e lá descobre que ela estaria morta²²:

- Ó minha Fadinha, por que você morreu?... Por que eu não morri no seu lugar, que eu sou tão ruim, ao passo que você era tão boa?... E o meu pai, onde estará? Ó minha Fadinha, diga-me onde posso encontrá-lo, pois quero ficar sempre com ele e não o deixar nunca mais! Nunca mais! Nunca mais!... ó minha Fadinha, diga-me que não é verdade que você morreu! (COLLODI, 2002, p. 84)

O boneco, após passar algum tempo à procura de seu pai, reencontra a fada de cabelos azuis, e cansado de tantas desventuras, promete a ela: “- Eu vou estudar, vou trabalhar, vou fazer tudo o que você disser, porque, afinal, estou cansado desta vida de boneco e, custe o que custar, quero tornar-me um menino” (COLLODI, 2002, p. 97). Entretanto, Pinóquio continuou sentindo dificuldades em trilhar o caminho planejado pela fada, posto que, um dia antes de ter o seu desejo realizado, foi convidado por seu melhor amigo a partirem juntos para o País dos Brinquedos, um lugar onde, segundo o menino, não havia a necessidade de estudar e se brincava o dia inteiro. Eis que o boneco de madeira não resistiu ao convite e partiu com seu amigo.

Após algum tempo no País dos Brinquedos, Pinóquio percebeu que em sua cabeça nasciam orelhas de burro. Uma vez transformado totalmente neste animal, ele é vendido para o circo, mas fica aleijado e é novamente vendido a um homem que estava interessado em sua pele. Então, o burrinho é jogado ao mar para morrer afogado e acaba se transformando novamente em boneco.

Pinóquio, ainda no mar, é engolido por um tubarão, e no interior do mesmo reencontra seu pai, que havia sido devorado enquanto estava em busca de seu filho. Ao escaparem desse perigo, Gepeto fica doente, e Pinóquio começa a trabalhar para poder oferecer um copo de leite a ele todos os dias. Tempos depois, o pai do boneco se restabelece, e a fada de cabelos azuis concede a Pinóquio o desejo de ser um menino de verdade, bem como promove uma agradável mudança na casa dele. Para Gepeto, tudo isso aconteceu porque “quando os meninos maus tornam-se bons, têm a virtude de fazer com que até o interior das suas famílias adquira um aspecto novo e sorridente” (COLLODI, 2002, p.144).

Danelon e Leite (2010) consideram *Pinóquio* como um romance de formação, compartilhando da concepção proposta por Bakhtin (1997). Na história, o personagem principal trilha sua trajetória rumo à meta estabelecida e, nesse caminhar, vivencia a constituição de sua personalidade e moralidade. Aqui, as instituições sociais das quais ele

²² A fada de cabelos azuis na verdade não estava morta, ela apenas pretendia assustar Pinóquio.

participa, em especial a escola e a família, revelam importância fundamental em seu processo formativo, na medida em que procuram garantir que Pinóquio não se desvie do caminho planejado – concebido como o melhor para ele.

Em seu caminhar, o boneco acaba por realizar inúmeros escapes e encontra diferentes linhas de fuga. Nesse sentido, ele foge da escola, vende a cartilha que seu pai havia trocado por seu único casaco, prefere dirigir-se ao País dos Brinquedos a continuar trilhando o caminho estabelecido por sua família.

Dessa forma, Pinóquio nos revela seu processo de formação humana notadamente marcado pela educação. A família – composta por seu pai Gepeto e de certa forma pela fada de cabelos azuis – e o trabalho constituem os fatores determinantes que proporcionaram a transformação do personagem. A primeira tem a função de aconselhá-lo e discipliná-lo, e o último o enobrece, posto que o boneco trabalhou arduamente para receber todos os dias um copo de leite que garantiria a sobrevivência e o restabelecimento de seu pai, recebendo, desse modo, a recompensa de tornar-se um menino de verdade.

Nesse sentido, entendemos que Pinóquio apresenta uma espécie de tensão entre a modulação e seu constante processo de ruptura revelado através da infância, uma vez que o boneco de madeira não tem seu caráter definido de maneira linear e sem conflitos. Exemplo disso é que, apesar de o romance ser fortemente marcado pela educação, o menino passou grande parte da narrativa fora da escola, fugindo dela.

Outra passagem da história, na qual Pinóquio escapa de forma incisiva ao processo de modulação, se dá no momento em que ele vai para o País dos Brinquedos. Agamben (2008) aponta a dimensão da profanação, ao descrever tal lugar como “um país em que os habitantes se dedicam a celebrar ritos e a manipular objetos e palavras sagradas, das quais, porém, esqueceram o sentido e o escopo” (AGAMBEN, 2008, p. 85). De acordo com esse autor, tudo o que existe na realidade do País dos Brinquedos é o jogo, de maneira que se pode observar uma invasão da vida pelo jogo que tem, por consequência, a destruição do calendário. Segundo ele,

Em meio aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas, passavam num lampejo. Como era previsível, a aceleração do tempo não deixa inalterado o calendário. Este – que é essencialmente ritmo, alternância, repetição – imobiliza-se agora no desmesurado dilatar-se de um único dia festivo. Cada semana – explica Lucignolo a Pinóquio – é composta de seis sextas-feiras e um domingo. Imagine que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e terminam no último de dezembro. (AGAMBEN, 2008, p. 82, grifos do autor)

Nessa direção, ele associa rito e calendário utilizando-se da concepção de Lévi-Strauss, que atribui aos ritos a função de marcar as etapas do calendário e garantir a continuidade do vivido, estabelecendo assim uma relação entre rito e jogo por meio do calendário. A saber: o primeiro o estrutura, ao passo que o último o destrói, o profana, como podemos observar no País dos Brinquedos, onde tudo o que existia era jogo. Diante desse referencial, Agamben ainda entende que

Enquanto o rito – ele escreve – transforma eventos em estruturas, o jogo transforma estruturas em eventos. Desenvolvendo esta definição à luz das considerações precedentes, podemos afirmar que a função do rito é a de acomodar a contradição entre passado mítico e presente, anulando o intervalo que os separa e reabsorvendo todos os eventos na estrutura sincrônica. O jogo, por sua vez, oferece uma operação simétrica e oposta: ele tende a romper a conexão entre passado e presente e a resolver e fragmentar toda a estrutura em eventos. Se o rito é, então, uma máquina para transformar diacronia em sincronia, o jogo é, opostamente, uma máquina para transformar sincronia em diacronia. (AGAMBEN, 2008, p. 89-90)

A seguir, o autor supracitado pontua que a transformação de rito em jogo e seu contrário não ocorrem de maneira completa, na medida em que ambas as tendências se fazem presentes em toda sociedade, e apesar de algumas vezes uma se sobressair à outra, não se eliminam mutuamente. Isso pode ser observado ao longo da narrativa na qual não é possível encontrar momentos em que a modulação ou a profanação tenham se apresentado absolutas. Em algumas passagens da história, uma ou outra prevaleceu, mas sempre convivendo com sua tendência oposta mesmo que fosse em uma proporção mínima.

Dessa forma, podemos entender sincronia como uma continuidade do vivido e diacronia como formas ou tentativas de se escapar a isso. Assim, podemos destacar novamente a relevância de *Pinóquio*, onde é possível notar no desenvolvimento da história, processos de modulação e experiências infantis que tendem a escapar a referida modulação.

O exemplo do boneco de madeira parece-nos expressivo pela afinidade de ideias que são apresentadas e trabalhadas. Nesse sentido, vale ressaltar que o estudo ora proposto parte do pressuposto de que as mídias possuem notável alcance em seus espectadores – sobretudo no público infantil, que permanece grande quantidade de tempo exposto a esses meios. Tal fenômeno será pesquisado a partir da modulação, sendo que concebemos formas de se romper com este processo, por meio da infância e da experiência do jogo e do brincar.

Diante desse contexto, surgem algumas questões: quais as possibilidades de se escapar aos modos de afetação preestabelecidos pela experiência audiovisual? Que outros sentidos poderiam ser produzidos a partir das imagens postas por esses meios e que outras narrativas

poderiam ser elaboradas? Que outros modos de ser e de subjetividades poderiam ser traçados a partir de uma situação na qual se tente escapar aos modos de sentir propostos pela imagem da mídia?

A partir do exposto e do que consideramos ser o eixo central desta pesquisa, as ideias de modulação e profanação, o presente trabalho se propõe a observar e realizar uma leitura acerca da tensão entre as dimensões da modulação e da profanação apresentadas especialmente na e pela infância.

Assim, nosso objetivo é verificar se, apesar do evidente caráter de modulação presente na experiência audiovisual, existem ‘formas de escape’, linhas de fuga, através da invenção/reinvenção, criação/recriação, num processo de dessacralização e/ou profanação dos sentidos dados ou sugeridos pelas mídias. Portanto, constitui-se como objetivo central deste estudo refletir sobre modos de modulação e produção de subjetividade criados pela experiência audiovisual, a partir de onde procuramos saber como, a partir deste cenário, as crianças buscam/encontram espaços para ‘escapar’, reinventar, criar novos sentidos e profanar os sentidos dados/postos/definidos, enfim, modulados.

CAPÍTULO III – A INFÂNCIA E O PODER SOBRE A VIDA: EM MODO DE APRESENTAÇÃO

3.1 DA INFÂNCIA MODERNA A OUTRAS INFÂNCIAS, INFÂNCIAS OUTRAS...

Ariès (1981), em seu estudo iconográfico sobre a infância, apresenta-nos duas teses centrais e complementares acerca desta: a primeira se baseia na constatação de que nas sociedades medievais não existia o sentimento de infância que experimentamos na contemporaneidade; já a segunda trata de uma notável alteração em relação a esse sentimento – observada a partir do final do século XVII – a qual se deve especialmente ao processo de escolarização das crianças e à importância que estas passam a revelar para o núcleo familiar.

Desse modo na primeira tese, o autor observou que na Europa Medieval a infância era limitada ao período da vida no qual a criança ainda não era capaz de suprir suas necessidades básicas. Depois disso, ela já era inserida no universo adulto, na medida em que passava a compartilhar de seus trabalhos e jogos, e se educava na interação direta com tais atividades, posto que a educação não era oferecida pela família ou por qualquer outra instituição. No que se refere à iconografia, o infante era retratado como um adulto em miniatura, de maneira que para Ariès tudo acontecia como se não existisse espaço para a infância nesse mundo.

Uma miniatura otoniana do século XI²³ nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (ARIES, 1981, p. 17)

Já a segunda tese do pesquisador aponta para uma mudança no tratamento dispensado ao universo infantil. Nesse sentido, a criança começa a revelar importância para a instituição familiar, de modo que a família passa a se organizar em torno do pequeno indivíduo, dedicando-lhe atenção e cuidados especiais.

Cada criança representava, a partir de então, algo insubstituível. Diante disso, as perdas passaram a ser sentidas profundamente – o que difere da Era Medieval, em que a

²³ Evangeliário de Oto III, Munique (nota do autor).

fragilidade do infante justificava e confortava as inúmeras mortes – observando-se, assim, uma preocupação com a redução da natalidade, para que os pequeninos pudessem ser atendidos da melhor maneira possível. Schérer (2009) complementa esse panorama ao colocar que:

Essa invenção não foi necessariamente deliberada; assim, é impossível indicar com precisão a data de seu surgimento. Quando muito, na segunda metade do século, acumulam-se os indícios de mudança na atitude dos adultos em relação às crianças. Enquanto fenômeno de sociedade e de mentalidades, ele corresponde, sem nenhuma dúvida, à ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma, à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas, enfim, à sua ambição. Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta – que a deixa confinada – combina a curiosidade em relação ao seu comportamento e à sua psicologia com os métodos aptos para construir, por seu intermédio, uma sociedade nova. A criança passa a ocupar o centro de todas as atenções. Ela também participa das *Luzes*, movimento intelectual e filosófico do século XVIII que enuncia a exigência de sua pedagogização integral, embora seja ainda incapaz de assegurar a coerência e a universalidade de tal projeto. (SCHÉRER, 2009, p. 17-18)

Simultâneo a isso, Ariès (1981) destaca o surgimento de uma instituição que possuía o objetivo de oferecer atendimento especializado à criança – a escola. Para ele, tal instituição surgia com o intuito de atender aos interesses da igreja e do Estado, no que tange à formação/conformação do caráter de seus aprendizes. Além disso, considera tratar-se do início de “[...] um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ARIES, 1981, p. X)²⁴.

Kohan (2003) dialoga com essa ideia, dizendo que “[...] onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e recluso: a escola” (KOHAN, 2003, p. 68). Dessa forma, ele compreende a escola como uma instituição na qual se observam notoriamente as técnicas disciplinares – concepção elaborada por Foucault – como tecnologia de poder atuante e mantenedora do funcionamento da referida instituição. Corroborar com isso o fato de o poder disciplinar, na modernidade, ter se constituído como a principal prática de formação do indivíduo no ambiente escolar.

²⁴ Na obra supracitada o Prefácio encontra-se numerado em algarismos romanos.

A partir disso, o autor revela a intencionalidade da escola no que diz respeito ao processo formativo de seus alunos, de modo que seu foco de interesse encontra-se menos no âmbito do conhecimento ao da formação de determinados tipos de subjetividades, realidade esta reconhecida, inclusive, pelos profissionais da educação:

O ponto mais estratégico do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo “eu”. (KOHAN, 2003, p. 81)

Kohan atribui ao professor a função de exercer o poder pastoral no interior das escolas, como forma de zelar pelo poder disciplinar. Ao recorrer à etimologia da palavra *pastor*, ele encontrou o significado de “alimentar” ou “alimentar-se”; assim, a figura do pastor seria aquela que detém e oferece o alimento. Nessa direção, se o profissional docente assume a figura de professor-pastor na modernidade, ele seria o responsável pelo destino de sua turma, desde o âmbito dos saberes, até, e principalmente, a produção dos tipos de subjetividades condizentes e convenientes ao projeto social vigente.

Por outro lado, o autor considera a complexidade das instituições educacionais, que por sua vez encontram-se submetidas a inúmeras outras redes administrativas. Desse modo, pondera a atuação do professor no interior das escolas:

O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Mas não se trata de fazer do professor o vilão da história. Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Ele está igualmente submetido a uma autoconsciência de que sua posição específica dificilmente lhe permitirá ver e não ter. Na verdade, não se trata de uma história de vilões nem de uma emboscada de alguns indivíduos contra outros indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um deles ocupa nela. (KOHAN, 2003, p. 88)

Na figura do professor-pastor, o profissional docente assume a atribuição de disciplinar seus alunos. Além disso, também cabe a ele transmitir os conhecimentos validados pela ciência moderna. Dessa forma, ele passa a se constituir como detentor da palavra e, conseqüentemente, da verdade, o que faz com que incorpore, ainda, o papel de explicador.

Leite (2007) nos traz uma situação de sala de aula na qual a professora da turma costumava soletrar silabicamente as tarefas enquanto escrevia na lousa, bem como

desenvolvia a leitura de textos de maneira pausada e silábica. “É para os alunos associarem”, “Porque isso ajuda os alunos a lerem melhor”, e finalmente “Desse jeito eles percebem que, para cada som, existe uma letra ou sílaba” (LEITE, 2007, p.68), explicou a professora.

Prado (1998) aponta que:

Esta noção de desenvolvimento psicológico, a serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, fornece seus critérios à Educação Infantil (de 0 a 6 anos) e ao sistema escolar, que agrupam, dividem, mais uma vez, as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, seja na creche, seja na escola que são, por sua vez, organizadas de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas. Mais do que isso, uma naturalização da infância, estado precário e efêmero, deve encaminhar-se para sua resolução num tempo de estabilidade e maturidade, por meio do acúmulo de experiências e de conhecimentos que caracterizam a vida adulta (como se esta não fosse também provisória). Em estado imperfeito, posto que transitória, inacabada, a infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo. (PRADO, 1998, p.2)

Nessa direção, vale ressaltar a obra *O Mestre Ignorante*, escrita pelo filósofo francês Jacques Rancière. Nesse texto, o autor nos apresenta a experiência docente vivenciada por Joseph Jacotot, um professor que esteve diante do desafio de lecionar para estudantes holandeses, que nada sabiam sobre a língua francesa. Jacotot fora exilado da França para os Países-Baixos e, a exemplo de seus alunos, ou na contramão deles, nada entendia da língua holandesa. Assim, não existia algo comum entre eles que pudesse tornar viável o diálogo e, consequentemente, a prática educativa.

O problema de comunicação supracitado foi resolvido a partir da indicação de leitura de uma edição bilingue do *Telêmaco*, em que os estudantes deveriam aprender o texto francês tomando por base a tradução holandesa. Passado algum tempo, os alunos foram convidados por Jacotot a escrever em francês o que haviam compreendido da obra. Eis que o professor se viu surpreendido pela qualidade observada nos textos.

Perante tal acontecimento, Jacotot colocou em questão as certezas que tinha, até o momento, no que se referia ao papel do professor. Para ele, o mestre tinha a função de explicar:

Em suma, o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracterizava os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar

os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (RANCIÈRE, 2004, p. 19)

Mas perturbava esse professor constatar que seus alunos haviam construído frases na língua francesa, cuja escrita se aperfeiçoava conforme eles avançavam na leitura do livro, de modo que ele considerou que os iniciantes na língua haviam redigido frases dignas de escritores. “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (RANCIÈRE, 2004, p. 20), inquietava-se Jacotot.

Kohan (2007) nos elucida acerca do contexto vivenciado pelo Brasil em 2002, ano de lançamento da tradução para a língua portuguesa da referida obra no país. Naquela época, nosso país experimentava o que o autor denominou de “auge do progressismo”, marcado pela vitória do Partido dos Trabalhadores à presidência da república nas eleições do ano em questão.

No mesmo sentido, a educação brasileira se mostrava otimista “[...] como motora e impulsionadora das transformações sociais que o País reclamava desde os tempos coloniais” (KOHAN, 2007, p. 40). Diante disso, um texto como *O Mestre Ignorante* – que descentraliza o conhecimento das mãos do professor – acaba por gerar um grande desconforto, na medida em que coloca em xeque as bases sobre as quais se constituiu tamanho otimismo. Kohan ainda considera que:

Parte desses incômodos tem a ver com o estilo do livro. Numa academia que dá atenção aos discursos aparentemente mais sólidos e sérios de manuais e tratados, nos quais a explicação, tão criticada por Jacotot, é a chave-mestra do dispositivo pedagógico, uma história tão pouco pretensiosa e sistemática é menosprezada como fábula, puro conto. A mania pretensiosa de explicar os pressupostos, as correntes e tendências pedagógicas não se pode conformar com uma história que, não só não oferece os esquemas explicativos usuais, mas, sobretudo deixa sem método o ensinar, o aprender, inclusive o explicar, ainda que não prescindia de suas próprias explicações. (KOHAN, 2007, p. 40)

O autor ainda aponta a articulação existente entre a lógica da explicação e os objetivos propostos pela escola moderna, uma vez que o “método” adotado por esta acaba por estabelecer uma hierarquia entre os atores envolvidos nesse processo: capazes e incapazes, sábios e ignorantes, superiores e inferiores, maduros e imaturos. Dessa forma, destaca que o mestre Jacotot, a partir da referida experiência, começou a olhar com estranheza as relações baseadas no velho método explicador em que uns conseguissem ensinar e outros, aprender.

Sendo assim, perante a forma como o sentimento da infância se estabeleceu na modernidade, o surgimento da instituição escolar – como estratégia de produção de

subjetividades adequada ao projeto de sociedade moderno –; a figura do professor-pastor e a experiência retratada na obra de Rancière (2004) apresentam-se como um convite para que possamos considerar linhas de fuga ao referido contexto, o que nos faz retornar à infância e ao universo de possibilidades que lhes são características.

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
**Ao Contrário, as Cem Existem -
Lóris Malaguzzi***

Lóris Malaguzzi, no poema “Ao contrário, as cem existem”, nos desperta para as potencialidades inerentes à criança – ações, pensamentos, jogos, afetos, descobertas, invenções, sonhos, linguagens... E, por outro lado, ressalta o que a escola e a cultura fizeram com tal gama de possibilidades, as quais se viram delimitadas e instrumentalizadas.

Às crianças fora apresentado um mundo sem graça, sem sentido, onde não há espaço para invenções, criações, descobertas, multiplicidades. Tudo o que se tem por conhecer já se revela como dado, uno, único, pronto e acabado, de forma que aos aprendizes cabe somente internalizar os conhecimentos transmitidos, para que possam contribuir para a boa manutenção da sociedade da qual fazem parte.

Kohan (2007) ressalta a existência de três mitos relativos à infância: o mito pedagógico, o mito antropológico e o mito filosófico. O primeiro deles remete à Antiguidade Clássica e aponta a necessidade da educação política dos que chegam ao mundo para que possam viver em sociedade; já o segundo nos traz a ideia da infância como um primeiro estágio do desenvolvimento humano – intrinsecamente relacionado às teorias contemporâneas da psicologia do desenvolvimento; e, finalmente, o terceiro indica a dimensão da falta, da ausência e da negatividade presentes na infância, a partir da etimologia de sua palavra *in-fans* como aquele que não possui a fala.

Desse modo, o autor considera que na atualidade vivenciamos um problema, na medida em que a constituição da psicologia enquanto ciência – no final do século XIX – autoriza-nos a olhar para a criança e a infância como algo previsível, esperado, em que é possível antecipar quase tudo. Assim, não nos abrimos para o que possa surgir/emergir, para o afeto, o encontro, o acontecimento. Como que dialogando com as ideias de Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante*, Kohan nos traz que:

Destarte, me parece que, para evitar naturalismos e idealismos, talvez seja o caso de “desaprender” o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade. Deixar de pensar o ensinar e o aprender como duas ações ligadas por um nexos causal, como se alguém aprendesse o que um outro ensina e como se fosse possível antecipar o que esse outro vai aprender. (KOHAN, 2007, p. 19)

Diante disso, a infância não se encontra limitada aos fatores relacionados ao desenvolvimento humano, mas se apresenta como uma espécie de prerrogativa para a experiência, ou até mesmo se revela como experiência. Emerge, assim, a necessidade de conceber outras temporalidades, de se “[...] colocar a infância numa temporalidade múltipla, em detrimento da temporalidade fundada em visões da história e da psicologia, que

privilegiam etapas e sucessões cronológicas” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 179).

Nesse sentido, Kohan retorna à Antiguidade Clássica e nos apresenta três termos que se relacionavam ao tempo na Grécia Antiga, de maneira que cada um deles correspondia a diferentes dimensões e tipos de tempo. O mais conhecido é *chrónos*, que se refere a uma ideia linear de tempo, baseada em passado, presente e futuro. *Kairós*, que também remete a tempo, mas como “‘momento crítico’, ‘temporada’, ‘oportunidade’”²⁵. E, por fim, *aión* que nos traz a ideia da “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva”.²⁶ Nessa direção, ele aponta que:

[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva - com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiônico*. (KOHAN, 2007, p. 86-87)

Nesse ponto, recordamos com Agamben (2008) a relação que rito e jogo guardam com o calendário, que por sua vez possui a função de marcar o tempo, de modo que o rito se encarrega de garantir a estrutura prevista pelo calendário, ao passo que o jogo não faz outra coisa senão desconsertá-lo/destruí-lo. Assim, surgem as ideias de sincronia e diacronia, a primeira estabelecendo relação com a continuidade do vivido, e a última criando fraturas, rompendo, escapando.

Dessa forma, *chronos* e *aión*, rito e jogo, bem como sincronia e diacronia, dão origem a dois modos de se conceber a criança e a infância, de maneira que os termos *chronos*/rito/sincronia justificam a lineariade das etapas de desenvolvimento humano concernentes à Psicologia do Desenvolvimento, enquanto *aión*/jogo/diacronia encontram-se intrinsecamente relacionados a intensidade e duração, isto é, a infância como acontecimento.

Ainda no que tange à questão do tempo, Kohan nos traz a concepção deleuziana de tempo, que parte da ideia de história e de devir:

A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. De um lado, então, estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado,

²⁵ Cf. LIDELL; SCOTT, 1966 apud KOHAN, 2007, p.86.

²⁶ id. ibid.

estão o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário. (KOHAN, 2007, p. 92)

A partir disso, é possível pensar em duas infâncias. A infância da história linear, em que os acontecimentos se sucedem de forma dada: primeiro o nascimento, depois o bebê, a criança, o adolescente e o jovem, que serão sucedidos pelo adulto e pelo idoso, os quais por sua vez, darão lugar à morte. Tal infância é educada de acordo com um modelo, e conta com uma série de dispositivos que normalizam/regulamentam sua existência, tais como os currículos escolares, os referenciais voltados para educação infantil, as políticas públicas, entre outros.

Por outro lado, temos a infância da experiência, do acontecimento, da intensidade, da duração, da vibração, do não dado, planejado, esperado, normatizado. Essa seria a infância minoritária, “como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, p. 94).

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a idéia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, sejam essas globais ou locais, como, por exemplo, trabalho e lazer. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180)

Ainda vale destacar que a dimensão da infância atravessa e vivencia os dois tipos de temporalidade, bem como as duas infâncias, de modo que uma delas não exclui ou se sobrepõe à outra. Desse modo, Kohan considera que a questão não se relaciona à idealização de um tipo de infância e condenação da outra, mas sim de ressaltar as potencialidades, o poder ser ao invés de procurar insistentemente o dever ser. “Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (KOHAN, 2007, p. 95).

O autor supracitado nos ajuda a pensar que a discussão sobre a infância nos impulsiona a conceber outros modos de “fazer educação”, diferente da concepção de

formação como o desenvolvimento de aptidões e valores que transformarão as crianças em cidadãos adequados ao meio social em que se encontram inseridos, bem como capazes de transformar a sociedade em que vivem em um lugar melhor.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos indícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2007, p. 97-98)

Nessa direção, somos provocados, enquanto professores, a nos desentranhar/deslocar/desacomodar dos discursos escolares contemporâneos que nos estimulam a fazer tudo do mesmo modo, e para um único fim – formar o cidadão conveniente a nossa estrutura social.

Assim, somos convidados a pensar a educação como experiência, encontro, acontecimento, afeto, algo que ultrapassaria o processo de produção de subjetividades. Já que o ato educativo foi prioritariamente concebido para o atendimento da infância, este que procure se aproximar dela, pura potência, pura experiência...

3.2 MINEIROS CHILENOS NA MINA DE SAN JOSÉ



Figura 04 - Imagens dos mineiros chilenos soterrados na mina de San José²⁷



Figura 05 - Mineiros chilenos em contato com seus familiares²⁸

No ano de 2010, por mais de dois meses, milhões de pessoas estiveram mobilizadas em torno do drama dos mineiros soterrados na Mina de San José, no deserto do Atacama, no Chile. Logo que foram descobertos, os 33 mineiros passaram a trocar mensagens e a receber mantimentos, remédios, itens de higiene, e a Bíblia por meio de um canal aberto para esse

²⁷ Imagem disponível em: <http://images.google.com.br/search?hl=pt-BR&biw=1280&bih=685&gbv=2&tbn=isch&sa=1&q=mineros+chilenos+na+mina+de+san+jose&oq=mineros+chilenos+na+mina+de+san+jose&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=5939001603264101691231010101010110>. Acesso em: 14 dez. 2010.

²⁸ Idem.

fim; além disso, tiveram acompanhamento físico e psicológico à distância por especialistas. Ainda receberam câmeras filmadoras, a partir das quais puderam registrar e compartilhar a situação na qual se encontravam. Esses vídeos foram transmitidos, em escala global, pela internet e televisão.

As famílias das vítimas montaram acampamento nas redondezas da mina. Autoridades políticas e religiosas se manifestaram em apoio aos mineiros e seus familiares, e alguns países colaboraram com ajuda especializada no planejamento da operação de resgate. Tal procedimento, previsto inicialmente para acontecer em quatro meses, acabou levando pouco mais de 60 dias para ser finalizado com grande sucesso, de modo que os 33 mineiros foram resgatados com vida, em um espaço de tempo inferior a 24 horas. Os trabalhos de resgate foram transmitidos ao vivo pela TV estatal chilena e TVs do mundo inteiro, uma vez que lá estiveram presentes cerca de 1500 jornalistas de 39 países. Sobre a incrível história, já se cogita a produção de um filme. Segue notícia veiculada pelo site²⁹ *Correio 24 horas*, do Estado da Bahia, poucos dias antes do resgate:

Os 33 mineiros soterrados há dois meses na Mina de San José, no Deserto de Atacama, no Chile, vivem a expectativa do resgate para os próximos dias. Faltam apenas 120 metros de escavação para atingir o local onde estão os trabalhadores, isolados a 700 metros de profundidade.

Os 26 especialistas que atuarão diretamente no resgate já chegaram à área. Ao mesmo tempo, as autoridades chilenas intensificam as orientações aos mineiros sobre o relacionamento com a imprensa.

“É importante que eles saibam que os jornalistas são amigos e não inimigos. Eles [os mineiros] devem estar preparados para as entrevistas e os programas ao vivo em televisões”, disse Alejandro Pino, da Associação Chilena de Segurança. As informações são da rede estatal chilena de televisão, a TVN.

3.3 EU SEI, MAS NÃO DEVIA

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

²⁹ Disponível em: < <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-2/artigo/clima-de-expectativa-para-resgate-domina-mineiros-soterrados-no-chile/> >. Acesso em: 14 dez. 2010.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Eu sei, mas não devia - Marina Colasanti

3.4 BIOPOLÍTICA

Anteriormente, pudemos notar como os esforços voltados para o resgate dos mineiros chilenos, soterrados na Mina de San José, dividiram espaço com a preocupação de como eles se relacionariam com a mídia, tão logo saíssem da mina. Nesse sentido, eles receberam atendimento psicológico e câmeras filmadoras para registrar e compartilhar a experiência vivenciada, a exemplo de como teriam que fazer quando se vissem livres daquela condição.

Acompanhando Marina Colasanti no poema *Eu sei, mas não devia*, acostumamo-nos a suportar de bom grado o fato de que nada nos aconteça em nossos dias, bem como nos acostumamos a simplesmente não vivê-los. Assim, não nos parece estranho que, depois de um exaustivo dia de trabalho, os cidadãos ao chegarem em casa, coloquem-se diante da televisão e/ou do computador com o intuito de observar a rotina de pessoas em situação de risco – tal como os mineiros soterrados, como se estes fossem participantes de um *Reality Show*. Tal situação nos remete ao contexto da biopolítica, bem como as estratégias de produção de subjetividades constitutivas desse tipo de poder.

Segundo Pelbart (2003), a problemática da biopolítica emerge nas pesquisas de Michel Foucault na década de 1970, em uma conferência ministrada no Rio de Janeiro, denominada *O nascimento da medicina social*. Para o teórico:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política. (FOUCAULT, 1982, p. 80)

Posteriormente, o termo aparece em outros textos do filósofo, nos quais a biopolítica se insere no interior do poder que sucedeu o poder de soberania – o “biopoder”. Já Gadelha (2009) nos traz que a temática da biopolítica, tida como uma das tecnologias de poder que compõem o funcionamento das sociedades contemporâneas ocidentais, não surgiu de maneira pontual e sistematizada, ao passo que foi se delineando e fortalecendo a partir de outras pesquisas de Foucault:

Esse tortuoso processo se dá em meio a uma série de pesquisas fragmentárias que, ora em paralelo, ora cruzando-se entre si e apoiando-se e prolongando-se umas nas outras, investigam as mútuas implicações entre a sexualidade, o controle do corpo-organismo e o controle do corpo-espécie da população; as relações entre norma, disciplina e biopolítica, bem como as

relações entre todos esses fatores e a arte de governar, particularmente no âmbito do liberalismo e do neoliberalismo (biopoderes, controle, tecnologias do eu, etc.). (GADELHA, 2009, p. 81)

Pelbart nos apresenta as duas principais características condizentes à soberania e ao biopoder, posto que eles estabelecem uma relação distinta com a vida e a morte. Dessa forma, na medida em que o poder soberano “*faz morrer e deixa viver*”, o biopoder, ao contrário, “*faz viver e deixa morrer*”. Diante disso, observamos a figura do soberano como aquele que possui o poder sobre a vida, podendo intervir acerca de sua continuidade ou não, e a ênfase e importância conferida à vida no biopoder.

O autor atribui a alteração das referidas máximas a uma mudança no sistema de poder como um todo, de modo que a soberania – compreendida em linhas gerais até o século XVII/XVIII – configura-se como algo exterior a seu reino, primando por uma relação negativa, baseada na violência, na repressão, na expropriação e apropriação de “coisas, de tempo, de corpos, de vida [...]” (PELBART, 2003, p. 56).

Já no período seguinte – época clássica – é possível observar um estreitamento na relação com as forças submetidas, buscando-se uma maior produtividade e preocupando-se com o crescimento e ordenamento dessas forças. Desse modo, destacam-se práticas de reforço, supervisão e controle. “Gerir a vida, mais do que exigir a morte” (PELBART, 2003, p. 56).

Ainda no que se refere ao “*fazer viver*”, Pelbart aponta que tal expressão se concretiza por meio de duas estratégias: o poder disciplinar e a biopolítica. A primeira dessas práticas atua no âmbito do corpo enquanto indivíduo, e é observada em escolas, hospitais, prisões e fábricas. Tem como objetivo principal o controle e a docilização dos corpos/indivíduos, para que a produtividade deles seja potencializada por meio da distribuição, supervisão e composição com o tempo e o espaço.

A biopolítica por sua vez, surge posteriormente com o intuito de gerir a vida, interessando-se por fenômenos relativos à população, tais como natalidade, mortalidade, saúde, educação e segurança, buscando regular a vida em todos os seus aspectos. Brasil (2008) assim descreve tal tecnologia de poder:

[...] trata-se da rede de estratégias – difusas e imanentes – através das quais o poder investe a vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social. Hoje, para além do Estado, a biopolítica é convergente ao processo de expansão do capitalismo avançado, confundindo-se com as técnicas de gestão, marketing e consumo. (BRASIL, 2008, p. 2)

Veiga-Neto (2004) ressalta o interesse dos escritos de Foucault pela modernidade e a produção do homem contemporâneo. Dessa forma, observa que o poder não constitui a principal preocupação do filósofo, mas ganha destaque na medida em que é capaz de justificar os modos por meio dos quais nos subjetivamos em meio a suas dinâmicas.

Segundo o autor, as pesquisas de Foucault apontaram mudanças em práticas realizadas no interior das instituições citadas anteriormente – prisões, hospitais, escolas, fábricas e, também, asilos e quartéis. Estes espaços são considerados pelo teórico como instituições de sequestro, as quais trocaram práticas de castigo e violência corporal pelo disciplinamento, constituindo aquilo a que Foucault chamou de corpos dóceis. Ele também revela uma espécie de positividade nessa alteração, levando em conta o fator produtivo que surge com o poder disciplinar, o qual extrai a força do trabalho presente no corpo, ao passo que as antigas práticas acabavam por deteriorá-lo e aniquilá-lo.

Nesse contexto, o Panóptico – “idealizado por Jeremy Bentham no século XIX” (VEIGA-NETO, 2004, p. 78) – apresenta grande importância, posto que viabiliza o processo de controle de muitas pessoas, por meio da ação de poucas, de maneira eficaz e econômica. Trata-se de uma máquina óptica cuja arquitetura baseia-se na existência de uma torre central localizada em um espaço fechado – a priori circular – subdividido em celas. As principais especificidades dessa tecnologia de poder são o posicionamento central da vigilância, a invisibilidade desta, a impossibilidade de escapes para quem é vigiado, a atenção a todos os detalhes, a observação efetiva e constante e o processo de individualização (que fragmenta a massa humana).

Dessa forma, o indivíduo que está na torre de controle consegue vigiar todos os outros que estão localizados nas celas, sem ser visto. A partir disso, Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2004, p. 79) ressalta que o Panóptico teria por principal função propiciar “que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação”, na medida em que tal processo passa a ser internalizado por quem é vigiado, independentemente da presença de supervisão.

O autor supracitado ainda destaca que o Panóptico ganhou espaço no interior das consideradas instituições de sequestro, de maneira que gradativamente constituiu o principal mecanismo de controle das mesmas.

Sobre o referido poder, Brasil considera que as estratégias condizentes a ele têm o intuito de formar um determinado tipo de identidade, estável e adequada ao grupo social no qual o sujeito se encontra inserido. Para ele, o Panóptico se constitui na gênese do que

Foucault entende por sociedade disciplinar, de maneira que a articulação entre espaço, visão e informação revela especial importância no que tange à eficácia desse dispositivo de poder.

Segundo o autor, “a dissociação entre o par ver-ser visto” é capaz de promover o seguinte efeito: “quem é visto sem ver introjeta a vigilância, passa a ser o vigia de si mesmo” (BRASIL, 2008, p. 45). Isso implica a autovigilância e a criação de uma consciência, a qual Brasil denomina de “(má) consciência onipresente”, uma espécie de culpa que passa a acompanhar os indivíduos, mesmo que estes já não se encontrem em condição de confinamento.

O pesquisador também aponta como inerente ao poder disciplinar uma espécie de tradução da experiência dos indivíduos vigiados em informação para aquele que vigia. Tais dados se originam da investigação das experiências passadas de cada sujeito, para que haja a possibilidade de agir sobre o presente – corrigindo o que foi detectado como fora do padrão –, condicionando, assim, o futuro. Observa-se nessa dinâmica, uma ideia linear e de causalidade com o tempo, de modo que “o passado do indivíduo informa uma correção no presente – a sanção normalizadora – que visa sanar, no futuro, o desvio, a transgressão, todo tipo de anormalidade” (BRASIL, 2008, p. 47).

Foucault (2008) confere um alcance ainda mais amplo à ação do Panóptico, para além das instituições de sequestro. Em suas palavras o “[...] panoptismo não é uma mecânica regional e limitada a instituições. O panoptismo, para Bentham, é uma fórmula política geral que caracteriza um tipo de governo” (FOUCAULT, 2008, p. 91-92).

Já no que se refere aos saberes produzidos por cada um dos poderes apresentados – o poder disciplinar e a biopolítica – Gadelha (2009) aponta que no poder disciplinar se destacam as ciências relacionadas ao homem e as ciências médicas. Já no contexto da biopolítica, há a necessidade de outros e novos saberes, como a geografia, a demografia, a estatística e a economia, as quais se revelaram como ferramentas eficazes no que tange à regulação das dinâmicas das populações.

Sobre as particularidades de cada um desses poderes, Brasil nos traz que:

Se a disciplina ainda se volta sobre o indivíduo, a biopolítica, em complemento, se estende às populações, regulando seus deslocamentos pelo território, sua circulação. A passagem da disciplina à biopolítica é também aquela da *norma* ao *risco*: trata-se agora não apenas de moldar o corpo e a subjetividade tendo em vistas uma norma, mas também de regular as indeterminações que ameaçam a espécie humana, a partir de técnicas e tecnologias de modulação. (BRASIL, 2008, p. 7)

Ainda no que diz respeito à caracterização de tais tecnologias de poder, o autor pontua que Foucault concebe o poder disciplinar como centralizador, que “*concentra, isola, fecha*”. A ele nada se desvia, até a mais ínfima minúcia revela importância. E no que se refere às ações concernentes ao panorama da biopolítica, observa-se a ampla circulação de pessoas e informações, desde que tais movimentos sejam devidamente monitorados, de modo a enquadrá-los em uma espécie de cálculo probabilístico que tem o intuito de tornar o futuro algo passível de previsão.

Gadelha considera que a biopolítica possui natureza diferente do poder disciplinar e que, em seu processo de efetivação/dominação, faz uso de estratégias diversas àquela forma de poder. Assim, o autor concebe que a biopolítica se interessa pela vida do homem, agindo sobre ele enquanto população, a qual “[...] se constitui desde então, como problema econômico, político, social, científico e médico-biológico” (GADELHA, 2009, p. 112). Também destaca como forma de atuação de tal poder a massificação, e não a individualização como acontece no poder disciplinar. Dessa forma, ele atua sobre uma série de questões inerentes à vida das populações – nascimento, morte, saúde, educação, produção, entre outros:

Isso significa atenção, acompanhamento e intervenção junto a uma série de fenômenos, tais como, por exemplo: os que se referem às relações entre a espécie humana e seu meio de existência (geográfico, climático, hidrográfico, mas também entendido em sua dimensão sócio-cultural e político-econômica); e os relativos às condições de vida nos grandes centros urbanos (fenômenos, como vimos, que envolvem a natalidade, a morbidade, a habitação, a segurança, as doenças, etc.). (GADELHA, 2009, p. 112)

Partindo da concepção foucaultiana, Gadelha denomina por sociedade da normalização aquela em que convergem a norma da disciplina – típica do poder disciplinar – e a norma da regulação – concernente à biopolítica. Além disso, o autor revela que tal tipo de sociedade, que obtém êxito em conformar tanto o âmbito individual – na figura do sujeito – quanto o âmbito do coletivo – na figura das populações –, possui por maior objetivo o controle da vida, o que explica a denominação atribuída pelo filósofo: biopoder.

CAPÍTULO IV – COMO CHEGAMOS ONDE CHEGAMOS

4.1 O LUGAR DA PESQUISA

Esta pesquisa se desenvolveu no interior do projeto citado anteriormente – *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares - Experiência de infâncias e montagens* – que, a partir de negociações com a Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP, viabilizou-se em dois espaços físicos diferentes, que não o universo escolar, como previsto inicialmente. Tais espaços se constituíram em locais onde acontecem atividades de projetos socioeducativos oferecidos pelo município.

Diante disso, as ações concernentes ao projeto de pesquisa foram realizadas com dois grupos de crianças. Um deles frequenta o projeto socioeducativo desenvolvido no espaço do Serviço Social da Indústria (SESI)³⁰ da referida cidade, onde estudantes da rede municipal de educação, no contraturno escolar, realizam diversas atividades como natação, recreação, reforço escolar, artesanato, oficinas com sucata e aulas de dança.

Já o outro grupo participa do projeto socioeducativo que acontece no espaço físico do Nosso Lar, instituição localizada na mesma cidade, a qual atende crianças submetidas a situações de risco (tais como crianças abandonadas ou provenientes de famílias com histórico de dependência química, por exemplo), em sistema de internato e semi-internato. Nesse espaço são vivenciadas atividades de reforço escolar, biblioteca, brinquedoteca, computação, cultivo de horta e atividades esportivas.

Partindo desse panorama, este estudo – que possui por principal objetivo refletir acerca dos modos de modulação e processos de formação de subjetividade estabelecidos pelos meios audiovisuais, e como, perante esse contexto, as crianças encontram/buscam formas de escapar e traçar linhas de fuga, por meio da recriação/reinvenção/profanação desses sentidos dados/postos/modulados – debruça-se sobre algumas ações realizadas junto aos participantes do projeto socioeducativo desenvolvido no SESI, uma vez que integrei a equipe de pesquisadores que viabilizou o trabalho nesse espaço.

³⁰ “O Serviço Social da Indústria é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o país. O SESI exerce papel fundamental no desenvolvimento social brasileiro, colaborando efetivamente com a melhoria da qualidade de vida do trabalhador da indústria, seus familiares e comunidade em geral por meio de seus serviços nos campos da educação, saúde, lazer e esporte, cultura, alimentação e outros. É, também, parceiro das empresas, fornecendo apoio ativo na implantação e desenvolvimento de projetos de benefícios sociais para funcionários.” Disponível em: < <http://www.sesisp.org.br/home/2006/institucional/> >. Acesso em: 23 maio 2011.

O referido grupo era composto por 13 crianças³¹ – sete meninos e seis meninas – com idade entre nove e doze anos. O processo de escolha foi feito pelas profissionais responsáveis pelas atividades promovidas no projeto socioeducativo que acontece nessa instituição, tomando por base a assiduidade das crianças³².

A aproximação com esse grupo de crianças se deu em um dia destinado especificamente para isso³³, de modo que fomos apresentados pela coordenadora do projeto socioeducativo como pesquisadores da Unesp³⁴.

Nesse momento inicial, perguntamos às crianças se elas gostavam de cinema e, em seguida, esclarecemos que a pesquisa que iríamos propor se relacionava a esse meio audiovisual. Ao tomar ciência da temática, o grupo se mostrou muito interessado. Desse modo, explicamos que nossos encontros aconteceriam uma vez por semana e que neles, de maneira geral, iríamos desenvolver uma oficina de sucatas sobre o cinema e assistiríamos a alguns filmes; além disso, as crianças teriam a oportunidade de capturar imagens/filmagens do espaço do SESI, com câmeras fotográficas e filmadoras disponibilizadas por nós e, a partir disso, elas poderiam montar pequenos filmes utilizando o material coletado³⁵.

O grupo de crianças mais uma vez se mostrou entusiasmado com a proposta e combinamos de dar início aos encontros na semana seguinte. Vale destacar que nessa situação de apresentação, assim como na maior parte do desenvolvimento da pesquisa, procuramos dar o menor número de explicações/orientações possíveis.

A referida opção se justifica pelo nosso interesse em observar a criança vivenciando sua dimensão de acontecimento, de experiência, que se apresenta como possibilidade aos modos de subjetivação impostos pela cultura contemporânea. Assim, não faria sentido oferecer qualquer tipo de interpretação sobre os filmes apresentados, ou então orientá-las sobre como se manusearia minuciosamente a câmera fotográfica e/ou a filmadora.

Nessa direção, pudemos observar o quanto a lógica da explicação e o ato de desenvolver ações para se chegar a um determinado fim só revelam significado para o

³¹ Dois dos participantes deixaram de participar do projeto socioeducativo realizado no SESI com a mudança do ano letivo de 2009 para 2010, de modo que também deixaram nosso projeto de pesquisa.

³² O grupo de crianças em questão desenvolve suas atividades no SESI de segunda a sexta-feira das 13h às 16h 30.

³³ O primeiro encontro com as crianças se deu em 13 de novembro de 2009.

³⁴ Foi possível perceber que as crianças já tinham ouvido falar da Unesp. Dessa forma, estabelecemos um primeiro contato dizendo os nossos nomes e perguntando os nomes das crianças, e depois prosseguimos contando que estávamos desenvolvendo uma pesquisa e que gostaríamos muito que elas colaborassem conosco.

³⁵ A ordem cronológica das ações a serem desenvolvidas no projeto de pesquisa não é vista como algo fechado, pois ela era constantemente repensada de acordo com o interesse das crianças, ou por eventuais problemas ocorridos com os equipamentos. Dessa forma, procuramos combinar com elas, a cada semana, o que efetivamente aconteceria na semana seguinte.

universo adulto, na medida em que, para as crianças, a simples possibilidade de experimentar já é o suficiente para motivá-las. Diante disso, não tratamos com elas acerca do nosso objetivo ao realizar aquelas atividades, pois acreditamos que – tomando por base os pressupostos do trabalho – o não esclarecimento poderia possibilitar a abertura almejada por nossa pesquisa. Agamben (2007) colabora com tal opção ao observar que:

As crianças sentem um prazer especial em se esconder. E não para serem descobertas ao final. Há, no próprio fato de ficarem escondidas, no ato de se refugiarem na cesta de roupa ou no fundo de um armário, no de se encolherem num canto do sótão até quase desaparecer, uma alegria incomparável, uma palpitação especial, a que não estão dispostas a renunciar por nenhum motivo. (AGAMBEN, 2007, p. 19)

Já para a coordenação do projeto socioeducativo, explicamos que nossa pesquisa tinha por principal objetivo observar as crianças a partir da experiência audiovisual, sem a pretensão de orientá-las ou lhes ensinar algo no decorrer desse processo³⁶. Em um primeiro momento nos sentimos compreendidos, mas com o decorrer dos trabalhos pudemos notar – como será observado adiante – que a postura do explicar e do silenciar a criança/infância encontra-se tão fortemente arraigada em nossa cultura, que muitas vezes parece difícil evitar...

Além disso, cabe destacar o quanto a ideia do cinema ficou marcada para a equipe de profissionais supracitada, e como revelou significado para as crianças, de modo que os pesquisadores passaram a ser conhecidos pelos participantes do projeto socioeducativo, bem como pelos profissionais envolvidos nele, como “o pessoal do cinema”.

Dessa forma, a pesquisa efetivamente ocorreu do seguinte modo³⁷: a) encontro inicial de apresentação dos pesquisadores com os participantes do projeto socioeducativo desenvolvido no SESI, selecionados pela coordenadora do referido projeto para participar da pesquisa conosco; b) realização de uma oficina de sucatas a partir da temática do cinema; c) exibição do filme *Pinóquio*, do italiano Roberto Benigni (2002); d) exibição do filme *Crepúsculo* (2008); e) três encontros destinados a obtenção de imagens/filmagens por meio das câmeras fotográficas e filmadoras oferecidas pela equipe de pesquisadores; f) exibição do filme *A Era do Gelo 3* (2009); g) exibição das imagens/filmagens obtidas pelas crianças; h) três encontros destinados às montagens; i) quarto encontro de imagens/vídeos.

³⁶ Na verdade, tínhamos a expectativa de que elas, as crianças, nos ensinassem muitas coisas.

³⁷ A pesquisa se deu dessa maneira até o momento em que o recorte deste trabalho criou a necessidade de ‘sair’ de campo. Hoje a pesquisa conta com outros desdobramentos que podem ser observados em trabalhos do Grupo de Pesquisa I-Mago e de seus participantes.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi registrado em Diário de Campo. Além disso, as imagens/filmagens se constituíram em uma importante fonte de informações, especialmente no que diz respeito aos momentos em que as crianças realizavam suas atividades distante da equipe de pesquisadores. Sendo assim, os dados obtidos serão olhados/pensados a partir das reflexões suscitadas por Michel Foucault ao discutir a biopolítica, bem como por meio das orientações relativas ao *Paradigma Indiciário*.

Diante disso, após o primeiro encontro, desenvolvemos uma oficina de sucatas que teve o cinema como temática central. Nessa atividade, além de materiais como garrafas pet, caixas de leite e suco, e potes de iogurte, as crianças se utilizaram de diferentes tipos de papéis, canetinhas, lápis, tinta, fitas adesivas, cola e tesoura, para confeccionar seus projetos. Sendo assim, elas produziram câmeras filmadoras, claquetes, salas de projeção, megafones de mão, entre outros... As crianças se interessaram muito por essa atividade, na medida em que produziram seus artefatos com muito entusiasmo e nos procuravam para apresentar o que haviam confeccionado. Ao final do encontro, elas levaram suas produções para casa.

Para a escolha dos filmes consideramos que *Pinóquio* se constituiria num formato diferente do qual as crianças estavam habituadas, com uma narrativa mais lenta, desprovida de grandes heróis, superpoderes e romances, o que provavelmente faria com que elas não se interessassem por ele, como de fato aconteceu. Já *Crepúsculo* foi solicitado pelo grupo em nosso encontro de apresentação e, por consequência, foi o que mais se aproximou de sua preferência. Finalmente, *A Era do Gelo 3* foi tido pela equipe de pesquisadores como um filme que agradaria as crianças, posto que este havia sido amplamente divulgado pouco tempo antes da realização da pesquisa, porém fomos surpreendidos pela insatisfação delas com o filme.

O filme *Pinóquio*, como descrito anteriormente, é protagonizado pelo italiano Roberto Benigni, o qual também foi o responsável pelos processos de produção, direção e roteiro. O referido trabalho foi lançado no ano de 2002, e nos traz a história de Pinóquio, o boneco de madeira que ganha vida e a partir disso passa a trilhar sua trajetória em torno de uma meta: tornar-se um menino de verdade. Porém, ele se distancia inúmeras vezes de seu objetivo durante o filme, vivenciando uma série de aventuras.

Tal exibição ocorreu de maneira conturbada, na medida em que a instituição estava voltada para a organização de um evento que ocorreria no dia seguinte. Em razão disso, as crianças estavam muito agitadas e, assim, iniciamos o filme contando com a presença de nove crianças.

Vale ressaltar que a maior parte das crianças se mostrou insatisfeita com a escolha de *Pinóquio*, o que as motivava a procurar se ausentar dessa exibição inúmeras vezes e de diversas formas. Além disso, a acústica da sala onde aconteciam as sessões de filmes estava muito ruim, o que também contribuiu para as dificuldades experimentadas nesse encontro³⁸.

Dessa forma, até o momento da parada para o lanche, assistimos a 1 hora de filme – chegando por volta da metade dele. Após esse intervalo, apenas cinco alunos voltaram para assistir o restante da exibição. Porém, logo nos primeiros minutos, acabou a energia e tivemos que interromper a sessão, pois chovia intensamente.

No que se refere ao filme *Crepúsculo*, logo de início foi possível perceber uma maior predisposição por parte das crianças, pois pudemos observar que o interesse delas pela exibição era tamanho que elas próprias pediam por silêncio. Contamos com 12 alunos³⁹, e tivemos a presença de profissionais responsáveis pelo projeto socioeducativo. Além disso, a acústica da sala estava melhor⁴⁰, de modo que houve o interesse e a possibilidade de assistirmos ao filme em sua totalidade.

A referida película é uma produção americana, dirigida por Catherine Hardwicke, cujo lançamento ocorreu no ano de 2008. A narrativa foi escrita por Stephenie Meyer, e trata da primeira história – de um total de cinco, sendo que por ora três filmes foram lançados – a nos trazer o romance de Edward e Isabella. Edward é um vampiro, o que faz com que a relação entre esses jovens signifique um grande risco para Isabella, apesar dele não se alimentar de sangue humano. Dessa forma, ela passa a enfrentar uma série de perigos para permanecer ao lado de Edward, que por sua vez, não poupa esforços para protegê-la de seus inimigos.

A referida produção cinematográfica, já no primeiro final de semana de sua exibição, atingiu um faturamento próximo ao dobro do valor de seu orçamento – 37 milhões de dólares. Apesar de, para os críticos da área, *Crepúsculo* possuir um custo modesto e efeitos especiais básicos, ele se configura como um grande sucesso. Isso provavelmente se deve a retomada da temática do romance entre seres humanos e vampiros e, principalmente ao público-alvo – os adolescentes.

³⁸ O espaço destinado à exibição de vídeos para as crianças participantes do projeto socioeducativo desenvolvido no Sesi se localizava embaixo das arquibancadas desse espaço. Nesse dia em especial, também havia o barulho de crianças brincando na sala ao lado (as quais estavam sem monitor em decorrência do evento supracitado), e a perturbadora interferência de um barulhento ventilador, pois fazia muito calor.

³⁹ Na exibição de *Crepúsculo* uma criança que não participava de nossa pesquisa se juntou ao grupo.

⁴⁰ Nesse dia a temperatura estava mais amena, se comparada ao encontro no qual exibimos *Pinóquio*, e, sendo assim, não houve a necessidade de ligarmos o ventilador. Também se apresentou como favorável ao bom desenvolvimento dessa exibição o fato de as demais crianças do projeto socioeducativo terem retomado suas atividades normais.

Já nos encontros destinados às produções imagéticas, as crianças normalmente eram divididas em dois ou três grupos, que manuseavam livremente câmeras fotográficas e filmadoras, além de escolherem o local onde gostariam de desenvolver suas imagens/filmagens. Na maioria das vezes elas compartilhavam o tema das produções, de modo que realizaram a recriação de filmes ou programas de televisão, apresentaram o espaço do SESI na condição de repórteres, ou simplesmente brincaram.

Normalmente oferecíamos uma filmadora e uma máquina fotográfica, as quais os grupos revezavam entre seus integrantes. Nesses encontros, pudemos observar as constantes conversas e negociações que aconteciam entre as crianças acerca dos espaços a serem escolhidos para a captura das imagens/filmagens, roteiros em torno dos quais circulariam as produções imagéticas, modos de manusear o equipamento, bem como o tempo que cada membro do grupo teria para “se colocar atrás das câmeras”⁴¹.

No decorrer dessas atividades, foi possível perceber a adesão por parte das crianças. Elas corriam, criavam, experimentavam, se tornavam outras... O grupo ainda se apresentava eufórico, entusiasmado, motivado, de modo que frequentemente os responsáveis pelo projeto socioeducativo comentavam conosco a grande ansiedade com a qual as crianças aguardavam por esses encontros.

Já o filme *A Era do Gelo 3* trata-se de uma animação – dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha, lançada em 2009 – que nos traz a história do preguiça Sid, o qual encontra três ovos abandonados e os leva para casa. O que Sid não sabia era que tais ovos eram de um Tiranossauro Rex, que ao reencontrá-los acaba levando Sid embora. Então, seus amigos passam a vivenciar uma série de aventuras na tentativa de resgatá-lo.

Nessa exibição, compareceram todas as crianças participantes da pesquisa. Segundo elas, todas já haviam assistido ao filme, sendo que no caso de algumas, mais de uma vez. Mesmo já o conhecendo e tendo reclamado da escolha, elas não se recusaram em permanecer no espaço onde o filme foi apresentado até o seu término. Porém, pediram para que ao final, colocássemos um DVD com clipes do cantor norte-americano Michael Jackson, que um dos alunos, R⁴², (o maior fã do artista entre o grupo), havia trazido.

⁴¹ De maneira geral, procurávamos não intervir nas negociações das crianças, com exceção das vezes em que nos procuravam para auxiliá-las a manusear o equipamento, ou quando percebíamos que uma única criança estava de posse de um equipamento por muito tempo, o que poderia ocasionar que outra criança não tivesse a oportunidade de manuseá-lo.

⁴² Utilizamos abreviações dos nomes das crianças, como forma de preservação destas e sigilo ético da pesquisa. No caso de crianças que possuíam iniciais idênticas, seguimos com a escrita do nome delas, até o surgimento de uma letra diferente, como observaremos mais adiante.

Vale destacar que a pesquisa foi desenvolvida poucos meses após a morte do referido ídolo, de modo que havia uma grande sensibilização e exploração da imagem, história e trabalho do cantor por parte da mídia, na época. Isso provavelmente justifique o interesse das crianças por ele, considerando a faixa etária delas, e o fato de Michael Jackson, em um tempo significativo, ter permanecido afastado dos meios audiovisuais antes de falecer.

Ao final do filme, como havíamos combinado, apresentamos o DVD com os clipes de Michael Jackson. As crianças se levantaram para dançar – elas seguiam os passos do aluno R, que conhecia algumas das coreografias.

Ainda cabe ressaltar que durante todo o processo de obtenção das imagens/filmagens, as crianças demonstraram interesse em assistir o que haviam produzido, mas, por questões de tempo e de organização dos equipamentos, elas não puderam fazer isso concomitantemente ao desenvolvimento da atividade de produção imagética. Dessa forma, combinamos que destinariamos um dia para que pudessemos assistir ao material produzido.

Nesse encontro compareceram dez crianças, que se mostraram muito interessadas em participar, uma vez que nenhuma delas optou por se ausentar da apresentação. Houve a possibilidade de exibir apenas as fotos produzidas pelas crianças no aparelho de DVD do SESI, ao passo que os vídeos foram apresentados em dois laptops – cada um para um grupo de crianças.

No decorrer dessa atividade, as crianças fizeram diversos comentários, de modo que foi possível observar que elas gostavam muito de identificar quem tinha obtido cada imagem, sendo que algumas delas chegavam até mesmo a antecipar o que seria dito nos vídeos. Também pudemos perceber que ao apresentarmos as fotos da oficina de sucatas – realizada no primeiro encontro –, as crianças comentaram sobre a saudade que sentiam dos amigos que deixaram o projeto.

A isso se seguiram três encontros destinados à produção de vídeos/montagens, cada um dedicado a um grupo de crianças. Neles, a equipe de pesquisadores levava um laptop pertencente ao grupo de pesquisa e explicava rapidamente para as crianças algumas maneiras de manusear o programa de computador disponibilizado para a realização das montagens, o *Windows Movie Maker*⁴³, apresentando os modos de utilizar o material que tinham capturado, de criar os filmes, efeitos, legendas, etc. Foi possível perceber que algumas delas já possuíam

⁴³ *Windows Movie Maker* trata-se de “um programa simples e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Movie_Maker>. Acesso em: 07 jun. 2011.

alguma habilidade com o computador, o que também facilitou o contato dessas crianças com o programa supracitado.

Nesses trabalhos, as crianças apresentavam olhares atentos, frequentes negociações, produções de sentido, exploração e experimentações a partir das imagens/filmagens obtidas por elas, e do programa de computador disponibilizado para essa atividade:

I: - *Essa daqui, a do G, do G*⁴⁴.
 Ina: - *Essa? Pode ser Ri?*
 Ri: - *Vai... Não, mas já foi essa...*
 Ina: - *Já foi, foi...*
 I: - *Não foi, foi?*
 Ina: - *Foi?*
 Ri: - *Já.*
 Ina: - *Já.*
 Ina: - *Cadê a do Crepúsculo?*
 I: - *Aqui ó, o astro, o astro na praia!*⁴⁵

Diante disso, observamos a criação de personagens, narrativas, sentidos produzidos com base em uma combinação de imagens, efeitos e sons, além de processos propositais de interrupção quando a intenção das crianças era ‘mudar de assunto’. Dessa forma, elas brincavam, experimentavam, criavam efeitos colorindo e descolorindo, alterando formas, descontextualizando o material produzido, num processo de ruptura com os sentidos primeiros, inventando e reinventando outras lógicas e sentidos⁴⁶.

4.2 ALGUMAS IMAGENS DO PROJETO DE PESQUISA



Figura 06 - Oficina de Sucatas

⁴⁴ G é uma criança participante da pesquisa, que não estava presente no grupo que desenvolveu essa montagem.

⁴⁵ Algumas filmagens de nossa pesquisa, utilizadas para as leituras dessa dissertação, encontram-se disponíveis para empréstimo em um DVD nos arquivos do Grupo de Pesquisa I-Mago na UNESP/Rio Claro. Optamos por não divulgar amplamente tal material como forma de resguardar as crianças participantes da pesquisa, no entanto a ausência desse DVD não compromete a leitura do presente trabalho. Sendo assim, as transcrições produzidas a partir dessas filmagens serão marcadas como vídeo seguido pela sequência deste no referido DVD. A fala em destaque se refere ao Vídeo 1.

⁴⁶ Vídeo 2.



Figura 07 - Produção das crianças na Oficina de Sucatas



Figura 08 - Encarte do Filme *Pinóquio* (2002)

Figura 10 - Encarte do Filme *A Era do Gelo 3* (2009)



Figura 11 - Crianças obtendo imagens/filmagens em uma das quadras do SESI



Figura 12 - Atividade das crianças no campo de futebol do SESI



Figura 13 - Primeiro encontro de Montagens



Figura 14 - Segundo encontro de Montagens

4.3 O PERCURSO DA PESQUISA E A PESQUISA COMO PERCURSO

Um trabalho que não se propõe a ensinar, a instrumentalizar, delimitar, analisar, mas que, na contramão disso, aposta nas potencialidades de invenção/reinvenção, criação/recriação, montagem e profanação, presentes quase de forma genuína na infância, não poderia proporcionar outra coisa que não fosse experiência.

Nessa direção, inicialmente considerávamos que, para o presente estudo, apenas as sessões de filmes, previstas pelo projeto de pesquisa supracitado, seriam suficientes para atender aos objetivos propostos. Entretanto, pudemos perceber que a produção de imagens/vídeos se mostrou mais significativa. Tal indício apresentou-se por meio do pouco interesse que as crianças manifestavam em assistir a alguns dos filmes exibidos, bem como pelo horário em que ocorreram as sessões – no início da tarde – período no qual normalmente as crianças estavam sonolentas⁴⁷.

Assim sendo, este trabalho teve seu olhar voltado para três sessões de filmes e quatro encontros de produção de imagens/vídeos, a partir dos quais foram escolhidas algumas situações, imagens e filmagens que nos chamaram atenção por se relacionarem intrinsecamente, ou, algumas vezes, por simplesmente permearem as temáticas que apresentaram interesse a esse estudo: infância, experiência e biopolítica – em especial no que diz respeito a modos de produção de subjetividade na cultura contemporânea.

Vale lembrar que tais encontros não se deram seguindo uma ordem linear – primeiro a exibição de filmes e posteriormente as produções imagéticas –, e ocorreram em meio a outras ações previstas pelo projeto maior, tais como oficina de sucatas e montagens. Por isso, mesmo com a previsão de encontros semanais, necessitamos de um semestre para desenvolver as atividades que apresentaram interesse para esta dissertação.

Dessa forma, primeiramente exibimos o filme *Pinóquio*, de Roberto Benigni e na semana seguinte *Crepúsculo*. Feito isso, demos início às produções de imagens/vídeos, desenvolvendo três encontros desse tipo. Por fim, assistimos ao filme *A Era do Gelo 3* e realizamos o último encontro de produção imagética, distanciados da última exibição pelo encontro de apresentação das imagens/filmagens produzidas pelas crianças, e de alguns ensaios de montagens relativos ao projeto maior.

Diante disso, em nossos encontros destinados a produção imagética foi possível observar as inúmeras vezes nas quais o corpo se transformou em *zoom*, apesar de as crianças

⁴⁷ Nossas sessões de vídeo começavam por volta das 14h.

já dominarem a técnica⁴⁸. Entendemos que a experiência se tornara intensa e significativa demais para que a criança pudesse racionalizar de modo a parar e ajustar o botão do *zoom*.

S: - Oh K, o que você fez que a câmera ta assim ó?

K: - Eu aproximei! Ah aqui, aparece esse quadradinho?⁴⁹

Cabe destacar que o mesmo menino, K, o qual explica para sua amiga S como proceder para tirar do *zoom*, logo depois disso é observado capturando as imagens de um formigueiro utilizando o próprio corpo como forma de aproximação com o referido objeto.



Figura 15 - Explicação sobre formas de manusear o equipamento



Figura 16 - Zoom com o corpo

⁴⁸ Cabe lembrar que não desenvolvemos uma explicação sistematizada com as crianças sobre as formas de se operar o *zoom*. Na verdade, conversávamos com elas sobre isso quando nos era perguntado. E ainda assim, mesmo depois dessas conversas, observamos algumas das crianças utilizando o próprio corpo como forma de *zoom*.

⁴⁹ Vídeo 3.

Contribui com essa reflexão o fato de os “cinegrafistas” de nossa pesquisa, correrem atrás de seus amigos – quando estes corriam – para obter as imagens/filmagens desejadas. Nesse contexto surgem o trepidar da câmera, o barulho do vento, bem como o barulho da respiração da criança que está de posse do equipamento. A eminente falta de clareza para compreender o que está se passando, coloca-nos diante de uma questão e de um conceito central nesta pesquisa, a ideia de experiência, na perspectiva já apresentada anteriormente por Agamben (2008), pois as imagens, cenas, eventos, nos deixam inquietos, deslocados, descompassados...

E o que dizer acerca das mãos cheias de areia que se propunham a pegar as câmeras? Afinal, por que as crianças limpavam as mãos para manusear o equipamento, uma vez que ele já se tornara o seu próprio corpo? Na referida experiência, as câmeras terminam por se tornar corpos e, em via inversa, os corpos tornam-se câmeras. A ênfase proferida à ação altera a natureza do instrumento, que deixa de ser instrumento...

Já as falas de M em diversas imagens/filmagens nos convida novamente a pensar a pesquisa como experiência. Caminhos, descaminhos, travessias, infância, sentido, sem sentido, sentimento, afetação... Aliada a isso, temos a dimensão da ação em primeiro plano, sem roteiro preestabelecido, de modo que faltaram palavras para que o menino conseguisse definir a atividade que estava desenvolvendo, pois ela escapava ao âmbito da linguagem.

Diante disso, observamos as tentativas de M em descrever a vivência do grupo, algumas vezes ele chegava próximo de uma definição, em outras desistia da racional intenção. Mas em todas essas tentativas, o menino vivia intensamente a experiência:

- “*É assim ó...a gente tá aqui no clube do Sesi... e a gente tá vendo uma gravação, uma gravação inesperável para a gente! Tchau! Tchau!*”

- *É assim, a gente tá fazendo uma gravação, aqui na... aqui no clube do Sesi... e a gente tá dando uma experiência nisso! Tchau!*⁵⁰

Em outro dia, M. se inclinou na produção de um vídeo no qual procurava definir a experiência que estavam vivenciando a partir da pesquisa:

- *Aí a gente tá direto do campo do Sesi e a gente tá fazendo uma filmagem.*

- *É assim! Vamos mostrar para vocês! [...]*

- *É assim a gente tá no papo, no papo do certo. Então, a gente tá aqui direto do clube do Sesi, e a gente tá fazendo uma... é... uma... ah, sei lá! [...]*

Depois disso, Ri alerta M sobre o cuidado com a câmera:

Ri: - *Só tá aparecendo sua boca, só! [...]*

M tenta novamente explicar o que estava fazendo:

⁵⁰ Vídeo 4.

M: - *A gente... ah.... a gente está dando umas reportagem para vocês. Tchau!*⁵¹

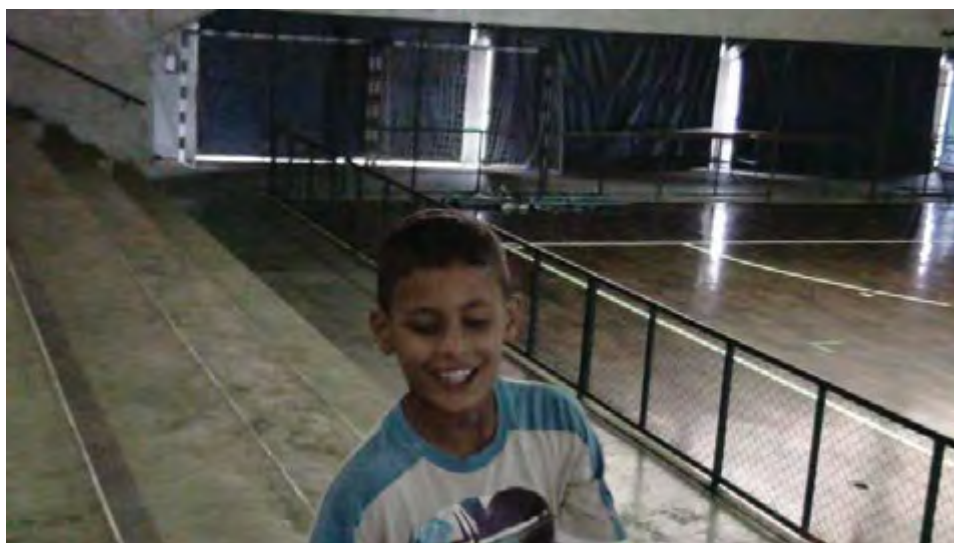


Figura 17 - M brincando de repórter

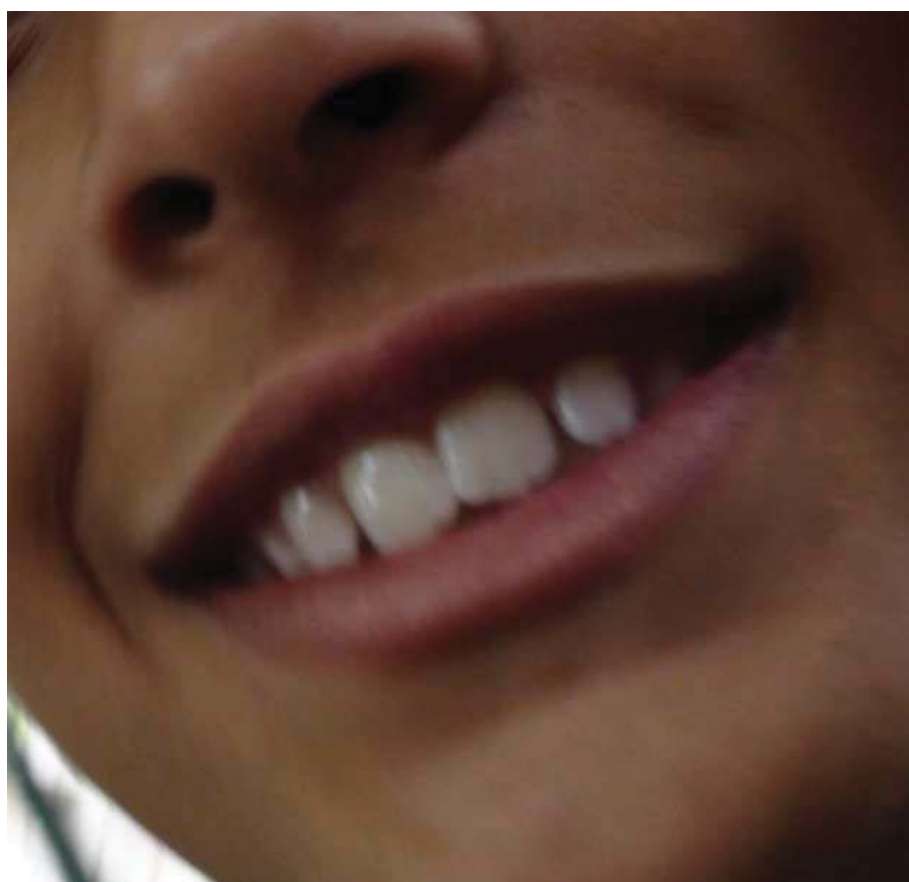


Figura 18 - Boca de M, conforme comunicado por Ri

⁵¹ Vídeo 5.

À luz dessas ideias, o pesquisador de um estudo concebido como experiência também se constitui em sujeito da experiência. Desse modo, o trabalho ganha os contornos de um caminhar, no qual se sabe o ponto de partida, mas não se tem conhecimento acerca do ponto de chegada, e não se sabe sequer se será possível chegar a algum lugar. Tal dificuldade em encontrar um destino para esse percurso ocorre porque isso requer fechar, delimitar e realizar apenas uma única leitura em meio a tantas outras possíveis.

Novamente aqui, nos lembramos do filme “Mais Estranho que a Ficção”, uma vez que a exemplo de Harold Crick, o auditor da receita federal protagonista da trama, e das crianças participantes da pesquisa, a equipe de pesquisadores também se tornou ‘sujeito’ da experiência. Nesse sentido, Benjamin (1995) nos traz que:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila (BENJAMIN, 1995 p.15).

Nessa direção, vivenciamos inúmeros momentos de angústia, por não saber quais rumos a pesquisa tomaria, se perderíamos o interesse e a participação das crianças por ter apresentado um filme que elas não apreciaram, se conseguiríamos efetivamente (enquanto pesquisadores) não intervir nas atividades realizadas, se as crianças, de fato, estavam registrando momentos que, para a pesquisa, revelavam grande importância. Como exemplo disso, destacamos um diálogo entre uma das pesquisadoras e uma criança que manuseava a filmadora, de modo que a primeira pergunta a esta última:

- *Tá gravando mesmo?* - Ao que a criança responde:
- *Sei lá!*⁵²

Isso explica até mesmo o fato de a equipe de pesquisadores acabar se tornando dado de sua própria pesquisa. Nesse sentido, aparecemos inúmeras vezes nas imagens/filmagens das crianças, algumas vezes por acaso, simplesmente por estarmos por

⁵² Vídeo 6.

perto registrando nossas impressões da pesquisa em Diário de Campo, ou no processo de produção de uma espécie de ‘*Making Of*’ da pesquisa. Já em outros momentos, passamos a fazer parte de algumas das narrativas criadas por elas, como na ocasião em que, segundo um grupo de crianças, as pesquisadoras se tornaram modelos irmãs. Além disso, compartilhamos necessária e literalmente de corpo inteiro a experiência vivenciada pelas crianças⁵³.



Figura 19 - Pesquisadora ao fundo



Figura 20 - Checando os equipamentos

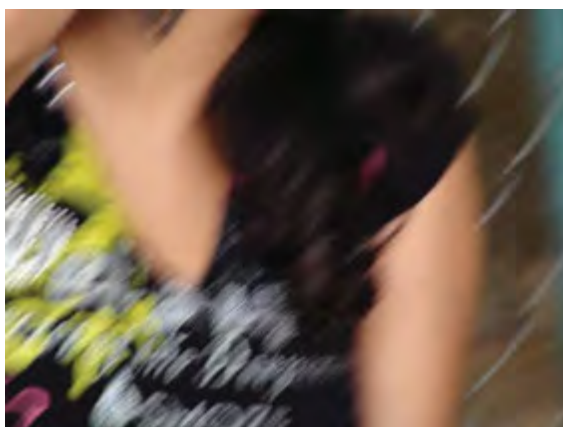


Figura 21 - Zoom na pesquisadora



Figura 22 - Zoom na pesquisadora

⁵³ Quando dizemos que compartilhamos de corpo inteiro as experiências vivenciadas pelas crianças, temos a intenção de dar ênfase ao corpo, ao esforço físico que uma pesquisa desse tipo requer. Como, por exemplo, no encontro em que as crianças escolheram o campo de futebol do SESI como espaço para obter suas imagens/filmagens. Nessa atividade, elas corriam intensamente, e a equipe de pesquisadores tentava acompanhá-las para que não perdêssemos dados importantes a nossa pesquisa, se, por ventura, eles não ficassem registrados nas imagens/filmagens das crianças.



Figura 23 – Produção de ‘*Making Of*’ capturada

O sentimento de angústia também se deu em razão da incerteza se seríamos capazes de elaborar um texto acerca de uma experiência tão intensa, significativa e permeada por múltiplas vozes e temáticas, as quais nos provocaram inúmeras reflexões, tais como o contexto da biopolítica, a infância e a potencialidade desta em escapar às estratégias biopolíticas, bem como a pesquisa como experiência.

Kohan (2003) contribui com essa reflexão ao considerar que sua vivência no projeto de extensão *Filosofia na Escola* foi capaz de modificar a relação que ele estabelecia anteriormente com as temáticas da filosofia, da educação e da infância, constituindo-se dessa forma como experiência. Assim, o autor descreve a experiência do projeto e destaca a fala de uma professora participante:

Quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos os que a atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos. Como muito bem o testemunha, na segunda epígrafe⁵⁴, a professora Luísa, da Escola 304 Norte de Brasília, participante do projeto, a única coisa segura que permanece é a impossibilidade de continuar sendo o que se era. (KOHAN, 2003, p. 14-15)

⁵⁴ O autor se refere à segunda epígrafe presente na introdução do livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*.

CAPÍTULO V – MARCAS DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, BIOPOLÍTICA E PROFANAÇÃO PERMEADOS PELA INFÂNCIA

5.1 ESCOLADISCIPLINARIZAÇÃO

Retomemos, nesse momento, a exibição do filme *Pinóquio* mais especificamente no que se relaciona a insatisfação das crianças ao tomarem conhecimento da história que seria apresentada. Nesse contexto, um dos meninos teceu o seguinte comentário: *Prefiro fazer lição de Matemática!* Depois de ter se pronunciado, ele permaneceu ali por alguns instantes enquanto ainda se exibiam os primeiros momentos da película e, em seguida, retirou-se, na companhia de outros dois participantes da pesquisa, para frequentar uma partida de futebol que acontecia em uma quadra em frente ao espaço onde se realizava a sessão de filme.

O descontentamento com o filme *Pinóquio* também foi demonstrado insistentemente por duas meninas que, durante a exibição, brincaram, dormiram, bem como expressaram, em inúmeros momentos, a opinião delas, dizendo, por exemplo:

- *Crepúsculo é mais legal!*
- *Pinóquio é chato!*
- *Chega! Tá chato!*⁵⁵

O que essas crianças apontaram remetem-nos, quase de maneira imediata, a etimologia da palavra infância (*in-fans*), como já mencionamos, que em seu significado etimológico, trata-se daquele que não possui a fala. Tal concepção, aliada a ideia de que esse sujeito também não possui a razão, apresenta-se como uma espécie de porto seguro para o universo adulto, autorizando-o a calar esse indivíduo com a justificativa de lhe transmitir os conhecimentos produzidos socialmente. Terzi (2001) observa que o adulto, muitas vezes, opta por anular o lugar e a voz da criança:

[...] desde o nascimento a criança passa grande parte do tempo junto a adultos da própria família ou vizinhos. Ela ouve todo tipo de conversa e presencia todo tipo de cena, não sendo poupada nem de situações mais agressivas. Entretanto, não lhe é permitido participar. Os adultos falam sobre as crianças, mas não com a criança. (TERZI, 2001, p. 55)

⁵⁵ Notas de diário de campo, 27/11/09.

Para Leite (2007), os modos de lidar com a criança são constituídos, de maneira especial, pela linguagem e pelas dinâmicas de circulação da palavra. Sendo assim, podemos dizer que as particularidades concernentes a relação adulto-criança estendem-se para o âmbito do professor e do aluno, de modo que as dinâmicas estabelecidas são pouco democráticas, configurando uma ideia de superioridade/inferioridade e não de igualdade/diferença.

[...] as questões relativas aos modos de constituição de sentido na sala de aula, ou seja, do próprio conhecimento, não se pauta apenas em metodologias, mas sim nas formas pelas quais a palavra circula. E a palavra, neste caso, acaba sendo um dos “lugares” onde se estabelece a relação de poder, já que se apresenta como uma só possibilidade de sentido, como algo fechado, com um sentido único, garantindo assim o controle deste e das relações por parte de uma única pessoa, a professora. (LEITE, 2007, p. 59)

Essa situação ajuda a explicar as práticas de autoritarismo e silenciamento observadas em muitas salas de aula, na medida em que as falas em questão poderiam significar um risco a autoridade e ao planejamento do professor. Nesse sentido, as meninas às quais nos referimos anteriormente provavelmente não encontrariam a mesma abertura para expressar a apreciação delas acerca do filme, de maneira tão explícita e insistente, em uma circunstância convencional de sala de aula. Ou, se caso tentassem fazê-lo, possivelmente seriam silenciadas pelo professor, atitude que subentenderia que elas estavam se colocando daquela maneira porque não compreendiam o filme, ou o que se considera que o mesmo teria para ensinar às crianças. Na mesma direção, os garotos que se retiraram da exibição para jogar futebol não encontrariam espaço para tal ação se estivessem submetidos às práticas escolares:

Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. (FOUCAULT, 2009, p. 133)

Assim sendo, para Foucault (2009), a produção dos corpos dóceis ocorreu através da preocupação com o detalhe – “[...] movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2009, p.133). Tal processo de assujeitamento configurava-se de maneira constante e sem interrupções, ao passo que as forças produtivas eram potencializadas enquanto as possibilidades de escapes e de questionamentos eram suprimidas.

Diante disso, o filósofo traz-nos o exercício como a cerimônia mais importante, que possui o objetivo de produzir corpos submissos e exercitados. Isso acabava por estabelecer uma consistente articulação entre docilidade e utilidade, o que justifica a denominação – corpos dóceis – utilizada por Foucault (2009).

O filósofo ainda entende que a referida dinâmica de coerção atua através do controle do tempo, espaço e movimentos. Nessa perspectiva, Veiga-Neto postula que:

Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. (VEIGA-NETO, 2004, p.78)

Nesse contexto, é possível notar a relevância da instituição escolar como um importante dispositivo do poder disciplinar – talvez o mais importante. Veiga-Neto entende que a escola é considerada um espaço pelo qual todos os indivíduos da sociedade devem passar. Soma-se a isso o fato de a frequência ser diária e manifestar-se no decorrer de muitos anos, potencializando a ação dessa instituição na efetivação do projeto moderno de sociedade. Nas palavras do autor:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2004, p. 84)

Dessa forma, a escola impõe um processo de disciplinarização físico e intelectual, agindo respectivamente no âmbito do corpo e dos saberes. Ao primeiro processo, cabe impor ao sujeito um modo adequado, único e homogêneo de ser e de estar no mundo, ao passo em que o último tem o objetivo de apresentar o referido mundo, bem como as maneiras de se posicionar diante dele.

Ao término da exibição do filme, uma das responsáveis pelo desenvolvimento do projeto socioeducativo sugeriu que, em outra oportunidade, lhe assistíssemos novamente com as crianças e que explicássemos a elas sua importância. Tal sugestão pareceu apontar para o entendimento de que elas não apreciaram o filme porque não souberam interpretá-lo, como se a produção de sentido atribuída pelas mesmas fosse incorreta, uma vez que não havia passado pelo crivo do professor, ou, em se tratando de uma pesquisa, do pesquisador.

Nesse sentido, chamou-nos a atenção a colocação de um dos alunos ao descobrir que assistiríamos ao filme *Pinóquio: Prefiro fazer lição de Matemática!*⁵⁶ Essa fala pode nos remeter a inúmeras questões relativas ao universo escolar. Provavelmente um dos motivos que justifiquem a rejeição de tal criança para com a referida disciplina deve-se ao fato de ser tradicionalmente concebida como uma ciência que possui uma única solução e fórmula de se chegar a resultados concretos e precisos, algo já dado, esperado de antemão, para qual não cabem escapes, reinvenções, possibilidades...

Assim, em consonância com as ideias de Rancière (2004), somos reportados a uma concepção de ensino-aprendizagem pautada na lógica da explicação, na qual o professor possui a função de transmitir a seus alunos os conhecimentos validados pela sociedade contemporânea, de uma maneira objetiva e simplificada para que eles sejam capazes de compreender. Vale ressaltar que tais conhecimentos já são dados, sem que se permita abrir espaços para as recriações ou reformulações – fato que nos permite refletir sobre a relação de R (o garoto acima) com a Matemática.

Associada a essa discussão, relembremos a exibição do filme *Crepúsculo* que, como descrito anteriormente, ocorreu tranquilamente, uma vez que a película foi bem aceita pelos participantes da pesquisa desde o início⁵⁷. Estivemos acompanhados por duas das responsáveis por eles na instituição, as quais pareciam mobilizadas em garantir que o grupo permanecesse disciplinado, pois provavelmente julgavam como “culpa” das crianças o desinteresse observado na exibição de *Pinóquio*.

De maneira geral, as crianças mostraram-se muito interessadas durante toda a exibição. Ainda assim, uma menina dormiu e dois meninos distraíram-se em uma brincadeira, porém logo foram chamados a atenção por uma das profissionais do projeto socioeducativo, o que os motivou a ficar em silêncio.

Nesse sentido, retomamos novamente com Foucault (2009) o processo de docilização de corpos exercida pelas denominadas “instituições de sequestro” – prisão, fábrica, hospital,

⁵⁶ Notas de diário de campo, 27/11/09.

⁵⁷ Vale lembrar que foram os próprios participantes da pesquisa que solicitaram a exibição desse filme.

escola. Diante dessa leitura, arriscamo-nos a dizer que embora o projeto socioeducativo – no interior do qual se desenvolveu esta pesquisa – se proponha a atividades mais abertas e diferenciadas, o mesmo acabou (e ainda acaba) promovendo ações típicas do disciplinamento. Para o filósofo:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2009, p. 133)

Acontece que a criança revela-se como um ser dotado de imaginação, inventividade, criatividade, imprevisibilidade, potencialidades e possibilidades, contrariando a ideia de “corpos dóceis”; isso permite, por exemplo, que elas encontrem linhas de fuga à exibição do filme ainda que o mesmo lhes esteja agradando. Diante disso, elas passam a significar uma ameaça aos projetos sociais de modo que a educação surge com a intenção de controlá-las.

Segundo Gagnebin (*apud* LEITE, 2007, p.67-68), a origem da concepção de que a criança não possui a razão e, por conta disso, necessita de cuidados aparece na Antiguidade. “[...] citando Lyotard... o espírito do homem não lhe é [sic] dado de maneira completa e deve ser reformado. O monstro dos filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice. A criança lhes diz que o espírito não é (um) dado. Mas que ele é um possível”. Já na era Moderna, (FERNANDES, 1997, p. 64) nos traz a concepção do sociólogo francês Émile Durkheim, que considera a educação como o estabelecimento de uma “[...] guerra interminável e sem tréguas, contra as paixões”.

Nessa discussão, ainda emerge outra questão no que tange à preocupação com o comportamento das crianças durante a exibição do filme *Crepúsculo*. Como dissemos, as profissionais que nos receberam, no projeto socioeducativo desenvolvido no SESI, manifestaram seu incômodo com a falta de interesse das crianças no filme *Pinóquio*, apontando o que pode justificar o empenho delas para que o mesmo não ocorresse nesse dia. Ainda é possível inferir o pressuposto de que em se tratando de uma pesquisa acadêmica, nada poderia *sair errado* ou *não se apresentar de acordo com o planejado*. Dessa forma, haveria a necessidade de controlar as crianças para que as hipóteses iniciais pudessem se comprovar ao final do trabalho.

5.2 MODULAÇÃO

De acordo com Brasil (2008, p. 3), “Para Gilbert Simondon, a vida se define como uma espécie de errância do ser, o processo por meio do qual o ser se torna exático, se defasa de si mesmo”. Nesse sentido, o ser é tido como um eterno devir, em um contínuo processo de constituição, que possui a constante de sua defasagem, o que requer sempre um novo movimento de constituição. A esse movimento de contínua variação, construção e reconstrução da vida, Brasil denomina de modulação. Desse modo, a biopolítica também pode ser entendida como “o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida” (BRASIL, 2008, p. 3). O autor ainda afirma que,

Ao investir a vida, por meio da biopolítica, o capitalismo modula a modulação do ser: ele atua no âmago do processo de individuação, controlando, regulando suas defasagens, suas errâncias. Poderíamos dizer que o que caracteriza o capitalismo hoje é o fato dele simular a modulação, regulando sua variação. (BRASIL, 2008, p.110)

A dinâmica da modulação atua por meio da regulação, fazendo variar as possíveis formas de ser, tornando-as previsíveis, administráveis, sem, no entanto, obrigá-las a um formato fixo. Assim sendo, a biopolítica tem por objetivo intervir nas maneiras de ser e estar no mundo, nas possibilidades de invenção/reinvenção – no futuro, no vir a ser – de modo que tais processos sejam caracterizados pela sua previsibilidade, como se ingressasse em uma espécie de sintonia aos interesses da sociedade como um todo. “Da engenharia genética ao marketing, interessa mapear, antecipar e modular seu campo de possibilidades” (BRASIL, 2008, p.3).

Brasil ainda estabelece algumas conexões entre o capitalismo avançado e a biopolítica, considerando como estratégias de intervenção na vida, o marketing, o avanço da tecnociência e das tecnologias da imagem e da informação, bem como o contexto de insegurança no qual estamos inseridos e submetidos.

Nesse panorama, o *marketing* apresenta-se como forma de controle na medida em que o atual modelo produtivo passou a constituir subjetividades, produzindo algo a mais que as mercadorias e produtos, fabricando e vendendo – principalmente – modos de ser na vida. O autor considera que “mais do que vender produtos, trata-se de criar mundos, nos quais se inventam e se experimentam modos de vida” (BRASIL, 2008, p.10). A partir dessas reflexões teóricas, retomemos algumas ocorrências de nossas leituras.

Em um dos encontros, uma criança do grupo comentou a respeito de uma colega chamada S:

-Olhem o corpinho da S!
- S, você é modelo?⁵⁸



Figura 24 – Imagem de S que, segundo outra criança, possui corpo de modelo

E ainda, nas produções imagéticas de um grupo de meninas, circularam assuntos referentes à moda, como podemos perceber nas seguintes falas:

- Ina, vem aqui ó! Ina... Vamos fazer um desfile de moda! – disse I.
- Olha o modelito de...

Nesse momento, Ina riu e I. disse:

- Para quieta!

Ina riu novamente e colocou a mão no rosto, I. continuou:

- Tira a mão!⁵⁹

⁵⁸ Vídeo 7.

⁵⁹ Vídeo 8

Então ela seguiu com a apresentação do “modelito” de Ina e o seu próprio, filmando apenas sua camiseta, pois não deu conta de filmar mais partes sozinha.

Depois disso, I incluiu R em sua brincadeira na medida em que assuntos relativos à fama, ao sucesso e à popularidade passaram a fazer parte do diálogo. Assim, I transformou seu amigo R em um Pop Star:

- *É meu grande dia! Vou conhecer meu Pop Star, R C.*
 - *Bom, esse é o grande dia da minha vida!*⁶⁰

A referida brincadeira reporta-nos a uma música da artista brasileira Claudia Leitte – uma recriação de *Billionaire*, do cantor americano Travie McCoy –, sucesso amplamente divulgado pelos meios de comunicação de massa no período de desenvolvimento da pesquisa. Em nosso estudo, I considera como o melhor momento de sua vida o dia em que conheceria seu ídolo. Já na música “*Famo\$á*”, observamos uma garota em busca de fama, como o próprio título da canção sugere, mesmo que para isso tenha que abrir mão de seu relacionamento amoroso.

Famo\$á

*Eu quero ser muito famosa
 E ter o seu amor
 Mas quero sentar no sofá do Jô*

*Eu quero casar com você
 E estar na TV
 Faturar milhões no BBB*

*Sempre que eu vou me deitar
 Eu vejo o meu nome brilhar, ô, ô, ô
 Mas sinto que se estou com você eu
 tenho paz
 E o que eu vou fazer, se eu quero muito
 mais?*

⁶⁰ Vídeo 9.



Figura 25 – I e Iná com seus modelitos



Figura 26 – Ina tímida



Figura 27 – Pop Star R.C.

Um desdobramento da estratégia supracitada constitui-se no eficaz processo de captura promovido pelo capitalismo de tudo o que é diferente e pode lhe representar uma ameaça. Como exemplo, é possível observar as ações de alguns grupos – como a pichação que foi

cooptada pelo sistema e transformada em grafitagem –, suprimindo-lhes dessa forma todo o caráter contrário à sociedade vigente.

Partindo disso, Boltanski e Chiapello (*apud* BRASIL, 2008, p.10) apontam que “[...] o novo espírito do capitalismo incorporou tudo aquilo que, antes, fazia parte do universo da arte e que compunha um discurso crítico, baseado na diferença, na liberdade, na autenticidade e na autonomia”. Seguindo um raciocínio semelhante, notamos os discursos ambientalistas que desviam a responsabilidade dos grandes conglomerados industriais transferindo-a para o âmbito individual. Dessa forma, a atribuição de preservar e recuperar a natureza é transferida aos denominados cidadãos comuns.

Já o avanço observado nos campos da tecnociência e das tecnologias da imagem e da informação se constituem em uma importante estratégia biopolítica na medida em que as mesmas regulam âmbitos como espaço, tempo, corpo e subjetividades. Ambas romperam com os limites de uma influência que ocorria apenas no presente e passaram a interessar-se pelo futuro de modo a antecipar, simular e conformar o horizonte de possíveis, bem como as formas de invenção/reinvenção, criação/recriação.

Em consequência disso, altera-se a relação com o tempo, como se ele entrasse em uma espécie de colapso, posto que as técnicas de previsão e simulação investem seus esforços em debruçar o futuro sobre o presente: “[...] nos valem da tecnologia para antecipar e simular cenários, buscando adequar a indeterminação do futuro às determinações de nossas expectativas presentes” (BRASIL, 2008, p. 10). Desse modo, o autor considera que o futuro deixa de ser o espaço da diferença, da inventividade, do desconhecido, e passa a se tornar mesmo, uma espécie de conformação e adequação do tempo presente.

Diante disso, cabe destacar que os efeitos fantásticos presentes no filme *Crepúsculo* foram os que mais despertaram a atenção das crianças, tais como a cena na qual o protagonista e seu par romântico “voavam” rumo à copa das árvores, a partida de beisebol disputada pela família de vampiros, os momentos de combate entre a família de Edward e os vampiros que representavam o mal, bem como as cenas de fuga. Ao final de nossa atividade, as crianças chamaram-nos para mostrar a brincadeira que estavam realizando na quadra. Elas encenavam uma partida de beisebol assim como no filme a que tínhamos acabado de assistir.

No que se refere aos processos de formação de subjetividade, Brasil (2008) ainda observa que, para nos constituirmos enquanto sujeitos, somos levados a exteriorizar nossa subjetividade movidos pela dinâmica imposta pelos circuitos de consumo, informação e entretenimento, num movimento em que a exposição é proporcional a adesão às formas de

controle. Vale ressaltar que tal controle age por meio do desejo dos sujeitos, não pela coerção, o que nos revela a complexidade e a eficácia das estratégias biopolíticas.

Nesse sentido, o autor nota um rompimento com a separação entre as esferas do público e do privado de maneira que nossa subjetividade passa a ser constituída em um constante processo de performance, expondo-se e podendo ser vista através das mídias eletrônicas e digitais.

O autor ainda destaca a calculada consonância e articulação dessas estratégias de forma a enredar o sujeito, restringindo os possíveis escapes a essa dinâmica. Nessa direção, aponta a parceria estabelecida entre o desejo de obter lucro, concernente às empresas, e a capacidade de intervir na vida, ambos inerentes à ciência e à tecnologia. Eis o fato de o autor postular:

Essa aliança nos permite dizer de uma biopolítica acelerada pela tecnociência, que faz da vida matéria passível a todo tipo de intervenção: da engenharia genética aos deslocamentos populacionais (o turismo, as migrações), passando pelas próteses e modificações plásticas no corpo. (BRASIL, 2008, p. 71)

O pesquisador entende que as ações biopolíticas encontram sua justificativa, e até mesmo a necessidade, no contexto da insegurança em que estamos inseridos e a que estamos submetidos de modo que, a partir dele, passamos a aderir às formas de controle de maneira espontânea e voluntária. Diante disso, nossa sociedade se ocupa mais em regular a insegurança do que em propriamente combatê-la, pois assim não necessitaríamos mais das diferentes formas de controle.

Nessa discussão, o autor nos traz Rancière ao considerar que “[...] a insegurança é, atualmente, um modo de gestão da vida coletiva” (*apud* BRASIL, 2008, p.4). A partir disso, Brasil aborda a discussão levantada pelo filósofo francês relativa aos campos de ação concernentes a política e a polícia, de modo que: “Tornados retórica e modo de gestão, risco e insegurança nos fariam reduzir a política a ações de polícia” (BRASIL, 2008, p.4).

Para Rancière (*apud* Brasil, 2008, p.5), a política configura-se como partilha do sensível, a partir da qual se fazem possíveis novas formulações com relação a tempo, espaço, corpo, subjetividades e visibilidade, através da fuga à ordem policial que pressupõe o consenso e a manutenção da sociedade atual. Segundo ele, “Há uma gênese estética da política: trata-se de reconfigurar o espaço e o tempo da experiência, de forma a ampliar nosso

horizonte de possíveis”, o que requer um novo ordenamento a ser estabelecido por meio do dissenso.

Dessa forma, tais estudos concebem o consenso como a coincidência entre os âmbitos da política e da polícia, uma vez que ele se constitui no modo através do qual se faz política no capitalismo avançado, bem como procura-se configurar a política justamente a partir de seu processo de anulação.

Isso nos remete a uma das experiências de produções imagéticas no campo de futebol do SESI, um relevante espaço de captura das imagens/vídeos pelas crianças. Essa atividade foi notadamente marcada por um programa televisivo e um filme, a saber: o programa *Pânico* exibido pela RedeTV e a produção cinematográfica *Tropa de Elite*. Dessa forma, as seguintes palavras e expressões marcaram a atividade do grupo: *Salve irmão!, É nós!, Campo sub 20, Peitinho!, Favela, Morro dos Macacos, Só tem traficante!*⁶¹

Foi possível observar que elas reproduziram muitas cenas de violência para obter suas imagens/filmagens, sendo que, na maior parte do tempo, as crianças preocuparam-se em registrar cenas de lutas travadas entre elas no campo de futebol da instituição. Tal dinâmica era sugerida pelos próprios cinegrafistas na tentativa de dirigir as gravações, como podemos observar na fala de G:

G - *Corre um atrás do outro!*
G - *Corre um atrás do outro!*
G - *Vai briga, briga ceis dois!*⁶²

Esse grupo contava apenas com duas meninas. Percebemos que uma delas mostrava-se menos à vontade com a brincadeira escolhida por seus amigos – na maior parte do tempo ela permaneceu em silêncio; em alguns momentos quando as outras crianças a colocavam como foco de suas imagens/filmagens, tentava escapar. Já a outra menina mostrou-se muito familiarizada com a atividade; inclusive, em uma das cenas, a mesma aparece como se estivesse bebendo cerveja.

Essas crianças ainda se inclinaram na captura de imagens de um formigueiro, de modo que usaram o corpo – ficar mais longe ou perto – como forma de *zoom*:

M - *É o morro das formiga!*
G - *Ah, não é formiga, não!*
G - *Aqui é, é cupim! É, aqui é o morro dos cupim, mano!*⁶³

⁶¹ Notas de diário de campo, 10/12/ 2009.

⁶² Vídeo 10.

No que se refere ao interesse do grupo em registrar imagens/filmagens que se relacionavam a favelas, morros e traficantes (como já observado nas expressões que constituíram tal experiência), as transformações de espaços e lugares revelaram-se de forma explícita, constituindo-se enquanto morro as escadas presentes no campo de futebol, que davam acesso a um vestiário:

L- *Ta vendo ali ó...*

L- *É a nossa favela!*

L- *Vamo entra lá que cê vai leva um tiro na cabeça! [...]*

M - *Aqui mano, aqui é a tropa de elite!*

M - *O morro do dendê é ruim de invadir...*

L- *O morro do dendê também é terra de Deus!*⁶⁴

Essas crianças ainda cantaram músicas do estilo *funk*, alguns reproduzidos, outros recriados... As crianças que estavam atrás das câmeras, corriam para obter imagens/vídeos dos amigos que estavam correndo, de uma maneira muito intensa, de modo que se apresenta de forma nítida nessa atividade, o barulho do vento batendo na câmera, bem como é possível ouvir a respiração do cinegrafista que corria rapidamente, o que torna tal produção bastante sensorial e viva.

Assim sendo, é possível observar que, para essas crianças, conteúdos relacionados a futebol, violência, bebida alcoólica, tráfico de drogas, policiais e bandidos compõem um conjunto de temas que as remetem, de maneira imediata, à experiência audiovisual – especialmente se levarmos em conta que tal atividade correspondia à primeira experiência de produção imagética desse grupo.



Figura 28 – Produção Imagética no campo de futebol do Sesi

⁶³ Vídeo 11

⁶⁴ Vídeo 12.

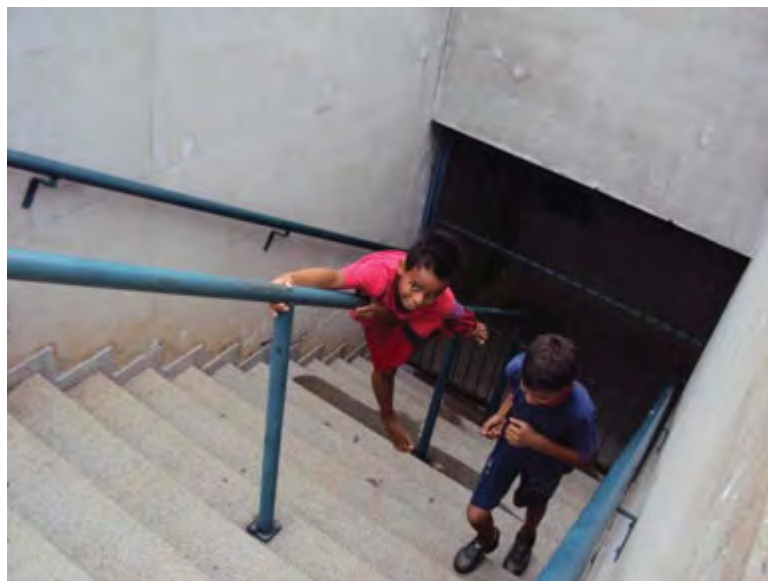


Figura 29 – Atividade desenvolvida no ‘morro’ segundo as crianças

Novamente aqui, as estratégias biopolíticas revelam alto grau de articulação na medida em que o risco transforma-se em discurso produzido, por exemplo, pela tecnociência contemporânea, a ser ampliado e inflamado pela mídia. “A produção retórica do risco e sua difusão midiática faz com que pautemos nossas ações tendo em vista o grau de risco que elas guardam, diante do prazer que nos prometem” (BRASIL, 2008, p. 72).

Perante esse panorama, a norma e o risco passam a produzir modos de agir, condutas e subjetividades. Nessa dinâmica, nossa sociedade lucra com o aumento da demanda por controle, que, por um lado, será oferecido pelo poder estatal e, por outro, será exigido do sujeito por meio do crescente desenvolvimento do autocontrole. Tal movimento alicerça a descentralização de algumas ações que antes cabiam ao âmbito público, as quais são transferidas para a esfera particular/privada, numa relação de incentivo e valorização declarados à autonomia.

Nesse contexto, a biopolítica estimula a gestão privada dos riscos, de modo que cada sujeito passa a ser o responsável por sua vida nos mais diversos âmbitos como saúde, educação, consumo e trabalho, como se acabasse por transformar cada indivíduo em uma empresa, onde temos por atribuição nossa própria gerência. “Como empreendedores de nós mesmos, somos os responsáveis por administrar os custos e benefícios das nossas escolhas, das nossas performances, frente à carteira de riscos que o futuro nos apresenta” (BRASIL, 2008, p. 103).

Já no que se refere à exibição do filme *A Era do Gelo 3*, foi possível notar que algumas crianças conheciam cada detalhe do longa-metragem como se o tivessem decorado.

Elas o antecipavam e comentavam suas cenas: *Essa parte é da hora!*⁶⁵ Ainda notamos risos em alguns momentos, durante a sessão. Mas, ainda assim, o filme foi considerado enjoativo e infantil, uma vez que as crianças, a exemplo da sessão em que exibimos *Pinóquio*, tentaram escapar de diversas formas: dormindo, brincando na sala ao lado, chamando a atenção dos colegas...

S foi uma das crianças que mais se incomodou, na medida em que tentou várias vezes fugir, conforme já dissemos em relação a outras sessões, além de ter reclamado inúmeras vezes. Ao final da exibição, ela colocou: - *Não tem nada de importante, nada para descobrir!*⁶⁶

Perante a fala de S, e levando em consideração que ela já havia assistido tanto *A Era do Gelo 3* como *Crepúsculo* mais de uma vez, questionamo-nos sobre o que seria importante para essa menina. O que ela gostaria de descobrir? Dessa forma, acompanhando Brasil (2008) entendemos que o capitalismo estético, para além de produtos e mercadorias, passou a vender modos de ser, criando assim, formas de experimentar a vida a partir da imagem, do cinema, das propagandas.

Dessa forma, como ressaltado anteriormente, no que se refere aos encontros destinados à exibição dos filmes *Pinóquio* (2002), *Crepúsculo* (2008) e *A Era do gelo 3* (2009), foi observado que as crianças apreciaram mais o segundo, ao passo que consideraram os outros dois como demasiadamente infantis. Nesse sentido, tal grupo interessou-se mais pelo filme no qual existiam dois belos jovens que viviam um romance, sendo que um deles – o vampiro Edward – possuía super-poderes. Somam-se a isso as inúmeras lutas travadas pelo protagonista e seus inimigos, além da coragem da protagonista Bella, que foi capaz de enfrentar diversos perigos para permanecer ao lado de seu amado. Qual criança afinal não se identificaria com o perfil desses jovens?

Diante disso, parece-nos que a própria infância, nos dias de hoje e em algumas situações, se coloca no lugar do devir, ou seja, daquilo que ela virá a ser ou deseja ser. Quando dizemos *virá a ser*, referimo-nos à idade, pois os participantes da pesquisa possuíam, no máximo, 12 anos. Logo, eles almejam deixar a infância/criança para tornarem-se jovens/adolescentes, bem como os personagens do filme – que possuíam 17 anos, para que assim fosse possível viver experiências semelhantes às dos personagens, caracterizados como populares, objetos e sujeitos de intensos romances e vencedores de grandes lutas marcando, enfim, a posição do herói.

⁶⁵ Notas de diário de campo, 11/03/2010.

⁶⁶ Notas de diário de campo, 11/03/2010.

Nessa direção, consideramos que as crianças entendem que elas passam a ser o personagem, de modo que sentem e vivenciam as mesmas experiências nas brincadeiras e nas manifestações imaginárias. Dessa forma, ser o personagem significa outra coisa, na medida em que na fantasia a infância encontra modos de experimentar outros lugares, os lugares do outro. O sujeito da infância torna-se outro uma vez que experiencia os modos do outro ser, os modos de ser do outro.

5.3 TENSÃO MODULAÇÃO-PROFANAÇÃO

Diante da discussão acerca do contexto da biopolítica, podemos considerar os meios audiovisuais como parte importante de suas estratégias, que buscam regular as possibilidades de invenção/reinvenção, criação/recriação do futuro, de modo a conformá-lo às condições presentes, tornando-o mesmo. Dessa forma, os dispositivos midiáticos promovem a produção de certos tipos de subjetividades e vendem determinados modos de vida e de ser na vida, “modulam a modulação da vida” (BRASIL, 2008). Acontece que tais subjetividades e estado de coisas passaram a apresentar-se como algo dado como se sempre tivesse sido dessa maneira e como se não houvesse a possibilidade de ser diferente, de ser outro.

Sendo assim, ressaltamos a experiência das meninas que filmavam suas roupas, bem como o comentário de outra criança acerca do corpo de sua amiga. As primeiras apresentavam suas vestimentas com o intuito de ditar a moda, propondo que aquela seria uma maneira adequada de se vestir, de onde podemos inferir que qualquer outro tipo de roupa que escape ao modelo proposto por elas, não deveria ser adotado, pois se encontraria fora do padrão, da norma, da tendência. Ao passo que a última sugere uma esfera um pouco diferente do que poderíamos chamar de docilização de corpos praticada nas instituições escolares – a ditadura dos corpos –, uma vez que a menina elogiada era alta e magra, biotipo extremamente caro aos dias atuais; isso pode trazer um diferencial para sua vida, pois, do mesmo modo que muitas garotas de sua idade, ela provavelmente vislumbra a possibilidade de ser modelo.

Nesse contexto, isto que poderia ser uma espécie de ‘sacralização’ dos modos de vida das crianças se vê ameaçada pela profanação inerente à infância, a qual se destaca por sua incompletude, inacabamento e abertura. Desse modo, no que diz respeito à influência da experiência audiovisual sobre o público infantil, apontamos para a tensão existente entre modulação e profanação de maneira que, a exemplo de Agamben (2008), ao considerar as

relações existentes entre rito e jogo, entendemos que uma não se sobrepõe a outra, elas coexistem.

Diante disso, destacamos a primeira atividade destinada às produções imagéticas, a qual se deu após a exibição dos filmes *Pinóquio* e *Crepúsculo*. Nesse dia, tivemos alguns problemas com os equipamentos, o que provocou a redução do tempo do encontro.

Um dos grupos de crianças escolheu um lugar repleto de árvores intitulado por eles de “floresta”. No primeiro momento, elas interessaram-se em obter imagens delas próprias – tirando fotos sozinhas ou acompanhadas dos amigos. Depois disso, mobilizaram-se em produzir o filme *Crepúsculo* que havíamos assistido no encontro anterior. Desse instante até o final do tempo disponível, houve a preocupação de produzir/reproduzir o referido filme, o que também pode justificar a escolha do local de filmagem.

Ao observar a elaboração de tais imagens/filmagens, foi possível identificar algumas cenas do filme, tais como: (1) o jogo de beisebol; (2) o momento em que Bella se encontrava em perigo; (3) situações de fuga; (4) as cenas em que os personagens se encontravam sobre as copas das árvores; (5) o combate entre Edward e o vampiro que tinha a intenção de fazer alguma maldade à Bella.

No que se refere à dinâmica das gravações, é perceptível que, em inúmeras momentos, as crianças que realizavam as imagens corriam na medida em que seus amigos também corriam. Já no que diz respeito ao trato com os equipamentos, notamos que uma delas, no momento de obter suas imagens, estava com a mão suja de areia e não se preocupou em limpá-la para pegar a câmera.

Vale destacar que no processo de produção simulada de *Crepúsculo* inventou-se uma irmã para a personagem Bella, visto que o grupo interessado nessa filmagem era composto por duas meninas. É interessante observar a criação de uma nova personagem como alternativa para que ambas pudessem participar ativamente da brincadeira, apesar da existência, na história original, de outras personagens femininas, como as amigas de Bella e as irmãs do herói da trama – Edward.

Também foi possível observar a estratégia utilizada pelos cinegrafistas para que pudessem ser mais ativos na dinâmica de elaboração do filme, uma vez que as crianças manuseavam a câmera em sistema de revezamento. Nesse sentido, além de filmar, eles executavam outras ações. Assim sendo, em muitos momentos, dirigiam as cenas e registravam suas impressões acerca da experiência que estavam vivenciando, filmando a si próprios e

tecendo comentários, como podemos observar na fala de um deles que virou a câmera para o seu rosto e disse: - *É demais!*⁶⁷. Logo depois, o mesmo retomou sua atividade normalmente.

Ainda pudemos perceber que diante da dinâmica das gravações, no momento em que Bella e sua irmã fugiam dos vampiros que as perseguia, os gritos, desespero, velocidade e medo constitutivos da cena deram lugar para a lenta passagem de um cão que desenvolvia sua trajetória próximo ao cinegrafista. Nesse instante, tivemos a sensação de que o próprio tempo e a cena ficaram suspensos à espera da evolução do animalzinho⁶⁸.

Nesse ponto, cabe aproximar a experiência da infância, a infância como experiência, infância e experiência, a infância como correlato da experiência, a experiência como correlato da infância, a infância como condição para a experiência e/ou a experiência como condição para a infância, ou ainda a experinfância⁶⁹, dos escritos de Manoel de Barros e Walter Benjamin.

Dessa forma, entendemos que tanto um quanto o outro, o primeiro por meio de sua poesia e o último através de sua obra, preocupam-se com aquilo que escapa, com os restos, com o que está ‘fora de cena’, com aquilo que é social e racionalmente considerado menor – de menor importância – tal como podemos observar na atitude de um cinegrafista que deixa o ‘espetáculo’ em segundo plano para registrar suas sensações a respeito dele; ou ainda pelo fato de o mesmo deixar de capturar o auge da grande cena para dar luz à passagem de um cãozinho.

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.

O Apanhador de Desperdícios – Manoel de Barros

O relógio do pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa.
Indicava “atrasado”. No corredor penetravam murmúrios de consultas

⁶⁷ Notas de diário de campo, 10/12/2009.

⁶⁸ Vídeo 13.

⁶⁹ Formulação de Leite (2011).

secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas professores e alunos eram camaradas. Ou então, tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava.

Chegando Atrasado – Walter Benjamin

Diante disso, observamos os ‘escapes’/as linhas de fuga encontradas pelas crianças, a administração inerente a dinâmica *Luz, Câmera, Ação!*, uma vez que foi possível perceber a simultaneidade da experiência, dos processos de obtenção das imagens/filmagens, bem como do roteiro criado por elas. Nessa direção, os acontecimentos supracitados escapam não somente ao roteiro/brincadeira proposto pelas mesmas, como de fato escapam à lógica da consagrada frase do cinema. Para as crianças, o que emerge e acontece no decorrer da pesquisa revela importância e, mesmo não estando previsto no roteiro inicial, passa a compor a história. Aqui, todas as crianças podem criar o roteiro de sua história e modificá-lo de acordo com o que lhes passa, com o que lhes convém e lhes faz sentido.



Figura 30 – Bella e sua ‘irmã’ jogando beisebol



Figura 31 – Bella e sua ‘irmã’ se escondendo do ‘monstro’



Figura 32 - Cena de fuga

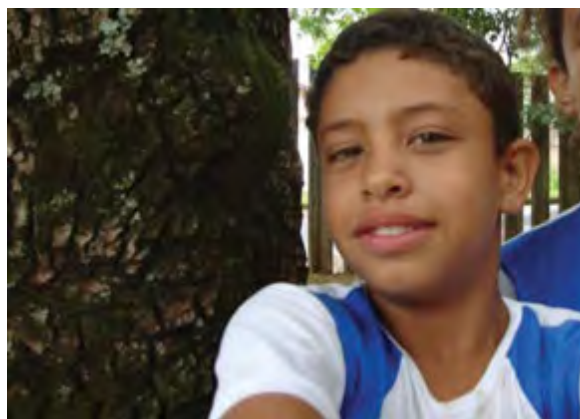


Figura 33 – Cinegrafista se colocando nas imagens/filmagens



Figura 34 – Produzindo a ‘capa’ do filme *Crepúsculo* segundo as crianças

Nessa discussão, também cabe retomar o encontro das meninas que se interessaram por obter imagens/filmagens do grande dia em que conheceriam seu Pop-Star. Elas rapidamente mudaram essa brincadeira para outra na qual se tornavam “sequestradora de ídolos”, tendo como sua vítima o garoto G.

Durante essa dinâmica, uma das câmeras fotográficas apresentou problemas. Posteriormente, soubemos que se tratava de um defeito na lente ocorrido no momento em que as meninas estavam empenhadas em sequestrar seu ídolo G; provavelmente, elas bateram com a máquina na trave do gol onde o aluno se escondia, o que veio a provocar a falha no aparelho.



Figura 35 - 'Ídolo' se escondendo



Figura 36 – Foto tirada com a câmera quebrada

Já no início de suas imagens/filmagens, no espaço da quadra aberta do SESI, um dos grupos de crianças adentrou por entre as árvores – um grande canteiro situado próximo à referida quadra – de modo que desenvolveram grande parte de sua atividade distante de nós.

Nas produções imagéticas desse grupo, fizeram-se presentes a telenovela *Mutantes*, exibida pela rede Record (originalmente entre os anos de 2008 e 2009), os comentários relativos ao universo da moda e as mais diferentes formas de experimentar o equipamento disponibilizado. Ao mesmo tempo, as crianças acabavam por escapar da brincadeira que elas próprias tinham sugerido, como, por exemplo, aquela relativa à telenovela supracitada:

S: - Grande ideia!

- Vamos brincar de Mutantes? A gente gravava o tempo que a gente ficava na ilha!

As crianças brincaram um pouco e logo depois um dos meninos fez a seguinte proposta:

L: - Vamos ver os piolhos?

- O seu é uma câmera! Dá pra ver tudo o que tem na minha cabeça! Vai!

- Péra aí! Tem que abrir!

- Nossa! Quanto piolho!⁷⁰

⁷⁰ Vídeo 14.



Figura 37 – Crianças rumo a sua produção imagética

Por fim, houve um grupo que demonstrou grande interesse em realizar suas produções imagéticas no *studio de ballet* do SESI. Nesse espaço, estava acontecendo um ensaio para um festival do qual a instituição participa anualmente. A responsável pelo grupo de bailarinas foi receptiva às nossas crianças, permitindo que ficássemos à vontade naquele espaço.

Um dos participantes da pesquisa filmou o ensaio das bailarinas, e os demais integrantes do grupo permaneceram atentos à apresentação. Ao final, foi realizada a troca de cinegrafista de modo que a criança M realizou uma filmagem.

Em seu vídeo, M explorou o espaço do *studio de ballet*, de uma forma rápida, onde seu corpo se constituía como centro. Nessa gravação, o menino disse para seu amigo K: - *Vai K, vai, dança um ballezinho, aí...*

Então, M trocou a câmera com K e apresentou um número de *ballet*. Depois disso, o amigo encorajado também o fez...

M: - *Ele é loco, mano. Ontem ele bebeu um monte de pinga! Cherou, cara! É isso aí, vou ter que falar pros manos!*

Novamente essa criança, a exemplo de sua atuação nos encontros anteriores, tentou definir a experiência que estavam vivenciando:

- *É isso aí, aqui a gente tá no negócio do SESI, e a gente vai mostrar um pouquinho disso aqui, tá ligado? Vamo lá!*

- É isso aí, mano. Nós tá gravando aqui no SESI. É aqui oh, é aqui que a gente vive!
- Tá ligado!
- Então vai, solta o som DJ.⁷¹

Assim, M começou a cantar a música *Baby*, do jovem cantor canadense Justin Bieber. O menino estava de frente para um espelho e olhava constantemente para si mesmo acompanhando sua performance. Logo depois, ele parou diante de outro espelho, colocou os óculos escuros, compondo o visual juntamente com seu boné, e começou a falar algumas palavras na “língua inglesa” à sua maneira.

Nas produções imagéticas desse grupo, ainda notamos que as crianças se dedicaram a capturar imagens do SESI a partir da janela do *studio de ballet* que se encontrava em um piso superior. Cabe ressaltar, que elas procuraram reproduzir e/ou reinventar a apresentação de *ballet* que haviam assistido. Boa parte das imagens daquele grupo revelou-se distorcida, o que talvez se deva à intensa ação dessas crianças durante sua atividade bem como devido ao movimento condizente com os objetos de suas produções imagéticas.



Figura 38 - Ensaio de *ballet*



Figura 39 - Ensaio de *ballet*



Figura 40 - Ensaio de *ballet*



Figura 41 – Participantes da pesquisa registrando o ensaio de *ballet* ao fundo

⁷¹ Vídeo 15.



Figura 42 - Crianças brincando no *studio de ballet*



Figura 43 – Vista do Sesi através do *studio de ballet*

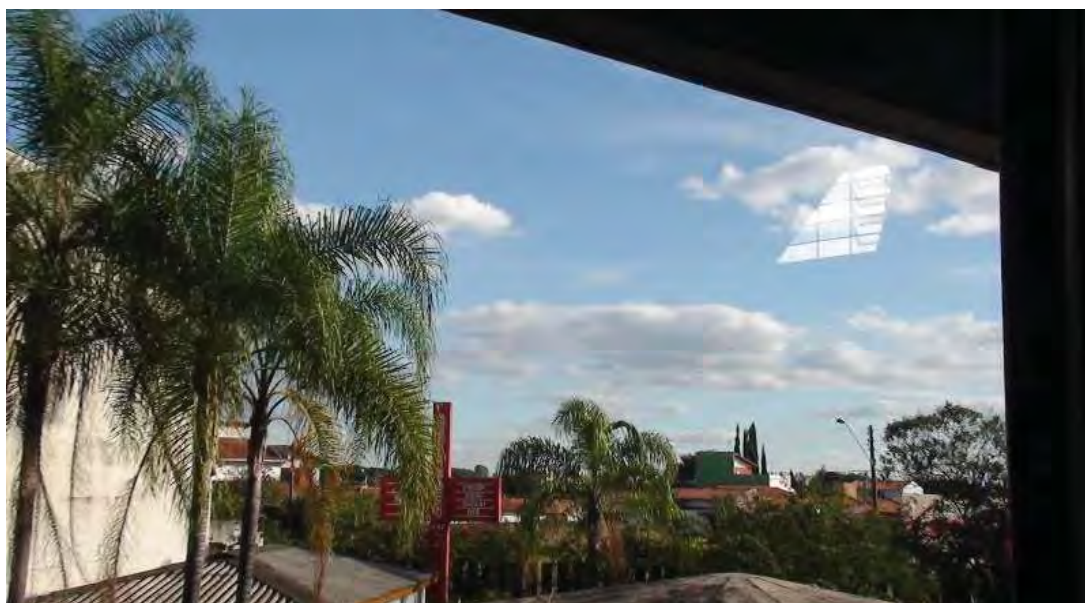


Figura 44 - Vista do Sesi através do *studio de ballet*



Figura 45 – Meninas brincando de *ballet*



Figura 46 - Meninas brincando de *ballet*



Figura 47 - Vultos

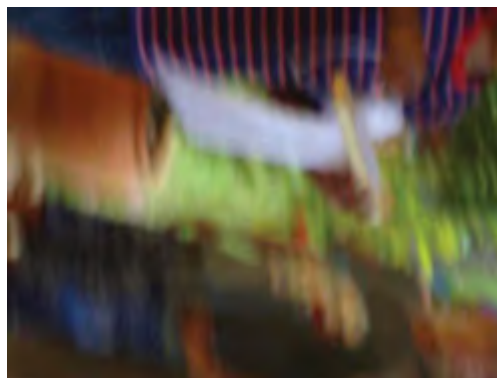


Figura 48 - Vultos



Figura 49 – Uma boca. Ou não?

Para Brasil (2008):

Como vimos, hoje, mais do que nunca, o cotidiano é o lugar de uma abstração. Separada da experiência, a linguagem é tornada domínio especialista, submetida à lógica do cálculo e do roteiro, traduzida em produtos e informações. Para Agamben, o espetáculo e o consumo representam a fase extrema do capitalismo que visa “sacralizar” os objetos, as linguagens e os dispositivos, separando-os do domínio da experiência dos homens. [...]

Mas, o cotidiano é, também, o terreno possível de uma reapropriação. Ali, a linguagem é novamente retomada, a partir de um novo vínculo com a experiência. Esta reapropriação é uma profanação, um uso negligente, que religa à experiência mundana o que fora sacralizado. (BRASIL, 2008, p.194)

CAPÍTULO VI – O PODER DA VIDA

Experiência Audiovisual e Infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar propôs-se a refletir acerca dos modos de modulação e os processos de produção de subjetividade inerentes à experiência audiovisual; com isso, procuramos entender como, a partir desse contexto, as crianças buscam/encontram linhas de fuga para ‘escapar’, criar, recriar, inventar, reinventar outros e novos sentidos, profanar os sentidos considerados sagrados, mas que são dados/postos/definidos – modulados.

Nessa discussão, partimos dos pressupostos teóricos de Michel Foucault no que se refere, especialmente, ao contexto social da biopolítica - considerada como uma das tecnologias de poder relativas à sociedade atual, que possui o objetivo de promover uma espécie de gerenciamento da vida. Em consequência disso, revelou importância a ideia de modulação tida por André Brasil como os modos através dos quais são administrados processos próprios a vida, tais como criação, recriação, invenção, reinvenção, como estratégia para torná-la mesma.

Já no que diz respeito às brechas e aos espaços possíveis a tais modos de produção de subjetividades, partimos do conceito de profanação de Giorgio Agamben, com o intuito de indicar a possibilidade de dessacralizar os usos e as vivências apontados como norma/modelo pelas sociedades ocidentais contemporâneas. Dessa forma, encontramos na infância o potencial para a ruptura, a cesura, a descontinuidade, a criação, o acontecimento, a experiência como é concebida por Walter Kohan.

Diante disso, a presente pesquisa desenvolveu-se no interior do projeto *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens*, que buscava refletir a experiência audiovisual desprovida das amarras inerentes a roteirização e constitutiva do consagrado jargão do cinema *Luz, Câmera, Ação!*” - por meio da livre manipulação de crianças com filmadoras e câmeras fotográficas, privilegiando-se a ação em primeiro plano. Sendo assim, essa dissertação se preocupou especificamente com dois campos de ações previstos pelo projeto de pesquisa supracitado, a saber: as sessões de filmes⁷² e os encontros destinados à obtenção de imagens/filmagens no espaço do SESI da cidade de Rio Claro/SP.

Desse modo, observamos que o filme que mais se sobressaiu no que se refere aos processos de modulação foi *Crepúsculo* (2008). Provavelmente tal fato tenha se dado por motivos elencados anteriormente como o romance existente entre os dois belos jovens que

⁷² Vale lembrar que nas sessões de filmes assistimos a *Pinóquio* de Benigni (2002), *Crepúsculo* (2008) e *A Era do Gelo 3* (2009).

protagonizam a trama, as constantes lutas ocorridas entre Edward e seus inimigos, bem como a posse de super-poderes pelo considerado herói da história. Ainda cabe destacar que uma cena do filme – o jogo de beisebol – tornou-se pretexto para brincadeira das crianças ao final da exibição da película. A mesma cena também foi elencada, posteriormente, para compor o roteiro para as produções imagéticas de um grupo de crianças no primeiro dia de atividades desse tipo.

Por outro lado, foi possível perceber as crianças encontrando formas ou modos de escapar a suposta ‘modulação prévia’, como por exemplo, no roteiro das gravações/brincadeiras, proposto por elas mesmas, de maneira que elas criaram uma irmã para a personagem Bella. Tais crianças ainda atribuíram diferentes e outras funções ao cinegrafista - que passou também a dirigir e comentar a história – como o menino que interrompeu a gravação que seu grupo estava desenvolvendo para comentar: *É demais!* Essa narrativa foi novamente interrompida – em uma cena de fuga, na qual existiam muitos gritos, velocidade, desespero – para dar lugar à imagem de um cãozinho que passava lentamente pelo local de filmagem.

Tais acontecimentos escaparam não somente ao roteiro/brincadeira proposto pelas crianças, como de fato escaparam a lógica da consagrada expressão do cinema: *Luz, Câmera, Ação!*, pois, para as crianças, o que emerge e acontece no decorrer da pesquisa revela importância, e, mesmo não estando previsto no roteiro inicial, passa a compor a história. Todas as crianças puderam criar e modificar o roteiro de acordo com o que lhes passava, e lhes fazia sentido.

As crianças também escaparam a outros roteiros/brincadeiras estabelecidos por elas, como as alterações percebidas nas brincadeiras das meninas que inicialmente apresentaram suas roupas como se fossem modelos, passando logo depois para fãs, que conheceriam seu ídolo, para finalmente transformarem-se em ‘sequestradoras de ídolos’. Nessa direção, a brincadeira inventada a partir da telenovela *Mutantes* acabou transformando-se numa caça aos piolhos, passando pela discussão de como utilizar o *zoom*, de quem manusearia o equipamento, assim como pelo comentário sobre o corpo de uma menina que, segundo as crianças, parecia uma modelo.

Dessa forma, observamos as crianças encontrando espaços e brechas para escapar ao processo de administração inerente a experiência audiovisual em nossa cultura. No entanto, ficamos com a sensação de que as linhas de fuga traçadas pela infância são inúmeras outras, além das apontadas por esse estudo, na medida em que nós, enquanto adultos submetidos à racionalidade, não conseguimos enxergar – por mais que levemos em conta – a dimensão da

experiência, a infância como acontecimento, e ensaiemos uma escrita infantil na tentativa de apresentar a infância/criança.

Diante disso, passamos a considerar que as dinâmicas experimentadas pelas crianças, sobretudo no que tange os encontros destinados à captura de imagens/filmagens, transbordam fantasia. Fantasia esta na qual somos incapazes de adentrar, uma vez que as crianças parecem estar em outro mundo, mundo outro, distinto do nosso. Essa sim, talvez, seja a linha de fuga mais efetiva que nosso trabalho pôde encontrar.

Para além disso, esse estudo também encontrou aquilo que nos arriscamos a dizer, “suas próprias linhas de fuga” e passou a revelar a importância no que tange à instituição escolar, e minhas relações estabelecidas como professora e pesquisadora, de maneira que “[...] a única coisa que permanece é a impossibilidade de continuar sendo o que se era” (KOHAN, 2003, p. 15).

Sendo assim, é possível dizer que a trajetória percorrida durante o desenvolvimento desta pesquisa me transformou. Acompanhando Kohan (2003), o presente trabalho teve início porque as relações existentes entre a infância e a experiência audiovisual, para mim, já não eram as mesmas. No momento atual deste trabalho, o encontro com as crianças fez com que tais relações constituíssem outras diferentemente daquelas que existiam em seu início.

A infância revela-se enquanto possibilidade, potencialidade, abertura, inacabamento, experiência. Da mesma forma, apresentam-se as imagens/filmagens de nossa pesquisa, como algo não administrado, planejado, calculado. Algo que é produto da experiência, na verdade, é a própria experiência... Assim, passei a entender a infância, concordando com a ideia que a concebe como “[...] uma potência da vida em contraste, ou mesmo um contraponto ao poder sobre a vida” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

Essa caminhada ainda foi capaz de questionar o entendimento que eu possuía sobre escola e sobre a figura do professor. Assim, a escola apresenta-se como um eficaz dispositivo de produção de subjetividades; subjetividades estas calculadas, esperadas, convenientes ao bom andamento de nossa sociedade. E, ao professor, cabe a tarefa de garantir tal processo por meio do poder disciplinar e da transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, revela-se a incoerência de uma instituição que, desde seu surgimento, foi destinada para o atendimento de crianças que se revelam como experiência. “Uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

A partir disso, retornamos para o espaço da escola onde tudo começou com o episódio do garotinho que brincava de Homem-Aranha. Retornamos para esse espaço não com o intuito de limitar a infância ao currículo escolar, mas de apresentar possibilidades de uma infância e de uma pesquisa ‘homem aranha’ que corre riscos como as crianças, uma pesquisa que aponta para:

Uma educação que possa ser uma ‘educação experiência’, uma ‘formação experiência’, é sempre uma educação onde predominam esses espaços de abertura e de práticas de poderes que não se encerram em um pólo ou outro, mas que fazem circular: palavras, sentidos, possibilidades. Assim, uma ‘educação experiência’, ex-põe, coloca para um fora do sujeito, não se preocupa em internalizar, em interiorizar, mas põe para caminhar, cria travessias, cria caminhadas, caminhos. O professor, ou o formador de um modo geral, não se preocuparia então em ensinar, mas em criar espaços de relação entre o sujeito e o conhecimento, espaços de relações de sentidos, de relações de abertura, de olhar para as inquietudes. (LEITE, 2011, p. 196)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICS, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 20, n. 3 (60), p. 179-197. Campinas, SP, set./dez. 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRAIT JÚNIOR, Roberto. **Em busca das esferas do dragão**: uma interpretação da leitura das crianças sobre o Dragon Ball Z. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PPGP/PUC-SP, São Paulo, 2005.

BRASIL, André. **MODULAÇÃO/MONTAGEM**: ensaio sobre biopolítica e experiência estética. 2008. 206 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

DANELON, Marcio; LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, Educação e (De)Formação em *Pinóquio* de Carlo Collodi. **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**, 5, 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, set. 2010.

FERNANDES, Heloísa. Infância e Modernidade: Doença do Olhar. In: GUIRALDELLI Júnior, Paulo. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

KOHAN, Walter. **Infância, entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20 – 28. Campinas, SP, 2002.

_____. Experiencia y Alteridad en Educación, in **Experiencia y Alteridad en Educación**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

_____. **O enredo da cena que encena a educação**: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor. Projeto de pesquisa. Rio Claro, SP: UNESP, 2006.

_____. **Ação, Câmera, Luz**: entre imagens e olhares – experiência de infâncias e montagens. Projeto de pesquisa. Rio Claro, SP: UNESP, 2009.

_____. **Experitempos de Experinfâncias**: re-cortes de montimagens de-formação. Livre-docência em Educação. Instituto de Biociências, *campus* de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. **Revista Bambini**. Tradução livre do original italiano de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi. ano 10, n. 2, Bergamo, fev. 2004.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducar La Mirada. La necesidad de una pedagogia pobre. In: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (Org.). **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial, 2006.

MONTAIGNE, Michel de. **ENSAIOS**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1972.

PRADO, Patrícia Dias. **EDUCAÇÃO E CULTURA INFANTIL EM CRECHE**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PELBART, Peter Pal. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância da crianças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

Mãos Desenhando-se, M. C. Escher (1948). Disponível em:
<http://cubodegelo.no.sapo.pt/matematica_ficheiros/escher.htm>. Acesso em: 07 maio 2011.

Serviço Social da Indústria (SESI). Disponível em:<
<http://www.sesisp.org.br/home/2006/institucional/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

Descrição filme *Tropa de Elite*. Disponível em: < <http://www.tropadeeliteofilme.com.br/>>.
Acesso em: 07 jun. 2011.

Descrição do programa de computador Windows Movie Maker. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Movie_Maker>. Acesso em: 07 jun. 2011.