



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

**INFÂNCIA, CONSTRUÇÕES DE SI E AGENCIAMENTOS DE SEM TERRINHAS
MEDIADOS PELA RELAÇÃO COM OS DESENHOS ANIMADOS**

FORTALEZA

2013

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

INFÂNCIA, CONSTRUÇÕES DE SI E AGENCIAMENTOS DE SEM TERRINHAS
MEDIADOS PELA RELAÇÃO COM OS DESENHOS ANIMADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio

FORTALEZA

2013

11/07/11

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- O52i Oliveira, Thiago Menezes de.
Infância, construções de si e agenciamentos de sem terrinhas mediados pela relação com os desenhos animados / Thiago Menezes de Oliveira. – 2013.
232 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Comunicação e linguagens.
Orientação: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.
1. Infância – Aspectos sociais – Recreio(Quixeramobim,CE). 2. Crianças do campo – Recreio (Quixeramobim,CE) – Atitudes. 3. Crianças do campo – Recreio(Quixeramobim,CE) – Condições sociais. 3. Desenho animado – Recreio(Quixeramobim,CE). 4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. I. Título.

CDD 305.23173408131

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

INFÂNCIA, CONSTRUÇÕES DE SI E AGENCIAMENTOS DE SEM TERRINHAS
MEDIADOS PELA RELAÇÃO COM OS DESENHOS ANIMADOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e linguagens.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Solange Jobim e Souza (Suplente)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora que topou o desafio de refletir questões e de me mostrar algumas formas possíveis de se pesquisar. É inegável a contribuição para o algum cheiro do perfume acadêmico e a alguma objetividade deste trabalho.

Às professoras Solange Jobim, Lucia Rabello e Fátima Vasconcelos pelas valiosíssimas contribuições e reflexões sobre o caminhar desta pesquisa.

Ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) pela acolhida cuidadosa e pela indicação do Assentamento Recreio. Aos moradores do assentamento que me receberam, conversaram e brincaram comigo, disponibilizando tempo precioso para a pesquisa e para a minha experiência. Agradeço especialmente a Adriano, Fatinha, Brasil, Adrianny, Clarisse, Bruno, Letícia, Israel e Cecília pelo carinho, risadas e conversas sem as quais seria impossível a realização desta pesquisa.

Aos preciosos amigos que me ajudaram na fase de mestrado e tiveram de escutar tempos nublados de mim, entendendo ou não o que eu queria dizer ou refletir: Camila Chaves, Edimilson Jr., Eliseuda, Gabi Gomes, Gláucia M., Jeanne G., Juliana M., Janaína H., Janaína de P., Luana A., Luana M., Patrícia O. G., Raíssa de A, Regina O., Sarah B., Suely M. e Tércia A. Um agradecimento especial para a companheira de pesquisa do Grupo relação Infância Juventude e Mídia (GRIM), Jeanne Gomes, que me auxiliou na organização das fotos, utilizando seus competentíssimos saberes tecnológicos para me ajudar; para Ma. Clara, também do Grim; e para Evilene A., equipe técnica que me auxiliou com problemas tecnológicos. Por fim, ao grupo secreto de terapia coletiva do mestrado em comunicação.

À Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (Funcap), pela concessão da bolsa de estudo, e aos meus pais – Suely e Juraci –, pelo financiamento, sem o qual esta pesquisa se tornaria inviável ou muito penosa.

Aguário (três versos para um rio)

1. Que idade
tem o rio?
Sua infância flui
sempre menimesma
Sua voz permanece azul,
água aberta, alçapão
por onde o tempo perde a voz
e o imenso se faz imerso
Fumo molhado
que todos bebemos
crença que aprendamos:
a vontade do rio
morrendo eterna no infinito
2. Pássaro:
Quem decepou tuas raízes?
(Mia Couto)

RESUMO

O conceito de infância é construído socialmente e envolve diversos sujeitos sociais e políticos, entre eles a academia e, obviamente, as crianças. Diversos pesquisadores apontam que houve (e/ou há) modificações sobre o conceito de infância depois do acesso e/ou da presença/participação das crianças nas esferas públicas midiáticas. Nosso problema surge de uma “invisibilidade” dos saberes das crianças, até mesmo sobre o que significa ser criança. Isso porque muitas vezes os agenciamentos são compreendidos como elementos *adultizados*, mera expressão do “desaparecimento ou apagamento da infância”, já que “coloca uma voz” na criança, em vez de dialogar com ela. Esta dissertação caminha em outro sentido, o de valorizar as suas vozes. Desse modo, definimos a pergunta central desta pesquisa: quais os sentidos que um grupo de crianças do campo produz sobre o conceito de infância e, desse modo, sobre si mesmas e sobre seus agenciamentos, numa relação mediada pelo desenho animado? Para respondê-la optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada na metodologia da pesquisa-intervenção. Construímos os dados especialmente por meio de seis oficinas, duas das quais com a assistência aos desenhos *Ben-10* e *Zica e os Camaleões*, e o recurso à observação participante. Nosso *corpus* se compõe, assim, das transcrições do vídeo-registro das oficinas, das anotações do diário de campo, do relato de nossas experiências e das produções artísticas das crianças nas oficinas do Assentamento Recreio, explorados metodologicamente por meio de uma análise interpretativa. Concluímos, com base nos sentidos produzidos pelos co-pesquisadores, que, no Recreio, algumas linhas molares que constituem a infância envolvem a felicidade, a brincadeira e a diversão; outras linhas moleculares da infância são indicadas com a educação no assentamento, a unidade campesina e o orgulho da luta; e linhas de fuga da infância se desterritorializam com a ancestralidade e com uma relação próxima com a natureza. Desses modos de ser criança há aproximação com *Benjamin* apenas nas linhas molares de *diversão* e *brincadeira*; já com *Zica*, nas moleculares da educação e da luta. Todavia, as crianças campesinas, ao produzirem seus próprios desenhos, expandem os territórios da infância com a criação de uma personagem negra e de um personagem vaqueiro que vive cotidianamente em contato com o gado. Ademais, as crianças apontam se divertirem mais quando assistem a episódios criados por elas mesmas ou por seus pares.

Palavras-chave: Infância; Agenciamento; e Desenho Animado.

ABSTRACT

The concept of childhood is a social construction and it is related to several social and politic subjects, among them are the academia and, obviously, the children. Different scholars point out that there were, and there are, many changes in the concept of childhood since the access and the presence/participation of children in media public spheres. Our mainly problem emerges from an invisibility of knowledge produced by children, even about what it means to be a child. Thus, the agencies usually are understood as adultification, simple expression of “the disappearance or effacement of childhood”, because it “puts a voice” on the children, instead of talking to them. This dissertation, on the other hand, aims to value children's voice. Hence our central question is: which knowledge, mediated by cartoons, a group of peasant children produce about themselves and about childhood? To answer it, we chose to investigate with a qualitative nature research, guided by intervention-research methodology. We produced our data especially in six workshops, among which we watched *Ben-10* and *Zica e os Camaleões* – “Zica and the Chameleons” –, and the participant observation method. Our *corpus* is the transcription of the workshops, our notes in our camp diary, some account of our experiences and the artistic productions by children from Recreio Settlement. Furthermore, we adopted interpretative analysis. Based on senses produced by children, we concluded that some molar lines of childhood are happiness, playing and fun; other molecular lines of childhood are the education in settlement, peasant unit and pride fighting; and escape lines of childhood are point out as a close relationship with nature and as an ancestry. There is an approaching to Benjamin with respect to *fun* and *playing*. There is an approaching to Zica concerned with *education* and *fight*. However, when the children constructed their own cartoons, they created a black character and a cowboy – from northwest of Brazil – who takes care of the cattle. Moreover, children show to enjoy more watching their own episodes, created by themselves or by their peers.

Keywords: Childhood; Agency; and Cartoon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vista no alpendre da casa de Fatinha e Adriano.....	21
Figura 2	Estrada que dá acesso à casa de Fatinha e Adriano.....	21
Figura 3	Máquina de arar e Vaqueiro.....	37
Figura 4	Vaqueiro na árvore.....	38
Figura 5	Maiara na árvore.....	38
Figura 6	Primeira criação na argila de Parker.....	63
Figura 7	Segunda criação na argila de Parker.....	64
Figura 8	Primeira criação na argila de Carla.....	68
Figura 9	Segunda criação na argila de Carla.....	68
Figura 10	Criação da Maiara na Argila.....	70
Figura 11	Criação do Vaqueiro na Argila.....	75
Figura 12	Criação da Rute na Argila.....	76
Figura 13	Bonecos de Plástico (Trio Copa 94).....	84
Figura 14	Pinguim de Pelúcia.....	84
Figura 15	Boneco de Pano (Santo Antônio segurando o menino Jesus).....	84
Figura 16	Carro.....	84
Figura 17	Boneca de Plástico (Princesa Tiana).....	84
Figura 18	Boneco de Pano com cara de plástico (Woody).....	84
Figura 19	Boneca de Pano negra.....	85
Figura 20	Celular.....	85
Figura 21	Netbook.....	85
Figura 22	Burrinho de quenga de coco.....	85
Figura 23	Foto de autoria de Rute.....	156
Figura 24	Foto de autoria de Parker.....	158
Figura 25	Foto de autoria de Maiara.....	160
Figura 26	Foto de autoria de Carla.....	158
Figura 27	Foto de autoria de Carla.....	175
Figura 28	Foto de autoria de Parker.....	176
Figura 29	Foto de autoria de Maiara.....	177
Figura 30	Foto de autoria de Vaqueiro.....	178
Figura 31	Foto de autoria de Naiara.....	179
Figura 32	Foto de autoria de Rute.....	180

Figura 33	Encenação do “Quatro Braços”.....	184
Figura 34	Encenação do “Cachorro Grande”.....	185
Figura 35	Foto de autoria de Naiara.....	185
Figura 36	Desenho animado de autoria de Vaqueiro.....	188
Figura 37	Desenho animado de autoria de Parker.....	189
Figura 38	Desenho animado de autoria de Rute.....	190
Figura 39	Desenho animado de autoria de Carla.....	192
Figura 40	Desenho animado de autoria de Maiara e Naiara.....	193

Mapa 1 – Distância entre a Rodoviária de Quixeramobim a Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz.....	19
---	----

Mapa 2 – Distância entre as cidades de Fortaleza e Quixeramobim.....	19
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PRAZER DE E EM CONHECER.....	17
1.1 Para chegar às crianças no Recreio.....	18
1.1.1 Território do Assentamento Recreio.....	20
1.1.2 Formação do grupo.....	22
1.2 Algumas historinhas da infância no Recreio.....	25
1.2.1 Historinhas de crianças.....	25
1.2.2 Historinhas de jovens.....	29
1.3 Produção de subjetividade sem terrinha no Recreio.....	32
2 ALGUMAS CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS.....	37
2.1 A máquina “mortífera” e a árvore.....	37
2.2 Crianças e adultos na pesquisa-intervenção.....	39
2.2.1 Pesquisa-Intervenção e a Intervenção com Crianças.....	40
2.3 Oficinas que intervêm.....	43
3 PROBLEMATIZANDO OS TIJOLINHOS E OS ALICERCES DA INFÂNCIA.....	45
3.1 Martelando o muro da infância com a competência.....	46
3.2 No Recreio, a infância de argila: “olhai, ó!”.....	61
3.2.1 Co-pesquisador Parker.....	63
3.3.2 Co-pesquisadora Carla.....	65
3.3.3 Co-pesquisadora Maiara.....	69
3.3.4 Co-pesquisador Vaqueiro.....	74
3.3.5 Co-pesquisadora Rute.....	75
3.4 “Essas coisas” de ser criança.....	77
3.5 Objetos de criança.....	80
3.6 Algumas singularidades dos modos de se construir criança no Recreio.....	91
4 A PESQUISA COMO OBRA DE ARTE: relações construídas entre vidas de adultos e crianças.....	96
4.1 A vida como obra de arte na pesquisa que ganha vida.....	97
4.2 Alguns quadros são pintados com a disciplina.....	99
4.3 Agência infantil ou agência de criança?.....	101
4.3.1 Agência adultizada: direito à expressão e ao trabalho.....	102

4.3.2	Sujeito livre e agenciamento de criança.....	104
4.4	Agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico.....	106
4.4.1	A tetravalência do agenciamento e suas regras concretas.....	109
4.4.2	O agenciar de criança é social.....	113
4.5	Hoje quem cria a brincadeira somos nós.....	116
4.5.1	Vai-e-vem de pensares dos co-pesquisador com adultos.....	116
4.5.2	Oficina de agenciamento.....	118
4.5.2.1	Brincar é coisa séria.....	118
4.5.2.2	Brincar tem controle.....	122
4.5.2.3	Diretores e arquitetos das brincadeiras.....	129
4.5.2.4	Professores da brincadeira.....	131
4.5.2.5	Quem pode brincar? A inclusão e a exclusão.....	138
4.6	Avaliação de co-pesquisadores como pesquisadores?.....	142
4.6.1	Desmanchando a fantasia inicial.....	142
4.6.2	Co-pesquisadores que perguntam ao pesquisador.....	150
4.6.3	Conclusão da avaliação.....	150
5	PRODUÇÃO COM DESENHOS ANIMADOS: desenhando sentidos animados.....	153
5.1	A escolha das animações.....	153
5.2	Interagindo com a Zica e os Camaleões.....	154
5.2.1	Zica no Recreio.....	167
5.2.1.1	Episódio primeiro.....	167
5.2.1.2	Episódio segundo.....	169
5.2.1.3	Os episódios de Zica.....	171
5.3	Interagindo com o Ben-10.....	173
5.3.1	Ben-10 no Recreio.....	184
5.3.1.1	Episódio Primeiro.....	184
5.3.1.2	Episódio Segundo.....	186
5.4	Sobre Zica e Benjamin.....	187
5.5	Produzindo desenhos e contextos de desenho animado.....	188
5.6	Conclusões assistidas, desenhadas, fotografadas e produzidas.....	195
	CONCLUSÃO.....	197
	REFERÊNCIAS.....	205
	ANEXOS.....	217

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros – O livro das ignoranças)

INTRODUÇÃO

O conceito de infância é construído socialmente e envolve diversos sujeitos sociais e políticos, entre eles a academia e, obviamente, as crianças. Diversos pesquisadores, com abordagens bastante distintas, (DAVIES, 2001; MARTÍN-BARBERO e REY, 2004; POSTMAN: 2011; SAMPAIO, 2004) apontam que houve (e/ou há) modificações sobre o conceito de infância depois do acesso e/ou da presença/participação das crianças nas esferas públicas midiáticas.

Nosso problema surge de uma “invisibilidade” dos saberes das crianças, até mesmo sobre o que significa ser criança. Isso porque muitas vezes a agência é compreendida como elemento *adultizados* (DAVIES e MOSDELL, 2001), mera expressão do “desaparecimento ou apagamento da infância”, já que “coloca uma voz” na criança, em vez de dialogar com ela. Muitos dizeres-adultos sobre a criança apontam que a infância – pensada sob uma perspectiva adulta – está se extinguindo ou sendo adultizado. É um “olhar adultocêntrico” (SARMENTO, 2007: 33), de verdades adultas, que não ressalta a relação com crianças.

Nesse contexto, constatamos que os discursos das crianças são re-significados por nós, adultos, nos *media*, na academia e nas esferas públicas em geral, na qual discutimos o conceito de infância. São os adultos que discutem, porque, grosso modo, excluímos das esferas públicas as opiniões, os sentidos¹ produzidos por crianças sobre esses e outros temas. Questionamo-nos, então, a respeito de um “apagamento” dos conhecimentos de crianças e da sobreposição de outros, essencialmente adultos, na construção do conceito de infância.

Interessa-nos identificar a potência dos sentidos produzidos por crianças sobre alguns modos de ser criança hoje, com base em seus agenciamentos singulares. Isso porque partimos do pressuposto de existirem diversas formas sociais de vivenciar a infância.

Enfim, para pensar essa problemática, analisamos os discursos das crianças sobre si mesmas, com os meios de comunicação em interação conosco no processo de pesquisa, bem como buscamos identificar as potencialidades dos agenciamentos que perpassam as crianças co-pesquisadoras do Assentamento Recreio, Zona Rural de Quixeramobim-CE.

Procuramos estabelecer um paralelo entre os conhecimentos que as crianças produziram sobre si e sobre os desenhos animados, de modo a problematizar o conceito de infância em interação com as esferas públicas midiáticas televisivas. A escolha dos sentidos

¹ Entendemos *sentido* como um acontecimento semântico singular que é produzido nas relações do agente com signos que circulam nos contextos (BARROS, PAULA, PASCUAL, COLAÇO e XIMENES, 2009) onde as pessoas interagem entre corpos e discursos individuais e coletivos.

produzidos com base em desenhos animados ocorreu também porque os desenhos animados constituem um assunto sobre o qual as crianças tendem a julgar saber mais do que os adultos (FERNANDES e OSWALD, 2005).

Os desenhos animados compõem uma parcela considerável da programação infantil exibida pelas televisões. Isso quer dizer que as animações são parte integrante da *pedagogia cultural corporativa*², que atua principalmente com o princípio do prazer, utilizando a fantasia e o desejo. Essa pedagogia está inserida na *cultura infantil corporativa*³ (STEINBERG e KINCHELOE, 2004), composta por grandes empresas, que estabelecem uma complexa teia de produtos dirigidos à criança, tais quais animações, brinquedos, roupas etc.

Concordamos também com Sarmiento que afirma que é no vai-e-vem “entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas por adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (2003: 5). Essa questão nos alerta para o fato de que, para nos aproximarmos dos cotidianos das crianças, é importante que nos atentemos para a cultura adulta voltada para a infância, uma vez que também constrói os universos infantis. Na verdade, esses universos são constantemente construídos na interação entre adultos e crianças. Nesse sentido, entendemos que o desenho animado é um elemento que é feito para crianças e que costuma fazer parte do dia-a-dia delas.

Compreendemos ainda que os traços capitalísticos da produção dos desenhos animados não extinguem, obviamente, produções de sentidos singulares, que agenciam várias outras questões e sentidos coletivos e individuais.

Dessa maneira nos questionamos: quais sentidos que um grupo de crianças do campo produz sobre o conceito de infância e, desse modo, sobre si mesmas e sobre seus agenciamentos, numa relação mediada pelo desenho animado? Qual(is) relação(ões) existem entre como as crianças veem a infância e como elas veem os protagonistas infantis de desenhos animados? Quais as singularidades do grupo na sua relação com tais desenhos e a experiência da infância? Quais as singularidades dos conhecimentos produzidos pelas crianças nas oficinas?

² Os pesquisadores Steinberg e Kincheloe, ao analisarem a *produção corporativa da cultura infantil popular* e como essa produção impacta as crianças, estabelecem o conceito de *pedagogia cultural corporativa* “que enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando a escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido” (2004: 14).

³ O adjetivo *corporativa* que qualifica a *cultura infantil* e a *pedagogia cultural* se refere as grandes corporações que têm interesses capitalistas, comerciais (STEINBERG e KINCHELOE, 2004).

Nosso objetivo é investigar qualitativamente, em seis oficinas, os sentidos que um grupo de crianças do campo produz sobre si e a respeito do conceito-chave infância, mediado pelo desenho animado.

A situação que buscamos criar foi a intervenção com o grupo de crianças, principalmente por meio de seis oficinas, realizadas entre outubro de 2011 e março de 2012, que constituíram nosso *corpus* de pesquisa, pois tiveram vídeo-registro com a finalidade de facilitar a posterior análise. Também para fins de análise e registro, foram fotografadas as produções de desenhos e materiais com argila, bem como gravados os vídeos e as fotografias que as crianças produziram. Assim, nosso *corpus* se constitui basicamente dos materiais produzidos no processo de oficinas, transcrição dos discursos, fotografias, registro de áudio e vídeo e anotações de campo do pesquisador.

Para lidar com tais materiais, utilizamos o método de análise interpretativa. Essa escolha se deu por dois motivos principais: o primeiro, pela adequação da análise com a faixa etária das crianças co-pesquisadoras; e o segundo, devido a esse método possibilitar uma maior articulação entre elementos individuais, coletivos e institucionais.

Marques (2010) identifica dois momentos da análise interpretativa do pesquisador. O primeiro momento define as ferramentas metodológicas que organizarão e estabelecerão as categorias interpretativas das falas dos participantes. O segundo cria um comprometimento autoral no qual o pesquisador fundamentará as bases de uma *lógica configuracional*, que é a “forma particular e criativa do pesquisador em fazer e organizar sua leitura sobre o material disponível pesquisado, o que resulta na concepção própria de organização do trabalho interpretativo final” (MARQUES, 2010: 59)

Indicamos que as nossas categorias centrais, principais “ferramentas metodológicas” interpretativas, foram o conceito de *infância*, os *modos de se construir criança na relação com adultos*, os *desenhos animados* e o *agenciamento*, com suas movimentações (territorialização, reterritorialização e desterritorialização).

A mais, aclaramos que o caminho da pesquisa está disposto em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Prazer de e em conhecer*, apresenta brevemente o Assentamento Recreio, narrando algumas historinhas a respeito de crianças e jovens que moram lá e do porquê de termos parado lá. É um esforço de indicar algumas relações coletivas e institucionais, especialmente com certas questões da comunidade, como a relação com o MST, as suas produções e as suas histórias de constituição.

Algumas construções metodológicas é o nome do segundo capítulo, que compõe uma busca de apresentar certas explicações ao leitor em relação a algumas escolhas de pesquisa. É,

sobretudo, uma forma de advertir a implicação do pesquisador e a relação de força que envolve a busca de construir uma pesquisa-intervenção *com* crianças.

No terceiro capítulo, *Problematizando os tijolinhos e os alicerces da infância*, tentamos problematizar o conceito de infância com o de competência social. Avançamos com a apresentação das crianças. Indicamos alguns conceitos singulares produzidos pelo grupo e pelos co-pesquisadores, em duas técnicas de oficinas, a respeito dos modos de ser criança no Assentamento Recreio.

Já o quarto capítulo foi denominado de *A pesquisa como obra de arte: relações construídas entre vidas de adultos e crianças*. Nele fizemos uma discussão a respeito de como a pesquisa integrou as nossas vidas e como tentamos construir alguns saberes com crianças. Para nos aprofundar nessa questão retomamos o conceito de agência com M. M. Davies e Nick Mosdell (2001) e o problematizamos com o de Whitehead, Hashim e Iversen (2007) e o de agenciamento de Deleuze e Guattari (2002). Argumentamos como nos apropriamos desse conceito e seguimos com a análise da oficina de agenciamento, na qual as próprias crianças conduziram e pensaram o processo. Problematizamos as relações de poder que envolveram a pesquisa como um todo, inclusive trazendo a avaliação das crianças.

O quinto e último capítulo, *Produção com desenhos animados, desenhando sentidos animados*, aborda a interação dos co-pesquisadores com as animações *Zica e os Camaleões* e *Ben-10*. Analisamos os temas que eles escolheram para os desenhos, bem como os vídeos que eles produziram como episódio. Fechamos o capítulo com a análise da produção dos desenhos animados criados pelos próprios co-pesquisadores.

1 PRAZER DE E EM CONHECER

Na nossa pesquisa-intervenção no Assentamento Recreio, iniciaremos nossa reflexão com algumas contações de histórias. Resgataremos algumas histórias que nos contaram adultos, jovens e crianças sobre o Recreio, bem como algumas vivências que nele tivemos. Elas servirão para situar os leitores, que poderão se aproximar mais desse assentamento com base em múltiplos olhares sobre o que lá se vivencia e se narra.

Desde já, indicamos que não somos os únicos pesquisadores que contam histórias do Recreio. Há outras pesquisas realizadas e em desenvolvimento no assentamento referido, principalmente no campo da agronomia.

Obviamente, os próprios moradores do Assentamento Recreio, tanto crianças, como adultos, contam suas histórias. E não é apenas por meio da tradição oral – como uma visão romantizada da zona rural poderia indicar. É por meio da linguagem audiovisual também. É o caso do documentário/clipe *Banda de lata criança feliz*, produzido em 2009⁴.

Os assentados contam histórias também com a linguagem musical, como é o caso das músicas da *Banda de lata criança feliz* – criada em 2006 (PITOMBEIRA, CAVALCANTE e ALMEIDA, 2010) – e da produção do CD *Banda de lata criança feliz*, também de 2009, que tem mesma realização e apoio.

Os moradores de lá contam, ainda, histórias em sala de aula, como é o caso de Adriano Saldanha, professor do Ensino Fundamental I, na Escola Criança Feliz; e de Fátima Saldanha, sua esposa, professora do Ensino Infantil. São os pais de Maiara que integrou o grupo co-pesquisador, sobre o qual falaremos mais adiante.

As histórias sobre o Assentamento Recreio têm, portanto, muitos outros contadores, e, dizemos de passagem, muito mais sabidos de suas histórias do que nós. Estamos certos de que o *prazer em conhecer* um pouco do Recreio foi todo nosso. O nosso desafio aqui é suscitar, com nossa narração, no contexto de uma pesquisa acadêmica, o *prazer de conhecer* algumas contações dos assentados para nos situarmos um pouco no ambiente em que a pesquisa se territorializou.

⁴ A realização foi do Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Desenvolvimento Agrário, e com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Projeto Dom Helder Câmara, Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais de Quixeramobim, R & A Variedades, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Ematece e Prefeitura de Quixeramobim.



1.1 Para chegar às crianças no

Tivemos como ponto de partida o interesse em problematizar o conceito de infância *com*⁵ as próprias crianças. Tínhamos o interesse de que elas expressassem suas opiniões sobre os modos de ser criança-agente no espaço público. Assim, compreendemos ser importante buscar um contexto de vivência da infância marcado por uma mediação política, relacionada ao agenciamento de participar no mundo, de ser ouvido e de se comunicar. E essa mediação política seria procurada num grupo que tivesse contato com um movimento popular

Estabelecemos um contato com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Esse movimento foi eleito principalmente por sabermos que é o maior movimento popular da América Latina. Desta feita, independente de críticas, falhas, empatias ou antipatias, o MST é uma referência para outros movimentos populares. Além do mais, ao menos em teoria, o movimento tem um trabalho com as crianças que o integram: os *sem terrinhas*⁶. E, por último, tínhamos uma proximidade com o movimento, dada a nossa experiência na extensão universitária durante a graduação.

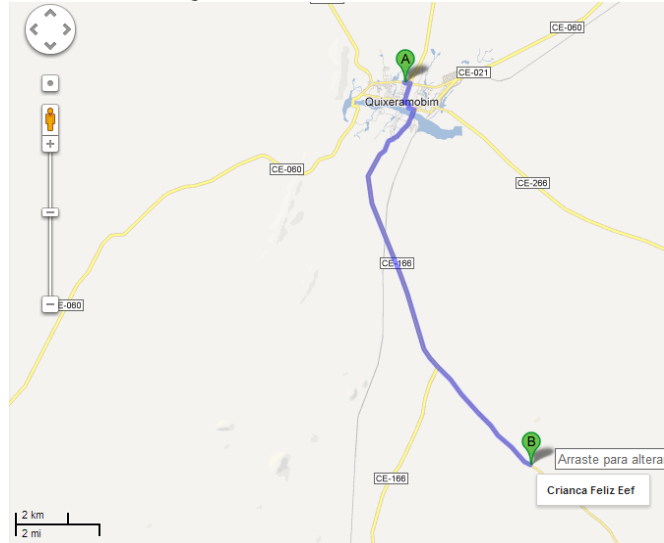
O diálogo de alguns meses com a Secretaria de Educação do MST-CE, entre janeiro e abril de 2011, resultou na indicação do Assentamento Recreio, localizado na zona rural de Quixeramobim, distante 218 km de Fortaleza, capital do Ceará, e a mais ou menos 15 quilômetros do centro urbano da cidade de Quixeramobim.

Vejamos primeiro um mapa, retirado do *Google maps*, que indica o caminho, distante 18 km, entre a Rodoviária de Quixeramobim e a Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz, localizada no Assentamento Recreio:

⁵ Corsaro (2005) discute, com base em outros pesquisadores, em seu percurso de *etnógrafo de crianças*, que há diferença entre fazer pesquisa *sobre* e *com* crianças. No primeiro caso, as crianças são compreendidas como “objeto”. No segundo, elas são, aceitas, entendidas e tratadas como agentes.

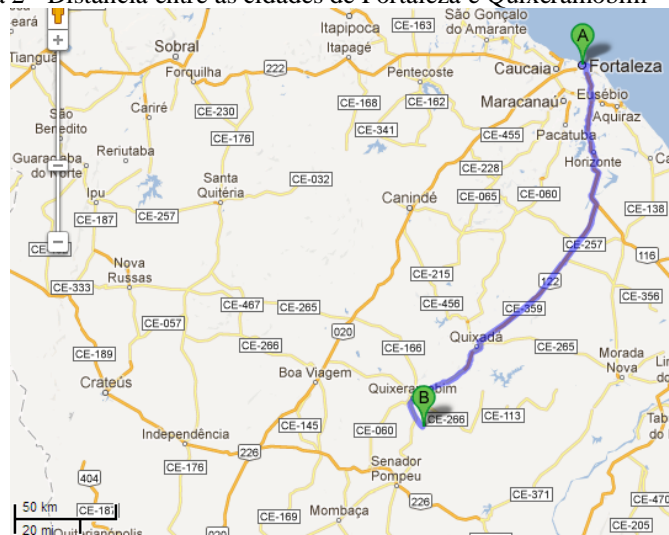
⁶ De acordo com a Secretaria de Educação do MST-CE, considera-se *sem terrinha* a criança entre sete e dez anos.

Mapa 1- Distância entre a Rodoviária de Quixeramobim a Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz



Agora observemos um mapa entre a cidade de Fortaleza e a de Quixeramobim (também retirado do *Google maps*):

Mapa 2- Distância entre as cidades de Fortaleza e Quixeramobim



De antemão, as secretárias de educação do movimento disseram-nos que o MST-CE não desenvolvia um trabalho específico com os *sem terrinhas*. Entretanto, no Assentamento Recreio, havia uma escola de ensino básico em que o professor foi formado pelo *Curso Pedagogia da Terra*⁷ e que, ademais, lá havia a *Banda de lata Criança Feliz*, coordenada por Adriano, o professor graduado pelo Curso de Pedagogia da Terra, e por Brasil, professor de história, ambos militantes do MST.

Os dois professores de Quixeramobim e militantes do MST, numa articulação com a *Associação dos Assentados e Assentadas do Assentamento Recreio*, criaram o *Ponto de*

⁷ O Curso Pedagogia da Terra é um curso de educação diferenciado em nível de graduação, oferecido pela Faculdade de Educação da UFC, em parceria com o MST e INCRA, para os professores dos assentamentos rurais do MST.

*Cultura Criança Feliz*⁸. Esse ponto de cultura promove atividades e oficinas de arte e cultura, principalmente com um caráter formativo-pedagógico, para as crianças do assentamento. Essas atividades e oficinas são conhecidas pelas crianças e adolescentes como *cursos*. Esses *cursos* são de canto, violão, desenho etc. A Associação do Assentamento Recreio e a Escola Criança Feliz é o mesmo lugar, e é onde ocorre a maioria das atividades de mobilização: reuniões de assentados, aulas, “cursos”, entre outras.

Em certa medida, a nossa pesquisa também foi “confundida” pelas crianças como mais um curso do *Ponto de Cultura Criança Feliz*. Provavelmente pelo fato de propormos a pesquisa para as crianças, como pelo fato de propormos atividades que se aproximam de um caráter formativo-pedagógico.

Esboçemos, então, um pouco o perfil e as histórias do Recreio.

1.1.1 Território do Assentamento Recreio

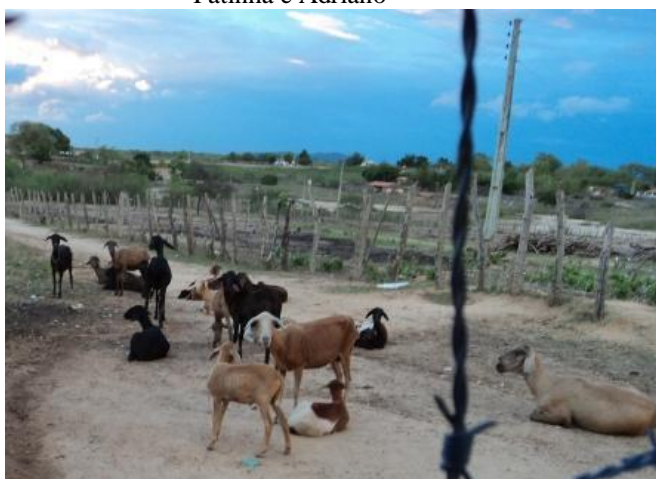
O Assentamento Recreio é constituído por 54 famílias, possui dois açudes e conta com uma área total de aproximadamente 2.645 hectares (PITOMBEIRA, MARINHO, CAMURÇA, e CAVALCANTE, 2010; ALCÂNTARA e LEMOS, 2008). Tem como principais atividades a agricultura (milho, feijão e algodão) e a pecuária (Idem). Ademais, o Assentamento Recreio é dividido por três comunidades em sistemas de agrovilas: Descanso, Mocó e Recreio (PITOMBEIRA, MARINHO, CAMURÇA, e CAVALCANTE, 2010). A nossa pesquisa se territorializa apenas na comunidade Recreio, sede do Assentamento Recreio.

⁸ O *Programa Viva Cultura*, do Ministério da Cultura (MinC), da República Federativa do Brasil, tem como uma de suas ações prioritárias os *Pontos de Cultura*, que são projetos que visam a atuações sócio-culturais em comunidades. O projeto tem financiamento e apoio institucional do MinC, podendo ser implementado por entidades estatais ou não-governamentais. A seleção ocorre por meio de editais. No caso do *Projeto Ponto de Cultura Criança Feliz*, a parceria é entre o governo e a *Associação dos Assentados e Assentadas do Assentamento Recreio*. Esse ponto de cultura desenvolve atividades voltadas para as crianças e adolescentes do assentamento, especialmente em âmbito cultural, com oficinas de canto, desenho etc.

Figura 1 – Vista no alpendre da casa de Fatinha e Adriano



Figura 2 - Apesar da maior presença do gado, por certo receio das histórias de carreiras que esses animais deram em algumas pessoas, só tenho o registro fotográfico de bodes e cabras que passeiam além-cerca da casa de Fatinha e Adriano



A ocupação do Assentamento Recreio teve início em princípios da década de noventa. O motivo principal da ocupação, segundo os moradores, foi a proibição das, antes, 30 famílias continuarem cultivando. Além da proibição do trabalho, o estopim da ocupação foi a ordem do proprietário para que os agricultores desocupassem o terreno onde elas moravam. Segundo Pil, mãe de Parker⁹ – uma das crianças que integrou o grupo co-pesquisador –, depois da expulsão das famílias, o terreno ficou improdutivo.

É válido ressaltar que os trabalhadores rurais se encontravam na região desde meados da década de 80, com a permissão do proprietário da terra. Com a expulsão dos trabalhadores, as famílias se viram impossibilitadas de manter seu sustento com a terra como faziam há mais de cinco anos, além de não terem mais onde morar. Os trabalhadores decidiram se articular com o Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais de Quixeramobim e com o MST. Daí iniciou-se a ocupação do que viria a ser o Assentamento Recreio. Durante o período de ocupação do

⁹ Uma descrição mais detalhada das crianças que colaboraram conosco na pesquisa será apresentada mais adiante.

terreno improdutivo, os trabalhadores se estabeleceram em casas de taipa. A ocupação culminou com a imissão da posse no final de 1993. E daí se formou o Assentamento Recreio. Com a captação de recursos junto ao Banco do Nordeste (BNB), entre 1995 e 1996, os assentados iniciaram a construção de suas casas de tijolos.

Fatinha, mãe de Maiara – outra integrante da pesquisa –, disse que reconhece a parceria do assentamento com o MST, mas, de forma alguma, reconhece-se como militante. Isso ficou claro quando ela nos disse que havia “uns dois militantes que temos por aqui. E eles vivem viajando”. Ou seja, ela reconhece os outros como militantes, mas não utilizou em qualquer momento a primeira pessoa. Quando perguntada se o movimento era distante do assentamento, ela insistiu em afirmar a *parceria* e acrescentou que algumas pessoas sempre participam das atividades do movimento, que o assentamento sempre manda representantes quando existe uma luta maior. Citou ainda o exemplo do encontro da juventude do MST que aconteceu no final do mês de julho e que a banda de lata do assentamento iria participar – por falta de verbas, a banda não pôde participar do evento.

Adriano, pai de Maiara, por outro lado, reconhece-se com a militância do MST. Criase como “nós, assentados do MST”. Em seus relatos sobre a sua graduação no curso de pedagogia da terra, por exemplo, ele sempre enfatizava a diferença dos saberes entre “eles”, professores universitários, e “nós”, sem terra. Ele costumava se mostrar estar muito “por dentro” dos desafios do movimento e dos desafios do Assentamento Recreio. Falou inclusive, com muita tristeza, que alguns assentados queriam acabar com o sistema de produção cooperativa.

Nas conversas concordava que o Assentamento Recreio é um território singular no Ceará e que seria uma perda simbólica grande, se os assentados passassem a produzir individualmente.

1.1.2 Formação do grupo

Depois da negociação com a Secretaria de Educação do MST, conseguimos os telefones dos educadores Adriano Saldanha, morador do assentamento, zona rural, pai de Maiara, e Brasil, que mora na cidade de Quixeramobim, na zona urbana, pai de Parker. Explicamos a proposta da pesquisa e falamos que seria interessante primeiro conhecer o assentamento e conversar um pouco com as crianças (pesquisa exploratória).¹⁰

Tive que remarcar a data da minha ida ao assentamento pelo menos três vezes com o Adriano, antes de conseguir efetivamente chegar lá. As tentativas frustradas se deram por eu

¹⁰ O nosso texto dissertativo opta, de maneira geral, pela primeira pessoa do plural. Entretanto, quando estivermos falando de vivências mais específicas do mestrando, iremos à primeira pessoa do singular.

não conseguir confirmar com o Adriano, na véspera, se realmente poderia ir. A confirmação era essencial, já que Adriano e Brasil tinham me prevenido que às vezes a banda de lata tinha atividades muito intensas. Além do mais, não sabia lá chegar.

O certo é que, na véspera da terceira tentativa de ida, não consegui novamente confirmar com Adriano. De todo jeito, já tinha acordado com Brasil que eu iria mesmo com a falha na comunicação. E assim ocorreu. O telefone de Adriano estava fora de área. O sinal de chamada telefônica de lá é péssimo.

Chegando à cidade de Quixeramobim, o Brasil nos conduziu da rodoviária à estação velha, onde deveríamos pegar um ônibus para seguir à Zona Rural. O ônibus sai entre meio dia e meio dia e meio – é o mesmo ônibus que leva as crianças das escolas na zona urbana às agrovilas do Assentamento Recreio, na zona rural. Nesse ônibus, os moradores da zona rural levam muitas sacas de milho, arroz, feijão (para alimentação humana), bem como ração e soja para o gado. Sentar-se para mim só foi possível com os joelhos acima do tronco, já que as sacas ocupam todo o chão do ônibus. Obviamente muitos dos adultos carregam também sacolas de supermercado, já que as compras são realizadas na zona urbana. O excesso de coisas faz com que alguns moradores tenham de ir em pé durante o trajeto do ônibus. Em meio a esse cenário de coisas que “abastecem” diariamente a zona rural, os estudantes se acomodam com suas fardas, cadernos, apostilas e muitas brincadeiras. Os estudantes, crianças ou jovens, que têm suas aulas encerradas mais cedo, esperam pacientemente, emburradamente ou com chacotas todos os outros chegarem.

Feito o trajeto, nesse e nos três dias que se seguiram, entre 06 e 09 de julho de 2011, conversei o máximo com jovens, crianças, adultos e idosos. A proposta inicial de Adriano era que fizesse um rodízio de casas. Cada dia uma criança e/ou adolescente deveria me acolher. A sequência era Maiara, Camilo e Camila. Camilo não foi me buscar na casa de Maiara no segundo dia. Não achei ruim, pois ser vegetariano lá não causava só risos e alguns espantos como em Fortaleza, mas sim perguntas alvoroçadas e exclamações de desaprovação. Camila também não foi me pegar, mas me fez visitas. A garota se empenhava para conversar comigo – não sei se por pedido externo, se pelos meus olhos curiosos, ou se por desejos dela. Ela me pareceu tímida. Ou, ao menos inicialmente, inibida na minha presença. Confesso, por mais que me parecesse ótima a ideia do rodízio de casas para a pesquisa, devido à riqueza da observação participante, adorei ficar onde tinha me sentido acolhido por todos os familiares – Maiara, Fatinha e Adriano.

Passei quatro dias no assentamento. Acertei com as pessoas para voltar no máximo com dois meses, assim que tivesse o meu projeto “fechado”. Para o meu espanto isso durou teoricamente o semestre inteiro. Foram muitos vai-e-vens.

Estava muito tenso antes de começar a reunião em que seria apresentado às crianças e adolescentes. Começaria a pesquisa de verdade. Surpreendi-me ao chegar à reunião da banda de lata. A sala da casa grande estava completamente lotada, acho que com mais de trinta crianças e adolescentes. A angústia aumentou. Mas do que adiantava a tensão? Não adiantava nada o nervosismo. Só me atrapalharia. Procurei entender como se dava a dinâmica deles e produzir uma calma interior – constantemente atrapalhada pela minha timidez com públicos, avermelhando-me o rosto.

Adriano me apresentou e pediu para eu explicar a minha pesquisa. Falei. Depois da minha breve explicação, Adriano propôs que crianças, entre 9 e 12 anos, que tivessem interesse em participar levantassem as mãos. Cinco crianças assim o fizeram. Adriano disse que eu poderia ir ao alpendre para lá selecionar as crianças, já que eu falara num grupo reduzido com apenas quatro delas.

A escolha dessa faixa etária, entre 9 e 12 anos, deveu-se ao fato de essas crianças assistirem a desenho animado (um elemento de recorte da pesquisa), e, também, ao fato de termos experiência de pesquisa e de extensão com pessoas nessa idade.

Desagradou-me essa ideia de que eu “selecionaria” um grupo. Pensei a contradição que seria excluir uma criança que se mostrasse com vontade de participar. Com pequenos atos se magoam pessoas. A seleção é sempre tão traumática. Não! Não faria isso. E logo contrabalancei: quem me obrigava a excluir alguém? Ninguém. Que bom! A reflexão foi de pouquíssimos segundos, porém, em momentos de tensão, ela se cola na gente e parece tão longa. Ainda estava à caminho do alpendre quando me acalmei de novo e pensei que, dessa vez, deveria realmente ficar calmo de vez – agora só estavam comigo pessoas que queriam estar: Rute, Maiara, Parker, Vaqueiro e Carla¹¹ - era a composição inicial da turminha co-pesquisadora. Depois Naiara se integrou a essa turma, e, vez ou outra, contamos com a participação de outros convidados.

¹¹ Os nomes aqui utilizados foram criados nesta pesquisa, e não há qualquer relação com o nome verdadeiro das crianças co-pesquisadoras, com vistas a respeitar o disposto na Lei nº 8.096/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os nomes se referem aos personagens que as crianças criaram para seus desenhos animados – apresentados no último capítulo. *Paker* foi a única exceção, já que nomeou, com o seu próprio nome, o boneco que criou. Mas, como o personagem criado por Parker era parecido com o seu personagem preferido de desenho animado (*Peter Parker* do *Spiderman*), resolvemos chamá-lo de *Parker*.

1.2 Algumas historinhas da infância no Recreio

À título de sistematização, optamos por contar historinhas de duas gerações de *infância*, compreendendo que a pessoa criança tem entre 0 e 18 anos, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Na verdade, poderíamos dizer, à brasileira, que são histórias criadas com base em algumas experiências de crianças e outras de adolescentes. Obviamente essa fase da vida interage com a juventude, a idade adulta e a velhice.

Tentamos articular algumas dessas histórias de crianças e adolescentes com as histórias dos adultos para fazer algumas contações sobre essas duas gerações de infância. Das múltiplas histórias que me tiveram como ouvinte, eu recreei aqui algumas.

1.2.1 Historinhas de crianças

O Assentamento Recreio conta com a *Escola Criança Feliz*, localizado na comunidade Recreio. As crianças pequenas, entre 4 e 5 anos de idade, têm a professora Fatinha. As crianças maiores, mais ou menos entre 6 e 11 anos, têm o professor Adriano.

Quando terminam a quarta série, concluindo a Ensino Fundamental I, elas vão estudar na cidade de Quixeramobim. Elas vão à *rua*. Rute – uma co-pesquisadora – disse que é preciso acordar muito cedo, pois a aula começa às 7h, e o ônibus passa antes das 6h. Rute disse que “acorda todo dia 5h, às vezes antes, porque tem dia que antes de 6h, ele [o ônibus] passa”. Rute se queixa principalmente da volta para casa, pois sua aula termina entre 11h e 11:30h, mas o ônibus só sai da cidade de Quixeramobim por volta das 12:30h. “Todo dia tem que ficar esperando no calor. É muito ruim ir pra rua”.

Vaqueiro entende que é ótimo “ir pra rua”, pois o motorista e o cobrador ficam fazendo “mungango [chacota]. É engraçado que só!” Ao dizer isso, Naiara e Rute começaram a contar histórias engraçadas. Riram mais do que contara.

Parker disse que estava “doido pra ir pra rua”. Maiara achava que iria ser ruim ver menos os amigos, mas que seria bom para os estudos dela ir à *rua*.

Entendemos que ir à *rua* é um rito de passagem que eles têm que vivenciar para continuar estudando. Seja indo todos os dias à cidade de Quixeramobim e voltando ao Assentamento Recreio; seja se mudando para a cidade de Quixeramobim.

No contexto do assentamento, as crianças têm como principais lazeres ajudar os pais, brincar, jogar futebol e assistir à televisão. Mesmo que a TV integre o cotidiano de todas elas, especialmente durante as aulas – ressaltando um período em que o Vaqueiro disse que estava com a televisão quebrada – os lazeres mais prazerosos pareceram estar relacionados à interação com os amigos – jogos com bola, adedonha, uno, conversas em grupo etc. O próprio ato de assistir à televisão, que ao mesmo tempo que é uma atividade prazerosa e uma

possibilidade de compreender o mundo (CASTRO, 2001-a), mostrou-se mais animado quando se juntava uma turma de amigos.

A noite costuma ser um momento que nos parece mais familiar, bem menos agitado e corrido que os dias que são perpassados por ajudas em afazeres domésticos, contribuições com trabalhos campesinos, aulas ou visitas a familiares e/ou amigos.

Os pais de Maiara, por exemplo, à noite, antes e depois do jantar costumam assistir à televisão na sala. Fatinha supervisiona a programação, enquanto Adriano não chega, mesmo que o controle remoto fique com Maiara. Muitas vezes, Maiara brinca de costurar roupas para as suas bonecas ou mesmo desenhar, nesses momentos de assistência televisiva familiar. Adriano é quem segura o controle remoto depois que chega à sala. Pela manhã e pela tarde, quem detém a posse do controle é Maiara. Ainda assim, Fatinha, muito cuidadosa, em meio aos seus mil afazeres, mostra-se atenta para as obrigações que a filha deveria cumprir e para um possível excesso de TV, além de ter alguma atenção para a própria programação que a filha assiste.

Pensemos um dia *ordinário*¹² de Carla para termos outra historinha de criança. Carla e os outros co-pesquisadores narraram um dia costumeiro seu ou de um amiguinho do Recreio, desde o instante de abrir os olhos até o instante de fechá-los. Foi uma das técnicas que construímos na segunda oficina.

- Carla: Eu. (Com um sorriso no rosto.) Ontem eu me acordei. Escovei os dentes. Arrumei minha irmã. Fui deixar ela na escola. Voltei. Aí fui botar água nos potes. Quando foi umas dez e meia, eu fui buscar ela. Aí, voltei, assisti o “Super choque”... o “maluco no pedaço”.... Aí fui tomar banho.... Almocei... Me arrumei e vim para a escola. Aí, quando foi umas cinco horas, eu vim para casa. Aí quando eu cheguei em casa, eu troquei de roupa. Aí fui lá para casa brincar mais o Parker, a Naiara e a Maiara. Aí foi. Cheguei em casa. Assisti “Rebelde”. Depois fui tomar banho. Jantei e fui dormir.

Como podemos ver, Carla tem o seu dia todo marcado pelo disciplinamento do horário que se imiscuem com as obrigações. Quando acorda é a hora de cuidar das suas obrigações com a higiene; em seguida, é hora de preocupar-se com a de sua irmã (aponta como obrigações a arrumação da irmã¹³). Depois, é a hora de deixar a irmãzinha. E, na continuação, a obrigação de colocar a água nas vasilhas. Em seguida, a obrigação da hora de buscar a irmã na escola. Aí vem a hora do lazer com a TV. Logo, as obrigações com sua higiene e com a ida à escola. Posteriormente, a hora de voltar para casa. Depois a obrigação de não sujar a farda. E, novamente, ela terá a hora do lazer para brincar com amigos e para assistir à televisão.

¹² Raymond Williams (2007) postula que um dos sentidos de *ordinário* que se mantém forte é o de *esperado, regular, costumeiro*, e foi esse o sentido que nos apropriamos de *ordinário*, pois pedimos que o dia relatado pelas crianças fosse um dia *costumeiro*.

¹³ Essa responsabilidade nos parece se confundir muito com uma obrigação marcadamente de um adulto, indicando existir um *status* próximo à fase adulta (MEYROWITZ, 1985).

Foucault (2010) aponta que a disciplina utiliza o *horário* como um dos elementos do controle da atividade. Busca-se, com o uso desse mecanismo de controle, anular a distração, dividindo-se o tempo em atividades que são executadas imediatamente em resposta às ordens de sinos ou sirenes nas escolas, prisões ou fábricas.

De acordo com o dia de Carla, compreendemos que o imperativo do horário não precisa necessariamente de sinos ou toques, basta apenas o relógio apontar determinada hora. A distração a ser evitada, no caso de Carla, seria a “perda do horário”, tanto que até seu lazer na televisão tem tempo estipulado – que certamente é facilitado pela organização da programação da TV que obedece a uma grade de horário. Assim, facilmente se assiste ao “Super choque” e ao “Maluco no Pedaco”, e não se perde o horário de almoço, pois quando se termina o segundo programa está na hora de almoçar. Ou seja, nessa situação, podemos identificar formas sutis relativas ao modo de como a programação televisiva pode contribuir para a construção da disciplina de uma criança por meio do controle de horário – o que não é necessariamente ruim. Ora, Carla se divertiu assistindo aos programas e não perdeu seu horário de almoço, garantindo a hora de chegar à escola.

Michel Foucault (2010) aponta, ainda, a *elaboração temporal* do ato como um mecanismo minucioso de controle de atividade¹⁴. Isso quer dizer que não só a organização de atividades disposta no tempo é mecanismo de controle, mas também a própria forma que os atos devem ser desenvolvidos. Não é apenas botar a água nos potes. É importante que Carla antes arrume a irmã, certamente por meio de determinado ritual. Ela deve deixar a irmã na escola com determinado caminho que evite as vacas que ela tem medo. Deve voltar e encher os potes. Mas enchê-los com outro rito (como, por exemplo, lavá-los, enxugá-los com pano, deixá-los secando por 2 minutos e enchê-los em seguida). “[É] mais que um ritmo coletivo e obrigatório; é um ‘programa’; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases” (FOUCAULT, 2010: 146).

A disciplina de Carla, entretanto, também é a autodisciplina, pois o lugar que ela faz para evitar as vacas, não foi exigência de sua mãe. Na verdade, ela observa onde estão as vacas para seguir o caminho inverso em que não terá que cruzá-las. O controle e elaboração do ato, então, é seu, de sua autodisciplina, e não externo. É um agenciamento no qual ela é atravessada por linhas de fuga.

¹⁴ Além do *horário* e da *elaboração temporal do ato*, em que o corpo e o gesto são *postos em correlação*, Foucault (2010) aponta como elementos do controle de atividade a *articulação entre corpo-objeto* e *utilização exaustiva*. Para nós, entretanto, Carla nos fez problematizar diretamente apenas as duas brevemente discutidas, isto é, o *horário* e a *elaboração temporal do ato*.

Quando falamos em *controle disciplinar*, pensamos na rede de relações de poder que envolvem a disciplina. Para Foucault, a disciplina permite aumentar a aptidão do corpo, que é alvo de poder,

que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

(...)

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2010: 132 – 134).

É com constantes e sucessivos exercícios que se estabelece um elo coercitivo entre uma *aptidão* agigantada e uma “*dominação*” aguda. Ora, com a constância, a regularidade, a ordinarice de atos exercitados é possível se aproximar de um tal ideal de “homem-máquina”.

De certo, não somos máquinas, mas, às vezes, certamente podemos nos produzir quase como tais. Essa nossa produção pode advir do exercício de ações “controladas”. Não é facilmente discernível, nem estamos certos de que seja possível isto: estabelecer taxativamente o que são as produções maquínicas e/ou coletivas e o são construções “genuínas” e decisões autônomas

No geral, o grupo de co-pesquisadores indicou alguns modos comuns de se constituir criança num dia ordinário no Recreio. Esses modos envolvem a preocupação com a higiene pessoal; a responsabilidade de ir à escola; e o lazer com a televisão, com a companhia dos amigos e com o futebol. Destacamos que todos citaram a televisão na descrição do cotidiano. A única aparente exceção ficou com Vaqueiro ao falar de seu dia. Porém, o Vaqueiro, no relato de sua irmã, Rute, assistiu à televisão. E ele próprio narrou que o amigo do Recreio assistiu à TV no seu dia ordinário. Ou seja, o Vaqueiro citou a televisão no cotidiano do amigo e, segundo sua irmã, no cotidiano dele, o Vaqueiro assiste à TV. Isso implica dizer que a televisão não ficou de fora de nenhum dos relatos e que integra o cotidiano das cinco crianças que compuseram a pesquisa.

Individualmente, apontamos algumas singularidades dos modos de ser criança. No quesito lazer, destacamos o ato de tocar um instrumento musical construído pela própria criança, como a “bateriazinha”, criada por Parker. No quesito responsabilidade: tirar o leite da vaca (Vaqueiro); cuidar da irmã mais nova (Carla); encher as vasilhas de água (Carla); e controlar a manutenção do motor (Vaqueiro).

A indicação revela que, apesar de algumas responsabilidades comuns (majoritariamente a escola), há diversas outras responsabilidades que as crianças do Recreio têm. O certo é que elas se vêem responsáveis por algumas tarefas familiares e/ou relacionadas à vida comunitária do Assentamento. Parte dessas responsabilidades sugere forte relação com a disciplina, extrapolando as suas meras execuções e indicando um controle das atividades diárias com o *horário* e com a *elaboração temporal do ato*.

Dessa geração, composta por crianças mais novas, que inclusive compuseram a nossa pesquisa, é importante frisar que elas não participaram do momento de ocupação e luta pela terra. São crianças que nasceram depois nos anos 2000. Elas já nasceram no Assentamento Recreio (1993). O histórico de luta do assentamento foi experienciado por essas crianças apenas pelas narrativas dos mais velhos.

1.2.2 Historinhas de jovens

Sobre algumas histórias que transitam pelo Recreio na adolescência, as jovens Camila e Patrícia nos contaram algumas. Elas estudam numa escola profissionalizante no município de Quixeramobim. É uma escola nova e é preciso estudar muito para entrar lá, tanto para entrar (processo seletivo “puxado”), como para se manter lá (estudo em tempo integral e com provas semanais). Elas fazem o ensino médio e o curso de logística simultaneamente.

As duas são amigas desde a infância. Hoje elas moram juntas na cidade de Quixeramobim. Vão ao assentamento apenas nos finais de semana, inclusive nessas “férias” de julho de 2011, já que elas continuam tendo aula.

Apesar de estarem de “férias”, as amigas ainda estavam tendo aula duas vezes por semana, pois têm que resolver alguns “exercícios de férias”. Camila falou que elas ganhariam um *ticket* para o clube se fossem às aulas durante as férias. Perguntei para ela se ela estava indo às aulas por causa do clube. Camila soltou um riso tímido, e negou veementemente. Ela estava indo, porque achava alguns exercícios difíceis, e ela tinha que fazê-los. Camila me disse ainda que os adolescentes costumam frequentar esse clube, porque é legal. E a entrada para o clube “só custa R\$ 2,00” – parece que era dizer, eu não preciso me esforçar para ir ao clube, preciso me esforçar para fazer os exercícios. Camila me disse que seu principal lazer era conversar na casa das amigas. A adolescente falou que seus programas preferidos são *Malhação*, *Rebelde* – “o brasileiro” – e *Morde e Assopra*.

Fomos à casa de Patrícia que estava dormindo. Camila não hesitou em acordá-la. A intimidade e cumplicidade entre as moças são visíveis, até porque, além de grandes amigas, moram juntas. Patrícia sugeriu que fôssemos à casa de Natália.

Natália, adolescente de 14 anos, estuda numa antiga escola pública de Quixeramobim. Ela chegou cheia de segredos com as duas outras adolescentes. Cochichou no ouvido de Camila. Queixou-se do sumiço de ambas, pois ninguém mais as via, desde que elas foram morar de vez na cidade. Natália, como muitos outros adolescentes do Assentamento Recreio, vai à Quixeramobim de manhã cedo, e volta ao meio dia para a sua agrovila. Ela comentou sobre seu novo namorado e sobre o trabalho que sua irmã mais nova dava.

Todas três compunham a Banda de Lata Criança Feliz. Já tínhamos visto no DVD Camila e Patrícia. Foi estranho conhecer primeiro as meninas virtualmente e mais novas, para, depois, conhecê-las pessoalmente e um pouco mais “velhas”. No vídeo, as garotas ainda eram crianças; ao passo que ao conhecê-las já eram jovens entre 14 e 16 anos. “Já conhecemos. Mas sabemos que é a ‘primeira’ vez que estamos vendo”.

Fomos então ao campo de futebol. Pois deveria haver mais pessoas da banda de lata. Elas mesmas me contaram da banda. Era um orgulho ao recontar essa história que “passou” para elas. As três não participavam mais assiduamente da banda. Todas não tinham tempo. Muitas tarefas da escola. Muitos afazeres domésticos, como cuidar da irmã mais nova, ajudar a limpar a casa etc. Mas sempre que podiam elas apareciam nos ensaios, especialmente “agora nas férias”.

Camila me contou que só as meninas cantam; enquanto os meninos apenas tocavam. O professor de canto, Valdemar, adulto, contou-me que todos da banda cantavam. Eu conto, com base na observação participante dos dois ensaios que acompanhei, que as meninas só cantam, e os meninos só tocam, mas eles, segundo os instrutores, também deveriam cantar. Por mais que Valdemar, Adriano e Brasil alertem os meninos para cantar também, é comum o silêncio na boca deles, seus corpos falam mais com instrumentos. Eles inclusive nem ensaiam com microfone. Ao passo que as meninas têm destacado papel no canto, ficando em pé e portando um microfone cada uma.

Chegando ao campo de futebol, as meninas fizeram diversos comentários em relação aos garotos. Quem havia engordado. Quem estava muito magro. Quem era perna de pau. As meninas disseram que eles jogavam todos os dias nesse campo, fizesse chuva ou sol, mesmo nos dias de aula. Costumavam jogar final de tarde por causa da temperatura amena. Até porque não podiam jogar à noite devido à falta de iluminação. Patrícia, cheia de orgulho, disse: “benzadeus, saia um jogador de futebol daqui! Até, já saiu um. Ele foi chamado para treinar na seleção de Quixeramobim”.

Camilo, que também havia conhecido virtualmente no DVD *Banda de Lata Criança Feliz*, não quis muita conversa comigo. Ele comentou que joga futebol todos os dias. Tivemos

a oportunidade de vê-lo jogar futebol, antes do ensaio da banda de lata, com uma bola de meia e, depois, com uma bola de *baseball*, já que não dava tempo de pegar a bola em casa. Ele disse que a velha escola de Quixeramobim era boa. Ele estuda na mesma escola que Natália. O adolescente ainda participa ativamente da banda de lata. Além de tocar e aprender a fazer os instrumentos musicais com material reciclado, acha bom porque, quando tem apresentação e cachê, eles dividem a quantia entre todos. Ou seja, além de tocar, às vezes viaja e ganha um pouquinho.

Adriano disse que o controle é rígido para participar da banda. Os meninos e meninas têm que tirar boas notas (não podem ficar de recuperação e muito menos reprovar disciplina na escola) e irem a todos os ensaios. Os que cumprem suas obrigações e vão às apresentações, quando há cachê, recebem um valor simbólico – o professor nos disse que a quantia é muito pequena, nem sempre tem, e, quando tem, é dividida para todos os mais de vinte integrantes da banda.

Ademais, para o adulto Adriano, pai de Maiara, a banda de lata realmente tem um excelente repertório – comentei no ensaio da banda que muito me agradava o repertório de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque e Luiz Gonzaga. Ele disse que o propósito era cantar músicas que valorizassem o campo. “Essa meninada tem que ver o que a gente tem de bom”. Pitombeira, Cavalcante e Almeida (2010) indicam que é uma tentativa de evitar o êxodo rural. Não senti essa tentativa de evitar o êxodo rural como central. Para mim, pareceu que os adultos buscam que as crianças e os adolescentes valorizem a cultura campesina, reconheçam a importância desse território, saibam das riquezas, belezas, lutas e sutilezas. Não só uma preocupação de sair ou não do campo. Mas sim, de “saber de onde eles vieram”, como disse Adriano.

Falei a Adriano que tinha o objetivo inicial de que crianças, imersas num contexto marcado pela politização, construíssem uma leitura a respeito de alguns desenhos animados. De pronto ele me disse: “mas nós não fazemos um trabalho político com eles. A gente não conversa com os meninos sobre as estratégias do MST”. Expliquei que, para mim, a mediação política podia ocorrer de forma indireta. Citei a filha dele como exemplo (já que ele é presidente da Associação do Assentamento Recreio e militante do MST). Disse que compreendia a mediação política como uma forma de as crianças e os jovens participarem da sociedade. Ele me respondeu concordando, citando as letras que os meninos cantam como exemplo. O trabalho na banda de lata, segundo ele, tem o objetivo de ressaltar o orgulho de ser do campo e fazer com que essas crianças e adolescentes sintam-se orgulhosos por vir de onde vêm.

Acho que acabei “provocando” a ideia de que a ação da banda de lata é uma atividade política, mesmo que aparentemente não fosse uma ação de enfrentamento político nos moldes da militância do MST. Pelo diálogo, ele concordou comigo. Adriano ficou com uma expressão de curiosidade sobre como eu faria essas conversas serem políticas. Em relação a questões da comunicação, ele falou muito mal dos desenhos animados e disse que eram todos americanizados. Que ficava triste por não ter nenhum que valorizasse o campo.

Instigado com a conversa com Adriano sobre a relação entre a política e a banda de lata, resolvi conversar com a Camila sobre essa mesma temática. Perguntei a ela se ela considerava tocar na banda de lata uma ação política. Imediatamente ela me respondeu dizendo “não”. Em seguida, perguntou-me, “política, como assim”? Eu disse para ela responder da forma que ela entendesse política. Mas que depois eu poderia dar a minha opinião sobre o que acho que é política, se ela quisesse.

- Camila: Para mim, política tem a ver com mandato, governo. E para tocar a gente não precisa disso.

- Eu: E tocar na banda de lata é uma forma de participar na sociedade?

- Camila: Tocar é uma forma de participar, porque a gente vive em grupo, e a gente toca para a sociedade. Então, é uma forma de participar.

Depois disse a adolescente que participar na sociedade, para mim era político. Ela me olhou com olhos de interrogação e ficou pensando.

A mais, é importante esclarecer que, inicialmente, pensamos em trabalhar com as crianças da banda de lata. Entretanto, praticamente não havia mais participantes na infância, mas sim na juventude, e os jovens não assistiam mais a desenhos animados, ou quase não viam mais, segundo seus depoimentos. A banda de lata, a partir de junho de 2012, passou por um processo de renovação. Assim, entraram mais crianças. Da nossa turminha de co-pesquisadores, apenas Parker estava participando da formação para compor a banda.

1.3 Produção de subjetividade sem terrinha no Recreio¹⁵

Repetir repetir - até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.

(Manoel de Barros)

Fátima e Adriano me disseram que os jovens da banda de lata participaram do início da ocupação do Assentamento Recreio. Os jovens que, hoje estão na adolescência, durante a ocupação estavam na infância. Segundo os adultos é provável que esses adolescentes se considerassem como sem terrinhas, já que as antes crianças tiveram vivências com o MST. É

¹⁵ Apropriamo-nos do conceito de *produção de subjetividade* de Félix Guattari. Pensamos, nesse caso, a produção de subjetividade que envolve narrativas que circulam o território do assentamento a respeito de modos de ser criança territorializados no MST, além de outros elementos individuais, coletivos e institucionais. Entendamos como construções coletivas a respeito de ser um assentado que integra o Movimento dos Sem Terra.

dizer que os jovens dessa geração experienciaram as lutas pela conquista da terra. Participaram da ocupação, de passeatas e das muitas tensões que ocorrem até o título de imissão da terra.

Para os pais de Maiara, entretanto, seria muito difícil que a nova geração de crianças se reconhecesse como sem terrinhas. Isso porque essas crianças não tiveram um contato direto com o MST. A turminha co-pesquisadora, por exemplo, faz parte dessa “nova” geração, ou seja, dessa infância que não se reconheceria como sem terrinha.

Contemos mais uma historinha de criança. Você é sem terrinha? “Sou” (e Parker mostra um sorriso alegre). “Sim, por causa que esse assentamento foi conquistado. E eu tou aqui e gosto” (Vaqueiro).

Você se considera sem terrinha? “Considero, porque é... desde pequena que eu moro aqui. E aqui é muito legal, e eu gosto” (Carla). “Eu acho que sim, né, porque a gente, as primeiras pessoas que fundaram essa comunidade foi com a ajuda do MST. Também que o Toninho, que é o esposo da Eliene, ele faz parte ainda, vizinho da [Rute]. Faz parte. Também ajudou muito para a gente construir a comunidade” (disse a Maiara num tom bastante sério). “Considero (olha para a câmera, depois fixa seus olhos nos meus e continua) e com muito orgulho” (Rute).

Ora, percebamos que a geração de crianças que não experienciou diretamente a ocupação e a luta pela conquista da terra reconhecem-se como *sem terrinha* e se aproximam das lutas que as comunidades rurais passaram junto ao MST para conquistar o assentamento. Toda a turma de co-pesquisadores se aproximou das lutas, da história e da constituição do assentamento. É um elemento de ligação com a história da terra, uma ancestralidade contextualizada com suas lutas. Mesmo que as crianças dessa nova geração já tenham nascido no Assentamento Recreio, elas trazem o orgulho da luta pela conquista da terra, porque elas vêm daquele território, daí a noção de ancestralidade.

Atentemo-nos que Maiara indica que ainda há militantes no Assentamento Recreio, o Toinho. Ou seja, a identificação com a luta não é algo que está apenas na memória e no imaginário das comunidades que compõem o assentamento. Não. É algo que ainda está presente na comunidade.

Rute diz que seu vizinho, mesmo tendo se casado, não se separou do MST.

- Rute: A minha opinião é que o MST é um movimento muito prestígio. (Se vira e sorri para um gatinho que sobe no parapeito do alpendre. Volta-se novamente para a câmera.) E que ele ajuda muito o sem terra. A maior coisa que eu tenho, assim, muita pena: não unido, né... Causa que os latifundiários, eles destroem muito o MST. Mas como mesmo assim, o... Até meu pai, ele faz parte, ele fazia muita parte do MST. Só vivia nisso. Mas, hoje, como ele casou e tem, cria família. Ele só faz

parte dos congressos que tem em Brasília. Já o vizinho lá de casa (fala fazendo um biquinho na boca), mesmo casado, ele não se separou do MST. Ele é uma... tipo assim, como se o MST fosse a metade da vida dele, né... e por isso, mesmo assim, eu amo o MST. Por mim, eu defendo muito os trabalhos que ele faz.

Percebamos a clareza que a co-pesquisadora se expressa a respeito do contexto em que o MST se encontra: o de ataque dos latifundiários. O pai faz/fazia parte do movimento, mas, com o casamento, ele participa apenas das grandes ações. De toda forma, o pai da Rute e do Vaqueiro ainda participa ativamente das reuniões da associação. Essa participação do pai indica que ainda há uma vivência política cotidiana na vida do pai. Tal vivência paterna integra, por conseguinte, de alguma forma, a vida dos filhos.

Destaco que, nas duas reuniões que participei da associação, o Vaqueiro estava presente. Ou seja, mesmo que não participe integralmente das reuniões, o co-pesquisador está por dentro das discussões do assentamento. Dizemos que o Vaqueiro não participa integralmente da reunião, porque em alguns momentos ele sai da sala onde ocorre a reunião e vai ao encontro dos amigos para brincar/conversar. De toda forma, quando está na sala, ele presta atenção nas discussões e se senta do lado do pai.

Perguntei ao Vaqueiro o que ele achava sobre o MST.

- Vaqueiro: Eu acho ele muito importante, porque... é... ele, ele é um movimento que procura terra para quem num tem onde morar.

Vaqueiro reconhece, portanto, a importância do movimento na luta para garantir um direito àqueles que precisam de moradia.

Sobre o MST, Carla disse: “Eu acho muito legal e interessante”. Mas por quê? “Porque eles ajudam a família, o assentamento é organizado. Mas tem algumas pessoas que procura a chave de alguma coisa, as pessoas de fora, aí eles não acha, aí fica dizendo que o assentamento é desorganizado. Não. Porque tem a pessoa da chave. Mas tem a pessoa da chave. E essa pessoa não sabe onde tá.” Carla diz que pessoas de fora muitas vezes têm preconceito com a organização do assentamento. Mas, na verdade, a co-pesquisadora explica que o assentamento é muito organizado. A pessoa de fora é que tem que buscar entender a organização do Recreio. Para Carla, o MST é importante porque ajuda as famílias, inclusive na construção de uma organização coletiva.

Naiara nos falou ainda que: “A minha opinião sobre o MST é que (olha para a câmera) eles trabalham para conseguir terra (olha pra mim) pros sem terra, né, logicamente (abre novamente o sorriso). E também é que é uma movimentação, né, muito organizada. Na minha opinião, né, não sei na dos outros. Na minha é. Mas na dos outro, pode ter algum diferente... E é isso.” Naiara também destaca a importância na luta pela terra e a peculiar organização do movimento. Ela se mostra bastante flexível que algumas pessoas discordem que o

assentamento seja organizado, mas ela defende a organização do assentamento que se vincula ao MST.

“O MST? Muito interessante, porque ele divulga as coisas que é mais importante” (Parker). A opinião do co-pesquisador é que o MST tem a função de trazer as informações mais importantes. Entendemos que a importância se dá pelo fato de ser uma divulgação/informação contra-hegemônica e que diz respeito ao campo. É uma informação mais próxima deles. Não prioriza tematizar as cidades. Parker destaca assim as razões pelas quais compreende que o movimento é interessante.

Maiara disse: “Eu acho que, assim, ele é, tipo assim uma comunidade. Que ele ajuda as pessoas que estão desabrigadas. ST, sem terra. Que as pessoas que não têm terra vão atrás de uma coisa de algum canto que dê para eles morar. Pronto” (abre um sorriso enorme que fecham seus olhinhos e mostra a língua num tom esperto). Para a co-pesquisadora, o MST é uma comunidade que ajuda as pessoas que não têm terra e moradia. A ideia de comunidade pode expressar a unidade e a organização do movimento.

Por fim, identificamos que todos os co-pesquisadores expressaram um sentimento positivo a respeito do MST (prestígio, amor, importante, organizado, que ajuda etc.), destacando também um entrecruzamento entre suas respectivas histórias e as histórias de luta do Assentamento Recreio: ancestralidade campesina.

Assinalamos ainda algumas singularidades dessas histórias:

1) Vaqueiro e Maiara destacam a relação entre a luta pela terra e pela moradia – intimamente ligada à história do Assentamento Recreio que teve negado o direito a cultivar e, depois, a morar na terra na qual estava a mais de cinco anos.

2) Maiara e Rute destacam ainda a presença atual do MST na vida do assentamento, personificada na pessoa do vizinho militante de Rute, o Toinho.

3) As falas de Maiara e Rute sugerem ainda que as questões a respeito do MST não parecem ser discutidas diretamente em casa com elas. Elas têm suas opiniões e se sentem à vontade para falar sobre o MST. Entretanto, Fatinha e Maiara, por exemplo, não consideram que Adriano seja militante do MST, enquanto ele se reivindica assim. Rute diz que o pai fazia muita parte, mas hoje menos, não afirma com certeza o papel do pai no movimento. Sabe que seu pai participa dos congressos. Por que elas se sentem à vontade para falar do MST, mas não falam com “segurança” a respeito de seus pais? De toda forma, dentro do próprio seio familiar, parece haver pouca tematização a respeito de quem se aproxima mais do MST.

4) Naiara e Carla defendem a unidade do assentamento e a organização da produção coletiva, mesmo que algumas pessoas discordem e achem que o assentamento e o MST são

desorganizados. O destaque a respeito da organização do assentamento parece estar relacionado ao momento que o Assentamento Recreio passa: possível divisão do assentamento em dois e possível mudança na produção coletiva para individual.

5) Parker foi o único que destacou a importância que o MST tem em trazer informações/divulgar. Não são apenas os meios de comunicação convencionais que produzem informação, pois o MST “divulga as coisas que são mais importantes”. Entendemos que é um realce para a importância que o movimento dá à comunicação (BARRETO, 2012).

2 ALGUMAS CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

“As coisas não querem mais ser vistas por
pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul -
Que nem uma criança que você olha de ave.”
(Manoel de Barros)

Desafiamo-nos a não ficar apenas com uma história sobre a nossa pesquisa. A literatura nigeriana Chimamanda¹⁶ já nos provocara sobre o perigo de contar apenas uma história.

Buscaremos, brevemente, contextualizar alguns porquês da pesquisa ter ocorrido como se procedeu. É uma aproximação que exporá nossa implicação nesta pesquisa-intervenção, entendendo-a como uma esfera pública de discussão.

2.1 A máquina “mortífera” e a árvore

“Sentia, apenas. À dialética substituíra-se a vida.”
(Dostoiévski)

Numa conversa, ainda na fase exploratória, com Vaqueiro e Maiara, eles subiram num utensílio de trator que possuía objetos cortantes em suas “rodas”. Minha vontade imediata foi de pedir (ou mesmo exigir) que conversássemos em outro lugar, pois aquilo parecia perigoso. Em vez disso, preferi soltar a pergunta: Não é perigoso passar tão perto daí? “Não.” Foi a resposta dos dois.

Figura 3 – Máquina de arar e Vaqueiro



¹⁶ Chimamanda, no vídeo *O Perigo da história única*, relata sua experiência de construção de identidade africana, ressaltando alguns perigos que corremos ao contar apenas uma história. Vídeo disponível em: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=EC-bh1YARsc
Acesso em: 23 de outubro de 2012.

No momento do diálogo Vaqueiro já tinha subido na própria máquina. Depois das respostas simultâneas, Maiara também subiu. Eu estava tirando foto e assim continuei por uns três segundos, imagino, enquanto pensava em como deveria proceder/tirá-los de lá. Gritar poderia assustá-los e desequilibrá-los. Além do mais, a utilização da autoridade, num dos nossos primeiros contatos seria péssimo para a minha “imagem” na pesquisa, e ainda poderia ter resposta reversa ao meu desejo de tirá-los de lá. Mas eu era o adulto responsável. E eu estava com medo deles naquele lugar. E aí, se instalara um dos vários conflitos que tive que lidar em situações às vezes aparentemente simples e bem inesperadas.

Nesse episódio, vi outra máquina (aparentemente sem objetos cortantes – ao menos não era exposto. Perguntei: E para quê serve aquela máquina? Responderam-me simultaneamente com entusiasmo (indo em direção a ela): “Dibuiar feijão” (Vaqueiro); Dibuiar milho (Maiara). E eles me disseram onde se deveria pôr o milho ou o feijão na máquina, onde os grãos saiam, bem como onde deveria ser ligada etc. Ainda assim, eu continuei meio em estado de alerta com o agenciamento de “adulto responsável”.

Não demorou muito, subiram numa árvore.

Figura 4– Vaqueiro na árvore



Figura 5 – Maiara na árvore



Talvez, em outro contexto, nem tivesse me atentado para o “perigo” que a árvore poderia representar. Bom, é certo que a criança pode cair. E, se caísse, a culpa seria minha. O adulto. E, se isso acontecesse prometeria a mim mesmo não mais pesquisar com crianças. Quando me apercebi pensando assim, achei-me com um comportamento de um pai neurótico com crianças de “bibelôs”. Subi na árvore. Tirei fotos. E lá conversamos por um longo tempo.

Ora, eu adorava subir nas árvores da minha antiga escola, quando era pequeno. E nunca cai de nenhuma delas. Por que os meninos haviam de cair justo comigo? Risco todos corremos e a todos os momentos. Ficou-me o desafio de avaliar a máquina realmente mortífera e a árvore. Bom, quanto à árvore, no máximo, pedi, quando Vaqueiro ia muito para longe – era uma árvore bastante grande: “Ei, macho, vem para cá para a gente poder conversar todo mundo junto, depois tu vais ser o homem-aranha”. Acho que acabei ganhando a confiança e, no mínimo, a curiosidade dessas crianças.

Entre a árvore e a máquina havia o grande desejo de me construir como pesquisador que escuta, democrático e que conversa *com*. É o desejo de pesquisar *com*. Identifico que em todo o processo de pesquisa vacilei entre buscar deixar os agenciamentos das crianças “aparecerem” (livres) e o conduzir o processo com a pergunta da pesquisa (mantendo-me no tema): quais os sentidos que um grupo de crianças do campo produz sobre si a respeito do conceito-chave infância, mediado pelo desenho animado? Para responder essa pergunta nos propusemos a construir uma análise interpretativa, utilizando a categoria analítica de agenciamento.

Em outras situações de diferenças com as crianças, que não envolveram uma máquina “mortífera”, enfrentamos tranquilamente com toda a sinceridade os possíveis problemas. Foi o caso, por exemplo, da oficina de agenciamento, em que as crianças se organizaram para que algumas delas ficassem sozinhas na cozinha fazendo a merenda. Eu perguntei se elas poderiam se responsabilizar por elas mesmas na cozinha, pois se algo ocorresse com elas, eu é quem seria o *responsável legal*¹⁷. Então, citei como exemplo o cuidado que elas deveriam ter no manuseio de objetos cortantes e que cortasse as frutas, de preferência, aquelas que já tivessem o costume de fazer em casa.

Com adultos, que obviamente não havia porque me sentir responsável por eles, foi uma relação muito tranquila, mesmo quando houve imprevisto.

2.2 Crianças e adultos na pesquisa-intervenção

“Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato
Morro
No mundo por que luto
Nasço”
(Mia Couto)

A composição da presente pesquisa envolveu crianças, co-pesquisadoras e não-co-pesquisadoras, e adultos, pesquisadores e não-pesquisadores. As relações que as crianças

¹⁷ Nessa fase da pesquisa, por conversas com o pai de Maiara, todos já sabiam que eu era advogado. Procurei o máximo que pude ser sincero com elas, não escondi nenhum título, nem objetivo de pesquisa. Entretanto, procurei enfatizar, em nossas conversas, aquilo que poderia nos aproximar, como desenhos animados, escola, esporte etc. Fui essencialmente curioso. Perguntava muito sobre o que elas falavam.

estabelecem consigo mesmas, seja com seus pares, e as relações que elas estabelecem com os adultos, bem como diversas interações com máquinas, expressões coletivas e conteúdos. Nesse contexto cheio de entrelaçamentos e cortes, seria quase leviano crer que não havia uma relação de poder entre mim e as crianças.

Eu mesmo sou atravessado por uma série de agenciamentos, que são compostos por uma dimensão *maquinica*, de corpos, e por outra *coletiva de enunciação* que se territorializa, reterritorializa e desterritorializa. Cito, por exemplo, as exigências do mestrado, a minha composição com o computador, meu envolvimento anterior com direitos humanos de crianças, entre diversas outras relações que compõem meus fluxos.

2.2.1 Pesquisa-Intervenção e a Intervenção com Crianças

A pesquisa-intervenção¹⁸, nesse contexto, parece adequada para investigar a relação de poder numa pesquisa que envolve pesquisadores adultos e co-pesquisadores crianças, já que ela se propõe a construir uma relação que respeite os conhecimentos produzidos por crianças e adultos.

É válido ressaltar que os conhecimentos de crianças e jovens mostram possibilidades diversas de compreensão das experiências partilhadas, que devem ser valorizadas de maneira equânime e analisadas cuidadosamente (JOBIM E SOUZA e CASTRO, 2008). Assim, as experiências que crianças e adultos compartilham podem produzir sentidos diferentes, o que nos leva a analisar com cautela a produção desses sentidos, valorizando tanto a produção das crianças, como a dos adultos.

Ressaltamos que a pesquisa-intervenção busca analisar qualitativamente os conhecimentos, devendo ir além das representações estabelecidas e trazendo a diferença para o cotidiano das comunidades (AGUIAR e ROCHA, 2003). Implica dizer que não nos interessa a simples análise das representações dos desenhos animados ou mesmo construir representações ou apontar a identidade do grupo constituído.

O nosso interesse é apontar os conhecimentos que as crianças produzem em oficinas construídas por nós, junto com elas, ou construídas por elas, junto conosco. Daí a importância de que estejamos atentos para o fato de que

a pesquisa-intervenção descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga. Em relação ao campo da infância e da juventude, isso quer dizer que a construção de pesquisas com crianças e jovens, e não sobre elas, determina de modo irretroatável o modo de investigação.

¹⁸ Esclareço, de pronto, que existem diversas compreensões sobre o que seria uma pesquisa-intervenção. Aproximei-me essencialmente da pesquisa intervenção do “tipo” *cotidiano e transformação social*, existindo outros “tipos”, como *psicanálise e adolescência, juventudes e sociedade, desenvolvimento cognitivo, contextos sociais e diversidade cultural, instituições e coletivos e abordagens clínicas*. O que aqui chamo de *tipos*, na verdade, constituem as partes do livro *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude*.

Pesquisar crianças e jovens, ou com crianças e jovens, implica diretamente uma reflexão sobre a posição do investigador, sua relação assimétrica – em todos os sentidos – em relação aos pesquisados, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa (CASTRO e BESSET, 2008: 11).

Em outras palavras, a pesquisa-intervenção deve se atentar para as “posições” assimétricas que existem entre crianças e adultos. Por isso mesmo, abordamos alguns agenciamentos e interesses nossos na produção de conhecimentos, pois este tem um caráter estratégico (FOUCAULT, 2003). Alguns interesses da pesquisa, por óbvio, devem estar explícitos, mas é, buscando articular o que se investiga e como se investiga, que expomos algumas das implicações dos pesquisadores nesse processo – o que não é requisito em toda pesquisa qualitativa, mas é importante para aquelas que buscam se apropriar do conceito de *implicação*. Marisa da Rocha e Kátia de Aguiar (2003) argumentam que a pesquisa-intervenção se preocupa com o papel do investigador na relação entre “pesquisador” e “pesquisando”. É a dimensão relacional dos agentes da pesquisa.

“A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividade na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (ROCHA e AGUIAR, 2003), representando uma crítica à política positivista de pesquisa.

Lúcia Rabello de Castro argumenta, por exemplo, que, historicamente, numa pesquisa que envolvesse crianças, ao adulto cabia descrever e explicar os “processos relativos a uma natureza distinta e supostamente inferior” (2008: 24) delas. O processo de pesquisa, diz a pesquisadora, deveria desvelar e descobrir as diferenças essenciais entre adultos e crianças, prescrevendo e “naturalizando” um *status* inferior às crianças.

Pensar as crianças como competentes é aproximá-las – imaginariamente – de um modo de funcionamento que sempre qualificou os adultos. De qualquer forma, as pesquisas que tomam a criança como um sujeito competente, ou um agente, enfocam não apenas como elas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os re-constroem, como compreendem e interpretam as suas experiências *a partir do lugar em que se encontram*. Neste sentido, as crianças seriam detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança, e são elas que estão legitimamente, e melhor posicionadas, a falar sobre suas experiências (Gregory et al., 2001). (CASTRO, 2008: 26).

Como argumentaremos no próximo capítulo, entendemos as crianças como competentes e queremos nos aproximar de alguns agenciamentos que perpassam as crianças numa esfera de pesquisa com seus pares e com adultos. Todavia, desde já apontamos as crianças como sujeitos competentes, agentes, que também produzem processos de socialização e que estão mais bem posicionadas para falar sobre suas experiências, sobre aquilo que é ser criança. Por isso, considerando as relações assimétricas de pesquisa, temos o

desafio de inventar possibilidades de espaços, tempos, planos e devires para que as crianças possam se expressar, perguntar, reclamar, gracejar, enfim se comunicar no processo de investigação. Aqui pesquisamos um pouco a vida da coletividade (crianças) na sua diversidade qualitativa por meio de uma intervenção. A intervenção que propusemos tem duas dimensões: a estada em campo; e a criação de um espaço de discussão.

Com relação à estada em campo, mesmo não sendo o único pesquisador no Recreio, eu era o único que pesquisava com crianças e era das ciências sociais aplicadas. Isso quer dizer que eu era o único pesquisador que passava o dia todo brincando com as crianças, acompanhando-as na assistência de televisão, brincando de bola com eles. Obviamente a minha presença, carregando um caderninho, e anotando o que as crianças diziam, alterou parte das suas rotinas, pois em dado momento do dia, elas estavam conversando comigo. E meu próprio caderninho e gravador era um elemento que poderia fazer com que as crianças se sentissem “importantes”, pelo menos em relação aos pesquisadores que lá chegavam que anotavam em seus cadernos e gravavam conversas com os adultos.

A segunda dimensão dessa intervenção, o espaço de discussão da pesquisa, pode ser compreendido tanto amplamente, caso que abarcaria a observação participante, como estritamente, compreendendo apenas as oficinas de pesquisa. Bom, para problematizar especificamente o espaço de discussão das oficinas, achei mais útil fazer uso das duas dimensões “separadamente”.

Foi com as oficinas que buscamos nos aproximar dos conhecimentos das crianças, tentando “resgatar a gama de experiências sobre como as crianças vivem e atuam a partir de seu *ponto de vista particular*” (CASTRO, 2008: 27). Ainda na segunda dimensão interventiva, reuniam-se todos os co-pesquisadores que, certamente, não costumavam se reunir corriqueiramente. Um exemplo é o “ranço” entre Rute e Maiara¹⁹. Ou seja, as duas crianças, por exemplo, desde que Rute foi “pra rua”, não se encontravam regularmente, muito menos para brincar. Entretanto, elas passaram a se reunir num espaço no qual construíram coisas em conjunto, e esse encontro tinha como “explicação” imediata o meu convite para que elas fossem co-pesquisadoras. Ou seja, foi apenas o convite para formar o ambiente de pesquisa que fez com que elas brincassem²⁰ juntas novamente, surgindo, inclusive algumas desavenças que levaram Maiara a se queixar para a mãe durante o jantar.

¹⁹ Citamos o exemplo dessas duas crianças, porque, em 2011, Vaqueiro e Maiara ainda estudavam juntos. Porque Maiara e Naiara são muito amigas. E porque Parker, Maiara e Carla estudam juntos.

²⁰ No próximo item argumentaremos que as crianças compreendem as oficinas como brincadeiras.

Aguiar e Rocha (2007) destacam como referenciais sociopolíticos da pesquisa-intervenção os “conceitos-ferramentas” institucionalistas, os *foucaultianos* e os esquizoanalistas. As pesquisadoras apontam alguns conceitos centrais como o de *implicação* do pesquisador, principalmente com a corrente institucionalista francesa e argentina, que ressalta as vivências, os desejos e interrogações dos agentes que propõem a investigação; a *genealogia* foucaultiana que envolve a produção do real, “ligada ao primado das práticas e das relações produtoras de um cotidiano que emerge na tensão de forças, movendo o presente” (AGUIAR e ROCHA, 2007: 4); e os *atravessamentos*, plurais, móveis e desterritorializados, indicados pelos esquizoanalistas, apontando outra forma de configuração das relações de poder, especialmente ao criticarem as categorias da identidade e representação, de caráter mais rígidos, fixos e territorializados.

Ademais, indicamos que não tínhamos previsto hipóteses detalhadas sobre a nossa pesquisa, assim como não esperávamos um resultado claro com a nossa intervenção. Tinha apenas a hipótese geral de que as crianças vivessem de forma diferente a infância. E esperávamos conseguir nos aproximar de algumas relações que as crianças criam com o conceito da infância num ambiente de pesquisa que propusemos. O processo de pesquisa-intervenção que envolve os agentes criança e adulto “não é ‘liso’, ou seja, não é possível uma antecipação clara e total dos fatores que podem ser relevantes e que podem acometer o processo de pesquisa” (CASTRO, 2008: 27–28). Até porque compreendemos que os *atravessamentos* que compõem a pesquisa-intervenção permitem capturar apenas alguns fluxos. Assim, busquei compreender alguns agenciamentos para capturar algo do fluxo da infância que se relaciona, inclusive, com os desenhos animados no Recreio. Procuramos, enfim, criar um espaço leve, interessante, no qual as crianças que participassem se sentissem à vontade para se expressarem.

2.3 Oficinas que intervêm

Com o grupo de crianças, tivemos o objetivo de criar uma situação interventiva com seis oficinas. Das seis, cinco foram pensadas e realizadas por nós, e uma pensada e realizada por eles.

A produção de dados durante toda a pesquisa buscou levar em consideração especificamente os conhecimentos construídos pelo grupo e pelas crianças individualmente, sem nos esquecermos de que essas produções se deram na interação conosco. Assim, as duas primeiras oficinas tiveram como temas centrais o conceito-chave infância, com o objetivo de investigar alguns modos de ser criança.

As três oficinas seguintes foram de “recepção” midiática e tiveram como temas centrais desenhos animados e/ou infância. Em duas dessas oficinas, utilizamos episódios dos desenhos animados selecionados, conforme os critérios que discutiremos. A terceira oficina de “recepção”²¹ midiática, não teve a assistência de animações, mas sim a produção do “projeto piloto de desenho animado”. Tratou-se de uma forma de tentar compreender como as crianças pensavam esse produto midiático. A proposta dessa última oficina foi investigar as proposições de desenhos animados, criados pelas próprias crianças, à exemplo da investigação realizado por Leitão (2008), realizada na *Escola de Jornalismo, Media e Estudos Culturais da Universidade de Cadiff (R.U.)*²².

A última oficina foi sobre os agenciamentos das crianças co-pesquisadoras, na qual elas pensaram uma oficina, de acordo com seus entendimentos, desejos e decisões autônomas. Indicamos a elas apenas que fosse sobre o tema gerador da pesquisa: infância e desenho animado. Elas decidiriam entre si, por exemplo, quem convidariam para a oficina, o que seria o lanche, como seriam os momentos da oficina etc. Tínhamos o desejo de realizar mais de uma oficina de agenciamento, mas devido a dificuldades materiais (principalmente porque apenas um adulto podia ir ao assentamento) preferimos realizar apenas uma.

Para nós, essa oficina, juntamente com a terceira oficina de “recepção” midiática, teve o objetivo de problematizar os agenciamentos dos co-pesquisadores na própria pesquisa.

²¹ Utilizamos a expressão “recepção” aspada por compreendermos que, na interação com um produto comunicacional, há produção de sentidos. É uma apropriação criativa, e não um mero receptáculo.

²² Reino Unido.

3 PROBLEMATIZANDO OS TIJOLINHOS E OS ALICERCES DA INFÂNCIA

Para muitos adultos a infância passa. Na verdade, ela passou. Passou, porque se é adulto, porque não se é mais criança. Passou, porque não se brinca mais. Não há mais tempo. Passou porque hoje se tem responsabilidades. Passou porque agora se tem hora e lugar para se divertir. Passou porque a brincadeira de adulto é diferente da de criança.

A infância pode ter passado ou estar “passando” para os estudiosos que a consideram como extintas ou em vias de extinção. Seria uma construção social ameaçada pelo fim dos segredos dos adultos e/ou com a “bagunça” causada pelos meios de comunicação.

Para os pesquisadores que compreendem a infância como um período de transição, diferentemente, ela é considerada “passageira”. Ou seja, é um estágio efêmero, assim como são as outras fases da vida.

De uma forma ou de outra, ela passa ou passou. É fluxo. E por ser fluxo, não é apenas *Chronus*, é também *Aión*. Quer isso dizer que ela não simplesmente “passou”, mesmo para os adultos. Isso porque a figura mitológica do deus Chronus traçou o limite presente, marcando o tempo. Cronometrou os instantes da infância, por certo. Demarcou o tempo em que nada acontece, o passado. Porém, a figura *Aión* se faz também realidade. E o acontecimento, que somente se cria a partir da linguagem, torna-se então uma realidade de hoje. Uma realidade virtual, por certo. Um paradoxo já explicitado pelos estóicos, como aponta Deleuze e Guattari (2002). Com o *Aión*, a infância se faz como um devir, uma possibilidade de mudança, um devir-criança que tem a possibilidade de passar não só na infância. O devir-criança pode se criar nos sentidos dos adultos e das crianças. Sempre com uma possibilidade de mudança (DELEUZE: 2011).

Para algumas crianças, os modos de construção da infância não significam ausência de responsabilidade ou não ter hora ou lugar para brincar. Ao menos, em discursos, e por meio de nossa observação participante, algumas crianças que compuseram esta pesquisa associaram o brincar a ser criança, mas definem que há hora e lugar para brincar, já que elas também têm responsabilidades, como ir à escola, ajudar os pais etc.

Então, quais são os modos de se construir criança em meio ao fluxo da infância?

Afirmamos enfaticamente que não temos a pretensão de responder taxativamente ao questionamento. Entretanto, a presente pesquisa de mestrado tem o propósito de problematizar o conceito de infância, neste capítulo, junto com cinco crianças que compuseram o processo de pesquisa que aqui será dissertado.

3.1 Martelando o muro da infância com a competência

“A veces los medios actúan como miedos de comunicación, entonces se convierten en miedos de incomunicación. Esto no es verdad para todos, pero sí para algunos medios que en el mundo entero explotan esa suerte de histeria colectiva desatada con el tema de la inseguridad.”

(Eduardo Galeano)

O que o pensador Eduardo Galeano nos traz como “medos de comunicação”, acreditamos, pode envolver inclusive alguns estudos científicos. Ou seja, entendemos que algumas produções acadêmicas também podem produzir medos, ao utilizar um tipo comunicação histórica, não dialógica, pouco problematizadora, mas com muitas certezas da extinção de relações, etnias, pessoas, coisas, conceitos, culturas, religiões, gerações etc. Por isso, a importância do cuidado com nossos contextos e de como nos apropriamos de alguns conceitos e/ou problemas. Dessa maneira, entendemos que o conceito de infância pode ser objeto tanto do *meio*, como do “*medo*” de comunicação.

Para o pesquisador estadunidense Neil Postman (2011), a infância está extinta. E, mais uma vez, a “culpa” é da Televisão! O fim da linha divisória entre a idade adulta e a infância se deve ao acesso das crianças às discussões e informações da esfera pública, que ocorreu principalmente com a disseminação da televisão. Postman argumenta que está em curso um processo de extinção dos segredos adultos, ocasionado pelos vastos acessos à cultura audiovisual que desregulam tais segredos.

Na “antiga” *cultura letrada*, exigia-se um longo rito de passagem pela educação para que houvesse a possibilidade do acesso às esferas públicas de discussão. Os muitos anos de educação eram controlados por adultos letrados, e aqueles que não passassem por esse rito de passagem permaneciam com visões “*pueris*” – aqui sinônimo de “*bobas*”. Dessa maneira, o controle das informações era facilmente manipulado e excluída, não só as crianças, como uma gama de analfabetos ou analfabetos “*funcionais*”. Na realidade ocidental contemporânea, entretanto, com a preponderância da linguagem audiovisual, isso teria mudado radicalmente.

Na verdade, para Postman, a noção de vergonha é essencial à construção do conceito de infância, que tem marcos históricos na Idade Moderna. Na contemporaneidade, entretanto, essa vergonha é extremamente mitigada com a proliferação da TV que expõe de sobremaneira os segredos sexuais – destacado segredo dos adultos, de acordo com o comunicólogo (POSTMAN, 2011), além se outros como assassinatos, violências, suicídios etc.

Com uma proposta mais flexível, Meyrowitz (1985) refere-se a uma espécie de turvamento entre a infância e a idade adulta. O pesquisador ressalta várias “tendências

comportamentais” que ensejariam a construção de um “adulto-criança” e uma “criança-adulto”, tais como adultos que se fantasiavam de super-heróis e crianças que usam maquiagem e salto alto, respectivamente.

O papel das mídias no processo indicado por Meyrowitz é salutar, posto que gerou um rebuliço na linha divisória entre crianças e adultos, ao menos na forma por meio da qual ela era compreendida até a primeira metade do século XX. As mídias impressas também teriam papel central na demarcação da vida adulta. Além de outros elementos distintivos como as vestimentas, as linguagens, incluindo as “palavras e tópicos proibidos, como nascimento, morte, sexo e dinheiro” ²³ (MEYROWITZ, 1985: 227). Dessa maneira, a infância era compreendida como um tempo de inocência e isolamento, tendo ainda o suporte de diversos estudos da psicologia e um intenso controle de informação pelos adultos.

Ao contrário, a tendência contemporânea é a de tratar as crianças cada vez mais como “adultos pequenos”, constatando que “pessoas de diferentes idades compartilham muito mais papéis, direitos, e responsabilidades similares do que no passado” ²⁴ (MEYROWITZ, 1985: 226). Estaríamos, então, passando por uma homogeneização entre a infância e a idade adulta (ou homogeneização de *status*). À título de informação, Meyrowitz aponta que o vídeo *game*, as roupas com imagens de desenhos animados etc. são, atualmente, artefatos utilizados tanto por crianças, como por adultos.

Existem, contudo, ainda algumas linhas distintivas, como a literatura infantil, por exemplo. O pesquisador argumenta que a literatura infantil tem uma linguagem mais adequada para as crianças, o que torna a leitura mais atrativa, em contraposição a romances adultos – acrescentaríamos que, nossa experiência, indica que, além da linguagem, o número de páginas ainda parece “assustar” os leitores mais novos e indicar essa preferência. Os adultos, por seu turno, tenderiam a se sentir pouco interessados pela literatura infantil, o que reforçaria a idéia de que o público dessa literatura seria preponderantemente composto por crianças.

Por outro lado, a linguagem audiovisual não gera grandes distinções e preferências entre crianças e adultos, o que produz uma gama de informações/experiências virtuais comuns. O acesso desmedido a informação, por si só, para o pesquisador, não é suficiente para eliminar as fronteiras entre infância, adolescência, juventude, idade adulta e senilidade,

²³ Trad. Nossa. No original: “There were separate ‘languages’ for children and adults; there were words and topics – such as birth, death, sex, and money – that were considered unfit for children’s ears” (MEYROWITZ, 1985: 227).

²⁴ Trad. Nossa. No original: “(...) the present trend is to treat children more like ‘little’ adults and to have people of different ages share much more similar roles, rights, and responsibilities than in the past” (MEYROWITZ, 1985: 226).

porém é capaz de enevoar as distinções mais claras de antes. Isso porque “[q]uando a distinção dos sistemas informativos para as pessoas de diferentes idades se torna turva, de todo jeito, podemos esperar o turvamento nas diferenças entre os comportamentos de crianças e adultos”²⁵ (MEYROWITZ, 1985: 236).

Creemos, ao contrário do alardeado por Postman, que, no Brasil, seria importante realizar intensos estudos e pesquisas em diversas localidades para afirmarmos mais claramente as mudanças ou mesmo uma suposta “morte” da infância. Ademais, cremos que é importante uma adequada inserção das crianças em diversas esferas públicas para discutirmos tais questões. De todo jeito, não nos parece que a “morte” do segredo e do controle da informação sejam suficientes para extinguir a infância. E não estamos certos nem de que o advento da televisão extinguiu os segredos adultos e extirpou o controle da informação dos pais e professores em cidades como Quixeramobim, no interior do Estado do Ceará, por exemplo.

Já citamos o controle a que Maiara está submetida por seus pais enquanto está de frente para a TV. Fatinha destaca que sua filha Maiara, em determinados momentos durante a assistência da TV, ia ao quarto (para não ver, nem ouvir cenas que a assustasse/atemorizasse – no contexto, inferimos que se tratava de cenas de sexo e violência) ou tapava os olhos, para não ver alguma cena.

Valdemar, professor de canto e de desenho “nos cursos” que ocorrem na Escola Criança Feliz, confessou-nos, entre orgulhoso e aliviado, que as crianças do campo eram diferentes, principalmente porque “eles têm uma relação de muito respeito à autoridade dos pais”. Assim, “é mais fácil que elas respeitem os professores”. Essa autoridade dos pais nos pareceu estar presente inclusive na assistência da TV²⁶.

Dessa maneira, o panorama do Assentamento Recreio nos pareceu ir de encontro ao fim do segredo na infância.

Em âmbito internacional, os britânicos Davies e Mosdell questionam ainda a suposta “morte” ou “desaparecimento” da infância:

A ‘morte’, ou ‘desaparecimento’, da infância tem sido atribuída aos modernos meios massivos, que promovem a ‘adultização’ prematura das crianças com a eliminação das fronteiras entre a idade adulta e a infância, que são definidas como existentes no passado, especialmente por protegerem as crianças de tabus que envolvem conhecimentos sobre sexo. Essa adultização das crianças também é vista por alguns

²⁵ Trad. Nossa. No original: “When the distinctions in information-system for people of different ages become blurred, however, we would expect a blurring in the differences between child and adult behavior” (MEYROWITZ, 1985: 236).

²⁶ Ao irmos à Quixeramobim, ficamos sempre na casa de Adriano. Fatinha e Maiara. Tentamos o máximo possível realizar uma *etnografia televisiva* (LEAL, 2002) da assistência da filha, seja quando Maiara estava sozinha ou acompanhada com a família (mãe e pai ou primos e primas).

acadêmicos como parte de uma tendência sócio-econômica, que tem transformado as crianças, de meros camaradas inocentes, em consumidores sofisticados nas mídias globais e em seus produtos.

(...) As crianças brincam menos nas ruas do que elas brincavam no passado (o aumento do trânsito tem sido um óbvio constrangimento) e poucas têm a liberdade para sair para onde e quando desejam, especialmente em áreas metropolitanas. (...) Esta ausência das crianças na esfera pública têm contribuído para o senso de que a criança é alienada para os objetivos finais da sociedade (...).

(...)

Em contraste com o debate público e midiático sobre a infância, e o seu suposto desaparecimento, sua corrupção e mercantilização, tem havido um movimento dentro do direito de família para dotar as crianças de mais dignidade e agência²⁷ (DAVIES e MOSDELL, 2001: 22 – 23).

Os pesquisadores britânicos seguem seu raciocínio, apontando que a ausência de crianças na esfera pública tem contribuído com pesquisas que pensam a infância em vias de extinção, ou como instrumento do mercado, ou como uma fase corruptível, fragilizada. Essa abstenção das crianças nos espaços públicos colabora para o senso comum de que a criança é “alienada”, o que corrobora com uma perspectiva de construção das ciências sociais aplicadas que não problematiza a infância com as próprias crianças. Daí a importância de pensar campos que contribuam para pensar a dignidade desses agentes.

Esse contexto inglês de “esvaziamento” de crianças, indicado pelos pesquisadores, nos espaços públicos de discussão e decisão, seria estremecido apenas na televisão. Isso porque as crianças se tornam uma questão de interesse público na TV, tendo em vista as representações delas nas mídias televisivas, “o único espaço público em que a população daqueles que não criam filhos podem regularmente ver crianças”²⁸ (DAVIES e MOSDELL, 2001: 23).

Grosso modo, fazendo algumas adaptações para a realidade brasileira, podemos dizer que nos parece que é na televisão, e atualmente também em alguns sítios da *internet*, que as crianças aparecem nas *esferas públicas de discussão*, principalmente para as pessoas que não trabalham ou convivem com crianças. Isso ocorre porque, em muitos *espaços públicos*, e

²⁷ Trad. Nossa. No Original: “The ‘death’, or ‘disappearance’, of childhood, and children has been attributed to the modern mass media, with their premature ‘adultification’ of children and their elimination of boundaries between adulthood and childhood which were assumed to exist in the past, especially taboos protecting children from adult sexual ‘knowledge’. This adultification of children is also seen by some academics as part of a general socio-economic trend which has turned children from innocent playmates into sophisticated consumers of global media and others products.

(...)Children play less in the street then they did in the past (increased traffic being an obvious constraint) and few have the freedom to go out wherever and whenever they please, particularly in metropolitan areas. (...) This absence of children from the public sphere has contributes to a sense of children as aliened from the mainstream of society.

(...)

In contrast to the public and media debate about childhood, and its alleged disappearance, its corruption and commodification, there has been a move within family law to endow children with more dignity and agency” (DAVIES e MOSDELL, 2001:22–23).

²⁸ Trad. Nossa. No original: “television – the only public place in which the non child-rearing majority of the population may regularly get to see children” (DAVIES e MOSDELL, 2001: 23).

principalmente na rua, a criança pode ser invisibilizada, não notada, ou mesmo pode chamar atenção com *tipos de criança sapeca e precoce* (SAMPAIO, 2004).

Sampaio (2004), em uma pesquisa comparada entre as publicidades brasileiras e alemãs, indica cinco tipos mais importantes de imagem das crianças presentes na publicidade brasileira. Essas imagens destacam as posições que as crianças ocupam nas esferas públicas midiáticas brasileiras com base em critérios e interesses do sistema publicitário. Um dos tipos identificados é o da *criança precoce* que assume “concepções, atitudes e/ou visuais orientados a partir de modelos adultos” (SAMPAIO, 2004: 219). Além da *criança precoce*, há a *criança sapeca*.

[E]sse posicionamento da criança, que ressalte seus questionamentos e afirmações curiosos e/ou engraçados, seus gestos graciosos e suas pequenas travessuras, atribui à criança, nas esferas públicas midiáticas contemporâneas, a mesma condição de ‘objeto de paparicação’ pública da criança no século XVII, em que ela diverte o adulto com as suas gracinhas e travessuras (SAMPAIO, 2004: 217).

Dizemos que os *tipos* ou *representações sociais* que compreendem crianças como objeto tendem a invisibilizá-las, já que não as compreendem como agentes, sujeitos de direitos²⁹.

No Brasil, quanto às representações, não se trata de uma “invisibilidade” numérica, mas sim qualitativa, seria quando o adulto impõe “apassivamento” à criança em espaços públicos. Ou seja, numa deliberação, apenas os argumentos e as opiniões adultas, supostamente racionais, são considerados, independente da presença física da criança. O corpo materialmente presente da criança seria, nesse caso, docilizado à semelhança do “bom selvagem” (DORFMAN e MATELLART, 2010).

Para Davies e Mosdell (2001), a “passividade” ocorre quando há ausência de participação da criança nos eventos em que ela está presente. Na pesquisa dos autores, um tipo de “passividade” surge quando a imagem da criança aparece como tópico do debate nos programas televisivos não-ficcionais, entretanto a criança não intervém na discussão. É, por exemplo, o caso de uma imagem de uma criança morta nos escombros de uma catástrofe. É comum, então, em casos nos quais se dá uma notícia e, de forma meramente ilustrativa, mostra-se a imagem da criança.

“A passividade surge também da falta de agência* (habilidade de controlar a ação), mesmo se alguma forma de participação é permitida”³⁰ (DAVIES e MOSDELL, 2001: 48).

²⁹ Pinheiro (2006), baseada em outros autores, divide as representações sociais mais recorrentes da criança brasileira de acordo com o processo histórico-social do nosso país, destacando os contornos específicos que recebem à infância e adolescência. Com seu estudo analítico, ela chegou a três categorias de crianças e adolescentes como *objetos* a serem tutelados e a uma como *sujeitos de direitos*, agentes titulares de direitos.

Podemos citar variados casos na televisão brasileira³¹, porém um específico nos salta aos olhos. O caso dos programas policiais. Ao espetacularizar, por exemplo, casos de adolescentes que respondem judicialmente a atos infracionais ou casos de crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual, é comum, nesse tipo de programa, que adolescentes e crianças tenham “direito a falas” apenas para confirmar algumas abordagens abusivas de âncoras. Costumam-se fazer perguntas como abordagem inicial: “por que você roubou?”; “não tem vergonha na cara não, menina?”, entre outros questionamentos e/ou exposições de imagem violadoras de direitos humanos e fundamentais.

Obviamente, existem variadas exceções que compreendem as crianças como agentes³² do espaço público, principalmente sob o paradigma da competência infantil, já que reconhecem as crianças como pessoas competentes que interagem comunicativamente nos espaços públicos.

Pensando a criança como agente do espaço público, os estudos de Davies e Mosdell (2001) tecem uma relação entre a *agência infantil*, a *competência* e o *direito a ser ouvido*.

A literatura latino-americana (BARATTA, 2009; CORONA e PONTÓN, 2001), assim como pesquisadores dos estudos culturais (LEITÃO, 2008: 27) traduzem a terminologia *right to be heard*, da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), como *direito à participação*. Compreendemos esta tradução como sendo mais adequada, já que estamos falando dos modos de expressão da criança cidadã que perpassa uma série de direitos para além de uma escuta sensível. Isso porque envolve a liberdade de expressão, o direito à informação etc.

Conforme vimos, podemos inferir que, para os pesquisadores britânicos, a agência infantil se opõe à passividade, constituindo-se na habilidade da criança de controlar uma ação. A criança toma o controle da ação, seja ela qual for, deixando de ser “figurante”. É uma espécie de poder de decisão. Seria o caso de, por exemplo, numa conversa, a criança poder

³⁰ Trad. Nossa. No original: “Passivity also arises from a lack of agency (ability to control the action), even if some form of participation is allowed” (DAVIES e MOSDELL, 2001: 48).

*A palavra *agency* no inglês pode ser traduzida como *agência* ou *agenciamento*. Optamos por traduzir como *agência* por se tratar de uma categoria que os pesquisadores trazem da psicologia – divergimos, então da tradução de Ema Leitão (2008) que opta pelo termo *agenciamento infantil*.

³¹ Indicamos outros dois exemplos de pesquisa que abordam imagens passivas da criança brasileira: 1) Quando características, especificidades e discursos são “alterados” na publicidade (SAMPAIO, 2004); e 2) Na condução adulta de programas de auditório que utilizam crianças (SAMPAIO e BARROS, 2003).

³² Sabemos que há diferença teórica entre o conceito de *agentes* e *sujeitos*. A filosofia que considera a pessoa como *agente* tem em vista que o termo “sujeito” possui um caráter rígido, estático, oriundo da representação do ser, conforme Deleuze e Guattari, entre outros filósofos pós-estruturalistas. Não temos o objetivo de enfrentar a discussão filosófica sobre o conceito mais adequado, se *agente* ou *sujeito*. Em gesto de coerência, apoiaremos-nos ao referencial teórico dos autores supracitados, com os quais dialogaremos mais de perto nesta pesquisa. Isso porque, aqui utilizamos esses conceitos de uma forma próxima que compreende uma pessoa participante, ativa, que interage/intervém/age no mundo.

dizer o que pensa sobre a tarefa de casa, independente do controle dos pais e/ou professores. Outra situação seria quando a criança escolhe quando e o que quer assistir, ouvir, cantar, dançar etc.

De acordo com esse apontamento dos pesquisadores, a expressão *competência de Gillick*³³, na doutrina jurídica britânica, designa a habilidade de crianças e de jovens para demonstrar seus consentimentos e decisões. Em outras palavras, *competência de Gillick* designa quando o público mais jovem “têm `inteligência e entendimento suficientes para tomar decisões, e [esta capacidade] não é determinada por qualquer referência de idade fixada juridicamente”³⁴ (HAMILTON, 2000: 34 *apud* DAVIES e MOSDELL, 2001: 24). Com esse raciocínio, as crianças, de qualquer idade, devem ser consultadas e seus desejos e sentimentos levados em conta em quaisquer decisões que afetem suas vidas ou bem-estar.

Mesmo que os pesquisadores tratem os conceitos de decisão e consentimento como sinônimos, achamos por bem fazer uma breve problematização para compreendermos melhor algumas ações das crianças agentes.

Biroli e Miguel (2011) definem *decisão* como uma relação que compõe a preferência e informação que uma pessoa tem. Para os pesquisadores:

Os indivíduos são vistos como dotados de um conjunto de valores ou preferências, com os quais ingressam na esfera pública. Então, são expostos a um universo de informações – sobre quais são as ofertas no mercado político, por um lado, e, por outro, sobre as questões (*issues*) prementes e as alternativas a elas. Tendo sempre como horizonte os valores e preferências originários, que tendem a ser dados como fixos, o indivíduo analisa o mundo que o cerca, à luz das informações disponíveis, e faz racionalmente sua opção. Todo o processo toma a forma de um silogismo, que pode ser enunciado de forma clara, ainda que não muito elegante, como se segue: uma vez que *x* (preferência) e dado que *y* (informação), logo *z* (decisão) (BRIOLI e MIGUEL, 2011: 8).³⁵

Sabemos que as “premissas”, *valores e informação*, interagem com a decisão, porém não é uma simples relação lógica, quase matemática. Mesmo no esforço de se buscar uma justificativa lógica há, no mínimo, a possibilidade de ponderação e escalonamento de princípios e valores, como nos aponta Robert Alexy (2008) ao analisar a complexa relação de efetividade dos direitos fundamentais pela Corte Suprema alemã. A decisão autônoma,

³³ O termo *competência de Gillick* tem origem no caso de uma adolescente, de 16 anos, que lutou pela permissão de comprar preservativos sem necessitar da autorização dos pais. O caso foi decidido pelo Poder Judiciário Britânico e prevaleceu o consentimento da adolescente, independentemente do consentimento dos pais.

³⁴ Trad. Nossa. No original: “The term ‘Gillick competence’ has entered legal language to define the ability of children and young people to give informed consent if they have ‘sufficient understanding and intelligence to make the decision and [this capacity] is not to be determined by reference to any judicially fixed age limit’” (HAMILTON, 2000: 34 *apud* DAVIES e MOSDELL, 2001: 24).

³⁵ As pesquisas comunicacionais que estudam a *decisão* vêm relacionando essa categoria aos estudos de comunicação e política (BRIOLI e MIGUEL, 2011; GOMES, 2005, 1998, 1997) – e não aos estudos da relação infância e mídia.

pensamos, envolve uma relação extremamente complexa de valores e informações. A relação entre esse três elementos (valores, informações e decisões) é *rizomática* (DELEUZE e GUATTARI, 2002) e, como envolve o inconsciente não nos interessa buscar *explicar* (DELEUZE, 2011), mas sim identificar as potencialidades existentes nessa decisão autônoma.

Assim, para nós as *decisões* autônomas não são apenas racionais. Elas se relacionam, inclusive para a criança, com um pensamento agenciado que engloba tanto o consciente, como o inconsciente. Na verdade, cremos que uma decisão autônoma engloba os agenciamentos *maquínicos* e *coletivos* que serão objetos de nosso estudo mais à frente. Nesta discussão, problematizemos a agência como a habilidade de tentar “controlar” uma ação, um poder de decisão. Um pensamento, como decisão autônoma, é fruto de uma reflexão com mediações diversas. Esse pensamento mediado pode ocorrer apenas com uma pessoa, pertencendo à ordem de uma decisão polifônica e autônoma.

É o caso, por exemplo, que nos relatou³⁶ um menino do Assentamento Recreio que decidiu autonomamente brincar “de bola”, numa manhã antes da aula. Essa decisão autônoma, aparentemente unilateral, teve muitos agenciamentos coletivos relacionados, mas nos interessa observar que, nesse exemplo específico, ele decidiu autonomamente e foi brincar sozinho “de bola”, ao invés de brincar de bonecas, soltar pipa ou dançar *jazz*. Essa agência, ele fez numa decisão imersa em diversas mediações, como a preferência pela atividade física em detrimento da assistência da TV, existência de um agenciamento coletivo que indica o menino como afeito a atividades esportivas, a posse de uma bola, o desejo de brincar etc.

O pensamento mediado também pode ser resultado de uma discussão coletiva, deliberação em esferas públicas (escola, orçamento participativo criança) ou privada (familiar). Essa decisão autônoma, obviamente, não exclui a agência construída “individualmente” que também é construção coletiva, por ser polifônica, colada a outros agenciamentos coletivos.

É importante indicarmos que, para Habermas, o debate da esfera pública resulta numa deliberação. E essa deliberação é um elemento essencial do processo democrático. Habermas (2006) aponta que se espera que a deliberação preencha três funções:

mobilizar e reunir questões e informações requeridas, bem como especificar interpretações; processar discursivamente cada contribuição pelo significado do próprio argumento ou contra ele; e gerar racionalmente motivações de atividades de *sim* ou de *não* que são esperados para determinar o resultado das decisões processualmente corretas (HABERMAS, 2006:416).³⁷

³⁶ O relato foi feito numa técnica da presente pesquisa em que a criança nos relatou um dia “rotineiro”. Mais a frente esse relato será transcrito.

³⁷ Trad. Nossa. No original: “(...) to mobilize and pool relevant issues and required information, and to specify interpretations; to process such contributions discursively by means of proper arguments for and against; and to

A deliberação, enfim, exprimirá a *opinião pública*³⁸ que consiste no resultado de uma discussão racional. Em outras palavras, Wilson Gomes (1997) define *opinião pública* como uma decisão, ou melhor, como o resultado de uma discussão coletiva e racional na esfera pública *habermasiana*. Entretanto, cremos ser impossível um descolamento entre o racional e o irracional, que conseguisse negar as paixões, desejos, interesses, sentimentos e afetos. De toda forma, essa ideia de esfera pública de discussão (HABERMAS, 1984) nos é útil por nos sinalizar que a decisão também pode ocorrer numa discussão pública, e não apenas em foro íntimo, por meio de um complexo de pensamentos. Decidir jogar futebol, entre meninos e meninas do Assentamento Recreio, após uma oficina da gente, foi um exemplo de decisão coletiva entre os pares. E essa decisão coletiva será autônoma se, entre os pares, obviamente colada à agência, eles tiverem criado suas próprias regras para essa definição, sem a ameaça de *micropenalidades*³⁹ externas ou qualquer outra coação (uso de força) ou ameaça de coação.

O conceito de *consentimento* é próximo ao de decisão, porém, dependendo do campo das ciências sociais aplicadas há diferenças. No Direito europeu, por exemplo, a condição primeira de um consentimento válido é a declaração ou ato de aceitação, conforme o *Parecer 15/2011 sobre a definição de consentimento*, da Comunidade Europeia.

Atentemo-nos que não há qualquer paradoxo na identificação de uma decisão consentida, posto que o ato de consentir também é uma decisão autônoma de aceitar. Assim, consentimento é uma espécie de decisão, estando na esfera da aceitação, permissão, do deixar, do sentir com. À subscrição de um consentimento, muitas vezes, está uma provocação, uma inquietação exterior. Ou seja, o consentimento se expressa como uma “resposta” a uma pergunta exterior; enquanto as decisões também podem abarcar uma órbita do decidir “autonomamente”, sem que haja uma provocação exterior “direta”.

Um exemplo de consentimento pode ser visualizado quando um pai pergunta a uma criança se ela quer viajar com ele para Viçosa do Ceará no próximo final de semana. Se a

generate rationally motivated yes and no attitudes that are expected to determine the outcome of procedurally correct decisions” (HABERMAS, 2006: 416).

³⁸ Atentemos a respeito da diferença dos conceitos que existem a respeito da *opinião pública*, como nos estudos de *rating* e no texto de Bourdieu (1981). De toda forma, a *opinião pública* para Habermas nos é útil apenas se a virmos como um ideal a ser perseguido. Resta, mesmo sendo considerada *ideal*, a questão sobre quem seria o público que define essa opinião. A opinião pública seria apenas a opinião de um público concernido, sábio?

³⁹ Foucault diz que “[n]a oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, à título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis a conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora” (2010: 172).

criança ponderar os prós e os contras que achar conveniente, ou, se simplesmente aceitar sem muitas problematizações, haverá o consentimento. Caso ela não consinta em viajar com o pai, é possível que se inicie um debate que deve resultar na decisão coletiva de onde e com quem a criança ficará, se com a mãe, os avós, o melhor amigo etc.

É óbvio que tanto o *consentimento* e a *decisão* são de extrema importância no diálogo com as crianças em diversos âmbitos da vida. Contudo, é indispensável frisarmos que o consentimento e a decisão não devem ser descolados do princípio da proteção integral, passando assim pelo crivo da validade dos direitos humanos, ou seja, apenas se pode decidir ou consentir validamente sobre aquilo que a lei não proíbe, destacadamente consideramos a indisponibilidade dos Direitos Humanos. Assim, não é admissível o consentimento ou decisão que trate de renúncias de direitos da criança e do adolescente, pois toda criança deve ser mantida a salvo de situação degradante ou perigosa, conforme o entendimento da dogmática jurídica e a legislação vigente, tanto em âmbito nacional, como internacional (CF/88; Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, ratificada em 1990; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 etc.).

Por fim, compreendemos, que a competência infantil, nos termos de Davies, está relacionada a toda e qualquer decisão sobre a vida da criança. Parece-nos, na verdade, próximo do conceito de direito à participação infantil de Alessandro Baratta (2009). O pesquisador italiano compreende as crianças como pessoas dotadas de capacidade política⁴⁰. E como tal, as crianças devem ser levadas a sério, ouvidas, e, dizemos, ouvidas sensivelmente, no que concerne aos seus aprendizados e vivências. O pesquisador indica, enfim, que os adultos devem aprender com as experiências de crianças e adolescentes em quaisquer processos democráticos, judiciais ou não.

⁴⁰ A *capacidade infantil* se opõe a uma concepção de criança que “devia ser ‘educado’, ‘socializado’, ou inclusive ‘disciplinado’, na medida em que não tinha habilidades, desempenhos e comportamentos adequados. Este tipo de concepção da infância alude à incapacidade da criança frente ao adulto, desqualificando a maneira em que apreende o mundo que o rodeia. Em consequência tal perspectiva sobre a infância denega sua função de co-participação e de re-criação da cultura, que a criança efetivamente tem. Sobretudo, faz parecer natural, evidente e óbvia a posição de desvantagem política, cultural e jurídica que é atribuída à criança e ao jovem pelo adulto, institucionalizando dispositivos e práticas que legitimam a desigualdade entre os grupos etários” (CASTRO, 2001-b: 12).

Trad. Nossa. No original: “prevaleció la concepción de que el niño debía ser ‘educado’, ‘socializado’, o incluso ‘disciplinado’, en la medida en que no tenía habilidades, desempeños y comportamientos adecuados. Este tipo de concepción de la infancia alude a la incapacidad del niño frente al adulto, descalificando la manera en que apprehende el mundo que lo rodea. En consecuencia, tal perspectiva sobre la infancia deniega su función de coparticipación, y de recreación de la cultura, que el niño efectivamente tiene. Sobre todo, hace parecer natural evidente y obvia la posición de desbentaja política, cultural y jurídica que es atribuida al niño y al joven por el adulto, institucionalizando dispositivos y prácticas que legitiman la desigualdad entre los grupos etarios” (CASTRO, 2001-b: 12).

O conceito de *competência* não só reafirma a construção social da *infância*, como avança no sentido de esmiuçar o conceito de infância mesmo dentro de determinados paradigmas culturais hegemônicos. Esse paradigma indica ainda que, historicamente, o conceito de infância, construído por acadêmicos, subestimou a criança pautado numa suposta “incompetência”. Estudos que consideravam o *percurso retilíneo da vida humana* compreendiam que as crianças “não detinham as marcas desejáveis de uma humanidade, uma vez comparados aos adultos, esses, sim, porta-vozes de uma humanidade emblemática” (CASTRO, 2008: 24).

A infância como um conceito construído socialmente é desenvolvida e/ou apontada de diversas formas e por diversos autores como Ariès (2006); Bajo e Betrán (1998); Buckingham (2007, 2012); Castro (2001); Mary Del Priori (2010); Heywood (2004); Meyrowitz (1985); Pinheiro (2006); Postman (2011); Sampaio (2004) etc. Algumas abordagens mais “alarmantes” merecem ser vistas com mais cautelas, como a “descoberta” e o “desaparecimento” da infância, de Philippe Ariès e Neil Postman, respectivamente, que são conclusões de pesquisas de adultos, que não incluem a participação de crianças, bem como são baseadas em certo repertório de representações da infância. A primeira constituída principalmente sob a égide das imagens de pinturas artísticas, e a segunda, das imagens em movimento na televisão. Por outro lado, abordagens cautelosas como a de Ângela Pinheiro nos ajuda a compreender a infância na contemporaneidade com base em construções coletivas passadas e presentes do Direito. No mesmo sentido, auxiliam-nos a compreender as abordagens históricas estudos de Del Priori, no Brasil; Heywood e Fe Bajo e José Betrán, na Europa. De toda forma, temos uma pretensão bem menor nesta pesquisa, pois nos propomos a problematizar a infância como um fluxo e com o auxílio de algumas crianças num contexto específico de pesquisa-intervenção.

Sarmento (2005) argumenta que o efeito simbólico da conceituação e a representação sócio-jurídica da infância são pautados em fatores de exclusão (incompetência e inimputabilidade). Com essa idéia de infância, a criança, que “não pensaria adequadamente”, “nem teria valores morais”, precisaria ser submetida a um processo de instrução, deveria ser disciplinada e conduzida moralmente. E essa definição da infância costumava/costuma ser construída em detrimento de *características distintivas* ou de *efetivos direitos participativos* das crianças⁴¹.

⁴¹ Sarmento expõe que a “sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da

Essas características distintivas e efetivas participações podem ser melhor problematizadas se nos atentarmos para “os modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real” (SARMENTO, 2005: 8) que as crianças têm. Na verdade, para a sociologia da infância, as crianças são pessoas “competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005: 10). O pesquisador português compreende as crianças como competentes para se expressarem sobre o mundo e o complexo de relações que as rodeia com suas formas distintas, que mesclam, de forma singular, o “real” e o “imaginário”.

A mais, Sarmento (2003) destaca que as crianças criam o real ao utilizarem os códigos. Essa utilização criativa é a expressão da competência infantil, pois a

relação que as crianças estabelecem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasman e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis. Ora, esta aquisição e aprendizagem (...) são a expressão de competências infantis no uso e criação vocabular e semântica (SARMENTO, 2003: 4).

Desde o final da década de 80, mas principalmente na década de 90, do século passado, pesquisadores britânicos trazem para o esteio de discussão da *infância* o paradigma da competência.

O paradigma da competência busca seriamente considerar as crianças como agentes sociais em seus próprios direitos; examinar como construções sociais da ‘infância’ não somente a estrutura de suas vidas, mas também a estrutura criada pelas atividades das próprias crianças; e explicar a competência social que as crianças manifestam no curso de suas vidas como crianças, com outras crianças e com adultos, em grupos de pares e em grupos familiares, bem como em outras múltiplas arenas de ação social⁴² (HUTCHBY e MORAN-ELLIS: 1998: 8).

Os pesquisadores problematizam que, assim, a infância é uma arena dinâmica de atividade social que envolve disputa de poder⁴³, contestação de significados e negociação de relações. Isso implica dizer que o conceito dinâmico de infância, não varia somente de cultura para cultura, mas também depende das correlações de forças que envolvem determinados grupos. Essa variação ocorre mesmo dentro da cultura ocidental hegemônica, tendo em vista

pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.” (2005: 9).

⁴² Trad. Nossa. No original: “the competence paradigm seeks to take children seriously as social agents in their own rights; to examine how social constructions of ‘childhood’ not only structure their lives but also are structured by the activities of children themselves; and to explicate the social competencies which children manifest in the course of their everyday lives as children, with other children and with adults, in peers groups and in families, as well as the manifold other arenas of social action” (HUTCHBY e MORAN-ELLIS: 1998: 8).

⁴³ Para Foucault, “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (1979: 173).

que há diferenças entre as noções da infância para o pesquisador estadunidense Neil Postman e da infância campesina para o professor musicista Valdemar, por exemplo.

Ian Hutchby e Jo Moran-Ellis (1998) argumentam que o conceito de *competência social* é uma realização prática, situado ao longo de contextos sociais concretos. A criança *trabalha na posse* da competência social, que é exibida/demonstrada como um ativo⁴⁴ (ou uma *atividade**). Ou seja, não é algo “negociável”, como um direito que, por vezes, pode ser modificado. É uma realização estruturalmente construída nos meios (espaços/ambientes/*locus*) em que as crianças vivem e constroem as suas relações. Para os pesquisadores, a competência social de crianças precisa ser determinada em um nível empírico em que é habilitada (permitida) ou constringida (proibida). Assim, a competência social é uma realização prática que será determinada pela ação das próprias crianças em interação com outros agentes que compõem as relações infantis (sejam as próprias crianças ou, os adultos).

Cecconello e Koller, por sua vez, apontam uma série de pesquisadores que conceituam *competência social* com uma base aparentemente comum na interação entre dois fatores: “as características individuais e as estratégias utilizadas para a adaptação ao ambiente” (2000: 75). Essa corrente que pensa a competência social como adaptação ao meio é problemática, já que uma adaptação pode gerar uma espécie de introspecção conveniente ao meio. Em outras palavras, poderia gerar uma situação de “passividade”.

Para Pizzinato e Sarriera, “[a] competência social infantil pode ser conceituada como a habilidade das crianças para, eficaz e apropriadamente, selecionar e levar a cabo uma meta e seus objetivos interpessoais” (2003: 116). Para os pesquisadores brasileiros, então, a competência social entre os pares é construída pelas crianças tendo em vista tarefas sociais – ou “metas”, conforme os pesquisadores – tais qual resolver conflitos ou sustentar atividades. Isso implica dizer que a competência social infantil se depreende com base nas relações que as crianças estabelecem entre si, permitindo desenvolver habilidades humanas. Esse conceito se aproxima do anteriormente exposto por Ian Hutchby e Jo Moran-Ellis, entretanto ele é utilizado com uma perspectiva em que é possível avaliar as estratégias sociais associadas à competência de acordo com a *entrada no grupo*, a *resolução de conflito* e a *manutenção das atividades*. Embora sejam elementos abertos de avaliação, tende-se a estabelecer um modelo de relações “normais” em que a competência social deve permitir a *entrada no grupo*, a

⁴⁴ No original: “(...) social competence is seen as something children work at possessing in their own right, the display of which is an active, agentic achievement” (HUTCHBY e MORAN-ELLIS: 1998: 14).

* Em inglês *an active*.

resolução dos conflitos e a manutenção das atividades. Seria avaliada como incompetente a criança que não conseguisse se integrar no grupo?

Nesse sentido, há pesquisadores que definem a “competência social como a capacidade que as crianças possuem para desenvolver relações positivas com adultos e outras crianças”⁴⁵ (MANZ e McWayne, 2004). Mas quem define quais relações são positivas e quais são negativas? Sob o manto da psicologia do desenvolvimento,

a competência social é, de um modo geral, um constructo psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Trata-se, portanto, não de um traço global da personalidade, mas um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares (CAMARGO e BOSA, 2009:66).

Por mais que nos seja muito cara a estima da competência social como um conjunto de ações construídas nas interações sociais, temos que ter bastante cuidado para não pensar em comportamentos cognitivos que *devem* ser aprendidos “para se chegar a um patamar tal de sociabilidade”. Aqui parece estar implícita uma ideia de que existe um “nível” de sociabilidade que deve ser atingido. Esse “nível” seria um modelo, e, para nossa pesquisa-intervenção, tentamos evitar pensar esses tipos de modelos. Em outras palavras, para nós, não é coerente, para uma pesquisa que busca as singularidades das crianças, utilizar um conceito que compreende um ideal de competência social a ser atingido por todos⁴⁶, bastando para isso praticar. Pensamos que existem competências diferentes que, mesmo ao se praticar podem não atingir o “nível” de sociabilidade “esperada” – o que pode não implicar uma valoração negativa ou positiva, mas apenas um elemento problematizador, por exemplo. Em outras palavras, para nós, as competências exprimem habilidades diversas, que se expressam em determinados contextos.

Queremos com isso afirmar que é importante trazer para esfera pública de discussão da infância as vozes das próprias crianças sob o paradigma da competência. A competência compreendida de forma “aberta”, como indicam Hutchby e Moran-Ellis (1998), para os quais o conceito é preenchido de acordo com cada criança em determinado contexto. Ou seja, toda criança é competente. Contudo, cada uma manifesta essa competência de forma diferente a

⁴⁵ Trad. Nossa No original: “Social competence is defined as the capacities children possess for developing positive relationships with adults and other children” (MANZ e McWayne, 2004).

⁴⁶ No extremo, poderíamos nos perder na ideia que Lucia Rabello denomina de *criança normal*, que tem origem com a tentativa da psicologia em classificar e controlar os indivíduos, numa da perspectiva *curva normal* da psicologia do desenvolvimento que auxiliou a institucionalização de crianças na escola. “A noção de *criança normal* se fundamenta na possibilidade de reduzir as idiosincrasias individuais e a determinados denominadores comuns, considerados critérios ou *normas características* da idade” (CASTRO, 2001-e: 31).

Trad. Nossa. No original: “La noción de *niño normal* se fundamenta en la posibilidad de reducir las idiosincrasias individuales a determinados denominadores comunes, considerados criterios o *normas características* de la edad” (CASTRO, 2001-e: 31).

depende de suas vivências, habilidades, estímulos, interesses, emoções, desejos, cultura, relação com pais, professores, amigos etc.

Com esse conceito de crianças competentes é que martelamos a construção de um conceito de infância. Prado Filho indica que *martelar* é “[a]ção radical que objetiva quebrar valores, conceitos e objetivos levantando suspeitas sobre a sua naturalidade, estabilidade e concretude” (2012:157). Há muito se suspeita da naturalidade do conceito de infância, mas aqui buscaremos balançar também a representação da criança na esfera pública de uma pesquisa-intervenção.

Ressaltamos que alguns pesquisadores problematizam a exclusão das crianças das esferas públicas de discussão (DAVIES, 2001). As crianças são identificadas inclusive como o único grupo de pessoas interditas a participar dos poderes constituídos por regimes democráticos (SARMENTO 2005). Nesse contexto, um caminho para problematizar essa exclusão é apontado: incluir as crianças nos espaços de pesquisas participativas (DAVIES, 2001; OROFINO, 2011; SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2004). Essa inclusão pode contribuir com a equidade na inserção de crianças em esferas públicas, já que se problematiza a participação infantil.

Na nossa pesquisa, a busca se deu no sentido de construir um espaço que, tal como na proposição ideal de esfera pública *habermasiana* (HABERMAS, 1984), tivesse como baliza os elementos de *acesso, liberdade e igualdade* (DEAN, 2003). Por outro lado, entendemos que em sua dinâmica ela se constituiu como uma rede de relação de forças entre crianças e adultos – tanto eu como outros adultos –, mediações diversas de uma pesquisa acadêmica, e com *interesses diferentes* na esfera pública (ARENDRT, 2009) – entre pesquisador e co-pesquisadores.

Assim, as crianças, ao menos foi o nosso grande desejo, não deveriam “figurar como meros objetos” de pesquisa, mas sim como co-pesquisadores, agentes interventores da pesquisa – mesmo com todos os limites de uma pesquisa de mestrado que se deve apresentar com a função-autor.

Compreendendo as competentes crianças que compuseram esta pesquisa, seguiremos com algumas indicações delas sobre os modos de se construir como crianças. Com esse propósito, compartilharemos parte da experiência de duas oficinas realizadas no assentamento.

3.2 No Recreio, a infância de argila: “olhai, ó!”

A primeira técnica, utilizada na primeira oficina, que analisaremos se refere aos bonecos e/ou crianças que os co-pesquisadores construíram com a argila.

Como temos o intuito de nos aproximar dos seus modos de se construir criança, incomodou-nos pedir-lhes que criassem bonecos (uma representação). Porém, se pedíssemos para construírem crianças, estaríamos afirmando na pergunta que podemos construir crianças em argila (induzindo uma representação que não queríamos reiterar). Ou seja, as duas proposições que pensamos apresentavam inadequações.

Optamos por, ora chamar de bonecos (boneco-criança, criança-boneco ou boneco de argila do Recreio), ora chamar de crianças (ou criança do Recreio). Resolvemos não fechar a questão por percebermos desvantagens em pontuar definitivamente essa tensão representação/indução de uma representação. Pareceu-nos uma “indecisão” acertada, já que a tensão foi debatida pelo próprio *grupinho recreativo*⁴⁷.

- *Observador Participante (10 anos)*⁴⁸: *Que é isso?*

- *Maiara*: *Eu estou fazendo eu.*

- *Rute*: *Você está se fazendo!*

- *Maiara*: *Se eu estivesse me fazendo, eu estava fazendo eu de carne e osso. Que eu não sou de argila!*

- *Rute*: *Tá bom, gente, bora lá. Bora voltar pro negócio aqui da argila, por favor.*

Maiara, ao contrário da gente, enfrentou a tensão e a definiu taxativamente. Ela estava se fazendo na argila, mas não como a criança que ela é. Era uma representação dela. Isso porque Maiara é de “carne e osso”. Rute ficou aparentemente desconcertada (assim como nós) e resolveu “encaminhar” a pesquisa com o *negócio da argila*.

Ressaltamos, de antemão, que, durante o processo construído coletivamente, Maiara, Rute e Parker chamaram a nossa atenção, a de seus pares que por lá circularam ou da câmera, com o intuito de mostrar suas criações: “Olhai, ó!”.

Tínhamos pensado em utilizar a câmera digital para fotografar as imagens das produções e fazer o registro de áudio, apenas. Entretanto, esse aparato tecnológico assumiu um lugar de destaque já na nossa primeira oficina, mantendo seu “pódio” em todo o processo de pesquisa. Foi, portanto, uma importante mediação. E, ademais, foi mais um elemento que trouxe para a pesquisa a dimensão da esfera pública, já que as crianças levaram em

⁴⁷ Para preservar a identidade das crianças, propomos uma técnica em que as crianças nomearam seus bonecos-crianças. Entretanto, o objetivo inicial foi “por água abaixo”, já que eles nomearam seus bonecos-crianças com o nome de seus pares.

⁴⁸ O Observador Participante (10 anos) é uma criança que participava de uma atividade da banda de lata, mas resolveu se aproximar da gente. Ele estava *observando* os co-pesquisadores construírem crianças na argila, e a Maiara sugeriu que ele *participasse* da atividade com a argila. A co-pesquisadora Maiara confirmou comigo se ele poderia participar, e, prontamente, eu disse que eles quem decidiriam. Assim, ele seguiu *observando* e *participando* com a aprovação dos co-pesquisadores. Foi uma agência de Maiara.

consideração a dimensão publicizável de sua imagem, muitas vezes fazendo ajustes em suas condutas em função da presença da câmera.

A importância se deveu, primeiro, porque as crianças desenvolveram interações extremamente distintas com a câmera digital.

Trata-se (...) de compreender a presença da câmara como um terceiro interlocutor que necessariamente favorece ou dificulta o surgimento de uma infinidade de comportamentos, expectativas, desejos que são incorporados na forma com o discurso vai sendo produzido naquele contexto específico (JOBIM e SOUZA, 2007: 87).

A câmera, portanto, realmente se constituiu como um *terceiro sujeito* que compôs diversos *agenciamentos maquínicos*, sendo uma mediação que se fez presente sem antes avisar os co-pesquisadores e os pesquisadores.

Segundo, porque, além de o registro audiovisual permitir que pudéssemos identificar melhor os agenciamentos coletivos de enunciação com o áudio ou imagem de comportamentos, permitiu-nos identificar alguns agenciamentos maquínicos com os co-pesquisadores e com a própria câmera.

Terceiro, porque pudemos considerar a própria mediação com a câmera um meio específico de produção de sentidos.

Para além de captar as minúcias das condutas humanas, e aí incluímos os gestos, os movimentos e os olhares, que compõem o rol dos discursos não-verbais, o uso da imagem técnica nas ciências humanas justifica-se pela possibilidade de emergência de discussões em torno do processo de produção da imagem no mundo contemporâneo (JOBIM e SOUZA, 2007: 93).

Quando dizemos que a câmera se tornou uma mediação importante consideramos não só a produção da imagem no mundo contemporâneo, mas a própria construção da imagem na vida cotidiana que pode ser construída por meio do representar. Essa imagem pode ser construída quando o ator representa um personagem. “[O] ator deve agir com expressiva responsabilidade, visto que muitas ações insignificantes e inadvertidas podem às vezes transmitir impressões inapropriadas ao momento” (GOFFMAN, 1985: 191). E essas ações que passam a impressão “inapropriada” na representação são denominadas, por Goffman, como “gestos involuntários”. Os *gestos involuntários* numa representação devem ser minimizados o máximo possível para que se passe a impressão do personagem. É certo, entretanto, que nem todo mundo a todo instante busca representar um personagem diante da câmera, bem como essa representação, quando acontece, diz respeito a muitos agenciamentos.

Prossigamos com nossas interações nas oficinas. Como essa intervenção começou:

- Eu: Então pronto. E aí, eu queria pedir, para a gente começar. Fazer o seguinte: cada um diz o seu nome e diz três coisas que gosta mais. Certo? E aí, ó, tem que dizer, a primeira coisa, você diz “o meu nome é tan nam nam”. Eu não quero

começar, né, porque eu quero ser o último. Já falei o meu nome. Meu nome é Thiago, o que eu mais gosto de fazer é isso. O que eu gosto de fazer muito é isso. E o que eu gosto de fazer é isso. É. Diz primeiro o que mais gosta. Depois o que gosta muito. E depois o que gosta. Certo?

- Certo. (coletivo)

- Eu: Vamos. Só para a gente poder se conhecer um pouco. Vamos lá?

3.2.1 Co-pesquisador Parker

Parker, 9 anos, afirmou que gosta de assistir a desenho animado, de “brincar de playstation” com o primo. “E o último é que eu gosto de brincar de bola.”

Figura 6 – Primeira criação na argila de Parker



O Parker, na confecção da criança-boneco, inicialmente, criou um boneco-menino. Rute, entretanto, disse que o boneco de Parker parecia “até um monstro. Como é o nome daquele homem bem verde?” Parker respondeu a pergunta: “Hulk”. Ele mostrou um sorriso meio desconcertado, amarelado, forçado. Mas não abriu a boca para produzir qualquer outra palavra, além do nome da personagem “bem verde”.

Passado um tempinho dessa observação de tom debochador da Rute, outra criança que passava pelo alpendre, onde estávamos, observou que os “desenhos” do Parker e da Maiara eram os mais bonitos. Parker deu um sorriso feliz, com um brilho, ainda um pouco tímido, verdade, mas de uma criança que se sentiu encorajada por um reconhecimento/elogio.

Todas as crianças disseram que estavam desenhando ou fazendo uma criança. Parker, por exemplo, disse-nos que tinha um DVD no qual um homem “trabalha com argila, fazendo desenhos”. Perguntei a ele se o tal homem *fazia* ou *moldava* desenhos. Carla prontamente participou da conversa e nos respondeu: “Faz desenhos”. Percebemos um novo conceito do ato de desenhar que sai de uma criação e/ou representação bidimensional no papel para a construção/criação na argila. O desenhar dos co-pesquisadores adquire volume e massa, sendo desenhado com o toque dos dedos e da palma da mão na argila, sem qualquer mediação de lápis de cor, canetinha, computador etc. O próprio desenho, assim, tem um sentido vital, pois adquire mais “vida”, sendo considerado bebê, criança ou mesmo um boneco que representa

tridimensionalmente e materialmente uma criança do Recreio. Em nenhum momento, os co-pesquisadores falaram que estavam criando, construindo ou modelando uma criança (que, para nós, parecia mais “óbvio”, de acordo com a nossa experiência com argila). cremos que a recorrência da ideia de desenhar na argila também possa ter uma relação com o estranhamento da atividade com argila. Esse estranhamento pode ter sido minimizado, aproximado, do universo daquelas crianças, ao pensar uma atividade corriqueira delas: desenhar. Ademais, o sentido do *desenhar na argila* pode ter uma relação que advém do tema gerador da nossa pesquisa: *infância e desenho animado*. Consideramos que o *desenho animado*, além de tema gerador, é uma mediação importante na nossa pesquisa, tendo em vista que nos propomos a investigar a infância com as crianças, utilizando também os desenhos animados.

Parker desenvolveu uma relação aparentemente conflituosa com a câmera digital. Por um lado, sentiu-se atraído pela câmera. Demonstrava um sorriso quando diante dela. Chamava atenção para ficar no foco da câmera. Por outro lado, ele parecia tímido diante desse aparato tecnológico. Boa parte das vezes desviava seu olhar da câmera, virando sua cabeça para baixo, como se o objeto o intimidasse. Nesta oficina, apontamos uma “atração intimidadora” no se mostrar “desenhando”.

Quando Parker foi inquirido a mexer em sua criança-boneco para ser filmado por Rute, ele já estava mexendo. Parker apenas continuou o que estava fazendo. No máximo, ele acrescentou a segunda mão para a “cena” representada que teve como *diretora* e *camerawoman*, Rute, que disse “pega com as duas mãos, vai!”. Rute agiu como se Parker fosse um ator, e como se ela o dirigisse, aconselhando-o afim de minimizar os “gestos involuntários” da mão que não estava na cena por ela pensada. Parker não se definiu claramente como “ator”, porém, de toda forma, seguiu o conselho dado pela “diretora”.

Figura 7 – Segunda criação na argila de Parker



Ao acordarmos que iríamos trocar de lugar⁴⁹, o Parker prontamente desmanchou sua criança identificada pela alcunha de *Hulk*. Confeccionou, então, uma criança-menina do Assentamento com o próprio nome no feminino (*Mulher aranha*, para fins da nossa pesquisa). Parker foi o único que não nomeou “diretamente” com epítetos de crianças do próprio Recreio. Em sua maioria, as outras crianças nomearam seus bonecos-crianças com nomes de amigos do Recreio.

Parker fez uma “criança representando que ela é uma criança que mora no campo. E que vem para tomar banho no açude”. E a boneca se caracteriza por ser uma “criança feliz”⁵⁰. Aqui se tem a alusão de que as crianças do Assentamento fazem parte da banda e que elas são felizes, numa menção à correlação entre infância e alegria. A referência ao açude é um dos modos que caracteriza a infância campesina no Recreio. Ele foi o único que apontou essa relação em seu “desenho”.

3.3.2 Co-pesquisadora Carla

A Carla, 9 anos, disse-nos que o que mais gosta é de “trabalhar mais o meu pai na roça. O que eu gosto muito é de brincar. O que eu gosto é de assistir as novelas e os desenhos”. Percebamos que a sua preferência estava no trabalhar com os pais na roça, e que somente depois apareceram as brincadeiras, novelas e desenhos animados. O sentido de trabalho pode estar relacionado a um sentimento de auto-afirmação, inserção e/ou a afetividade familiar, já que a criança costuma sentir prazer em estar com os pais. Ademais, o trabalho pode se “confundir” com o lazer, quando é prazeroso. É interessante apontarmos que essa “confusão” nos parece um sentimento que se aproxima do agenciamento coletivo de enunciação que valoriza o campo e o Assentamento Recreio, destacando o prazer em algumas atividades campesinas.

É importante nos aproximarmos dessa ideia prazerosa de “trabalho” com os pais para poder entender melhor o porquê de ela gostar tanto. É um desejo capturado? Compõe uma agência de Carla, com grande força do agenciamento coletivo de enunciação de seus pais? Seria um atravessamento geral esperado para uma criança do campo? Ou uma fuga que busca ter responsabilidades parecidas com a de seus pais?

Carla, em outro momento, comentou sobre como era chato ajudar a “construir a cisterna”, pois o Vaqueiro falara que ajudaria no dia seguinte a construir uma. Ela nos indicou

⁴⁹ Estávamos no alpendre da Associação, mas começaram a aparecer muitas crianças, pois a atividade que estava ocorrendo na sala da Associação/escola foi encerrada, para iniciar o ensaio. Os meninos tinham que passar pelo alpendre, para chegar ao ensaio da banda de lata. O educador, Adriano, nos disse que a sala estaria vazia a partir daquele momento. Então, eu e os co-pesquisadores decidimos coletivamente ir à sala.

⁵⁰ O nome da banda de lata e da escola é Banda de Lata Criança Feliz.

também que não a agradava preparar o terreno para a plantação, nem outras atividades que envolvem a utilização da força ou a exposição ao sol por longo período: “ficar no sol quente”. Por outro lado, ela disse que gostava de fazer alguns trabalhos que envolviam montar à cavalo e a ajuda em partes específicas do processo de plantio. Assim, Carla nos apontou que alguns trabalhos no campo têm uma dimensão lúdica, pois eram apreciados por ela e compreendidos como divertimento.

De todo jeito, as noções de *trabalhar* e de assistir a *novelas* (comumente característicos do mundo adulto) estão em paralelo com as ideias de *brincar* e de assistir a *desenhos animados* (vastamente atribuídas ao universo infantil). Frisamos aqui que os adultos, na busca de uma racionalidade têm um *mundo*. É de uma ordem essencialmente *territorializada, um mundo próprio, ambiente de vida* (KASTRUP, 2001); enquanto o *universo* nos remete a uma noção mais desterritorializada, impossível de delimitar as trajetórias da vida. Preferimos, então, quando abordamos um agenciamento de criança, falar que as crianças têm um *universo*, já que nos parece que elas revelam (deixam transparecer) mais facilmente suas fantasias e desejos, mesmo quando se esforçam para exprimir apenas a racionalidade. Indicamos que a manutenção de uma fachada “rígida” (e racional) nas crianças é mais difícil de se perceber na criança, já que, com aproximações e escutas sensíveis, elas expõem mais seus desejos.

A fachada, segundo Goffman,

é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais (...). Podemos dizer que uma pessoa *tem, está com ou mantém* a fachada quando a linha que ela efetivamente assume apresenta uma imagem dela que é internamente consistente, que é apoiada por juízos e evidências comunicadas por outros participantes, e que é confirmada por evidências comunicadas por agências impessoais na situação (2011: 14–15).

A fachada é um constructo que não deve ser avaliado por um juízo valorativo binário, boa ou má. Nem deve ser pensada como algo ruim ao se ter consciência dela. Pelo contrário, a fachada é espécie de imagem atribuída e assumida em determinada interação face a face (dimensão relacional), e ela pode construir uma imagem boazinha, ruinzinha, ou uma terceira. De acordo com Goffman (2011), haveria uma tendência de querer preservá-la como posse pessoal por meio de opiniões sobre situações e avaliações pessoais. Por outro lado, ponderamos que a fachada é tomada emprestada da sociedade, já que também é uma imagem atribuída.

É importante, entretanto, sermos cautelosos com a ideia de uma fachada única e estática, já que uma pessoa pode construir diferentes fachadas em diferentes interações sociais. E esse é dos principais motivos por acharmos que uma fachada não deve ser

classificada como boa ou má, já que uma pessoa, comumente, tem mais de uma. Dessa maneira, não concordamos com a ideia de *fachada errada*, que é indicada quando se traz uma informação valorativa “que não pode ser integrada, mesmo com esforço, com a linha que está sendo mantida para ela” (Goffman, 2011: 16). A *linha*⁵¹ é definida pelo pesquisador como o padrão de atos verbais e não-verbais que expressa a opinião sobre determinada situação e a avaliação sobre os participantes de uma interação, avaliando especialmente o próprio enunciante.

Entendemos que Carla não se manteve numa fachada de “boazinha” ao falar do prazer em ajudar aos pais. Cremos que a trouxe para o universo infantil algumas atividades prazerosas, próximas às brincadeiras.

Em relação à câmera, Carla se mostrou essencialmente “indiferente”. Aparentemente, não chamou tanto a atenção dela, mesmo que ela tenha participado das fotos com os amigos após o término da oficina. Ela não tirou sequer uma foto de sua autoria. Na oficina de “recepção” midiática, percebemos que Carla nunca tinha manuseado uma máquina. Depois analisamos que esse desconhecimento pode tê-la intimidado nesse momento inicial.

No que disse respeito à relação de Carla com a câmera, problematizaremos um episódio como exemplo. Quando a Rute, *diretora* e “*camerawoman*”, disse para Carla: “Finge que está ajeitando aí, vai.” A Co-pesquisadora Carla realmente já estava “ajeitando” sua boneca, empenhada em suas formas cilíndricas. Carla pareceu não dar importância à diretora Rute, pois simplesmente continuou realizando a mesma atividade, sem alterar os movimentos rápidos de fricção de suas mãozinhas. Rute, mais uma vez, pareceu empenhada em construir a representação de uma cena com aqueles que ela tendeu a tratar como “atores”. Neste caso, aconselhou novamente uma ação aparentemente para livrar os “gestos involuntários” (GOFFMAN: 1985). Entretanto, Carla não se comportou como atriz, não parecia estar atuando, portanto não tinha que procurar evitar gestos involuntários.

O silêncio de Carla, contudo, suscita-nos inquietações. Poderia Carla estar querendo dizer a Rute: Olha, já estou ajeitando, não preciso fingir... Como também ela simplesmente poderia ter desconsiderado a ordem daquela que se julgou *diretora*. Ou qualquer outra coisa que o silêncio dela possa dizer, e não podemos explicar.

⁵¹ Cremos que, na verdade, não há uma linha, mas sim *linhas*. Mais à frente veremos o conceito proposto por Guattari que é diferente do de Goffman.

Figura 8 – Primeira criação na argila de Carla



A co-pesquisadora Carla foi a única que inicialmente optou por uma estética vazada na argila. Sua boneca parecia se inspirar num desenho de uma “menina de palitinhos” com vestido triangular. Ela foi bastante determinada para dar as formas cilíndricas ao contorno de seu desenho. Por longos momentos, observamo-na fazendo um movimento de fricção entre suas mãozinhas e um pedacinho de argila, para garantir as formas esperadas.

Figura 9 – Segunda criação na argila de Carla



Ao decidirmos sair do alpendre, Carla teve dificuldades para retirar sua boneca vazada. Questionou sobre como levar os desenhos. Ninguém a respondeu. Na sala, acabou “desenhando” outra boneca-criança, mas essa maciça, e um pouco menos fantástica. Ainda assim, a artista Carla manteve seus tons cilíndricos característicos (boca, cabelos, pernas, braços e enfeite do vestido).

Ao se expressar sobre sua criação, disse que desenhou “uma menina representando que a gente é feliz aqui no Assentamento”. Percebamos que ela se inclui diretamente no ser criança feliz com *a gente*. Mais uma vez a alusão ao nome da escola e da banda com o

adjetivo *feliz*. Não é apenas a alusão, mas sim o sentido de que ser criança no Recreio é ser criança feliz. De toda forma, aqui pode haver uma relação com o agenciamento coletivo de enunciação que entrelaça, muitas vezes nostalgicamente, a infância e a felicidade.

Carla foi a única que “não soube” responder, ao menos verbalmente, o motivo de sua boneca ser uma criança do Assentamento. Talvez ela já tivesse nos respondido. Mas, no instante da pergunta, ela nos respondeu com um sorriso, um grande silêncio e um olhar de pedido de ajuda aos amiguinhos. Fiquei com a sensação de que ela nos queria dizer: alguém diz o óbvio para ele, porque eu não sei expressar esse óbvio. Afora essa nossa especulação, há a indicação de uma dificuldade inicial para definir os modos de *ser criança* do Assentamento, ligado à representação (boneco) na argila.

Rute pretensamente a “socorreu” e disse que a boneca de Carla “tá representando outra criança”.

- Carla: Isso.
 - Eu: É isso?
 - Rute: Pois fale!!!

Com a minha pergunta de inquisidor “com fala mansa” e a ordem da *diretora* Rute, Carla nada mais falou. Apenas se expressou desviando o olhar para o chão. Mais uma vez esse silêncio pode dizer muito, como uma discordância; uma concordância emburrada por causa da nossa pergunta/confirmação “boboca” ou por causa da ordem; um processo de reflexão inconcluso; ou qualquer outro sentido que não captamos inteiramente.

Não problematizaremos mais esse silêncio. Apenas nos silenciaremos, pois uma das dimensões do silêncio *bakhtiniano* faz permitir que o outro apareça. Amorim (2002) aponta que o silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas é um signo do *outro*. “Este outro, ou ainda, esta dimensão do outro, da qual não sei ou não posso falar” (AMORIN, 2002: 14).

3.3.3 Co-pesquisadora Maiara

Maiara tinha 9 anos de idade. Na sua fala, sinalizou que estudar matemática e outras matérias é o que mais gostava. O que ela ficava “mais no meio” era brincar de boneca. E o que ela menos gostava era “ficar brincando de bola com menino”. Maiara foi a única que não relacionou seu lazer, seja direta ou indiretamente, com a televisão.

Pudemos atestar essa afirmação de Maiara, durante as suas férias, com nossa observação participante. Diversas vezes jogamos uno, adedonha, desenhamos, bem como a vimos brincar com bola junto a seus primos. Vimos essa turminha (Maiara, dois primos e uma prima adolescente) inventar brincadeiras com bola num quarto, além de realizarem brincadeiras que não sabemos definir, mas que envolviam correr, pegar nos pares, empurrar na cama e muitas risadas, muitas mesmo.

Podemos afirmar, com base em nossa observação participante, que Maiara assistia à televisão cotidianamente, mas que esse não parecia, de forma alguma, ser dos seus lazeres preferidos quando ela estava com outras crianças. Na verdade, durante a semana de férias que acompanhamos, apenas em dois momentos a vimos assistindo à TV com maior envolvimento. O primeiro, ao assistir a animação *O segredo dos Animais*, um longa metragem, junto com seus primos; e o segundo, ao cantar e assistir, simultaneamente, à Paula Fernandes, também junto deles. Maiara me dissera numa conversa que gostava de animações com “animais bonitinhos”. Disse-nos também que gostava muito da Paula Fernandes, porque ela também era do interior.

Na primeira oficina, Maiara teve uma relação que foi da indiferença ao incômodo com a câmera digital. Ela pareceu muito “disciplinada” e ciente do lugar da câmera na nossa pesquisa. E, quando julgou necessário, lembrou a seus pares co-pesquisadores do lugar da câmera. Ao término da oficina, contudo, Maiara também tirou fotos de sua autoria, de suas artes, de seus amigos e com seus amigos.

Figura 10 – Criação da Maiara na Argila



Quanto à sua arte, Maiara criou uma boneca que representava a si mesma, sendo fruto de um processo longo e bem arquitetado por ela. Segundo a menina, as linhas no vestido da boneca foram o resultado de uma tentativa de dar a maiara-boneca um vestido com o formato da bela rosa vermelha do chão de cerâmica antiga da Associação do Recreio. O Cabelo e o tronco da maiara-boneca também passaram por idas e vindas complexas. O capricho foi grande, inclusive no detalhe que poderia apontar eventual “pressa”: maiara-boneca tem apenas três dedos. A justificativa foi para ser “igual aquela menina da tua tatuagem” (Mafalda).

A maiara-boneca assume para ela a representação de uma criança do Recreio? “É porque é para mostrar para o mundo todo como os valores e fundamentos que a gente tem

pelo campo, pelo lugar onde a gente mora. Eu fiz uma boneca representando eu. Com o cabelo para o lado. Eu como uma criança aqui do Assentamento.”

A fala de Maiara sobre os “valores e fundamentos” indica um agenciamento de enunciação coletiva do campo. Provavelmente com uma interação com a Escola do Campo Criança Feliz e os pais de Maiara, que, como dissemos, são professores da escola. Lá é perceptível a tentativa de valorização do campo, frente à enfática valorização do estilo de vida citadino pela mídia televisiva, para citar uma mediação muito presente. Esse agenciamento coletivo *sem terrinha* é constituído especialmente com um realce ao campo e com a compreensão da criança do campo como agente histórico das lutas sociais do campo⁵².

Para problematizar mais a questão, atentemo-nos rapidamente para o processo de singularização e subjetivação. Para Guattari e Rolnik, no “processo de singularização”, de “subjetivação”, não existe uma unidade evidente da pessoa, pois a *política da individuação da subjetividade* é correlata a “sistemas de identificação que são modelizantes” (1996: 38). O *processo de subjetivação* é singular por ser único, diferente mesmo na sua repetição, ao mesmo tempo em que *atua, interage, associa-se com linhas molares ou duras, moleculares ou de segmentaridade e de fuga*.

Singularizar, no contexto da pesquisa tal como trabalhamos, remete a escapar recusar a produção capitalística individualizadora. Inventar novas possibilidades de vida, novas modalidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de criar dispositivos de valorização dentro da “megamáquina de produção de subjetividade capitalística” (Pelbart, 2003, p.21).

(...)

Os processos de singularização não podem ser especificamente atribuídos a um nível macrossocial, nem a um nível microssocial, nem mesmo a um nível individual, pois “toda problemática micropolítica consistirá, exatamente, em tentar agenciar os processos de singularização no próprio nível de onde eles emergem” (Guattari & Rolnik, 1999, p. 152) (TONELI, ADRIÃO e CABRAL, 2012: 209–210).

Ademais, no que concerne às linhas que nos constituem e que definem a singularização, atentemos que, de acordo com Deleuze e Parnet

[i]ndivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e essas linhas são de muito diversa natureza. O primeiro tipo de linha que nos constitui é segmentário, de segmentaridade dura (na realidade há muitas linhas desse tipo); a família-a

⁵² Indicamos, para nos aproximar dessa construção, os três exemplares da revista e/ou jornal *Sem Terrinha*. Alguns exemplares estão disponíveis no sítio do MST: <http://www.mst.org.br/>. O primeiro exemplar da revista, por exemplo, utiliza termos como *amiguinho* e *amiguinha sem terrinha* para convidar as crianças a cantarem o hino do MST, conhecer a história do movimento, bem como partilhar a bandeira e símbolos do MST. *Amiguinho* e *amiguinha sem terrinha* é uma adaptação que a revista utiliza para tratar os *companheirinhos*. Na versão da militância adulta, os *companheiros* são *trabalhadores* e *trabalhadoras rurais sem terra*. No segundo exemplar, para encerrar a exemplificação, após uma breve discussão sobre direitos da criança, a revista convida os leitores a brincar com o *jogo da memória dos sem terrinhas*, que, além de indicar a montagem do jogo (destaque da cartela e recorte das cartas), explica como se joga. O belo material tem uma estética de desenhos característicos de criança (“bonecos de palitinhos”) e traços de pintura de giz de cera, sendo sempre “enfeitado” com camisas e bandeiras do MST ou com roupas típicas do campo (juninas, por exemplo) – vale destacar que cada carta recortada da cartela tem o símbolo do movimento, em sua face “externa”.

profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois a fábrica-e depois a reforma. (...) E ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade muito mais flexíveis, de algum modo moleculares. Não que sejam mais íntimas ou pessoais, pois atravessam as sociedades, tanto os grupos como os indivíduos. (...) Passa-se muita coisa neste segundo tipo de linhas, de devires, de micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que a nossa «história». (...) [H]á como que um terceiro tipo de linha, este ainda mais estranho: como se algo nos levasse, através dos nossos segmentos, mas também através dos nossos limiares, para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente. (...) [É] a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive. (DELEUZE e PARNET, 2004: 151–152).

Compreendemos, assim, que as linhas duras (ou molares) se caracterizam com os traços da sociedade disciplinar. As moleculares são as que traçam pequenas modificações que não coincidem com as linhas duras. E as linhas de fuga são as que nos levam ao desconhecido, ao imprevisível, ao não preexistente, ao terceiro.

Dessa maneira, singularizar é um processo que ocorre no *socius*, não é puramente individual, nem coletivo. É na interação de uma pessoa com outras pessoas e com máquinas e instituições que há a singularização. Trata-se de uma resistência que joga com algumas construções sociais reconhecidas como sólidas.

Algumas linhas molares de Maiara aqui tinham relação com agenciamentos coletivo de enunciação do MST (tanto maquínicos, como coletivos), a construção de uma cultura campesina e de um agenciamento maquínico com a representação *sem terrinha*. Outras, moleculares, referiam-se a algumas relações com seus pais, que também foram seus professores, à Associação do Assentamento Recreio, que traz alguns projetos e aos modos de vida do Assentamento Recreio. Podemos apontar como linha de fuga do agenciamento coletivo *sem terrinha*: a Maiara agarrada e carinhosa com a bolsa rosa choque de pelúcia, em formato de cachorro, que ela mesma comprara, as dancinhas escondidas, e quando descobertas envergonhadas, de *funk*.

Quanto à bolsa rosa choque aveludada, ela foi o objeto que Maiara elegeu para a segunda oficina, quando pedimos que cada criança trouxesse um objeto que considerasse importante no cotidiano. Comumente a cor rosa choque é atribuída como um indicador de “patricinhas”, meninas “riquinhas”, ou que querem assim se apresentar. É um indício de consumismo, principalmente quando há um zelo exagerado pelos objetos. Óbvio que isso se trata de um estereótipo. A escolha de uma cor ou o cuidado com o material são apenas indícios das relações de consumo que alguém estabelece determinados objetos. De toda forma, a bolsa rosa choque foge da fachada *sem terrinha*.

No que concerne ao *funk*, por duas ou três vezes, encontramos ocasionalmente Maiara, juntamente com as primas, rebolando ao som de *funk*. Ao contrário das primas, ela ficou visivelmente surpresa, expulsou-me e me recriminou para que não mais olhasse. Talvez para

poder se sentir à vontade e voltar a dançar. Pelo que entendemos, o *funk* não é bem quisto pelos adultos-pais no Recreio. Isso quer dizer que a reação de Maiara a nossa presença, não devia ser apenas por “vergonha” de dançar, mas sim de uma possível represália minha, por ser adulto, ou, quiçá, para evitar um comentário a seus pais. Indicamos isso, principalmente pelo fato de ela, em outros contextos, dançar outros ritmos sem constrangimentos.

É uma linha de fuga, porque a menina estava envolta de um contexto de esquerda e de valorização da cultura local, tendo inclusive o acompanhamento dos pais na assistência da TV. Entretanto, às escondidas dos seus pais, Maiara escutava *funk* com as primas e as amigas. Assim configura-se uma linha de fuga que se reterritorializa no mundo “*pop*”, que toca em boates e rádios populares. Ademais, gira sob o *funk* brasileiro um estereótipo relacionado a favelas do Rio de Janeiro e ligado a danças e/ou letras vulgares, que tematizam especialmente o sexo⁵³. Em outras palavras, num contexto diferente o *funk* não seria linha de fuga, mas sim uma linha molecular ou molar, dentro dos sistemas capitalísticos.

Ressaltamos também que utilizamos os conceitos de linhas de Deleuze e Guattari para problematizar a questão da fachada, buscando fugir de um suposto território de *fachada* meramente valorativo, binário e fixo. Em relação à fachada *sem terrinha*, temos as linhas de fuga da bolsa rosa choque e das dancinhas de *funk*. Quanto a uma suposta fachada de linhas molares capitalística com o *funk* e com a bolsa rosa choque, identificamos as linhas moleculares da representação *sem terrinha* e as linhas de fuga que contestam o latifúndio no território do Recreio.

Assim, o processo de singularização de subjetividade se constrói, “emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies” (GUATTARI e ROLNIK, 1996: 37). São constituídas por elementos individuais, coletivos e institucionais.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquicas, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI e ROLNIK, 1996: 31).

⁵³ Compreendemos que há vários tipos de *funk* apenas citamos o estereótipo para situar a discussão que nos interessa neste momento.

Por fim, apontamos com a passagem retrotranscrita que a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, que envolvem diversas ordens coladas, acopladas, num complexo sistema de inter-relações entre coletivos, corpos maquínicos e instituições.

Apontamos ainda que Maiara em alguns momentos se mostrou afetada pela maiara-boneca, demonstrando muito carinho por ela, chamando-a de “bebezinha”, ressaltando que era “lindo o olhim” que ela fez, tocando delicadamente os cabelos etc. Essa interação nos indica a “vida” que a maiara-boneca ganhou em alguns instantes.

3.3.4 Co-pesquisador Vaqueiro

“Eu venho dêrne menino
 Dêrne muito pequenino,
 Cumprindo o belo destino,
 Que me deu Nosso Senhor.
 Eu nasci pra sê vaquêro,
 Sou o mais feliz brasileiro,
 Eu não invejo dinhêro,
 Nem diproma de dotô.”
 (Patativa do Assaré)

O que mais o Vaqueiro (10 anos) gostava, segundo nos afirmou, era de ajudar os pais (tirar leite de vaca, cuidar dos animais etc.). Ele gostava muito de “brincar de bola” (jogar futebol) e gostava de assistir à televisão.

Durante as férias de julho de 2011, o Vaqueiro nos disse que estava sem assistir a desenhos animados, porque sua televisão estava quebrada. Sua declaração não foi em tom de tristeza. Pareceu-nos muito mais uma justificativa para seus pares (amiguinhos) do porquê ele não estar mais acompanhando a *Ben-10*. Vale ressaltar, ainda, que o Vaqueiro gostava de subir em árvores, caçar avoantes com sua “baladeira”, curar bicheira e ir vacinar as vacas. Parte dessas atividades ele disse que só fazia quando o pai o permitia. Essa permissão, aparentemente, só era concedida às vezes, o que parecia tornar o seu apreço ainda maior. Acreditamos haver também uma relação de admiração grande pelo pai que o fazia querer estar junto dele.

Ele também demonstrou certa indiferença para a câmera digital (nem excitação, nem incômodo) e participou da cessão de fotos pós-oficina, quando chamado pelos amiguinhos.

Figura 11 – Criação do Vaqueiro na Argila



O Vaqueiro nos pareceu extremamente concentrado na construção de suas crianças. Foi o que menos falou durante todo o processo de construção das crianças-bonecos. As crianças-bonecos do Vaqueiro foram muito bem modeladas, restando poucas ondulações em suas superfícies. Ele se empenhou bastante para demonstrar “os meninos, brincando de bola. Porque a diversão deles é brincar de bola”.

Ele disse que os seus bonecos eram crianças do Recreio, porque “eles já vêm das gerações dos seus pais que cultivam no campo, e eles [os pais] ainda estão trabalhando aqui”. Para Vaqueiro, então, a distinção da criança do Recreio é ter pais que vivem e trabalham no Assentamento, um elemento da ancestralidade ligada à terra e aos progenitores.

2.3.5 Co-pesquisadora Rute

A Rute, 12 anos, mencionou gostar mais de assistir a novelas e desenhos animados. Além disso, também sublinhou gostar de estudar matemática.

Destacamos que, depois da oficina, ela nos disse que era irmã do Vaqueiro. Trata-se de uma mediação importante na complexa relação de forças que existe entre eles. Como linhas duras, apontamos que ela é a filha mais velha, e ele, o homem. Consideremos ainda que estamos no Sertão Central, com uma cultura marcada pelo machismo.

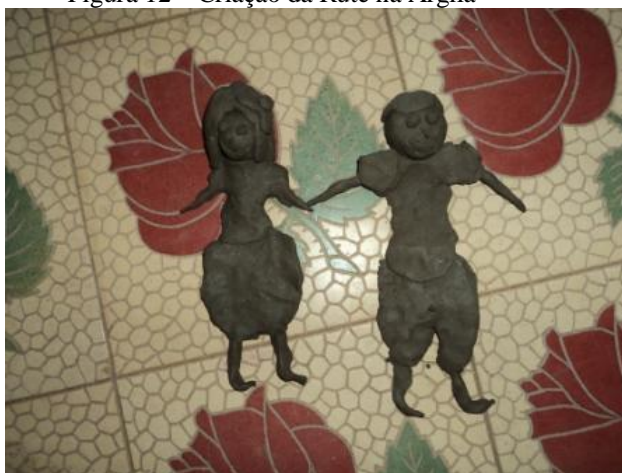
Rute demonstrou um interesse muito grande pela câmera digital. Ela filmou seus colegas e representou/assumiu alguns papéis para e com a câmera. Realmente em alguns instantes ela pareceu uma atriz, especialmente ao representar personagens dela mesma trabalhando. Nas suas representações, ela procurava evitar os gestos involuntários – certamente não teve muito sucesso. “Ei, Thiago, faz aqui como se eu estivesse ajeitando, vai.” Apesar de ela já ter acabado a sua boneca, Rute simulou que estava mexendo na sua arte, enquanto eu a filmei, a seu pedido, atuando.

O interesse de Rute foi tanto que chegou a despertar incômodos. Parker chamou-lhe a atenção por ela filmar apenas a si mesma. Maiara demonstrou seu descontentamento com a tensão aparentemente “torpe” entre Rute e Parker pela disputa do foco da câmera. Eis o episódio da câmera:

- Parker: *Olha, tu tá mostrando só tu fazendo!*
(*eu pego a câmera e a posiciono para o Parker. Ele baixa a cabeça. Depois sorri timidamente. E volta a se concentrar na sua criação.*)
- Rute: *Pronto, agora tá mostrando só tu.*
(*Refere-se à câmera estar posicionada para o Parker.*)
- Eu: *Vamos um de cada vez. Está ruim é a luz agora.*
- Maiara: *Tá bom! Brigando para aparecer agora. Ô meu Deus!*
- Eu: *Pois num é (peguei a câmera e a re-posicionei, sem me atentar, acho, coloquei em direção a Maiara).*
- Maiara: *Não, saia daqui.*
(*Para não filmá-la.*)
- Rute: *O que vale é a prática.*
- Eu: *Vamos lá, deixa aqui, ó. Ninguém mexe mais na câmera por enquanto... Tá certo?*
(*Coloco a câmera de novo em cima de um papel, localizado no chão. Deixo-a ligada com o intuito apenas de gravar o áudio. Mas ainda assim a câmera chama a atenção do observador participante – 10 anos, que olha atento para ela.*)

Depois da repreensão da Maiara, Rute deu a entender que concordava com o excesso de importância que a câmera assumira. Ainda assim, Rute não deixou de prestar atenção na câmera digital, tanto que foi ela quem nos alertou que o cartão de memória ficara cheio. Instantes depois, contudo, o constrangimento de Rute passou. Ela se sentiu à vontade novamente, e voltou a filmar a arte dos outros co-pesquisadores e, no término das atividades de pesquisa, ela continuou a manusear livremente a câmera, tirando fotos de si e de seus pares.

Figura 12 – Criação da Rute na Argila



Rute foi a mais rápida ao fazer sua criança. Rute e Vaqueiro foram os únicos que manusearam a argila integralmente sem água. Dada a rapidez de seu término, depois do “episódio da câmera”, sugerimos que ela fizesse outro boneco. Rute *desenhou* “o par da ‘Maiara’, o ‘Vaqueiro’”.

Ela construiu uma bela boneca-criança, homenageando Maiara.

- Rute: *Tá bonito porque eu estou desenhando a [Maiara] (sorriso no rosto e olhando em direção a Maiara. Parker e Rute sorriem alto).*

- Maiara: *Brigado pelo elogio.*

(...)

- Rute: *Gente, tá parecido com a [Maiara], gente?*

- Maiara: *Ahhhi-que-monstro!*

- Eu: *Tu já terminaste?*

- Rute: *Uhum.*

Percebamos que a homenagem, primeiro, foi bem recepcionada. Passado algum tempo, porém, a homenagem foi recebida com desdém e sarro. Rute, depois, da crítica, concentrou-se em retocar sua arte, fixando sua atenção e seu olhar nos bonecos. Em seguida, voltou-se para a câmera.

A co-pesquisadora demonstrou bastante esmero na confecção de seus bonecos-criança do Recreio. Destacamos seus gestos cuidadosos e sutis ao limpá-los e deixá-los com poucas ondulações em suas superfícies. Seu capricho pode ser apontado também pela bela rosa que a menina veste como enfeite de cabelo, pelos largos sorrisos de seus bonecos e as roupas infantis.

Ela nos disse que os bonecos-criança que ela fez são do Recreio, “porque os pais deles. As gerações deles moram aqui e tão se criando aqui, né”. Chama-nos a atenção a associação que ela fez entre os bonecos-criança e a lembrança dos amigos que saem do assentamento⁵⁴. Na verdade, essa saída se refere ao fato de Rute não estudar mais na escola do Assentamento Recreio.

- Rute: *Eu desenhei aqui uma criança, para representar, para eu guardar de lembrança, porque se um dia a pessoa for sair daqui lembrasse daqueles amigos que a gente tá ali no Assentamento que morou e se criou lá. E por que eu desenhei uma criança? Porque é representando duas crianças aqui do Assentamento.*

As crianças-bonecos que ela fez, então, representam crianças do Assentamento, porque são seus pares que moram no Recreio.

3.4 “Essas coisas” de ser criança

O Parker disse que é criança. Mas por quê? “Porque eu num sou jovem.” Por quê? Com um largo sorriso no rosto: “Porque eu sou criança.” Mas por que você é criança? “Porque gosto de brincar... Essas coisas aí... Assistir desenho...”

Inicialmente é interessante o paralelo que Parker faz: *criança/jovem*. Percebamos que ele não faz uma distinção acadêmica comum entre *infância* e *idade adulta* (POSTMAN,

⁵⁴ Como a Rute tem 12 anos, ela estuda na rua. Talvez haja um sentimento de nostalgia ao interagir com meninos que ela estudava há 2 anos. Isso pode nos aproximar desse sentido produzido entre a criança do assentamento e a lembrança da terra/da escola do assentamento.

20111; FERNANDES e OSWALD, 2005). Parker dispensa sua atenção no paralelo entre *ser criança* e *não-ser jovem*. Essa relação ganha atenção talvez porque a *juventude*, fase intermediária que compreende inclusive a maior parte da adolescência, é comumente considerada mais próxima do que a idade adulta.

Depois o Parker explicou que o fato de ele ser criança estava relacionado a um universo da criança que envolve o brincar e o assistir a desenhos animados. Lembremos que os desenhos animados são uma mediação importante na nossa pesquisa.

Carla também disse ser criança. Ela não titubeou em expressar verbalmente o porquê de assim se considerar; ao contrário do que acontecera quando indagada a explicar do porquê de sua boneca ser criança. Ela disse que era criança porque gostava de brincar e “essas coisas”. “Criança gosta de brincar, gosta de pular. Essas coisas assim.” Aqui Carla indica existir um universo infantil prazeroso⁵⁵.

O *Observador Participante (10 anos)* quis responder essa pergunta, mesmo que timidamente. Ele nos disse que era criança, porque era pequeno. Foi o único que fez alusão ao seu tamanho diminuto. E essa sua resposta gerou discussão entre co-pesquisadores e transeuntes. Entre os não-co-pesquisadores, houve aquele que disse que era pequeno, mas ainda assim não era mais criança, a fim de contestar a fala do *Observador Participante (10 anos)*. Um jovem que passou e ouviu a resposta disse que era anão, arrancando gargalhada de quase todas as crianças, inclusive do *Observador Participante (10 anos)*⁵⁶. Independente das opiniões alheias, o *Observador* se entende como criança pelo seu tamanho.

Para problematizar, é interessante lembrar a pesquisa de Phlippe Ariès (2006) em que ele argumenta que as crianças, durante a Idade Média, eram representadas nas pinturas como adultas em miniatura. O *Observador Participante (10 anos)*, entretanto, nada parece de adulto em miniatura, mesmo que, para o tamanho do pesquisador, por enquanto, o *Observador Participante (10 anos)* realmente seja baixinho. Em outras, palavras a indicação do *ser pequeno* nos diz algo diferente da representação iconográfica medieval do adulto em miniatura.

A Maiara disse logo: “Sou criança, porque eu estou na idade de ser criança”. Ela justificou ser criança ainda por gostar de se divertir, de brincar, por não estar na idade de ser adolescente e por adorar fazer coisas de criança.

⁵⁵ É interessante que nos apercebamos que o brincar, o correr e o pular da criança parecem envolver um universo de prazer e de fantasia.

⁵⁶ Para evitar maiores interferências, pedimos para que os transeuntes se retirassem. Eles vieram observar a oficina, porque o ensaio da banda de lata tinha acabado.

Tal qual a Carla, Maiara também aponta a existência de um universo da criança. Acrescentando, ela indica ser criança por uma questão biológica, etária, já que não está na próxima fase da vida: a adolescência.

Vaqueiro, por sua vez, disse que era criança, pois está na idade de ser criança, embora advirta ser “quase pré-jovem”. Mais uma vez a figura do jovem aparece num paralelo com o ser criança. Dessa vez, entretanto, trata-se de “quase” ser um “pré-jovem”, uma categoria que Vaqueiro utilizou. Ele acrescenta que, além da questão etária, ele é criança, porque gosta muito de brincar, aproximando da explicação de Maiara.

Perguntamos, então, a Rute: “E você, Rute, você é criança?” Ela nos disse: “Estou entre os, dois, né... (Larga gargalhada). Eu sou criança por causa de que eu gosto de fazer as coisas que todas as crianças gostam. Que nem brincar, correr, pular... E essas coisas.”

Em outro momento, Rute se considerava “mais ou menos” como criança. “Num gosto mais de desenho.” Mas por causa disso você não se considera mais criança? “Não, não só por causa disso” Mas por que também? “Um bocado de coisa é diferente. Quando a gente era criança, podia brincar muito tempo nas casas dos amigos. Agora, depois que vai passando a idade, tem que ficar mais dentro de casa, ajudando as mães, os pais...”

Aqui, o fato de não gostar de desenho foi indicada como primeiro marco do término da infância. Outro binômio de fatores foi levantado como rito de passagem para a entrada numa outra fase da vida: o binômio “mais responsabilidades”, “menos tempo para o lazer”. As responsabilidades foram indicadas pela co-pesquisadora pelas ajudas que devem ser prestadas aos pais. Essas ajudas sinalizavam maior controle dos pais, já que se despendia mais tempo em casa com atividades reguladas. O lazer foi indicado pelo fato de estar na casa de amigos e sugeria certa liberdade, já que se podia livremente circular na ausência dos pais.

Ao relatar a experiência de Hans, de sair do apartamento familiar para dormir na coleguinha vizinha ou mesmo para lanchar no restaurante com a menininha rica, Deleuze (2011) indica a liberdade de estar fora do controle dos pais. É um lugar para encontrar o diferente. Uma forma de se desterritorializar. O pensador ressalta, ainda, essa liberdade como um elemento que problematiza a psicanálise, centrada na tríade *pai, mãe e eu*. Isso porque, a criança comumente experiencia e vivencia relações que não são controladas pelos seus responsáveis legais. Elas imergem em complexas relações de forças que podem envolver somente a interação direta de seus pares, como também a interação com seus pares, mediada pelos responsáveis legais desses terceiros – mas não os seus.

No caso, Rute acena para uma percepção dessa liberdade, pois podia despender longo tempo nas casas dos amigos no Recreio, fazendo o que eles quisessem; ao passo que, agora,

deve permanecer mais em casa com atividades específicas de ajudar os pais. Além disso, aparentemente, ela não teria tanta liberdade para decidir como ajudá-los.

Leena Alanen (1998), num estudo antropológico sobre a integração e a autonomia da vida das crianças em relação à vida das mães, apontou dois tipos, com suas devidas variações, de vida infantil: integrado e autônomo. De acordo com a pesquisadora finlandesa, resumidamente, na dimensão da vida social integrada, as crianças negociam ou muitas vezes têm controlado *por* sua mãe o tempo livre; compartilham os conhecimentos e as discussões de questões pessoais primeiramente com a mãe – como arrependimentos e problemas; e informam às mães sobre os eventos, as coisas e as pessoas. Já na dimensão da vida autônoma, as crianças controlam ou negociam seu tempo livre *com* as mães; compartilham seus conhecimentos e discussões primordialmente com seus pares; e pouco informam às mães sobre eventos, coisas ou pessoas.

Diferentemente daquilo que a pesquisadora britânica identificou – um tipo ou outro predominante, Rute primeiro teria relações sociais mais próximos do tipo autônomo e, depois, mais próximo do tipo integrado. Interessante perceber esse ponto de vista diverso da co-pesquisadora, uma vez que houve certa perda de autonomia com o aumento do controle dos pais em relação ao seu lazer. Até porque comumente esperamos que ocorra o inverso: com a idade, conquiste-se mais autonomia, mesmo que venham mais responsabilidades. Neste caso não é o que ocorre, pois a co-pesquisadora indica que sente a perda de autonomia em seu lazer, ao invés de se sentir mais autônoma com o avanço da idade, o que nos pareceria mais usual à primeira vista.

Ademais, tal qual Carla e Maiara, Rute também apontou um universo infantil repleto de brincadeiras, envolvendo prazeres e fantasias, no qual seu “ser criança” se justificava pelo fato de ela gostar das atividades que a situa nesse universo.

O brincar, portanto, foi recorrente a todos os co-pesquisadores (Parker, Carla, Maiara, Vaqueiro e Rute), à exceção do *Observador Participante (10 anos)*.

3.5 Objetos de criança

Na segunda oficina, pedimos para que cada criança trouxesse para o encontro alguma coisa que achasse importante do seu cotidiano. Tínhamos o objetivo de nos aproximarmos dos conhecimentos sobre quais objetos permeavam os seus cotidianos e a importância desses artefatos.

Maiara trouxe uma bolsa “rosa choque” em formato de cachorro de pelúcia. “Eu gosto dela (bolsa), porque faz muito tempo que eu a tenho. E eu gosto muito dela mesmo (abraçava

a bolsa-cachorro), porque eu guardo ela com muito carinho (agarrava a bolsa que inclusive passou a tapar a sua boquinha). Mas ela parece assim que está do jeito que eu comprei.... Na festa de junho.” Maiara ressaltou a importância do objeto estar novo, à semelhança de quando ela comprou. A mais, a bolsa foi escolhida por ela no ato da compra na festa de junho. A sua decisão autônoma de comprar certamente conferiu maior identificação com o objeto escolhido. Ela mostrou um sentimento de intenso afeto pela bolsa, pois foram muitos beijos e abraços dedicados ao artefato. Aqui temos a agência de Maiara em escolher comprar e trazer à oficina uma bolsa.

Atentemo-nos para essa complexa relação de consumo na qual não figura apenas a decisão “livre” da criança, pois envolvem agenciamentos capitalísticos. A pesquisadora Inês Sampaio faz uma alerta a esse respeito: “A disseminação de um sistema materialista de valores no qual um produto e sua aquisição são a base para a definição das identidades tem sido uma das graves implicações da publicidade e do *marketing* infantil” (2009: 16). Essa disseminação materialista é um agenciamento coletivo de enunciação que agencia as escolhas das crianças.

Quando indagada sobre o porquê de a bolsa fazer parte do seu cotidiano, Rute⁵⁷ “tomou a frente pra responder”, dizendo que Maiara levava todos os dias o artefato para a escola. Maiara consentiu afirmativamente com a cabeça. Por fim, ela apontou que considerou quatro questões na escolha do objeto do dia-a-dia: o sentimento de estima, a conservação, a antiguidade e a decisão de compra.

A escova de dentes foi o objeto eleito que Rute trouxe à oficina, “porque faz parte do meu cotidiano, porque faz parte da higiene da boca”. Ela o considerou importante “por causa que eu uso todo dia”. De acordo com a sua indicação, dois elementos foram centrais na escolha: o uso diário e o cuidado com a higiene. Aqui identificamos certo desejo de “agradar” aos outros (crianças e adultos), de mostrar-se “boazinha”, pois a justificativa foi algo que os outros “esperam” ouvir, e o elemento foi amplamente “julgado” como importante. Não mostrou uma característica mais íntima.

Assim que terminou de explicar, Rute se voltou para a câmera digital, fez algumas “caras e bocas”, segurou o aparato e se levantou com ele.

Parker trouxe o seu caderno. “Eu gosto dele, porque com ele eu aprendo e escrevo. E ele é importante, porque ele me faz aprender as coisas.” Parker expressou como elemento da

⁵⁷ Há dois anos, Rute estudou com Maiara na Escola do campo, Criança Feliz.

sua escolha o aprendizado. Também foi perceptível o desejo de “agradar” aos seus pares e a nós, mostrando-se “bonzinho”.

Assim que Parker terminou de falar, Rute, que já agia como “*camerawoman*”, passou a se comportar como diretora: “Vaqueiro, se levanta, Vaqueiro.” O detalhe foi que, até então, só ela se levantara, depois que terminou de falar, para poder filmar os colegas. Vaqueiro ignorou a indicação/ordem.

Carla escolheu seu livro. “Ele é importante para mim, porque eu trabalho com ele todo dia. E todo dia eu levo ele para a escola.” Atentemos que Carla associa que *trabalha* com o livro. Essa ideia denota o tom de responsabilidade que compreende seus estudos. A escolha do objeto importante no dia-a-dia, segundo Carla, teve como questões centrais o trabalho/responsabilidade e o transporte/uso diário. Carla, assim como Rute e Parker, pareceu querer “agradar”, mostrar-se “boazinha”.

- Vaqueiro (também segurando um livro): *É, eu, né?*
- Rute (segurando a câmera, fala com tom de voz razoavelmente alto, quase “cortando” a fala de Vaqueiro): *Vaqueiro, mostra o livro de matemática.*
- Vaqueiro (Olha “para a câmera” com uma cara de quem não gostou da ordem. Repreende-a com o olhar. Puxa a boca para o lado e permanece em silêncio por um instante. Depois olha para mim.): *Eu trouxe, por causa que eu estudo com ele. (levanta o livro olhando para o teto). E matemática é a matéria que eu mais gosto.*
- Eu: *Tá certo. E por que ele é importante?*
- Rute: *Matemática também é a matéria que eu mais gosto.*
- Vaqueiro: *Porque sempre eu uso ele para aprender.*

Vaqueiro expressou três fatores sobre sua escolha: transporte imediato, sentimento de estima/preferência e aprendizado. Ele especificou o livro escolhido, diferentemente de Carla, podendo isso indicar realmente um apreço, e não apenas um desejo de “agradar” ou ser “bonzinho”. Porém, devemos destacar que Rute especificara anteriormente o livro que ele tinha trazido. Ao terminar de falar, Vaqueiro deu um “tchau” para a câmera, apontando certa simpatia em ser filmado também.

Outra técnica dessa segunda oficina teve inspiração na pesquisa sociopoética sobre participação dos conselheiros crianças, adolescentes e adultos do Orçamento Participativo de Jon Cavalcante (2011). Sugerimos que as crianças ficassem de olhos vendados e que elessem algum objeto que elas tateariam. O objetivo dessa técnica foi se aproximar de quais objetos as crianças escolheriam, utilizando o sentido do tato. Assim, tentamos sair de uma lógica meramente racionalista, ao buscar gerar algum estranhamento com a técnica.

Os objetos foram: boneca de pano; boneco de pano com cara de plástico; boneco de pano; bonecos de plástico; boneca de plástico; pinguim de pelúcia; carrinho; burro de quenga de coco; celular; *netbook*; livro didático; e escova de dente. Selecionamos alguns objetos que eles trouxeram, especialmente pelas diferenças em relação àqueles que tínhamos levado.

Resolvemos levar, para essa técnica de pesquisa, alguns objetos que são comumente atribuídos ao universo infantil, como bonecos, ursos de pelúcia e carrinhos; além de outros que são de uso da contemporaneidade em geral, que não têm caráter especialmente infantil, tal qual celular e *netbook*. A intenção inicial foi a de levar mais objetos tecnológicos, como TV, rádio etc., porém, dada a dificuldade do transporte intermunicipal, optamos levar os objetos mais leves, compreendendo artefatos do universo infantil que dispúnhamos e objetos que estávamos habituados a levar, como o celular e o *netbook*, respectivamente.

Para que os leitores vejam os objetos que elegemos nessa técnica, as imagens deles são expostas a seguir:

Figura 13 – Bonecos de Plástico (Trio Copa 94);



Figura 14 – Pinguim de Pelúcia;

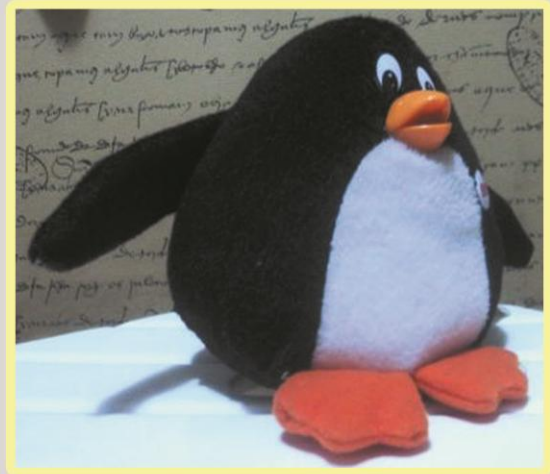


Figura 15 – Boneco de Pano (Santo Antônio segurando o menino Jesus);



Figura 16 – Carro;



Figura 17 – Boneca de Plástico (Princesa Tiana);

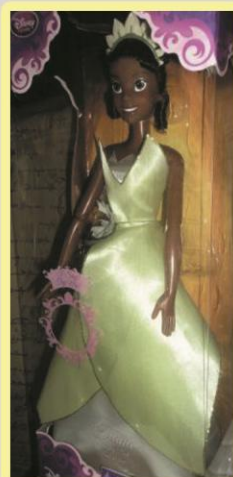


Figura 18 – Boneco de Pano com cara de plástico (Woody);



Figura 19 – Boneca de pano negra

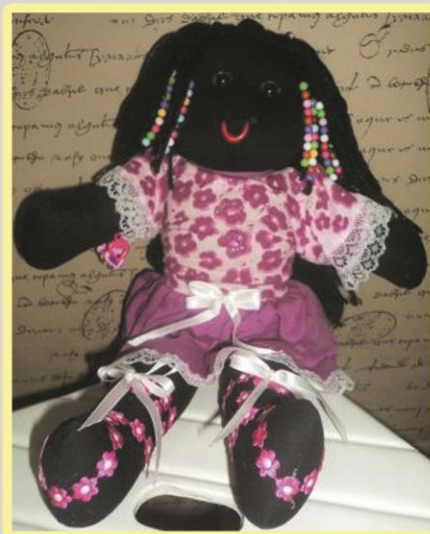


Figura 20 – Celular;



Figura 21 – Netbook;



Figura 22 - Burrinho de quenga



Rute e Maiara foram as que mais cochicharam durante a técnica. Elas constantemente falaram que já sabiam o que era que estavam Tateando. Carla e Vaqueiro comentaram algumas vezes também. Para amenizar esses ânimos que me pareceram um tanto competitivos, disse que ninguém ganharia prêmio algum se descobrisse o que Tateavam. A ideia era que sentissem os objetos pelo tato e que elessem um. Os comentários diminuíram sensivelmente, o que demonstrou certa disponibilidade das crianças em participar da proposta do momento.

Uma dificuldade enfrentada no uso dessa técnica foi a de que algumas crianças demoravam muito mais que outras. Essa demora levava a uma espera maior para

aquelas do final da “fila”. Acabei optando por passar objetos simultaneamente, fato que dificultou a minha habilidade de, sozinho, dar conta de cinco crianças que esperavam de olhos vendados.

Dois fatos chamaram a atenção nesse momento de tatear objetos. O primeiro, a preocupação de Rute com sua escova de dentes. O segundo, Fatinha, mãe de Maiara, sentou-se para observar. E, ao transcrever a oficina, pudemos perceber que ela interveio significativamente no processo:

(Fatinha sussurra algo)

- Maiara: Num diz não!

-Fatinha: Pssiu.

Fatinha, ao que tudo indica, disse à Maiara o que a filha estava tateando. Maiara, que já sabia que o objetivo da técnica não era o de descobrir o que tateava, pediu para que a mãe não interviesse no processo. Maiara, sentindo-se responsável e interessada em vivenciar a técnica de pesquisa, decidiu autonomamente contestar a intervenção da mãe. Aqui já indicamos a agência, no qual Maiara contesta o ato de um adulto que tem autoridade. Fatinha, por sua vez, utilizou a autoridade materna para tentar “invisibilizar” a contestação da filha, pedindo que esta silenciasse. A preocupação da mãe, certamente, era para eu não ouvir o ocorrido. E, realmente, se tivesse me apercebido, cuidadosamente, interviria, pedindo para que a mãe deixasse que os meninos percebessem o que eles estavam tateando sozinhos.

Depois que todo mundo tateou os onze objetos, perguntei se alguém queria tatear novamente. Maiara pediu para sentir novamente alguns dos primeiros objetos. Em seguida, espontaneamente, cada um pediu para dizer o número do objeto que havia escolhido. Pedi para que eles repetissem o número e dissessem o que eles achavam que era.

- Vaqueiro: O meu foi o oito. E foi um burrinho ou um cavalinho.

- Maiara: Eu. Foi o dez, e eu acho que foi uma boneca. Tava cantando. (Risada.)

- Parker: Eu. O sete. Parece que foi um cowboy.

- Carla: O meu é o cinco. Eu acho que era um pinguim.

- Eu: Faltou você, Rute.

- Rute: O meu foi uma boneca.

- Eu: Qual foi o número que tu escolheste?

- Rute: O meu foi o um.

Depois, pedi que as crianças retirassem as vendas. Elas começaram a pegar nos brinquedos. Fizeram o *Woody*⁵⁸ falar e gritar. Muitos falaram ao mesmo tempo. “Foi esse aqui que peguei”. “Foi o *Toy story*.” “Olha, foi porque eu apertei a mãozinha dela.”

⁵⁸ Personagem da série de filmes da Disney *Toy Story*.

Maiara apertou novamente a mão da boneca Tiana⁵⁹ que começou a cantar uma música em inglês. “Olha mãe, como é linda”. “É linda, linda ela.”

Passado o excesso de euforia, perguntamos o porquê de eles terem escolhido esses objetos.

- Rute: *Eu escolhi o um, porque foi o primeiro que eu peguei. E foi o que eu percebi logo o que era.*

Depois da resposta dela, perguntamos o porquê da escolha do seu irmão, Vaqueiro, que falara simultaneamente a ela, porém não tínhamos conseguido ouvir. Rute, contudo, pensou que tivéssemos falado com ela, e deu outra justificativa para a sua escolha: “Foi o que eu mais gostei”⁶⁰. Rute considerou, portanto, a descoberta do objeto e, posteriormente, a estima pelo objeto, uma boneca de pano.

Quanto à segunda justificativa da Rute, provavelmente, ou ela quis dar uma resposta que achasse que eu queria ouvir; ou ela se sentiu ofendida com o comentário de seu irmão, que veremos em seguida. Claramente esse momento compôs a tensa relação de poder estabelecida entre ambos.

Vaqueiro começou a falar no meio da fala de Rute: “Eu percebi vários, só que eu escolhi aquele que eu falei”. Disse-nos, quase simultaneamente com a primeira resposta de Rute. Após a segunda resposta de Rute, olhei para o irmão e perguntei diretamente sobre o porquê da escolha dele. Vaqueiro disse: “Eu escolhi o oito, [o burrinho de quenga de coco], porque foi o que eu gostei mais”. Vaqueiro elegeu o objeto, basicamente pela estima ao objeto, que representava um animal, já que, como nos disse noutro momento, ele adora animais.

Parker pediu para falar: “Eu! Eu escolhi o sete, porque eu vi logo que era um *cowboy*, porque tinha as mãos, tinha as botas.” Vaqueiro extremamente empolgado com o comentário do amigo: “Eu senti logo as esporas!” Mais tarde, Vaqueiro nos disse que gostava muito de *cowboy*. Assim, Parker, balizou sua escolha pela descoberta e pela estima a *cowboy*. Mesmo que essa figura nunca tenha existido na realidade brasileira, o *cowboy* é tematizado em desenhos animados e filmes em contextos áridos do campo estadunidense, paisagem que possui muitas proximidades com o sertão nordestino. Aqui há um a agenciamento que se territorializa em imagens áridas estadunidense com a

⁵⁹ Personagem do filme da Disney *A Princesa e o Sapo*, a princesa negra.

⁶⁰ O que ela mais gostou se refere à boneca de pano negra. A Sra. me vendeu a linda preta boneca de pano com o nome de “nega maluca” – referência a um tipo de estereotipado de negra “sensual”. Na mesma ocasião, numa feirinha cooperativa de artesanato, eu comprei o burrinho de quenga de coco.

figura do *cowboy*, com base em produtos midiáticos, e se reterritorializa no Recreio com a estima da indumentária do *cowboy*/vaqueiro, com as esporas.

Passemos agora para a escolha da co-pesquisadora Carla:

- Carla: *Eu escolhi o cinco. Porque eu percebi logo que era um pinguim, por causa das asinhas, do bico. E era bem fofinho...*

Ela escolheu, então, pela agradável sensibilidade do tato e pela descoberta do objeto tateado, tal qual Rute. A característica de “fofinho, atribuída ao pinguim”, remete-nos a um agenciamento coletivo de enunciação que diz respeito ao gênero, à coisa de menina; em contraposição aos objetos mais duros escolhidos pelos meninos, como o *cowboy* e o *burrinho*.

Rute se juntou à conversa e acrescentou, apontando para o boneco de pano do Santo Antônio: “E eu pensava que isso aqui era uma tartaruga”. Muitas risadas.

Maiara, então, disse-nos que escolheu a boneca de plástico, “porque na hora que eu passei a mão na mão dela, ela começou a cantar. Aí eu já assisti um filme que tinha essa boneca aqui. A [Madeline] tem o filme, mãe.” O filme referido é *A princesa e o Sapo*, da *Disney*. Quando Maiara estava de olhos vendados, ela gargalhou bem forte, enquanto tateava a boneca Tiana. Disse que levou um susto. E o susto/encanto, junto com a lembrança de ter assistido ao filme da sua prima Madeline⁶¹, mediaram sua decisão de escolha. Madeline tem 12 anos, e tivemos oportunidade de jogar Uno e assistir a alguns desenhos animados e novelas. Madeline, ao menos uma vez, também dançou *funk* com Maiara e outra prima mais velha, Ariel⁶².

Fatinha ainda nos observou, até o final dessa técnica. Achamos interessante que ela ficasse lá por um momento, principalmente quando as crianças estavam de olhos vendados. Enfim, era uma espécie de fiscalização comunitária da pesquisa. Bom, mas a verdade é que Fatinha também estava encantada com os brinquedos, especialmente a Princesa Tiana que a achou “lindíssima, linda, linda”. Elogiou o vestido, a caixa da boneca e os sapatinhos. O burrinho de quenga de coco também a agradou, pois ela disse que eu a iria presenteá-la com ele.

Parker confessou que, “na hora que eu peguei no carro, eu num senti logo que era um carro, porque eu levantei essa portinha dele assim”. A porta do carro abre para cima. Confessei à turminha co-pesquisadora que tinha esse carro desde minha adolescência e que ele era bem velhinho. Eles ouviram extremamente entusiasmados essa minha confissão. Foi uma forma não intencional de me aproximar deles.

⁶¹ Ela participou de algumas oficinas à convite de Maiara.

⁶² Também é prima de Maiara e participou de algumas oficinas sem precisar de convite.

Finalizado esse momento, pedimos para eles colocarem os objetos no centro da roda que formávamos e perguntamos se, de olhos abertos, eles elegeriam outro objeto. Ouvi incontáveis e simultâneos “esse”. Obviamente não consegui compreender a que os vários “esse’s” se referiam. Mais uma vez conversamos um por um.

Parker disse que escolheria o carro, “porque ele é bonito e rápido”.

Carla escolheu o *netbook*: “Eu escolheria esse aqui, porque é muito bonito e a gente precisa muito dele”.

Rute, Maiara e Vaqueiro permaneceram com os mesmos objetos. A primeira, porque “foi a que eu mais gostei”. A Segunda, porque “a Tiana é linda”. E o terceiro, “Eu escolheria esse, por causa que eu gosto muito de animais. (E passou então a segurar o burrinho)”. Quando Vaqueiro começou a falar, ele segurava o *Woody*, tanto que pensamos que ele tivesse trocado. Porém, ao dizer que gostava de animais, ele voltou a segurar o burrinho de quenga e nos esclareceu que não mudara o objeto.

Nenhuma das crianças, seja de olhos vendados ou abertos, elegeu algum objeto que levava ou que os amiguinhos trouxeram. cremos que muitos dos objetos trazidos por eles tinham um desejo de “agradar” aos outros e de construir uma fachada de “bonzinho”, já que, no Recreio, como em outros espaços educativos, há uma clara valorização daqueles que têm bom comportamento e são disciplinados. Levar o objeto pode ter requerido das crianças a reflexão de como se mostrar nesse espaço de pesquisa. E, ao menos três deles, apresentaram-se com escolhas “boazinhas”, disciplinadas. Isso representou uma agência em que as crianças provavelmente consideraram muito aquilo que seus pares e nós poderíamos pensar sobre suas escolhas. Entretanto, considerando o aparente despojamento dos objetos que levamos e considerando os desejos que esses objetos causaram nas crianças, as fachadas “boazinhas” foram postas “em xeque” na mesma técnica de pesquisa com a escolha dos objetos que levamos. Assim, elas se sentiram mais à vontade e agenciaram, com seus desejos, a escolha de outros objetos.

Percebemos algumas relações entre as escolhas das crianças e a produção de desejos pelas mídias, especialmente pela televisiva que, como vimos, faz parte do cotidiano dos co-pesquisadores. Quanto aos objetos que elas trouxeram, indicamos primeiro a compra da bolsa rosa choque por Maiara. Aqui pode haver uma relação com publicidades que tematizam a criança como independentes, que fazem suas próprias compras. É a imagem das *crianças precoces* “com pretensões e atitudes ‘próprias’ dos adultos” (SAMPAIO, 2004: 223), no caso a atitude da compra. Quanto aos objetos que trouxemos, os bonecos da *Disney* compuseram um forte agenciamento maquínico:

Maiara não soltou a *Tiana*, da *Princesa e o Sapo*; Vaqueiro falou segurando o *Woody*; e, de olhos fechados, Parker elegeu o mesmo personagem do *Toy Story*. Os filmes dessa corporação integraram o engendramento de agenciamentos de enunciação coletiva que perpassaram os discursos das crianças, bem como um agenciamento maquínico que os deixou nos braços das crianças por praticamente toda a técnica. Ainda no que diz respeito à escolha de Parker, já discutida, a figura do *cowboy* também se faz presente com filmes. Ademais, os filmes também são constantemente tematizados nas publicidades da TV, inclusive os de gênero infantil.

A mais, à exceção de Carla que escolheu, de olhos abertos, o *netbook*, todas as crianças elegeram objetos comumente atribuídos ao universo infantil. É importante nos atentar que a própria justificativa da Carla salientou a *utilidade* com um tom de seriedade, muitas vezes mais presente na enunciação de um adulto, ou seja, mais característico das “gramáticas culturais adultas”.

Sarmento indica sobre essa questão

alguns traços identificadores da “gramática das culturas da infância”, isto é dos princípios de estruturação que lhe são característicos. Como hipótese a explorar, pode avançar-se a ideia de que as crianças estabelecem uma deslocação sobre os princípios lógicos estruturantes das gramáticas culturais adultas (sobretudo às culturas ocidentais de matriz europeia; as culturas não-ocidentais não se estruturam necessariamente sobre os mesmo princípios lógicos) e, especialmente, sobre os princípios da identidade e da sequencialidade. (...) A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que diz respeito ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente “navegue em dois mundos” – o real e o imaginário (SARMENTO, 2005: 11).

Percebamos que essas gramáticas são culturais, ou seja, que não dizem respeito a uma “natureza” distinta das crianças. Pelo contrário, em culturas de matrizes europeias, nas quais há uma forte e pretensa separação entre a lógica/racionalidade e a irracionalidade/sentimentos/desejos/imaginação, é que se pode apontar uma gramática cultural infantil distinta, já que os adultos ocidentais, comumente, são disciplinados a pensarem com princípios lógicos estruturantes. As crianças, por outro lado, podem não estar tão disciplinadas a pensarem com esses princípios lógicos estruturantes.

Por outro lado, a valoração da beleza do objeto (*netbook* “muito bonito”) teve um toque bem específico e especial da Carla. Essa enunciação teve uma tonalidade que pode ser compreendido como característico de criança que “não sabe mais o que dizer”, mas quer (ou tem que) falar, e, assim, utiliza a “gramática das culturas da infância”. Não

foi apenas o *dito* (enunciado) que nos fez relacionar a enunciação com a “gramática das culturas da infância”, mas sim a *forma dita* (o contexto de enunciação), pausada e engraçadinha que Carla falou. É-nos bastante difícil expressar em palavras textuais, descaracterizadoras de tons pausados e engraçadinhos⁶³, esse discurso. De qualquer maneira, entendemos que o próprio enunciado de Carla não é característico de adultos em discussões racionais, na academia, por exemplo, já que o destaque da beleza como um elemento central para justificar uma escolha, a depender dos teóricos eleitos para sustentação, provavelmente seria considerado “insuficiente”.

Para concluir esse ponto, ressaltamos que todos expressaram que gostaram ou acharam legal escolher um objeto de olhos vendados. Rute relacionou com a experiência de fazer “bolinhos de areia” e Vaqueiro com jogar bola.

3.6 Algumas singularidades dos modos de se construir criança no Recreio

“Sertão, argúem te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistéro
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E inda fica o qui cantá.”
(Patativa do Assaré – Pensador)

Se mesmo o sábio poeta Patativa que cantava o sertão cearense confessou que ainda ficava muito o que cantar, não seria a nossa discussão que daria conta de toda a riqueza da infância no sertão. Nosso objetivo é bem menor. Queremos apenas identificar alguns sentidos sobre o conceito de infância e, dessa maneira, sobre os modos de se constituir criança nesta pesquisa-intervenção no Recreio.

Em seu cotidiano e no ato de co-pesquisar, estamos compreendendo que os co-pesquisadores se “criam” ou se “inventam” crianças ou “constituem” e “constroem” modos de ser criança. Essa *criação*, *invenção*, *constituição* e *construção* ocorrem todas em suas decisões e consentimentos, bem como em seus desenhos e rabiscos do universo infantil, que se comunica com agenciamentos de enunciação coletiva e maquínicos. Não há como separar um modo específico de uma invenção de caráter mais geral. Os

⁶³ Ressaltamos que, Sarmiento (2003) já ponderava que a metáfora identificadora das *regras de estruturação simbólica* das crianças com a “gramática” infantil não se reduz a elementos lingüísticos.

conceitos por eles expressos são essencialmente entrelaçados a desejos produzidos por instituições, assim como são coletivos e podem ser singularizados pelos agentes.

Para concluir este terceiro capítulo, consideraremos algumas singularidades entre os próprios co-pesquisadores, bem como algumas singularidades do próprio grupo, por serem recorrentes (ao menos entre duas crianças).

Como afirmamos anteriormente as crianças do Assentamento Recreio experimentam diversos processos de mediações institucionais e coletivas, entre elas a escola do campo *Escola de Ensino Infantil Criança Feliz*, o MST, um professor graduado pelo *Pedagogia da Terra*, a *Banda de Lata Criança Feliz* etc.

Inicialmente, indicamos singularidades expressas pelo grupo a respeito da construção do sentido de ser criança no recreio: 1) “Ela é uma criança feliz” (ou *Criança Feliz* das instituições escola e banda?); 2) “A gente é feliz aqui no Assentamento” (adjetivação da felicidade local); 3) “A diversão é brincar de bola (referência a um elemento lúdico específico); e 4) “Vir das gerações de pais que cultivam o campo” (marca de ancestralidade).

Ao *desenharem* as crianças na argila, ressaltamos que a TV não teve destaque, porém, na técnica de construção do cotidiano (dia de criança no Recreio) a TV assumiu papel importante. A televisão foi indicada, inclusive, como elemento que estabelece uma fronteira para o fim da infância, visto que é nessa fase da vida que preponderantemente se assiste a desenhos animados, de acordo com Rute. Quando se está deixando de ser criança, muda-se a programação assistida.

Identificamos também algumas singularidades específicas dos co-pesquisadores, ao *desenharem* uma criança no Recreio, na dinâmica com argila: 1) “Valores e fundamentos do campo” (mostrar a diferença positiva campesina); 2) Criança que mora no campo e toma banho de açude (peculiaridades de coisas que se faz no campo); 3) “Eu como uma criança aqui do Assentamento” (estabelecer-se como espécie de “parâmetro” de criança do Recreio); 4) Criar-se no Assentamento (processo educativo com os pais, amigos, a Escola Criança Feliz e a associação); e 5) Lembrar os amigos do Recreio que moraram e se criaram juntos (unidade campesina).

Apesar dessas reflexões sobre os modos de ser criança no recreio. Os co-pesquisadores não se consideram crianças por serem do Recreio, mas essencialmente por estarem imersas nos Universos da criança.

Ressaltamos algumas singularidades na produção grupal de sentidos a respeito de modos de se construir criança: 1) Definir-se criança pela exclusão (não ser jovem,

nem adolescente); 2) Divertir-se; 3) Brincar; 4) Correr e Pular; 5) Assistir a desenhos animados; 6) Ajudar os pais; 7) Ir à escola; e 8) Essas coisas de criança.

E singularidades das crianças: 1) Ser pequeno; 2) Estar na idade de ser criança; e 3) Não ter completado o rito de passagem (ser quase “pré-jovem” e ser “mais ou menos” criança).

Assim, apontamos que algumas dos sentidos produzidos sobre se construir criança se deram em oposição a algo. Basicamente se opõem a outra faixa etária. Sou criança, porque *não* sou jovem e porque *não* sou adolescente.

Identificamos também o ser criança por uma “aproximação”: sou criança, porque sou “quase pré-jovem”. Além do mais, “ser quase” criança se trata de um conceito que aponta um universo infantil não-estático, passível de mudanças e ressignificação. Em verdade, para alguns co-pesquisadores, especialmente Vaqueiro e Rute, existe o espaço do *entre*, indicado como o *mais ou menos criança e quase pré-jovem*.

Entendemos essa idéia de ser criança por “aproximação” com o conceito de *entre* do Varela, no qual não se está marcadamente nem *dentro*, nem *fora*. Confunde-se o interior e o exterior (VARELA, 1993). No caso, nem dentro da infância, nem fora dela, mas sim num *entre*, em que se deixa de participar essencialmente do universo infantil, porém ainda sem ingressar o universo adolescente e jovem, tampouco sem se territorializar no mundo adulto.

Esse espaço *entre* não se confunde com os conceitos de Meyrowitz (1985) de “criança-adulto” ou “adulto-criança”. Para esse pesquisador a confusão da linha distintiva entre infância e idade adulta não identifica “pólos”, não há dentro e fora. Há um processo de diluição, o que significa que são dois mundos diferentes que vivem um processo de apagamento de fronteiras. Já para os co-pesquisadores existe o marcadamente “dentro” e o “fora” da infância, o que evidencia uma diferença contextual importante no modo de viver a infância nesse assentamento. Neste momento, contudo, eles se encontram no *entre* que, para eles, indica um estágio, uma vez que daqui a pouco eles estarão “fora”, e há pouco estavam “dentro”.

Há ainda produções de sentidos a respeito dos modos de ser criança que indicam uma circunscrição rabiscada dos universos infantis: brincar, pular, assistir a desenhos animados e ir à escola. *Essas coisas de criança*. Esses modos de se constituir a infância também são associados a características biológicas, como a idade e o tamanho.

Apontadas essas singularidades gerais sobre a infância, passemos ao cotidiano desenhado por elas. Nas técnicas *objetos de criança*, por exemplo, o grupo elegeu

alguns objetos importantes que constituem seus cotidianos com base: 1) No sentimento de estima/preferência; 2) No aprendizado; e 3) No uso/transporte diário/imediato.

As escolhas desses objetos cotidianos indicam a eleição de: artefatos que chamam a atenção das crianças, que elas gostam e/ou que têm estima por; coisas que têm relação com a televisão, especialmente com filmes e publicidade; materiais didáticos que elas julgam aprender com eles; itens que elas transportam, como mochila, livro, caderno; e/ou elementos que usam diariamente.

Algumas singularidades também puderam ser percebidas na escolha do objeto do dia-a-dia relevante para eles, associado: 1) à decisão de compra; 2) à conservação; 3) à antiguidade; e 4) ao cuidado com a higiene.

Atentemos que considerar o objeto importante também pelo fato de ter decidido autonomamente comprar é algo extremamente polissêmico. Indica, certamente, uma relação entre o apreço e a autonomia na escolha do objeto. Essa relação não é tão simples, uma vez que, além de envolver uma relação de consumo (CASTRO, 2001-d), revela também uma relação de apego e cuidado que, provavelmente, gerou a conservação do objeto “antigo”.

Ao trazer a escova de dente, Rute demonstrou que o cuidado com a higiene também foi um elemento balizador da escolha de um objeto importante do cotidiano. É interessante destacar o fato de que, dentro do gigantesco espectro de coisas que envolvem o nosso cotidiano, uma co-pesquisadora já ter apontado um elemento da higiene como sendo importante.

Na escolha livre de objetos (dentre os que lá estavam dispostos), é importante destacar que nenhuma criança elegeu o objeto cotidiano que trouxe ou que um dos colegas trouxe. O elemento “novidade/excepcionalidade”, então, foi importante para todos eles. Cada um escolheu um objeto, principalmente, pela percepção rápida do tato e pelo apreço à coisa tateada.

Como singularidades individuais, apontamos que a escolha se deu devido à agradável sensibilidade do tato e o susto/encanto.

Apenas duas crianças mudaram sua escolha, quando “puderam” utilizar o sentido da visão. Uma alterou de brinquedo. De um boneco de pano com a cara de plástico, *Woody*, razoavelmente contemporâneo, Parker re-elegeu um belo carro, mas visivelmente velho. Isso pode indicar seu grande apreço pelo belo e grande carro preto, tanto que ele nos pediu para que lhe déssemos o carro. Por outro lado, essa troca do

objeto pode indicar um apreço por mim, já que tinha dito que esse carro fez parte da minha infância.

A outra troca foi de um pinguim de pelúcia para o *netbook*, com o argumento de que este teria uma grande utilidade atualmente. Essa troca indica que a utilidade do objeto teria mais importância do que um boneco fofinho. E nada tem de boba ou ingênua a troca de Carla, mesmo com seu tom caracteristicamente pausado, explicado e engraçadinho, ao elogiar a beleza do aparelho. Ao utilizar apenas o tato, a escolha consistiu preponderantemente em relação ao prazer de pegar, àquilo que é mais gostoso, “fofinho”. Entretanto, ao utilizar a visão, a racionalidade aparentemente teve um peso destacado com o argumento da “utilidade” que vale mais nessa cultura de objetos (CASTRO, 2001-d).

4. A PESQUISA COMO OBRA DE ARTE: relações construídas entre vidas de adultos e crianças

Depois de termos considerado alguns modos de ser criança no Recreio, passemos a pensar o espaço de discussão da pesquisa. Começamos por problematizar algumas relações de poder.

As relações de poder estão dispersas mundo à fora, incluindo o mundo à dentro. Há muito filósofos, tais qual Foucault, discutem que o poder se exerce sobre o próprio corpo. Nessa afirmação, não há qualquer novidade.

Parece-nos, considerando essa relação de poder entre corpos, que seria complicado, e quiçá um tanto acéfalo, construir um ambiente de pesquisa com crianças sem problematizá-lo. Até porque criamos um espaço no qual nós somos adultos, elas eram crianças; nós propusemos a pesquisa, e elas aceitaram construir junto. É importante que questionemos nossas ações, escolhas, tratos e decisões autônomas, assim como as delas para que possamos refletir sobre os próprios achados do processo de pesquisa. Foi uma composição, construída com bases em relações entre o grupo criado.

Se pensarmos o poder disciplinar, que nos leva a ter alguma noção de como a rede de poder articula técnicas por demais diversas, chegamos à ideia de que é de grande valia nos olharmos e nos localizarmos nesse percurso de pesquisa. Nós, independente de termos passado por experiências em espaços supostamente libertários, consideramo-nos bastante disciplinados. Isso nos indica que a disciplina não está só em meios conservadores.

Ser disciplinado não é em si bom ou ruim. Foucault (2010), por exemplo, não compreende a disciplina como um elemento valorativo em si, mas sim como um mecanismo de poder que pode permitir um aumento das forças do corpo em termos econômicos, com acentuação do controle/sujeição dessas mesmas forças.

Bom, buscaremos não nos atermos em demasia em como somos “encarcerados” dentro de nosso próprio corpo e com ele, mas sim buscar nos aproximarmos um pouco do jogo de poder que estabelecemos no processo de pesquisa com seus agenciamentos.

Trata-se de uma obra de arte que criamos. Isso porque é uma reflexão essencialmente nossa sobre esse processo. Por mais que tenhamos buscado permitir que as crianças se mostrassem, somos nós quem temos a autoria dos escritos que se seguem. A escolha das palavras, as ênfases destacadas, as fotos eleitas, as transcrições, os percalços apontados são fruto de decisões nossas como pesquisadores.

A presente pesquisa, enfim, faz parte da nossa vida e os escritos que aqui se seguem vêm das relações que criamos com ela. Como entendemos que nossas vidas são uma obra de arte, assim como problematiza Foucault, essa pesquisa também compõe a nossa obra de arte.

4.1 A vida como obra de arte na pesquisa que ganha vida

“Entre o desejo de ser
e o receio de parecer
o tormento da hora cindida
Na desordem do sangue
a aventura de sermos nós
restitui-nos ao ser
que fazemos de conta que somos”
(Mia Couto)

Foucault argumenta que, para as relações de poder, não temos instrumentos de trabalho. Entretanto, a proposição do filósofo sobre a ideia de *criação de si* é-nos bastante cara para pensar um caminho. A sugestão surge com base na discordância do autor em relação à noção de *autenticidade* de Jean Paul Sartre. Para Michel Foucault, mesmo que Sartre busque evitar uma reflexão do eu como algo que nos é dado, Jean Paul Sartre “retorna a idéia de que temos que ser nós mesmos – ser verdadeiramente o nosso eu verdadeiro” (FOUCAULT, 1995-b: 261).

A proposição de base, que Michel Foucault nos faz, é: devemos buscar relacionar a forma que as pessoas têm consigo mesmas a uma atividade criativa. Nietzsche já falava na criação de si como obra de arte, que é um conceito de potência originária, indicando-nos que devemos nos criar, frente à morte de Deus. “A partir da idéia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (FOUCAULT, 1995-b: 262). Isso implica dizer que as produções construídas pelas pessoas a respeito delas mesmas devem ser compreendidas como arte. Essa é muito resumidamente a proposição da vida como obra de arte, de Foucault.

Nesses termos, entendemos que problematizar a relação de poder na pesquisa é pensar as relações que temos conosco mesmos e com os outros. Assim afirmamos, porque necessariamente nos veremos nessas relações de poder que envolve a pesquisa, analisaremos, estabeleceremos relações, conjecturaremos, criaremos, enfim, relações sobre nós mesmos. Compreendemos, então, essas criações como uma obra de arte.

É também uma obra de arte, tendo em vista que a pesquisa, no nosso caso, tomou as nossas vidas. Modificou-nos. Fez-nos viajar. Ou melhor, nós tomamos a

pesquisa como uma cor numa arte que tem movimento, como nossas próprias vidas. Criamos novas relações com pessoas. Pudemos não só acompanhar, mas vivenciar e criar um pouco da vida campesina com os moradores do Assentamento Recreio. Podemos sim dizer que a pesquisa ganhou vida – ao menos as nossas próprias vidas (passamos a ser sujeitos a pesquisa e, simultaneamente, sujeitos proponentes dela, pensando como gostaríamos de nos criar como pesquisadores). Foi uma composição: criamos a pesquisa; e ela, numa complexa relação entre pesquisador e co-pesquisadores em diversos contextos, sujeitou-nos, exigiu de nós, pediu-nos; e criamos-nos nós mesmos, nessa relação, como pesquisadores.

A atividade criativa da vida é sempre proposta por alguém. E, a esse *alguém*, Foucault (1995-a) denomina de *sujeito*. O filósofo indica que o *sujeito* é o tema geral de sua investigação que, até então, já contava com mais de vinte anos. Obviamente, não poderíamos, e nem é nosso objetivo, fazer uma genealogia do conceito de sujeito. Para fins desta discussão, é-nos suficiente os significados apontados, em *Sujeito e Poder*. “Há dois significados para a palavra *sujeito*, sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995-a: 235).

Compreendemos que o sujeito para Michel Foucault sofre uma sujeição a alguém e/ou algo. O sujeito pode estar subjugado a alguém pelo controle e dependência. No nosso caso, podemos dizer que nos sujeitamos a um Programa de Mestrado, buscando cumprir os prazos de qualificação, defesa, publicação, especialmente para podermos fazer *jus* a bolsa de estudos e à política do Programa. O nosso jugo a uma pesquisa formal também nos fez com que buscássemos a elaboração de um projeto científico que envolveu a definição de um objeto, a eleição de conceitos prévios, a estipulação dos sujeitos que seriam envolvidos, a definição de uma perspectiva teórica basilar, entre muitos outros “recortes” metodológicos que envolvem uma pesquisa acadêmica.

A subjugação pode ocorrer também quando, preso a uma identidade bem definida e territorializada, o sujeito confere muitos esforços para se manter/enquadrar a um determinado “modelo”. Ora, certamente tínhamos em mente, guardadas as devidas adaptações para uma pesquisa-intervenção, construir um espaço em que as crianças pudessem ser sujeitos livres. E, para essa construção tínhamos que habitar um território democrático. Tentamos fortemente nos ligar a essa ideia.

Quais relações conseguimos construir com as crianças neste processo de pesquisa? É algo que não podemos responder apenas com nossas reflexões com elas. Então, caber-nos-á, ao menos, problematizar algumas dessas nossas relações construídas com os co-pesquisadores. Para Virgínia Kastrup (2001) o aprendiz artista não se conforma com seus atuais limites. Pelo contrário, ele busca em si uma invenção complexa e difícil, reinventando-se. É uma forma duradoura de lidar com a decifração de signos.

A aprendizagem, sob a perspectiva da arte, envolve, então uma atitude-limite, que faz escapar da polarização sujeito-objeto, interior-exterior, e habitar a zona de fronteira. A atitude-limite, no caso, não consiste em trabalhar dentro de limites fechados e que não poderiam ser ultrapassados, mas em trabalhar transpondo limites, aprendendo a aprender (KASTRUP, 2001: 24).

Nossa *atitude-limite*, aqui, será a busca da problematização da relação de poder entre adultos e crianças no decorrer desta pesquisa acadêmica. Aprendendo a aprender interpretar as obras de artes, criadas tanto por mim, quanto pelas crianças.

4.2 Alguns quadros são pintados com a disciplina

A LEI DO QUÃO
 Deve ocorrer em breve
 uma brisa que leve
 um jeito de chuva
 à última branca de neve.
 Até lá, observe-se
 a mais estrita disciplina.
 A sombra máxima
 pode vir da luz mínima.
 (Paulo Leminski)

Já vimos que Foucault compreende a disciplina como um conjunto de técnicas capazes de aumentar a potência do corpo e, simultaneamente, diminuí-la.

Potência, nessa acepção, são possibilidades de realizações corporais das mais diversas ordens possíveis, como a realização de um cálculo de matemática, a execução de 1100 abdominais⁶⁴ antes do café da manhã, a construção da rotina (que sofre o controle do *horário* e da *elaboração temporal do ato*), entre outras possibilidades de execuções de atos corporais, fruto de constantes exercícios e exames.

⁶⁴ O corpo aqui é compreendido como um. Não há uma suposta separação entre corpo e mente, bastante comum na cultura ocidentalizada. “A cultura e religião bantas tratam o corpo como uno, ao se inter-relacionar com a natureza e ao compreendê-lo em sua totalidade” (PETIT, PEREIRA e OLIVEIRA: 2009). O pesquisador Eduardo Oliveira (2006), por exemplo, indica o *princípio da integração*, que se consubstancia no não-isolamento dos elementos na filosofia africana. Por isso, não fazemos distinção entre um exercício abdominal e a execução de um cálculo matemático. É tudo exercício corporal. Tudo uma possibilidade do corpo. Uma potência corporal.

Por um lado, com a disciplina, as possibilidades do corpo são aumentadas com o exercício, o exame e a lógica *panóptica*⁶⁵, uma vez que, assim, os corpos têm a potência de execução econômica maximizada. Ainda no mesmo sentido, reduz-se o desperdício de tempo (a distração) e a baixa produtividade (má elaboração do ato) do corpo. Por outro lado, a mesma disciplina, diminui as possibilidades do corpo, modelando-o, buscando certa “uniformização”⁶⁶. Ou seja, a potência do corpo é reduzida devido a instituições que buscam controlar os desejos, como ocorre com toda o disciplinamento nas escolas, prisões e hospitais psiquiátricos.

Foucault argumenta que uma das primeiras grandes operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos”. Esses quadros “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (2010: 143). A busca de classificações racionais de seres vivos; a observação, o controle e a regularização da economia; a inspeção, a constatação da presença ou ausência de homens nas forças armadas; a repartição dos doentes são exemplos de operações que contribuíram para a constituição de “quadros”. O filósofo francês agrupa basicamente dois elementos constituintes dos quadros: *distribuição e análise* e *controle e inteligibilidade*. O quadro é, simultaneamente, “uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 2010: 143)

Ora, temos como um dos maiores desejos com essa nossa pesquisa não pintar quadros de crianças. Não as queremos como uma obra de arte empalhada. Para nós, a vida como obra de arte é uma arte-movimento, banta, de matriz africana: valoriza o movimento (o não-estático) e a diferença (a não-simetria)⁶⁷. A essa arte somente podemos capturar instantes dela. Podemos esboçar um mapa, um diagrama, mas apenas de instantes da arte-movimento, dada a sua característica não-estática.

⁶⁵ Michel Foucault (2010) aponta que o *Panóptico* de Jeremy Bentham é a figura arquitetural de todos os mecanismos de poder que são dispostos para marcar e modificar o “anormal”. A ideia é que os detentos se sintam sob vigilância. Assim, há uma torre central com vastas janelas e celas construídas circularmente em volta da torre. Uma das aberturas das celas é voltada para as torres. Dessa maneira, os presos têm a sensação de estarem constantemente vigiados.

⁶⁶ Utilizamos o termo *uniformização* asgado, porque compreendemos que uma uniformização de atos, interpretações e desejos é impossível. Basta-nos termos em vista o processo de subjetivação em que há uma diferenciação mesmo na repetição. Veremos mais à frente essa problematização ao nos aproximar do conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari.

⁶⁷ Eduardo Oliveira indica que “a forma cultural negro-africana privilegia a dinamicidade como categoria para a compreensão do real e suas significações” (2006:109). A arte também é dinâmica, o corpo que a constitui move junto com seus signos.

Pintar quadros como uma *técnica de poder* acaba por separar e identificar estaticamente os sujeitos. Não cremos que os sujeitos sejam estáticos ou mesmo que eles tenham apenas uma identidade. As pessoas são *agentes* (DELEUZE e GUATTARI, 2002) que produzem sentidos e agenciam desejos, constituindo-se, sob outras perspectivas, em *sujeitos livres*, apontado por Foucault (1995-a); em *educando-educadores*, argumentado por Paulo Freire (1967); ou *sujeitos ativos*, reforçados por Martín-Barbero (2002, 2004, 2009-a, 2009-b) e Orozco Gomes (1996, 2001-a, 2001b, 2003). Foi e é, portanto, um desafio que nos colocamos: tentar escapar de um mero sistema representativo da infância, enquadrando-a. Buscamos pensá-la em sua dimensão relacional criança e adulto, com produções culturais das crianças, produções culturais adultas para as crianças e produções culturais adultas que as crianças têm acesso. Convidamos os(as) leitores(as) a pensar outras formas de fuga a essas representações que se imisquem com uma técnica de poder.

Com o desejo de fugir da constituição de quadros nesse processo de construção do saber, buscaremos nos aproximar como podemos pensar os agenciamentos que as crianças produzem. Esse é um desafio em toda a dissertação, não apenas da oficina de agenciamento que aqui analisaremos. Porém, achamos por bem dedicar um capítulo que enfatizasse e problematizasse essa categoria. Iniciemos com a discussão da categoria *agência*.

4.3 Agência infantil ou agência de criança?

No 3º capítulo, vimos que Messenger Davies entende agência infantil como um conceito ligado às competências das crianças para tomar decisões e dar seus consentimentos. A pesquisadora britânica investiga a agência em conexão com a mídia televisiva, em situações em que as crianças querem ou não aparecer no ecrã e quando querem assistir a programas televisivos.

Dessa forma, o foco de duas de suas pesquisas, *Querida BBC, criança, contação de histórias na televisão e esfera pública*⁶⁸ e *Consentimento Infantil?: O uso de crianças em programas televisivos não-ficcionais*⁶⁹ investiga, entre crianças e adultos, as relações criadas pela TV.

⁶⁸ Trad. Nossa. Título original: *Dear BBC: Children, television storytelling and public sphere*.

⁶⁹ Trad. Nossa. Título original: *Consenting Children?: The use of children in non-fiction television programmes*.

No primeiro caso, Davies aborda a constituição, por meio da TV, de uma esfera pública que envolve pais e filhos, de modo a discutir o direito das crianças acessarem informações, especialmente sobre o gênero *drama*.

No segundo caso, a pesquisadora, junto com uma equipe de outros pesquisadores investiga o consentimento de crianças e de pais na aparição de crianças em programas não-ficcionais, bem como problematiza as decisões que devem prevalecer quando há conflitos. A autora desencadeia uma discussão a respeito das decisões das crianças, dos pais e dos produtores, numa esfera pública que envolve a discussão sobre a participação/aparição de crianças na TV.

Assim, a *agência infantil* está circunscrita à competência de consentimento e de tomar decisões. A pesquisadora britânica investiga esse conceito, apoiando-se em entrevistas e questionários, obviamente muito bem adaptados para a faixa etária eleita em suas pesquisas.

Mesmo considerando importante para a discussão da comunicação e do Direito o conceito de *agência infantil*, não nos apropriamos dele *ipse literis*, tendo em vista que pensamos um conceito capaz de problematizar mais a fundo as relações de poder, sem separar a esfera *micro* da *macro*. Não nos referimos apenas a tomada de decisões, em âmbito familiar, de uma criança marcar com um “x” uma opção com um desenho, dentre as assertivas “a)”, “b)” ou “c)”.

Entretanto, os agenciamentos são múltiplos demais e extrapolam, certamente, o nosso alfabeto. Não há um longo genoma de agenciamentos para ser decifrado. Não. Eles são singulares, mesmo em suas repetições. Podemos apenas buscar nos aproximar de alguns deles. Um exemplo foi o instante que percebemos o agenciamento coletivo do MST, em que as crianças do Assentamento Recreio se identificam como *sem terrinha*; num agenciamento maquínico entre os co-pesquisadores e o pesquisador, num momento em que terminávamos uma oficina; territorializado pelo Assentamento Recreio; e desterritorializado pelos desejos de brincar com uma antiga *Ferrari* e de comprar uma bolsa rosa choque em formato de cachorrinho.

Resta-nos, então, problematizar mais a agência para pensarmos a relação com o conceito de agenciamento. Começemos com agência de criança no mundo dos adultos.

4.3.1 Agência adultizada: direito à expressão e à proteção

Iniciemos o debate conceitual pensando um conceito próximo ao de Mesenger Davies. Falamos da *agência criança*⁷⁰, conceito utilizado em estudos que abordam a autonomia e as escolhas no trabalho⁷¹ de crianças migrantes, na faixa etária entre zero e catorze anos de idade, trazido na pesquisa de Whitehead, Hashim e Iversen (2007). Esse conceito também se reporta à ordem das decisões das crianças.

Os pesquisadores apontam que a agência de crianças sofre vários constrangimentos. Os constrangimentos contra sua agência têm ordens diversas, de acordo com o gênero; meninos ou meninas; e lugar de procedência, da África e do sul da Ásia. Argumentam ainda que a decisão de as crianças migrarem e trabalharem é uma decisão tomada, muitas vezes, tanto por elas, como pelos pais – que muitas vezes “decidem tristemente” (WHITEHEAD; HASHIM; e IVERSEN, 2007: 39)⁷² permitir que seus filhos migrem para trabalhar.

A circunscrição da *agência de crianças* não é só na decisão de migrar e trabalhar, mas também na decisão de como gastar o dinheiro ganho por esses trabalhadores que ainda não atingiram a maioridade.

Uma criança, por exemplo, explica que uma vez tinha recebido uma galinha como recompensa pelo seu trabalho como vaqueira, mas, como todos os pintinhos morreram, eles [patrões] não dariam mais outra galinha até que ele aprendesse a cuidar dos pintinhos⁷³ (WHITEHEAD, HASHIM e IVERSEN, 2007: 38).

Dessa maneira, a agência de crianças, que não é definido *ipse literis* pelos autores, é um conceito utilizado numa esfera privada que envolve crianças e adultos no contexto do mundo do trabalho. Ou seja, essa categoria considera a *autonomia* e as *escolhas* das crianças preponderantemente nas relações de trabalho.

Esse conceito de *agência de crianças* está intimamente relacionado a uma perspectiva do mundo adulto, pois é utilizado no contexto do trabalho e da migração. Entretanto, cremos que esse conceito tem uma materialidade importante: aponta a *autonomia* e as *escolhas* como elementos centrais na investigação da *agência* – e do *agenciamento* – de crianças.

⁷⁰ Em inglês *child agency*. Para evitar confusão, como a expressão se refere a um conceito diferente do de Davies (*agência infantil*), optamos por fazer uma distinção terminológica com a adjetivação da *agência “de criança”*.

⁷¹ O trabalho infantil é proibido no Brasil, sendo considerado crime de *maus-tratos*, previsto no art. 136, do Código Penal brasileiro.

⁷² Trad. Nossa. No original: “Parents who allow their children to migrate often take decision sorrowfully” (WHITEHEAD; HASHIM; e IVERSEN, 2007: 39).

⁷³ Trad. Nossa. No original: “One Young boy, for example, explained that he had once been given a chicken as a reward for his work as a cattle-herd, but as all chicks died they would not give him another until he learnt how to take care of them” (WHITEHEAD, HASHIM e IVERSEN, 2007: 38).

O conceito de *autonomia* implica “regras emergentes dos próprios agenciamentos” (KASTRUP, 2001: 23). Ou seja, só possuímos autonomia, quando podemos criar regras de acordo com nossos agenciamentos, fugindo a um controle que impõe regra de ação por meio de uma coação exterior. A autonomia se constrói na inter-relação das nossas linhas de fuga com as linhas moleculares e molares.

Achamos também extremamente interessante o conceito de construção da autonomia de Paulo Freire, mesmo que o explicita como um educador que ensina a ensinar – e não como pesquisador. É-nos cara essa ideia de construção de autonomia *freiriana* que se imiscui com a de decisão: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2010: 107).

Ora, é, pois, em interações sociais livres de coação, decidindo que o sujeito livre constrói autonomia, uma vez que ao longo de suas decisões, ele cria suas próprias regras, agenciadas. Podemos citar como exemplos as decisões dos co-pesquisadores de trazer algum elemento que achassem importante para a oficina. Eles decidiram se realmente iriam trazer algo e o que iriam trazer, de acordo com as regras que criaram e os agenciamentos que os perpassaram.

Por outro lado, a *escolha* está mais ligada aos elementos de vontade, volitivos, de acordo com o interesse momentâneo. Da escolha não emerge, por ela mesma, regras. De toda forma, as escolhas podem gerar a vontade de criar regras, que é diferente do ato de criá-las, ato essencialmente ligado ao elemento da autonomia. Exemplificamos: as escolhas dos co-pesquisadores de alguns objetos que trouxemos, como o Woody, a Tiana e o burrinho.

Entendemos haver um ponto sensível na ideia de agência de crianças que trabalham. Essas crianças trabalhadoras não são autônomas, livres. Na verdade, muitas vezes, elas são sujeitas à pobreza econômica, bem como sofrem coação de seus pais, e/ou empregadores.

Sigamos problematizando o conceito de *agenciamento*. Consideremos também os conceitos de *agência* e *sujeito livre*.

4.3.2 Sujeito livre e agenciamento de criança

Além da ideia de *sujeito* como aquele que é *sujeito a*, Foucault também discute os *sujeitos livres*. Entende por *livres* os “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos

modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995-a: 244). Ou seja, mesmo que identifiquemos a ideia de *sujeição a*, o sujeito pode decidir autonomamente ter condutas diversas.

Assim, numa relação de escravidão, não há que se falar em sujeito livre, pois não existe *relação de poder*, mas sim em uma sujeição física, de castigo corporal, por exemplo. Isso porque os escravos estão imersos numa *relação física de coação*, já que seu corpo está preso. Nas complexas relações de poder, há a teimosia do querer e a intransigência da liberdade. Em outras palavras, nas relações de poder, mesmo que os sujeitos estejam *subjugados a*, eles acreditam ser livres para tomar decisões, enfrentar, aceitar ou buscar fugir do jugo de outros sujeitos. Nas relações de coação física, os sujeitos sabem de sua condição de privação de liberdade e os limites impostos por essa condição.

Destacamos que, em muitos casos de crianças que trabalham, elas sofrem coação física de seus pais e/ou patrões. Por isso, entendemos que, em diversas situações, não é razoável postular que as crianças se sintam livres para decidirem autonomamente permanecer ou sair do emprego, da exploração sexual ou do tráfico de drogas. De maneira similar, é complicado, na coação, que elas se sintam livres para aceitar ou para fugir do jugo dos sujeitos que as coagem, uma vez que estão sob sujeição física.

Bom, com essa problematização, cremos ser importante propor que o conceito de agência infantil de M. M. Davies é útil a nós quando analisamos algumas decisões dos co-pesquisadores, especialmente quando não nos interessa aprofundar os agenciamentos maquínicos e de enunciação coletiva. É o caso, por exemplo, da escolha de Parker em jogar bola ou da preferência de Maiara em assistir a *O segredo dos animais*. Já o conceito de agência de criança de Whitehead, Hashim e Iversen (2007) nos ajuda a pensar melhor quais são os sujeitos que tratamos quando falamos de agenciamento nesta pesquisa. Para nós, ao menos aqui, buscamos que eles sejam sujeitos crianças livres, autônomos, em interação com o sujeito pesquisador, entre outros sujeitos coletivos, como o Assentamento Recreio, o MST etc. Assim, compreendemos o conceito de agenciamento de criança que se refere essencialmente ao agenciamento do sujeito livre criança, que é maquínico ou de enunciação coletiva.

Esclarecida a questão de quais sujeitos da pesquisa nos interessa problematizar os agenciamentos, fica-nos a pergunta: de que tipos de agenciamento estamos falando, quando indicamos agenciamento maquínico e coletivo de enunciação?

4.4 Agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico

Para problematizar o conceito de agenciamento, buscaremos nos aproximar dos filósofos Deleuze e Guattari, já que desenvolvem seus pensamentos investigando o diferente e desmistificando categorias representacionais. Ademais, François Zourabichvili (2004) aponta que é exatamente com o conceito de agenciamento que a filosofia de Deleuze e Guattari se relaciona com a de Foucault.

É certo que o conceito de agenciamento da filosofia da diferença diverge do conceito de agenciamento, como decisão, comportamento, até então discutido, de M. M. Davies. “O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples ‘comportamento’” (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 218).

Para Virgínia Kastrup, os filósofos Deleuze e Guattari apontam a existência de dois tipos de agenciamentos: maquínicos e coletivos.

Deleuze & Guattari (1995) indicam que nosso acoplamento com o mundo externo não é uma relação entre formas ou termos pré-dados, mas um agenciamento, uma comunicação entre fluxos ou forças heterogêneas que possui duas faces. Por um lado, é agenciamento maquínico de corpos, que põe em relação imediata fluxos diversos: técnicos, políticos, biológicos, lingüísticos, etc. No caso do agenciamento com um dispositivo técnico, o usuário e o dispositivo formam uma só máquina, em sintonia, numa circulação de afetos e efeitos recíprocos. Os fluxos em proximidade imediata circulam numa zona de indiscernibilidade e osmose. O conceito de agenciamento maquínico vem justamente marcar o caráter de produção deste acoplamento fino e molecular, cuja suavidade do resultado esconde sua origem. O termo maquínico serve para lembrar esta origem que tendemos a esquecer (KASTRUP, 2001: 22).

A pesquisadora compreende o conceito de agenciamento em Deleuze e Guattari como uma comunicação entre fluxos ou forças heterogêneas. Assim, a relação das pessoas com o mundo se desenvolve com base em agenciamentos, que podem ser agenciamento de enunciação coletiva ou maquínico. Esses agenciamentos, portanto, são comunicações de diversas ordens, que envolvem forças e incluem mediações plurais.

O agenciamento maquínico é uma relação entre dispositivo técnico e “usuário”. Há um acoplamento entre eles, não podendo haver distinção entre seus fluxos. O fluxo do “usuário” maquínico mistura-se com os fluxos técnicos, políticos, biológicos, lingüísticos etc., gerando um fluxo terceiro que compreende singularidades do “usuário” com esses fluxos outros.

Em seu aspecto material ou maquínico um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e

expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. Um regime alimentar, um regime sexual regulam, antes de tudo, misturas de corpos obrigatórias, necessárias ou permitidas. (...) As ferramentas não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquínico Natureza-Sociedade. Pressupõem uma máquina social que as seleccione e as tome em seu *phylum*: uma sociedade se define por seus amálgamas, e não por suas ferramentas (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 31).

Desta feita, agenciamento maquínico é agenciamento de corpos. Esses corpos podem ser pessoas ou máquinas. Ademais, é a sociedade quem define os corpos, quem lhes produz sentido.

Quando uma criança, por exemplo, joga *vídeo game*, no ato de jogar, ela compõe um fluxo osmótico dos dispositivos que o aparato do console oferece (atualmente inclui até a internet) e das experiências e ações dos jogadores. Dessa forma, a criança pode ter uma tática mais “defensiva” ou mais “agressiva” para atingir determinados objetivos que podem ou não ser o mesmo proposto pelo “criador” do jogo. Em outras palavras, o jogador pode se divertir num jogo de estratégia apenas passeando pelos campos, fugindo dos guardas do castelo, em vez, por exemplo, de atacar os guardas e regressar ao castelo – e essa diversão não é exclusiva do jogador, muito menos do jogo em si, mas de um fluxo imiscuído deles, que envolve desejos e agenciamentos coletivos. O ato de jogar é uma composição, uma mistura, entre console e jogador, um agenciamento maquínico que produz sentidos.

Podemos indicar outro exemplo de agenciamento maquínico com a composição de Rute que produziu vários vídeos dela mesma e alguns de seus pares. Rute atuou, dirigiu, fez *performances*, tudo numa produção de agenciamentos maquínicos com a câmara digital e com seus colegas – obviamente esses agenciamentos não são descolados do ambiente social.

Além do agenciamento maquínico, há o agenciamento coletivo de enunciação:

Por outro lado, o agenciamento é coletivo, e isto em dois sentidos. O mais óbvio remete à dimensão social presente em todo agenciamento, inclusive o agenciamento técnico.

(...)

O agenciamento é coletivo não apenas porque remete a um *socius*, para além do indivíduo, mas também porque remete a uma multiplicidade, que subsiste aquém do indivíduo. Assim, o agenciamento é dito coletivo porque opera num nível distinto do das formas unificadas e visíveis – sujeito, objeto, representação – onde circulam processos, forças, intensidades, afetos. Os agenciamentos ocorrem neste plano molecular, e não no nível molar das formas percebidas (KASTRUP, 2001: 22 – 23).

O agenciamento, ademais de maquínico, é coletivo, e essas dimensões não são separadas, elas se comunicam apesar de terem naturezas distintas. O agenciamento

coletivo remete a um *socius* (que remete a enunciações coletivas de diversos grupos sociais) e a uma multiplicidade complexa de construções sociais. O agenciamento coletivo envolve, assim, diversos processos, intensidades e afetos, da desordem do inconsciente.

[E]m seu aspecto coletivo ou semiótico, o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua. Esses elementos, assim como as ferramentas, não valem por eles mesmos. Há o primado de um agenciamento maquínico dos corpos sobre as ferramentas e sobre os bens, primado de um agenciamento coletivo de enunciação sobre a língua e sobre as palavras (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 31–32).

Atentemo-nos para o primado dos agenciamentos, que só podem existir na dimensão relacional, sobre as ferramentas e bens, bem como sobre a língua e as palavras. Um agenciamento “nivela todas as suas dimensões em um mesmo plano de consistência em que atuam as pressuposições recíprocas e as inserções mútuas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 32). Isso quer dizer que não comporta nem infraestrutura, nem superestrutura, assim como não compreende estrutura profunda ou estrutura superficial. Ou seja, é num plano que os agenciamentos maquínicos se sobrepõem às ferramentas e bens, e que, no mesmo plano, os agenciamentos coletivos se impõem sobre a língua e as palavras.

Voltando ao agenciamento do tipo maquínico, o poder disciplinar, por exemplo, ao buscar controlar o tempo e a forma com a qual a criança deve estudar (a dois dedos da mesa, com coluna ereta etc.) formula simultaneamente um agenciamento coletivo. Esse agenciamento se expressa no corpo da criança e com ela fica acoplado não só nos momentos de estudo na infância, mas faz parte do “rol” de experiência dela ainda na idade adulta. Obviamente, a mistura da criança, com a mesa e com a cadeira remete a um agenciamento maquínico.

Um agenciamento coletivo pode envolver ainda um fato de foro extremamente íntimo e familiar ou mesmo referente a exercício do corpo. Isso porque não são questões apenas racionais. Envolve *sentimentos* (aqueles que carregamos conosco) e *afetos*⁷⁴ aqueles de ordem instantânea que pululam momentaneamente em algumas situações, num movimento que pode parecer quase uno num ato de escrita, por exemplo: pensar-digitar-aparecer na tela do computador.

⁷⁴ Deleuze e Guattari diferenciam *sentimento* e *afeto*: “O afeto é a descarga rápida da emoção, a resposta, enquanto que o sentimento sempre é uma emoção desterritorializada, retardada, resistente” (2002: 402). Trad. Nossa. No original: “El afecto es la descarga rápida de la emoción, la respuesta, mientras que el sentimiento siempre es una emoción desplazada, retardada, resistente” (DELEUZE e GUATTARI, 2002: 402).

Como exemplo de agenciamento coletivo, na nossa pesquisa-intervenção, podemos citar a cor da bolsa de Maiara ser rosa. Há uma construção social que aponta o rosa como a cor da menina. Basta observarmos as bonecas, as cores das roupas para as bebês etc. – enquanto, para os meninos, durante muito tempo, essa era uma cor “proibida” socialmente. Atualmente existe certa mitigação dessa ditadura de cores. De toda forma, num agenciamento de corpos entre crianças e roupas, acabamos por constatar que o rosa predomina em espaços públicos nas meninas.

Para Deleuze e Guattari,

Os agenciamentos são passionais, são composições de desejos. O desejo não tem nada a ver com uma determinação natural ou espontânea, somente agenciando há desejo, agenciado, maquinado. A racionalidade, o rendimento de um agenciamento não existe sem as paixões que põem em jogo, os desejos que o constituem tanto como ele os constitui a eles⁷⁵ (2002: 401).

Os filósofos apontam que a racionalidade do agenciamento está intrinsecamente ligada aos desejos. Compreendemos, portanto, que o agenciamento é composto tanto por essa racionalidade, como por desejos e paixões, que não podem ser dissociados. Os agenciamentos são produções singulares perpassadas por agenciamentos coletivos e maquínicos, tendo em vista que envolve o todo complexo de interações sociais, com os meios e com os desejos e paixões.

Lembremos que, para Guattari e Rolnik (1996), no “processo de singularização”, de “subjetivação”, não existe uma unidade evidente da pessoa e que a subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciações e agenciamentos maquínicos. De toda maneira, as formas de se comunicar com o mundo se singularizam nos processos de produção de subjetividades que têm, a um só tempo, elementos individuais, coletivos e institucionais (GUATTARI, 1999, 1992).

4.4.1 A tetravalência do agenciamento e suas regras concretas

Já vimos que o agenciamento é uma comunicação entre fluxos e forças com o mundo exterior, constituindo-se como um complexo de relações. Passemos agora, então, a entender brevemente a proposta de uso do conceito de agenciamento como um diagrama que é tetraivalente.

Analisando os postulados da linguística, Deleuze e Guattari indicam que a linguagem ainda não é bem compreendida como uma “função coextensiva” (1995) dos

⁷⁵ Trad. Nossa. No original: “Los agenciamientos son pasionales, son composiciones de deseo. El deseo no tiene nada que ver con una determinación natural o espontánea, sólo agenciando hay deseo, agenciado, maquinado. La racionalidad, el rendimiento de un agenciamiento no existe sin las pasiones que pone en juego, los deseos que lo constituyen tanto como él los contituye a ellos” (DELEUZE e GUATTARI, 2002: 401)

atos de fala ou dos pressupostos implícitos. Deleuze e Guattari chamam de palavras de ordem “a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele” (1995: 16). As palavras de ordem não são, portanto, meros comandos; mas estão coladas “a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente” (Idem: 16). E a “obrigação social” está presente em todo enunciado, porque a língua não tem vontade própria, mas ela só existe em sua dimensão social, num contexto relacional. Esse contexto é

o caráter necessariamente social da enunciação. (...) O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos *agenciamentos coletivos*. Assim, compreende-se que só há individuação do enunciado, e da subjetivação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina (DELUEZE e GUATTARI, 1995: 17–18).

Assim, os filósofos vão argumentar que todo discurso é discurso indireto, já que se relaciona com agenciamentos coletivos. Desta feita, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso ocorrem pela presença de agenciamentos coletivos. É dizer que um discurso não tem origem nele mesmo, pois o discurso direto tem origem no discurso indireto. Mesmo na ideia de individualismo, há a relação com um agenciamento coletivo de enunciação da megamáquina de produção de subjetividade capitalística.

Para Deleuze e Guattari, não é na distinção entre os sujeitos que se explica um discurso indireto. Toda a linguagem é discurso indireto. Assim é que se indica o “caráter necessariamente social da enunciação” (DELUEZE e GUATTARI, 1995: 17). E “é o agenciamento, tal como surge livremente nesses discursos, que explica todas as vozes presentes em uma voz, as risadas de meninas em um monólogo de Charlus, as línguas em uma língua, em suma, as palavras de ordem” (Idem: 18). Reiteramos, então, que nos parece que o discurso dialógico, que contém outras vozes, como já argumentara Bakhtin, pode ser melhor problematizado com o conceito de agenciamento.

O agenciamento coletivo de enunciação comporta o segmento de expressão, que gera modificações incorpóreas. O expresso incorpóreo “avermelhar”, por exemplo, diz um atributo não-corpóreo, atribuindo-o ao corpo que se avermelha. Não é uma representação. Ao atribuímos expressões a um corpo, intervimos de algum modo, constituímos um ato de linguagem. Deleuze e Guattari reconhecem a genialidade dos

estóicos na distinção entre *os atos incorpóreos* e *as ações e as paixões dos corpos*. Os atos incorpóreos, ou não-corpóreo, são compreendidos como o “expresso” dos enunciados. E a expressão é o encadeamento dos expressos. Ademais, o agenciamento coletivo de enunciação se relaciona com o expresso.

Quanto às ações e paixões dos corpos, toma-se o “corpo” como todo o conteúdo formado. E os agenciamentos maquínicos relacionam-se com os corpos. O agenciamento maquínico comporta o segmento de conteúdo, que gera modificações corpóreas. Ele *agencia* corpos, ações e paixões. O agenciamento maquínico *mistura*, agrega, os corpos reagindo uns sobre os outros. Os filósofos argumentam ainda que as representações são corpos. Os “corpos têm suas qualidades próprias, suas ações e suas paixões, suas almas, em suma, suas formas, que são, elas mesmas, corpos – e as representações também são corpos!” (DELUEZE e GUATTARI, 1995: 27). A qualidade corpórea vermelha, por exemplo, é algo que o corpo diz, pois tem suas qualidades, ações e paixões. É assim que a representação do “vermelho” também é corpo. Dessa maneira, o agenciamento maquínico se relaciona com o conteúdo, com a lição das coisas.

O agenciamento maquínico e coletivo de enunciação se comunicam na linha de fuga. Uma linha de fuga ou de desterritorialização traz consigo todos os agenciamentos, entretanto passa também por todas as reterritorializações e redundâncias, “redundâncias de infância, de cidade, de burocracia... etc.” (DELUEZE e GUATTARI, 1995: 30). Ademais, Deleuze e Guattari apontam que um campo social se define mais pelas linhas de fuga que o atravessam. A desterritorialização é uma operação da linha de fuga, na qual há o movimento de abandono do território, de um *locus* delimitado, de uma “identidade” constituída.

O desenho animado de um personagem, por exemplo, é um corpo, já que uma representação é um corpo, logo tem um conteúdo. De outra forma, ao mesmo personagem é atribuído voz, fala, atos, vocabulário, gostos etc., portanto ele também tem expressão. Esses agenciamentos com o desenho animado se desterritorializam e se comunicam entre si e com outros agenciamentos.

A expressão e o conteúdo se comunicam por conjugação na desterritorialização.

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos Agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo

atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou *reterritorializados* que o estabilizam, e, de outra parte, picos de *desterritorialização* que o arrebata (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 29).

A mais, o “conteúdo não é um significado nem a expressão um significante, mas ambos são as variáveis do agenciamento” (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 33). Assim, a natureza do conceito de agenciamento pode ser pensada com base nas relações entre *as variáveis de conteúdo* – referente ao agenciamento maquínico de corpos – e *as variáveis de expressão* – referente ao agenciamento coletivo de enunciação incorpórea. Ao mesmo tempo, os agenciamentos estão inseridos num discurso que pode se territorializar, reterritorializar e desterritorializar. E é sobre esses dois eixos que se compõe a tetravalência do agenciamento: conteúdo e expressão; territorialidade e desterritorialização.

A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que os envolve, tanto o conteúdo, como a expressão da territorialidade. Quais são o regime de signos e o sistema pragmático? É buscar descobrir a divisão de todo agenciamento, já que é, a um só tempo, agenciamento maquínico e agenciamento de enunciação. Em cada caso é importante encontrar um e o outro: “o que se faz e o que se diz?” (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 219).

Para Deleuze e Guattari, pensar a territorialização não faz sentido sem a desterritorialização. E, por isso, a segunda regra concreta consiste na busca de identificar as pontas de desterritorialização e as máquinas abstratas que essas desterritorializações se efetuam.

Para os filósofos franceses, na máquina abstrata, não existem idéias platônicas, transcendentais, universais e eternas. Não.

As máquinas abstratas operam em agenciamentos concretos: definem-se pelo quarto aspecto dos agenciamentos, isto é, pelas pontas de descodificação e de desterritorialização. Traçam essas pontas; assim, abrem o agenciamento territorial para outra coisa, para agenciamentos de um outro tipo, para o molecular, o cósmico, e constituem devires. Portanto são sempre singulares e imanentes (DELEUZE e GUTTARI, 1997: 227).

Assim, as máquinas abstratas compõem o agenciamento, singularizando-o com suas linhas de fuga, desterritorializadas. Entendemos que são as máquinas abstratas que melhor definem o plano da diferença das “pessoas-*socius*” – todos nós. Elas permitem que não identifiquemos apenas agenciamentos de enunciação coletiva que se repetem e integram os discursos das pessoas, mesmo tornando os discursos diretos em indiretos. As máquinas abstratas são construídas por nós no *socius* e na comunicação com o

mundo exterior como um todo. E são elas, com suas linhas de fugas, que trazem a diferença na repetição dos agenciamentos de enunciação coletiva, interagindo com os corpos num agenciamento maquínico.

Por fim, afirmamos que não vamos seguir, à risca, as regras concretas dos agenciamentos – como não viemos seguindo no percurso desta pesquisa. Os próprios filósofos da diferença apontam que, com os movimentos das linhas de territorialização, reterritorialização e desterritorialização, “o agenciamento já não apresenta expressão nem conteúdo distintos, porém apenas matérias não formadas, forças e funções desestratificadas” (DELEUZE e GUATTARI, 1997: 220). Apropriamo-nos dessa possibilidade e ainda nos daremos o direito de, quando identificarmos com mais protuberância um agenciamento maquínico, destacá-lo-emos isoladamente; ou, quando identificarmos um agenciamento coletivo de enunciação muito forte, apontá-lo-emos separadamente; ou problematizaremos apenas o agenciamento como um todo; ou mesmo apenas a sua linha de fuga de desterritorialização; ou, quando nos for possível, problematizaremos o agenciamento em sua complexidade tetravalente. Sabemos que o agenciamento é tetravalente e composto de linhas, essa “quebra” que nos permitimos na nossa análise, na verdade, advém de uma opção metodológica que compreende as dificuldades de analisar um discurso em sua complexidade. Ou seja, não temos como diagramar todos os elementos de um agenciamento, já que não há como problematizar todos os desejos e paixões que envolvem os discursos dum processo de pesquisa. Ao analisar, vamos apenas buscar mapear algo daquilo que conseguimos nos apropriar minimamente ou, ao menos, problematizar as construções feitas com eles.

Em alguns momentos, mesmo identificando o agenciamento maquínico, o coletivo de enunciação e as pontas de desterritorialização que ligam um agenciamento a outro, não o faremos para não sermos repetitivos, pois os agenciamentos coletivos de enunciação são constantemente repetidos.

4.4.2 O agenciar de criança é social

Se “[o] saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; e KRAMER, 2007: 7), entendemos que a construção desse saber envolve os seres humanos em sua complexidade cotidiana, com seus agenciamentos maquínicos e coletivos. Justificamos assim que a problematização do conceito de agenciamento é uma de fugir da representação automatizada da infância e dos saberes das crianças, tentando construir uma análise de poder nas relações entre crianças e adultos.

Como diz Guattari (1987), em família ou na escola, normalmente se reprime a criança *fora do tema*. É preciso estar sempre no *assunto*, na *linha*, mas o desejo, por sua própria natureza tem sempre a tendência de *sair do assunto*, *sair do tema* e derivar. Se nos permitirmos essa escuta da criança, quer dizer, nos deixarmos ser orientados a partir do desejo que ela expressa na palavra *fora do tema*, podemos, certamente, com ela, construir uma outra compreensão do seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde no contexto da aparência enganosa da realidade (JOBIN E SOUZA, 1994: 65).

Ao invés de pensar as causas da palavra “fora do tema”, buscaremos nos aproximar de quais desejos envolvem essa palavra que “sai do assunto”. No nosso caso, tentando refletir sobre alguns agenciamentos que atravessam as crianças em suas composições relacionais conosco e com os outros meios que elas interagem, especialmente os ambientes que nós conseguimos acessar ou aqueles que propusemos. Ao menos, tentaremos nos aproximar de alguns espaços, ambientes, sentidos e desejos. É a busca de tatear algumas competências dos co-pesquisadores do Recreio.

Compreendemos que o agenciamento das crianças é agenciamento maquínico de desejo e agenciamento coletivo de enunciação, como os agenciamentos dos adultos, idosos etc. Implica dizer que não há uma “autoria exclusiva” do agente criança, pois os agenciamentos são configurados numa interação dela com as máquinas, representações, discursos e com outras pessoas e/ou com instituições. É um discurso indireto, já que todo discurso direto também é indireto (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Agenciar se remete a um processo de criação no qual

múltiplos agentes entram em ação. Eles podem ser de natureza humana ou inumana, corpórea ou incorpórea. Tanto o grito de uma criança quanto o canto de um pássaro ou o explodir de uma bomba podem ser agentes de produção de uma realidade. (...) [A]genciar consiste apenas em dispor do próprio corpo para, quer no seu interior, quer no exterior dele criar outra realidade corporal (SOUZA, 2012: 29–30).

Dessa maneira, indicamos uma diferença entre o conceito de *agência infantil* (DAVIES e MOSDELL, 2001), poder de decisão, e de *agenciamento de enunciação* (DELEUZE e GUATTARI, 2002), produzido transversalmente, numa disposição de si. Ora, no *agenciamento de enunciação coletiva* e no *maquínico* não há escolha: somos atravessados maquinicamente e coletivamente. É na comunicação com o mundo externo que dispomos dos nossos corpos e somos atravessados por agenciamentos. Enquanto que, na *agência infantil*, é o poder de decisão da criança que o define. Ou seja, com o conceito de M. M. Davies, quando o agente criança decide, haverá *agência infantil*, e, inexistindo o poder de decidir, não há que se falar em *agenciamento infantil*. Com o conceito da filosofia da diferença, há *agenciamento de enunciação* e *maquínico* sempre

que os agentes se relacionarem com o universo exterior ou buscar fazê-lo. Para Deleuze e Guattari, não é a escolha ou decisão que define o *agenciamento*. Entretanto, toda escolha e decisão são agenciadas, assim como os desejos e o complexo de relações que envolvem o consciente e o inconsciente. Lembremos, a mais, que nem sempre escolhemos aquilo que nos atravessa, logo o *agenciamento de enunciação* pode ser involuntário, para além da nossa mera vontade racional, consciente, assim como também o é o *agenciamento maquínico*.

Outro elemento diferenciador: afirmamos que não há como pensar uma decisão, por exemplo, ser de autoria exclusiva da criança, pois uma decisão ou consentimento, independente da faixa etária, envolve diversos outros, agenciamentos maquínicos e coletivos, sendo um discurso indireto. Não há, portanto, “autenticidade” em qualquer decisão, independente de serem os agentes crianças ou adultos eles não têm autoria/autenticidade, mas sim singularidades.

Assim, não pensaremos a *decisão* ou o *consentimento* nos estritos termos da *agência infantil*, na qual, entendemos, a criança decide por si só, e apenas por ela mesma. Entendemos o conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari como mais adequado a nossa pesquisa-intervenção. Aliado a esse conceito também utilizaremos o de *autonomia* (KASTRUP, 2001) das crianças, já que elas, com seus diversos agenciamentos, em suas interações no *socius*, criam suas próprias regras; ou melhor, pensaremos em *decisão autônoma*, ou seja, *decisões* em que as regras emergem dos próprios agenciamentos, que são sociais.

Também nos parece coerente pensar o conceito de *sujeito livre* (FOUCAULT, 1995-a), já que ele tem um campo de possibilidades de condutas no qual decide autonomamente. Essas decisões certamente entram em conflitos conscientes, ou não, com o gigantescamente e disperso poder disciplinar e com as produções de subjetividade capitalísticas. Em outras palavras, as decisões dos sujeitos livres são demarcadas num plano circunscrito de possibilidades concretas, seja pelo adulto pesquisador, educador, parente etc., uma vez que não se encontram em um plano de possibilidades infinitas. Infinito é o *plano* de produções e criações de sentidos, e não o *campo* de possibilidades de decisão das crianças – ou mesmo nossas.

Entremos, então, na problemática da relação de poder entre os agentes, pessoas autônomas ou sujeitos livres na pesquisa-intervenção com crianças com base na oficina de agenciamento.

4.5. Hoje quem cria a brincadeira somos nós

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas
por crianças.
(Manoel de Barros)

4.5.1 Vai-e-vem de pensares dos co-pesquisador com adultos

Já na nossa primeira oficina, tinha dito às crianças que era uma proposta da pesquisa elas construírem também, pelo menos, uma oficina. Na nossa segunda oficina, elas me cobraram explicações, e eu disse que elas pensariam do jeito que quisessem. Se iriam se planejar, se iriam convidar alguém, ou não, quem convidariam no caso da resposta ser afirmativa, o que seria o lanche etc. Disse apenas que, caso precisassem de algum material, elas me avisassem.

Na nossa segunda oficina, a de *Coisa, cheiro e dia de criança no Recreio*, que, por indicação de Adriano, ocorreu numa sexta-feira, terminamos uma hora mais cedo do que o previsto. Parker e Carla apressaram-se em correr ao redor da casa e chamar Maiara para a brincadeira de pega. Era uma alegria só, e Maiara me confessara, baixinho e com um larguíssimo sorriso, que era a primeira vez que faltava aula no ano. “Estou tão feliz.”

Não tardou muito. Vieram os gritos de Fatinha: “Se vocês terminaram, vão tudo para a escola!”. Maiara rapidamente, seguida dos outros meninos que vieram em minha direção – eu estava parado no alpendre escrevendo minhas impressões sobre a oficina e olhando vez ou outra para as correrias e sorrisos – disse-me, em resposta a sua mãe: “A gente num acabou não, mãããe. Tem que fazer a oficina. Né, Thiago?”. Concordei prontamente. Pensei inclusive que a proposta de construir a oficina na minha presença poderia ter vantagem. Além de poder me dar mais elementos de análise, achei que poderia ser um estímulo para a oficina acontecer, pois estava temeroso que eles não se reunissem para planejar a oficina.

Eu fui à sala, para deixá-las pensando sozinhas, mas logo Fatinha veio me fiscalizar: “Num acabou não? Porque se tiver acabado, eu vou mandar os meninos para a escola”. Completamente constrangido pelo fato de os meninos estarem perdendo aula, disse-a que não tinha acabado, já que as crianças deveriam pensar uma atividade. Mesmo não tendo sido eu que sugerira a data, eu estava constrangido, pois aceitei, tendo em vista que Adriano desmarcara sábados sucessivos devido a atividades da Banda de Lata. Fatinha me alertara: “Num pode deixar esses meninos sozinhos não, eles aprontam!”. Entendi o carão que levava e voltei, então, ao alpendre, onde as crianças estavam.

Eles começaram muito concentrados, pensando uma música para se apresentarem. Rute disse que “não é só para eles – [co-pesquisadores] – brincarem não”. Discutiram quem filmaria, quem compraria o lanche. Mas logo começaram a gritar muito um com o outro. Não pareciam se entender. Eu anotava parte desses gritos que aqui transcrevi. Fatinha, que varria o quintal, ao lado do alpendre disse que “ficava agoniadazinha com esses meninos assim”. Eu disse à Fatinha que os deixasse se organizar do jeito deles. Contudo, eles começaram a me fazer perguntas, como: “a gente vai usar a câmera?” Se vocês quiserem, claro. “Pode trazer argila?”. Sim, sim, mas vocês têm que me dizer quantos pacotes. E começava uma nova discussão animada. Fatinha, às vezes, também respondia, mesmo que as perguntas não fossem para ela.

Na verdade, Fatinha “respondia” mesmo quando não havia qualquer pergunta anterior. Confesso que, depois das “respostas” da adulta, eu, adulto, acabava respondendo-a também sem ter qualquer pergunta. Era, na minha cabeça, uma tentativa de amenizar a intervenção de Fatinha. Mas acho que acabei tendo um quê pedagógico nesse processo também. Quando Fatinha dizia que eles deveriam organizar cada momento, eu dizia que eles deveriam fazer o que eles quisessem, mas que teriam no máximo três horas e que deveriam me avisar o que era para eu fazer, pois eu não queria fazer nada nessa oficina deles. Só olhar. Tivemos, então, a presença de dois adultos nessa discussão.

Rute, Maiara e Carla assumiram a condução da reunião deles. Vaqueiro ficou chateado, porque Rute não o deixou falar (cortou a fala dele). Parker foi brincar com o Vaqueiro que estava no canto do alpendre caçando sabe-se lá o quê. Os dois meninos mostraram sorrisos em seus rostinhos. Parker trouxe Vaqueiro pelos braços, conduzindo-o para onde estava acontecendo a reunião.

Enquanto a reunião acontecia, Parker olhava insistentemente o carro preto que eu ainda não guardara – da técnica “coisas de criança”. Não passou muito tempo, para ele pegar o carro e começar a abrir suas portas. Inspeccionou suas rodas. “É massa, ó.” (Falou baixinho se aproximando de mim.) Isso é tão velho. Olha, a direção! (Vesti-me do meu melhor sorriso da boa lembrança.) Mexe a roda! “É massa! Me dá?” Fiquei consternado. Por óbvio que fosse o pedido, eu não estava preparado para ele. Pensei, naqueles instantes intermináveis, o que deveria dizer. Acabei por dizer: olha, mas talvez eu faça essas oficinas com crianças da cidade (se a pesquisa fosse comparativa), preciso usar os mesmos objetos. Depois, a gente vê, certo? Com um olhar cabisbaixo, mas talvez com certa esperança: “Certo.” Fiquei de coração partido e prometi a mim mesmo

dar o carrinho. Enfim, para mim ele é só uma lembrança que costuma ficar empoeirada na minha estante. Para ele pode ser um carro fantástico.

Bom, no planejamento, Parker ficou com a animação (brincar com as crianças – decidiram convidar outras cinco crianças mais novas). Fariam os seguintes momentos: apresentação, brincadeira com cheiros, lanche e brincadeira com argila. Rute e Vaqueiro ficaram com R\$ 20, que foi o valor maior que comprei o lanche das oficinas. Eles fariam salada de frutas com manga, banana, abacaxi, laranja e melão. Maiara ficou de auxiliar nas compras.

4.5.2 Oficina de agenciamento

O alvoroço dos co-pesquisadores foi grande. Na tarde anterior, as crianças e eu fomos às casas de cada criança que foi convidada. Foi quando ocorreu o episódio dos gritos da mãe de Rute e Vaqueiro. A Sra. mãe deles disse que Rute não mais participaria da pesquisa⁷⁶.

Tal proibição, na manhã da oficina de agenciamento, deixou Carla bastante aflita. A menina me aconselhou a ir pegar as frutas e o dinheiro que estavam com Rute. Fui com Parker. Não sabia chegar lá sozinho. Ele ficou na “esquina”, pois tinha medo da mãe dos meninos. A mãe das crianças foi, ao contrário do dia anterior, extremamente gentil e educada.

Vaqueiro não veio a essa oficina. Sua mãe e irmã disseram que ele auxiliaria o pai na compra de um celular. Iriam à cidade de Quixeramobim, zona urbana.

Trouxemos as frutas e Rute também veio. As crianças mais novas chegaram atrasadas. Esse fato permitiu que os co-pesquisadores pensassem algumas coisas antes de começar a oficina, como a re-organização dos lugares de cada um, pois Naiara entrara na pesquisa e Vaqueiro não foi.

4.5.2.1 Brincar é coisa séria

Já na apresentação da oficina, Rute falou: “Olha, aqui, nós somos co-pesquisadores, e nós queremos desenvolver em vocês é o desenho, o desenho animado na infância”. Essa fala dá uma conotação de seriedade à oficina que eles conduziram. Os co-pesquisadores não eram quaisquer crianças. Eram crianças que passaram pelo rito de passagem e se tornaram co-pesquisadoras.

Essa passagem foi motivo de orgulho. No término da nossa primeira oficina, quando os co-pesquisadores entregaram os *Termos de consentimento pré-informado*, eu

⁷⁶ Já relatamos esse incidente anteriormente.

lhes disse: pronto, agora vocês são oficialmente co-pesquisadores. Nossa! Isso gerou sorrisos muito orgulhosos. Eles pediram para que eu tirasse fotos deles mostrando os *Termos de consentimento pré-informado*, como se esse fosse um título. Para eles foi um título. Maiara logo contou ao primo que agora fazia parte de uma pesquisa. E ela me perguntou: “Como é o nome que tu disse que eu sou quando entreguei o papelzinho?”. Co-pesquisadora oficial. “Num disse!” (Ela reafirmou olhando para o priminho.)

Esse foi um *status* que, ao que parece, pode ter me aproximado das crianças e pode tê-las afastado das crianças convidadas. Pode ter me aproximado, porque eu era pesquisador, e elas co-pesquisadoras. Ou seja, elas faziam o mesmo que eu, comigo. E pode ter distanciado das crianças convidadas, porque estas não eram co-pesquisadoras. Eram apenas convidadas. Não tinham passado pelo rito de passagem da pesquisa. De uma forma, ou de outra, há a territorialização na pesquisa. No discurso de Rute figura o agenciamento coletivo de enunciação da pesquisa com a infância e o desenho animado.

Os co-pesquisadores têm interesses outros na pesquisa: brincar. Brincar pousando para fotos, chamando os amiguinhos para brincar junto – *Observador Participante (10 anos)*, Madeline, Ariel e Naiara – e criando uma brincadeira com as crianças convidadas. Rute expressa isso com empolgação, ao dizer: “Agora, nós vamos sentar em círculo. Nós vamos fazer uma brincadeira muito...”. Ela não pôde concluir, porque teve sua fala interrompida por uma criança convidada. De toda forma, é um discurso que aponta a oficina como brincadeira.

Parker (em tom de mistério): “Ó, nós vamos fazer uma brincadeira ótima que vocês vão gostar”. Aqui o co-pesquisador anunciava às crianças convidadas uma nova brincadeira na oficina. Até, porque a oficina era uma grande brincadeira, que, certamente, envolvia disciplina, assunto e proceder corretamente. Era a reterritorialização da oficina como brincadeira.

A oficina também foi desterritorializada, sendo vista como algo indefinível. Carla (com um tom sério e sereno): “Meu nome é [Carla Pereira dos Anzóis] – diz o nome completo – e eu to aqui fazendo essas coisas aqui com vocês”.

Os co-pesquisadores consideraram a brincadeira como coisa séria. Dizemos isso porque havia para eles uma maneira “certa” de brincar, uma forma/procedimento com a qual a brincadeira deveria se desenvolver.

Entendemos que uma das formas que as/os co-pesquisadores expressaram essa preocupação, foi chamando a atenção das crianças convidadas, por exemplo, para o brincar “corretamente”, sem distrações e em determinados lugares.

- Parker: *Deixa eu filmar.*
(entrego a câmera para ele)
- Rute: *A tua mão tá cagada de bosta.*
- Eu: *Cuidado aí para não sujar a câmera. (Parker tinha areia na mão.)*
- Parker: *Num tá não.*
- Rute: *Ó... (ela olha para a frente e percebe que uma das crianças está sentada no parapeito) Vem para cá [Jerry]. (O tom foi de autoridade, apontando o dedo primeiro, para a criança e, depois, para o lugar.)*
- Peter: *É muito metida aquela menina ali (referia-se a Rute). Cagada de bosta é a dela.*
- Rute (olha “de rabo de olho” para a câmera): *Olha aqui se tá? (Mostra as mãos e vai em direção ao Peter. Depois olha rapidamente em direção à câmera e/ou, talvez, em minha direção.) Olha, a brincadeira!*

A chamada de atenção com o “[o]lha, a brincadeira!” indica que eles estavam se desviando do assunto. Tanto ela mesma, como os outros que estavam com outras brincadeiras. Não estavam brincando “corretamente”. É bem verdade que, nesse exemplo, o brincar “corretamente” pode ter sido atravessado por um agenciamento maquínico. Esse agenciamento de corpos envolve tanto a câmera digital, como a mim, já que ela olhou em direção a câmera que estava com o Parker, e, depois, pelo que me recordo, onde eu estava sentado escrevendo.

De todo jeito, quando Rute chamou a atenção de Jerry para que ele sentasse no lugar correto temos um agenciamento maquínico entre eles e a representação do brincar. Também temos um agenciamento coletivo de enunciação que diz como se deve brincar, estabelecendo um procedimento “correto” para brincar. Era o exercício do brincar “corretamente” que envolvia tanto o poder disciplinar, como a autodisciplina. O poder disciplinar, num agenciamento maquínico, porque a câmera era segurada pelo co-pesquisador, e não pelo pesquisador; e porque havia um enunciado de como se deveria brincar “correto”, num agenciamento coletivo. A autodisciplina, porque a própria Rute fugia do assunto, e ela se atentava para isso.

O brincar “correto”, como dissemos, envolveu o “proceder correto”. Foi o que aconteceu quando Carla e Rute chamavam, num agenciamento coletivo de enunciação, territorializado como co-pesquisadoras, a atenção das crianças convidadas que ameaçassem tirar do lugar as vendas postas nos olhos dos convidados.

- Carla: *Tira a mão, menino!*
- Jerry: *Ai meu olho!*
- Rute: *Silêncio.*

Assim, o brincar, de olhos vendados, devia implicar o não colocar a mão nas vendas. O que custou muito aos co-pesquisadores, pois as crianças não queriam ficar muito tempo paradas e de olhos vendados. Mas o agenciamento maquínico das co-pesquisadoras com as vendas parecia dizer que esses objetos deveriam permanecer

estáticos nos rostos dos convidados. Reclamações contra o aperto da venda, também não valiam, pois eles deveriam ficar em silêncio.

Na verdade, deveriam ficar no assunto, além de se manterem em silêncio, disciplinadas. Quando Tom beliscou Jerry, este disse: “Pára Bob!”. E Parker, meio indignado, reiterou o pedido anterior das meninas: “Ei, silêncio aí. Silêncio.”.

Em outra situação:

- Parker (grita): *Acocha!*
- Peter: *O pano caiu só.*
- (Ariel se levanta. Vai em direção ao Peter.)
- Parker (reafirma a ação da garota): *Acocha aí, [Ariel]. (Ele está filmando, dirigindo)*
- Jane (com uma voz manhosa): *Ai, minha cabeça tá doendo.*
- Parker: *Ei, [Jane], pára de se danar!*

Os agenciamentos de enunciação com palavras de ordem de silêncio e para se manterem no assunto, inclusive parando de se danar, foram extremamente recorrentes até a hora do lanche. Foi também uma prática de controle disciplinar, já que os co-pesquisadores e os convidados fiscalizavam os convidados. Ou seja, durante pelo menos umas duas horas. “Ei, [Jerry], não é para ver não, viu, macho!” (Parker); “Ei, pára de brincadeira!” (Rute).

A forma “correta” de brincar não envolveu apenas o chamar a atenção. Envolveu também a ameaças implícitas de saída na brincadeira ou de não brincar outra vez. “A Jane não vai participar, porque ela não quer o pano”, disse Rute com uma voz bastante aguda, mais do que o seu normal. Aqui há um agenciamento coletivo de enunciação que nos remete a ameaças de pais e professores “se não fizer isso, vai sair/não vai ganhar/vai ser castigado/vai ficar como bobo no canto da sala”.

Foi o mesmo com Carla, depois que outra criança reclamou: “Ai, meu olho”. Carla (falando alto): “Se num quiser participar, num participe!”. Essas situações de ameaças “implícitas” que buscavam o brincar “corretamente” também reforçam o quão os co-pesquisadores levaram a sério essa brincadeira.

Houve, inclusive, o incentivo do exercício do poder disciplinar entre os próprios pesquisadores. Depois que Carla deixou implícita a ameaça de exclusão de um dos convidados, Parker falou: “Bota moral, nesse menino”. Foi um incentivo para a coleguinha co-pesquisadora exercer seu poder disciplinar.

Um exemplo de exercício do poder disciplinar com a postura:

- Rute (em pé, segurando um pano de prato na mão direita, que estava encostada na cintura, aponta a mão esquerda e pergunta): *E qual foi o número da Goiaba?*

(Jane tem um olhar de quem se sentiu ameaçada. Desvia o olhar para a câmera. Tom solta uma risada. E Peter analisa Rute com um leve sorriso no rosto.)

- Rute: Fica pensando aí que vou perguntar ao outro. (Rute mantém a mesma postura corporal, rígida. Agora aponta para o Jerry, que a olha, esticando a cabecinha para cima, com um ar interrogativo.) Olha, qual foi o número que você gostou mais?

Mesmo sendo compreensiva com a convidada – desterritorializando-se –, Rute estava com uma postura conservadora de quem fiscaliza e dá um veredicto. Aqui o agenciamento coletivo de enunciação teve como *expresso* uma postura corporal rígida, não foi tanto da ordem do *conteúdo*. O agenciamento maquínico de corpos atravessou a co-pesquisadora e as crianças convidadas muito mais com seus gestos, movimentos de olhos, enfim com a disposição diversa de seus corpos.

Tivemos também ameaça explícita. Rute, assim que voltou da cozinha, junto com Carla, trazendo uma bandeja com frutas para que os convidados cheirassem de olhos vendados: “Não é para olhar. Vai sair da brincadeira, rapaz!”. Segundos depois, ainda com a mesma criança convidada, Rute grita: “Peter, pára, rapaz, tu vai sair!”. Aqui o agenciamento coletivo de enunciação foi direto. Explicitou do que os convidados eram ameaçados: sair da brincadeira. O agenciamento maquínico foi intenso, pois as co-pesquisadoras estavam segurando as frutas que as crianças deveriam exalar. Podemos apontar como linha de fuga os sorrisos iniciais com os quais as co-pesquisadoras trouxeram as frutas – era a felicidade na brincadeira –, sendo, então, reterritorializados ao perceberem que os convidados não brincavam “corretamente”, e tiravam as vendas.

Por fim, os co-pesquisadores, parece-me, na busca de tentar ensinar as crianças convidadas, fizeram usos de variadas micropenalidades, explícitas – pedidos de calma, de atenção, para esperarem e para não insultar o coleguinha; ordens de silêncio, de ficarem parados ou de manterem as mãos longe do rosto; ameaças de não ganhar bombom, de levar cascudo, de dizer ao pai e de sair da brincadeira – e implícitas. Estas envolviam olhares de soslaio, ironias, gritos, tons de voz mais elevados, mãos na cintura, “shhh”, indicações com as mãos etc.

Já indicamos que havia um controle disciplinar entre os co-pesquisadores e os convidados. Problematizemos mais essa relação entre as crianças.

4.5.2.2 Brincar tem controle

A relação de poder não aparecia apenas dos co-pesquisadores em relação às crianças convidadas com ameaças implícitas ou explícitas. Ela se dava também entre os próprios co-pesquisadores, entre os co-pesquisadores e o pesquisador, entre os co-

pesquisadores e os co-pesquisadores sem ameaças e, também, na contestação das crianças convidadas.

Todos os co-pesquisadores dirigiram autonomamente ao menos parte da brincadeira. Na verdade, todos os presentes: Rute, Carla, Parker, Maiara e Naiara. Ariel apenas ajudou esparsamente, pois estava de passagem na casa de Maiara.

Os atos de direção podiam referir-se à filmagem com a câmera, em destacado agenciamento maquínico das crianças – obviamente os agenciamentos também eram coletivo de enunciação. Parker disse, por exemplo: “[Carla], vai para a frente”. Para que ela pudesse aparecer no foco da câmera. Poderia ser um ato que se incluísse na filmagem e excluísse outro co-pesquisador. Rute: “Ó, dá para filmar todo mundo aí. (E ela se posiciona do lado das crianças convidadas, no foco da câmera.) Fica ali, [Carla] (indicando um lugar mais distante, longe do foco da câmera)”. Poderia envolver a exclusão dos co-pesquisadores do foco da câmera. Carla: “Vem para cá a gente fica em pé. Vem para cá. Vem.” (Num lugar fora do foco da câmera. Rute, visivelmente contrariada, levantou-se e foi onde estava Carla, do lado de Parker, fora do foco da câmera). As linhas de fugas com a câmera digital foram principalmente ou para se incluir ou para excluir co-pesquisadores.

Os atos de direção envolviam também agenciamentos voltados para a brincadeira em si. Podiam apresentar cuidados em relação às crianças convidadas. Parker: “Bota frouxo!” (referia-se a roupa que Rute estava amarrando no rostinho da pequenina menina convidada). “Chama aí o [Jerry]. Tira esse tapete!” (Parker). Assim, houve uma alerta para que as co-pesquisadoras não apertassem a cabeça da convidada, incluíssem um convidado na brincadeira e retirassem um tapete que poderia representar risco para as crianças convidadas.

Às vezes os atos de direção eram dados duas vezes. Ou seja, uma criança falava, e a outra dizia a mesma coisa. Era como se aquela que repetisse tivesse tido a ideia primeiro, como se a outra não tivesse dito antes. Parecia uma afirmação de autoria da direção.

- Rute: *Vai passando o número dois, vai!*
(Fala para Carla que vai pegar a segunda fruta que as crianças iriam cheirar).
- Parker: *Passa o número dois para eles. (Repete o comando que Rute acabara de solicitar à Carla, como se essa já não tivesse começado a executá-lo e como se a outra co-pesquisadora não tivesse dito o mesmo.)*

Em outra situação:

- Rute: *Pronto, pode tirar, pode tirar.*
- Parker: *Pode tirar as vendas, heim.*

Os atos de direção também podiam ser gestuais, da ordem do *expresso* corporal.

- Rute: Ó, o [Tom] soube, viu! (Referia-se a Jane que não dissera o número da fruta que escolhera. Rute se movimentava apenas com os pés. A mão esquerda apontava à Jane. Continuava com a mão direita na cintura, pendendo-lhe o pano, e com uma perna um pouco inclinada e a outra estirada.) Viu? Cinco! (Rute levantou a mão esquerda, com a palma da mão para “fora”, indicando o número 5, mas, ela mais parecia dizer “espere” do que mesmo o número que comumente indicamos com a palma da mão para “dentro”. O tom de voz continuava ameno. Mas Jane olhava para cima como se estivesse levando um carão. A pequenina estava agarrada às duas mãos em posição de reza com a roupa que antes lhe servira de venda. Rute se virou. Não mais dirigia olhares de autoridade à pequena. Jane abriu um sorriso para os coleguinhas do lado esquerdo com uns olhos de quem pedia ajuda ou estava envergonhada. Rute, aparentemente movimenta apenas os pés, aproximando-se de Jerry. Aponta com a mão esquerda. Esse responde sem mesmo ter havido repetição de pergunta “falada”.)

Maiara também dirige outra brincadeira:

- Maiara: Me dá um pedaço. Esse é para o [Jerry]. Para o [Jerry]. Ó, [Jerry] (estende um pedaço bem grande de argila para o menino). Vem para cá, ó. (aponta com o dedo o lugar para onde ele deve ir. E ele vai.)

Naiara, para poder brincarem melhor, dirigindo pediu para que Rute pegasse um pote com água para quem quiser poder manusear a argila com água. E isso gerou contestação dos atos de direção:

*- Naiara: [Rute], vai pegar um bichinho com água.
- Rute: Por quê?
- Naiara: Porque fiz um bichinho para eles, e outro para a gente.
- Rute: Ei, dá muito bem para vocês dividirem entre vocês tudim. (Depois de uma pausa, ela grita:) [Bob], vem para dentro fazer o seu desenho. (Rute muda de posição, desfilando e se filmando, com um sorriso no canto da boca. Maiara olha de soslaio entre seus negros cabelos que lhe caem sobre o rosto para Rute. Um olhar crítico.)
(Rute tira Maiara do foco da câmera.)*

Percebamos que não só Rute questionou verbalmente a direção de Naiara. Mas Maiara, com um olhar, também contestou a direção de Rute na brincadeira. Rute, por sua vez, contestou Maiara, que deixou de filmar a outra co-pesquisadora. Assim, nem sempre a direção da brincadeira era aceita pelos co-pesquisadores, e os atos de contestações eram os mais diversos possíveis – veremos, mais à frente, que nem sempre eram aceitas pelas crianças convidadas também.

Como deve ter percebido o(a) leitor(a), a direção não era apenas entre co-pesquisadores e crianças convidadas, era entre os próprios co-pesquisadores. E, em muitos momentos, essa direção assumiu um tom de controle interno dos próprios co-pesquisadores, que se chamavam a atenção para que conduzissem a brincadeira “corretamente”. Era uma tentativa, por exemplo, de brincar sem que os co-pesquisadores excluíssem alguma criança convidada:

- Parker: *Ei, [Carla], vale apelido não. Deixa o menino! (Carla começa a prender a roupa em torno da cabeça do Peter, agora sem chacotas. O menino fica numa posição extremamente melindrosa, cabeça baixa, ombros encolhidos, mãos próximas do rosto, como se estivesse sendo maltratado, mas com o seu “consentimento”. Parker alerta ao ver que ele ainda está colocando a mão no rosto) Tira a mão!*

Atentemo-nos que esse controle, algumas vezes, poderia ser com um tom de divertimento. Na brincadeira de *chocolate com pimenta*, em que as crianças se dispersam num local e, depois, uma de cada vez pula para acertar o pé da/do colega mais próxima/o. Quem tem o pé pisado sai da brincadeira. Vejamos a reação de Parker.

(Junk sai caminhando, tenta chutar e andar encima do pé de Jerry)

- Rute *(pondo as mãos na testa, como quem está indignada com o que acaba de ver, pois tinha acabado de explicar como Junk deveria pular. Num tom de voz baixo e muito sério, como alguém que já repetiu a mesma coisa cem vezes e não aguenta mais repetir, diz): [Junk], você não vai andar, nem chutar. É para pular.*

(Jerry socorre o amiguinho e pula, para ensinar/mostrar a Junk.)

- Parker *(Abre alta gargalhada e, depois, tenta falar): A gente tem que ter paciência. (Taca a risada, depois segue:) [Rute], a gente tem que ter paciência, porque eles são pequenos. Eu to tentando ter, mas.... (Outra risada incontinente.)*

O Controle interno na maioria das vezes foi consentido:

- Rute: *Pronto, tá vendo tudim? (Refere-se a filmagem estar gravando todas as crianças convidadas.)*

- Parker: *Tá. (Pausa. Rute confere a câmera.) Tá ok, [Rute]?*

- Rute: *Tá faltando a menina ali, ta percebendo não?*

- Parker: *Bota ela pra perto do [Peter].*

Esse controle interno discorreu com certo equilíbrio entre os co-pesquisadores, ao menos até o momento do lanche. Nesse primeiro momento foram muitas brincadeiras e teve basicamente a presença de três co-pesquisadores: Rute, Parker e Carla. Eles se controlavam – para mim de uma forma às vezes grosseiras, ásperas, mas creio que para eles eram tons corriqueiros, “normais”, “naturais” – mutuamente, sem grandes contestações ou gritos entre si. Parecia que eles se ouviam mutuamente. Quando Parker disse para Carla parar de usar apelidos, ela parou. Quando Parker disse para trazer a menininha convidada para próximo do seu irmão, Rute a trouxe. E, ademais, Parker, depois da observação – que para mim pareceu grosseira – para filmar todas as crianças convidadas, ele não só a ouviu, como ainda buscou sua ajuda. Eles falavam entre si, com os devidos silêncios e discordâncias críticas.

É certo que nem sempre o controle interno foi pacífico e aceito sem contestação, mesmo que a contestação envolvesse uma brincadeira de rebolar. Vejamos um exemplo em que uma co-pesquisadora chamou um menino convidado de apelido:

- Rute: *Bora! [Peter], por favor, bora! Junto comigo (ela segura a mão dele e mostra como ele tem que pular). (Gritando:) Um pas-sô. Entendeu? Você*

fique aí (aponta para o Jerry). Vai! O [Tom] vai ficar aqui. Vai em quem Cabeç...

- Parker (cortando a fala de Rute, diz): Peter!

(Rute olha para a câmera e dá um sorriso amarelado. Depois encena caras e bocas com poses que envolvem cabeça de lado e mãos no joelho.)

- Parker (continua): Calma, minha filha, precisa fazer pose não. Você num tá na moda, não.

(Rute “dá de ombros” para Parker, desdenhando, corporalmente, o comentário dele. Volta a ficar de joelhos e mexe o bumbum.)

Conforme relatamos, a contestação podia ser feita com uma “dançinha do descaso”, como podia ganhar vida com a exclusão do co-pesquisador ao afirmar que a outra co-pesquisadora não está na moda. Atentemo-nos para os agenciamentos de enunciação coletiva que envolvem essas contestações: dança do bumbum, bastante televisionada e a moda, constantemente midiaticizada (tanto nos meios de comunicação, como nos corpos das pessoas). É também um agenciamento maquínico por envolver tanto o corpo da televisão, como a representação da dança do bumbum e a representação da moda. Percebamos que esses agenciamentos foram singularizados como atitudes de resistências, desterritorializadas do território midiático, com a “dançinha do descaso” e o “não está na moda”. Ressaltemos, assim, que tanto a “dançinha do descaso”, como o “não está na moda”, nada teve de mera reprodução midiática da moda ou da dança do bumbum.

O controle interno em conflitos “abertos”, nem sempre foi tão sutil e com brincadeiras mútuas. Foi o caso em que, depois da brincadeira do cheiro com números, os co-pesquisadores tentaram fazer uma técnica de relaxamento. Entretanto, as crianças convidadas não queriam ficar paradas. Foram muitos os chamados de atenção. E houve, inclusive, uma explosão.

- Rute: Ó, silêncio. Tomando um banho de cachoeira.

- Parker (cortando Rute): Vocês fingem que vocês...

- Rute (ignorando Parker): Comendo a fruta que vocês mais gostam.

- Parker: Andando na praia, com sua namorada ou namorado.

- Peter: Ê... (e se move).

- Rute (completamente alterada, grita muito alto): Olha, a brincadeira, [Peter]!!! (Ela levanta as mão para o céu e baixa-as rapidamente.) Será possível, rapaz! Eu tô tentando, mas não dá para conseguir. Você é teimoso demais! (Com os dedos estirados, em forma de lança, ela movimenta o antebraço completamente fora de si e impaciente.)

- Parker: Ó, os grito aí, menino!

Atentemo-nos que, na condução dessa brincadeira, eles não entraram em consenso sobre quem deveria falar. Acabaram os dois falando simultaneamente. Não tinha havido, até então, um controle interno expresso com tons mais incisivos. Mas, com a explosão de Rute, Parker foi firme. E ela realmente mudou de postura depois da chamada do co-pesquisador. Ela ainda argumentou com um tom de voz extremamente

agudo. Entretanto, eles entraram em acordo que não valia a “explosão” (“os grito aĩ” muito altos). E eles seguiram com um controle interno amistoso. Indiquemos para problematizar outra questão que poderia ter passado despercebido pelo leitor, mas que não passou para Rute:

- Rute: *Se deitem. (As crianças, aos poucos vão se deitando.)*
- Parker: *Tá dormindo.*
- Rute: *Bora, se deitam.*
- Parker: *Ó deixa eu dizer, [Rute]. Deixa eu dizer algumas coisas, ó. (Rute se afasta.) Vocês fingem que estão no paraíso com a sua namorada ou namorado, pela beira da estrada.*
- Rute (gritando, mas não muito alto): *Ê, eles são crianças demais!*

Percebamos, inicialmente, que, nesse momento, eles entraram em acordo com quem deveria conduzir essa brincadeira: Parker. Óbvio que a condução não quer dizer que não há o controle interno. E, como Parker insistiu no relaxamento com “namoro”, Rute alertou-lhe para o cuidado que ele deveria ter devido à idade dos convidados. Atenemos, então, para o cuidado que as crianças mais velhas têm para com as mais novas. Em situação de uma pesquisa que envolvia entrevista com crianças, M. M. Davies (2001) apontara também um cuidado das crianças mais velhas com as mais novas. A pesquisadora britânica se apropria do conceito de David Buckingham de “deslocamento”, no qual as pessoas expressam preocupações com os efeitos midiáticos, mas somente em relação a outras pessoas, não em relação a elas mesmas” ⁷⁷ (DAVIES, 2001: 150). Ou seja, crianças entre 10 e 11 anos dizem que podem assistir a um desenho violento, porque elas entendem; porém essas mesmas crianças dizem que as de 6 ou 7 não entendem e que as mais novas não deveriam assistir, pois podem ficar assustadas. As crianças de 6 ou 7, por sua vez, dizem elas podem assistir ao desenho, contudo as de 4 ou 5 não, já que essas podem se assustar. No Recreio, Rute reforça que as crianças de 10 e 12 anos podem falar sobre namoro, mas não para as de 5 a 7 anos.

Em segundo lugar chamamos a atenção para os agenciamentos que estão envolvidos na “insistência” de Parker: tanto o namoro, como o paraíso (praia e beira da estrada). O co-pesquisador certamente tem um desejo a respeito da questão do namoro. Quanto à questão do paraíso, há duas dimensões: tanto o estar acompanhado com o/a companheiro/a e o lugar. Na primeira dimensão, a de *estar acompanhado*, os agenciamentos coletivos de enunciação parecem girar em torno do imperativo de ter alguém para ser feliz, relaxado, em paz, completo. É o enunciado da necessidade do

⁷⁷ Trad. Nossa. No original: “In *Ill Effects* (1997, p. 38), David Buckingham comments on the phenomenon of ‘displacement’, in which people express concern about media effects, but only on other people, not on themselves” (DAVIES, 2001: 150).

casamento para que o homem ou a mulher se “completem”. Os agenciamentos maquínicos revelam indícios de uma relação com diversos filmes do gênero comédia romântica, em que o final feliz costuma ser “brindado” com o triunfo do casal. Temos o território das representações da felicidade conjugal. Alguns desenhos animados seguem essa lógica, como *Hércules*, da *Disney*, por exemplo.

A segunda dimensão está interligada com essa primeira, pois o paraíso está conectado, não só com a companhia, andar de mãos dadas com ela/e. É importante um território “desconhecido”, que se relacione com a liberdade. Dizemos “desconhecido”, porque onde eles moram não há praia. E, segundo a mãe de Parker, a única viagem que ele fez foi à Brasília. Tratava-se de uma apresentação da Banda de Lata no 5º Congresso Nacional do MST. Ainda que Parker não fosse da banda, ele acompanhara seu pai e viajou de ônibus. O certo é que a estrada e a praia, entendemos, fazem parte de agenciamentos relacionados à liberdade e ao desconhecido, uma aventura que se configura como paraíso quando se está passeando, acompanhado do/a namorado/a, de mãos dadas. A *praia* e a *estrada*, também podem ser consideradas como zonas de reterritorialização, pois se sai do território sem terrinha do Assentamento Recreio, e se vai ao território do casal que passeia na praia de mãos dadas e ganha a estrada para viajar. Essa descrição de Parker remete-nos a cenas do gênero comédia romântica. A própria tematização desse gênero pode ser entendida como uma reterritorialização da infância não mais “inocente” e livre dos desejos de adultos.

Outro exemplo que envolveu o controle interno e a contestação entre as co-pesquisadoras, sem nem sequer se relacionar diretamente com as crianças convidadas:

- *Maiara: Ôôô, gente.*
- *Naiara: Tá molhando aqui.*
- *Carla: Tá bom. Vocês tão ficando muito ignorante.*
- *Maiara: Não, a gente tá só dizendo.*

O *só dizer* contestou a necessidade de controle interno, já que elas não estariam sendo ignorantes com o “ôô” e o “tá molhando” que se referiam ao pote com água que Parker arrastara para perto de uma criança convidada.

De todo jeito, mesmo com as contestações, os conflitos tiveram soluções rápidas. Entre os co-pesquisadores não foram tantos assim, nem pareceu gerar mágoa ou “birra”. Terminadas essas três distintas e rápidas cenas de conflitos, que geraram controle interno, por exemplo, todos voltaram a brincar.

O controle interno, entre os próprios co-pesquisadores, poderia envolver obviamente a direção da brincadeira e da filmagem ao mesmo tempo. “Vem para cá,

[Parker]” (aponta Rute, com o dedo, para um local mais adequado à filmagem, já que ela mudara de lugar todas as crianças convidadas). E esse controle interno e essa direção disseram respeito a idas e vindas. “Ê, [Parker], agora fica lá!” Apontou com o dedo para outro lugar. Diferente daquele que Rute apontara antes, onde ele se encontrava. “Tu também tá vendo o [Bob]?”, perguntou ironicamente Rute. Havia ainda direção acima da direção. Parker: “Ei, tira o [Jerry] daí que num dá para ver ele não. Tá no escuro aí, onde ele tá.” Carla se aproximou da câmera que o co-pesquisador segurava: “Tá escuro, ó. Tem que ficar claro, ó.”, indicando que a iluminação precisava ser melhor escolhida.

A busca da luz acabou recaindo para mim.

- Carla: *Dá para o Thiago coisar.*

- Parker: *Quer filmar, Thiago?*

- Eu: *Não, vocês que sabem.*

A relação comigo foi essencialmente tranquila, mas de certo cuidado e de um aparente receio inicial com Rute. Variou essencialmente entre pedidos para ajudá-los e perguntas que eles acreditavam envolver meus desejos, como o caso de eu querer filmar. De todo jeito, avaliei, depois, que os agenciamentos dos co-pesquisadores poderiam me querer na brincadeira, por isso me permiti participar, se chamado. Nesse caso, Parker preferiu ficar filmando, diferentemente do desejo de Carla que indicara que eu filmasse.

Para finalizar essa questão, indicamos que o desejo de as crianças convidadas brincarem “corretamente” foi expresso durante toda a oficina. Era como se, caso as crianças convidadas brincassem “corretamente”, elas pudessem experienciar melhor a brincadeira; ao passo que os co-pesquisadores estariam conduzindo “corretamente” o brincar e se legitimando como co-pesquisadores competentes. Foi principalmente devido a essa busca e aos desejos agenciados com a câmera que ocorreram controles da brincadeira.

4.5.2.3 Diretores e arquitetos das brincadeiras

Como diretora da brincadeira, assumiu grande destaque Rute. Ela buscava posicionar as crianças espacialmente. Trazia uma pelo braço, colocava a outra ali ou acolá, conforme acreditava ser melhor para a brincadeira. Fazemos o destaque de diretora, especificando que não eram apenas atos esparsos, mas detalhes, por exemplo, de onde cada um deveria ficar ao fazer um alongamento.

- Rute: *Agora vocês vão fazer assim, ó. Se afasta. Por isso que eu mandei se afastar. O [Tom] está espremido aqui, ó. (Ela conduz o menino para um pouco mais longe da parede. Depois leva-o para outra parede.) E tu, se desencosta no parapeito, ó. (Conduz o Jerry para frente.)*

Não havia reclamação das crianças convidadas, mas, de toda forma, Rute especificava qual o melhor canto para eles brincarem. Atentemos para o cuidado que envolvia essa preocupação com a disposição espacial na prometida brincadeira de bambolim⁷⁸ (que não ocorreu, e se transformou num relaxamento):

- Rute: Ei, silênciooo! Sentado! (Ela encosta as duas mãos nas costas de Peter, conduzindo-o muito de leve para que ele se sentasse também. Peter não se sentou. Era a única criança convidada ainda em pé. Quando Rute deu as costas, Peter se senta.) Todo mundo aqui, ó, nessa fileirinha aqui, ó. (Rute aponta para uma parede do parapeito.) Ei, ó sai daí, ó. Todo mundo sentado naquela fileirinha ali na parede. (Junk e Jane ainda estão sentados no lugar “errado”). Vai, [Junk], lá pra perto do seu irmão (a co-pesquisadora aponta para Tom). Vai, Jane pra perto do seu irmão (Rute aponta para Bob. A menina foi correndo. Mas, [Junk] continua sentado no mesmo lugar – e nem havia espaço para ele se sentar no lugar indicado.)

- Rute (percebendo a falta de espaço, começou a apontar seguidamente para uma criança e para um lugar): Vem mais para cá, [Jerry]. Vem mais para cá, pitica! Vem mais para cá, Bob. Vem mais para cá, Jane. Vem mais para cá, [Tom]. [Junk]. (Agora Junk se encostou à parede antes indicada. Não foi preciso que ela apontasse de novo ou explicasse. Chamar o nome bastou para explicar a disposição que o menino convidado deveria ocupar.)

O trabalho do arquiteto co-pesquisador envolveu detalhes minuciosos da brincadeira que, além da disposição espacial específica, poderia englobar uma distribuição de material contada com crivo peculiar. A calculada distribuição da argila, empreendida por Maiara:

- Rute: Tem que dividir um pedaço para cada um. Não pega, gente. (Depois de duas cuidadosas rodadas de distribuição de pedaços de argila para cada criança convidada.)

- Parker: Por que num deixa para nós fazer também?

- Maiara: Porque é para eles fazerem, não é para nós. E eles vão fazer só com esse pedacim?

(Depois de conversas e gritarias.)

- Maiara: Calma aí. Quem é que tem dois pedaços.

- Eu (muitos dizem).

- Carla: o [Junk] também tem dois pedaços.

- Maiara: Pronto, agora deixa eu dar aqui um terceiro.

- Parker: Eita. Cinco pedaços para cada um agora. Eita, cinco pedaços para cada um, pronto.

- Maiara: Deixa que eu tiro, [Carlaaaa].

- Naiara: Deixa ela dar, mulher.

Maiara não deu um pedaço para cada criança e ficou em paz consigo mesma. Tampouco deixou que as próprias crianças pegassem, tal qual eu mesmo fizera na técnica do boneco de argila. Ela teve um rígido controle para garantir uma divisão igualitária entre todas as crianças convidadas. Talvez essa prática esteja relacionada com a organização da produção coletiva do assentamento.

⁷⁸ Bambolim é uma brincadeira na qual se jogam bombons para cima, e quem pegar mais bombons ganha, tanto os bombons, como a brincadeira.

Essas minúcias indicam um esmero acurado no trato da brincadeira. As crianças co-pesquisadoras utilizaram suas sensibilidades para arquitetar questões que poderiam passar despercebidas aos olhos do pesquisador.

Atentemo-nos ainda que o trabalho de arquiteto comumente foi reconhecido entre os co-pesquisadores implicitamente, sem contestações, ou buscando garantir a continuidade do trabalho como fez Naiara, sugerindo que deixasse Maiara continuar com a distribuição minuciosa. Como era de se esperar percebemos, ao menos, uma linha de fuga contestatória mais clara: a de Carla que tentou pegar a argila para também ajudar na divisão, evitando que o trabalho ficasse apenas com Maiara. Carla, inicialmente, auxiliara, fiscalizando a distribuição que Maiara empreendera, apontando uma criança que não respondeu ao questionamento de ter recebido dois pedaços de argila. Depois ela “questionou” o trabalho da arquiteta, ao tentar ajudar na distribuição da argila, talvez também querendo tomar a frente do processo, em vez de auxiliar.

Uma linha de fuga, ainda mais tênue, mas com agenciamento discursivo de inclusão bem forte, e não necessariamente contestatória do trabalho de arquiteto de Maiara, foi a de Parker. Primeiro ele indagou o porquê de não deixar argila para os co-pesquisadores também. O co-pesquisador agenciou discursivamente seu desejo de entrar na brincadeira. Empreendeu uma espécie de controle interno, utilizando-se da ironia dos “cinco pedaços para cada” criança convidada. E o co-pesquisador fez isso marcadamente com o desejo de entrar, ser incluído, nessa brincadeira não como co-pesquisador, professor, mas como se fosse uma criança convidada.

Maiara certamente também tinha o desejo de brincar com a argila – tanto que depois brincou. Entretanto, ela agenciou discursivamente primeiro o desejo de garantir uma divisão quase impecável da argila para aqueles que deveriam brincar, segundo seus entendimentos. Maiara, inclusive, realizou um controle interno dos co-pesquisadores, chamando a atenção de Carla, ao dizer que a própria Maiara tiraria a argila para fazer a distribuição. Maiara estava num agenciamento maquínico, minucioso e preciso, com a argila e os convidados, reterritorializando-se depois ao brincar com a argila, abandonando o território de co-pesquisadora para se tornar convidada da brincadeira.

Percebamos, por fim, com essa passagem, que as categorias aqui tratadas em sub-tópicos específicos, na maioria das vezes estão entrecruzadas, até porque os agenciamentos, sejam maquínicos ou coletivos, não são separados, como já dissemos.

4.5.2.4 Professores da brincadeira

- Rute: *Não droba. Não droba. (Rute se referia para as crianças não dobrarem os joelhos. Ela começou a contar, e as crianças a seguiram, contando juntas.) Se levanta devagar. Devagar! Não é para descer de uma vez.*

- Parker: *Isso, professora!*

(Rute dá um largo sorriso, voltando-se primeiro para a câmera, depois para mim. Era algo que demonstrava orgulho. Talvez, fosse para eu me sentir orgulhoso também. Não sei.)

- Parker: *A bicha é professora mesmo! Ainda mais de matemática.*

Sem sombra de dúvidas, antes do lanche, Rute teve papel de destaque como diretora, arquiteta, disciplinadora e controladora da brincadeira. Cremos ser por isso que a co-pesquisadora foi expressamente “nomeada” como professora, por Parker. E não era qualquer. Era uma de matemática.

Não sei ao certo o que quer dizer esse agenciamento coletivo de enunciação sobre *professor de matemática*. Mas, sem sombra de dúvida, isso indica que ela é uma professora “legítima”. Seja qual for a ideia de professor que Parker tem, o professor de matemática exacerba, deixa muito visíveis, torna quase caricato, as características professorais.

Essa qualificação foi motivo de orgulho para Rute. Foi muito grande o sorriso para a câmera. Uma felicidade que a vestiu de altivez. Acho que ela gostaria até que eu me orgulhasse de sua nomeação. Era um agenciamento maquínico com a câmera, com o co-pesquisador e com o pesquisador. Um agenciamento coletivo de enunciação de professora. Uma reterritorialização do território da co-pesquisadora para o da pesquisadora. Era uma reterritorialização da infância.

Eu, entretanto, não consegui oferecer mais do que um sorriso amarelado, congelado, que oferecera a todas as situações que me constrangiam ou me geravam enormes dúvidas. Era a minha tentativa de não oferecer micropenalidade. A minha grande dúvida nesse caso se deveu à confusão que fiz em relação a alcunha de professor. Para mim, os agenciamentos mais fortes de professor relacionavam-se a figura daquele que busca impor o poder disciplinar nos bancos de colégios, numa educação bancária. Tanto que, quando fui professor, de certa forma, até gostei da alcunha de professor sem moral. Já que ligava imediatamente o “ter moral” a uma figura de coronel, da “alta oficialidade”, de “grande patente” militar.

É certo que temia ser esse professor de sala de aula, quase um coronel. É também verdade que me decepcionei quando Rute começou a assim me chamar, e, principalmente, quando as outras crianças também o fizeram. Decepcionei-me por causa dos meus desejos de ser diferente. A alcunha de professor me fazia refletir. Receava que

me chamassem de “doutor” ou advogado⁷⁹. Depois percebi que o problema não é ser professor ou advogado, mas sim a dificuldade de me construir como pesquisador.⁸⁰

Vejamos a diferença do relaxamento proposto pelos co-pesquisadores. Nele houve uma afirmação da disputa entre os convidados, num claro agenciamento coletivo da *disputa* e do *prêmio* – esse agenciamento me toca profundamente, mas busco negar como posso a *disputa* ou o *prêmio*.

- Rute: Olha, nós vamos. (*Junk se levanta e faz uma pergunta inaudível pelo áudio-registro.*) Não importa quem está chegando. Eu vou fechar os olhos. Senta. (*Rute senta também – na verdade, as crianças já estão sentadas.*) Senta assim, ó, tudim! (*Cruza as pernas.*) Ó, vocês vão fechar os olhos, e quem descobrir mais coisas... Que tá fazendo barulho, ó, um liquidificador, uma pessoa, um pássaro, um gato, uma galinha... Quem descobrir mais...

- Parker (corta): Ganha!

- Rute: Vai para o bambolim. Mas tem que ficar em silêncio. Vocês não vão dizer “ah, eu tô ouvindo uma vaca”; “eu tô ouvindo...”. Vocês não vão dizer isso. Agora, primeiro, vocês vão pensar. Depois, vocês vão dizer o que vocês escutaram.

- Parker (cortando, Rute, responde): Certo.

- Rute (continuando em seu tom explicativo, pergunta): certo? Fecha os olhos, agora!

- Parker: Todo mundo. Quem olhar, não vai ganhar umas coisas.

Ir ao bambolim ou *ganhar umas coisas* são utilizados como forma de dar algum sentido à disputa da brincadeira e, conseqüentemente, buscando produzir o desejo de ser premiado. Percebi que tive esse mesmo agenciamento coletivo de enunciação, mas no meu caso com alguns agenciamentos maquínicos, eu reterritorializei a disputa para negá-la. Nego qualquer *disputa* ou o oferecimento do *prêmio* – uma suposta distinção

⁷⁹ Conversando com Adriano sobre formação. Sobre dar aula, sobre o curso de pedagogia e sobre o preconceito que envolve pessoas do MST entrarem na UFC por meio do curso *pedagogia da Terra*, Adriano me indagava sobre a minha formação acadêmica. Disse que era graduado em direito, mas que já tinha sido professor de história e geografia. “E você é advogado?” Sou. À noite, para o meu desespero, num momento em que assista TV e conversava com Maiara, a menina me chamou de professor. Eu, logo perguntei, por que ela me chamava de professor. Mas, Adriano veio ao meu “auxílio”: “ele não é professor. Ele é doutor-advogado. Doutor Thiago.”. A vontade de chorar não foi pequena. Maiara me perguntou: “É verdade?”. Sim, é verdade, respondi com a maior naturalidade que consegui. Continuamos assistindo à televisão. Acho que funcionou a naturalidade da minha resposta. Na outra manhã, Naiara e Parker vieram confirmar se eu era advogado. Disse que sim, forçando a maior naturalidade que conseguia. E acabou funcionando mesmo, acho. Não passaram a me chamar, ainda bem, nem de doutor, nem de advogado, mesmo com a nova alcunha que Adriano me dera “Doutor Thiago”. E não teve jeito eu dizer que não fiz doutorado. E que achava que esses títulos me distanciavam das pessoas. Adriano se divertia com o meu constrangimento. No máximo confirmava: “Tu num é advogado?” Sou, respondia. “Então, é doutor.”

Em outra ocasião, se não me engano apenas no dia anterior ao da oficina de agenciamento, eu repeti a pergunta à Maiara sobre o porquê de me chamar de professor, se eu nunca tinha sido professor dela, ela disse “sei lá, a [Rute] chama...E tu num é professor”. Mas não de vocês, respondi. A conversa acabou. A verdade é que eu não queria assim ser identificado. Mas devia ser mesmo algo engraçada a cara (imagino que careta) que fazia tentando disfarçar a decepção com o epíteto de professor.

⁸⁰ Nada tenho contra a ideia de me construir como professor. Na verdade, até quero ser um. Um professor diferente, sem moral, por certo. Mas, nesse espaço de pesquisa, a ideia de ser professor me gerava quase pavor como se realmente tivesse falhado na relação que busquei construir. Era como se a “culpa” fosse toda minha. Eu esquecia que a relação era construída mutuamente pelas partes, na dimensão relacional.

de que alguém é melhor ou mais competente que o outro me gera um grande descontentamento. De forma diferente, e nem por isso passível de uma valoração, *per si*, boa ou má, as crianças co-pesquisadoras estimularam a *disputa* e o *prêmio*, dando maior dinamicidade, rapidez e buscando produzir um grande desejo no brincar, inclusive anunciando um prêmio misterioso. Essa diferença envolve milhares de questões, como o curto espaço de tempo que elas tiveram para se aproximar dos convidados; o convívio comum da criança com o controle externo; o território do ser criança campesina no Recreio; o não ser nomeado externamente como professor – já que a alcunha dada à co-pesquisadora veio de outro co-pesquisador; o não ser um adulto cidadão que fala diferente etc.

Assim, não foi incomum a promessa não concretizada do bambolim com as crianças convidadas, ou a tentativa de produção de desejo de brincar “corretamente”, prometendo bombom. Foi o caso de tentativa de disciplinar as crianças na brincadeira do cheiro:

- Rute (*gritando muito alto*): Não é para dizer, [Jerry]. Será possível!!!!?
- Parker: *Quem não ficar comportado não vai ganhar bombom.*

Bom, discutimos brevemente a questão professoral que nos remeteu a algumas das diferenças entre pesquisador e co-pesquisador. Agora, creio ser prudente apontar que os co-pesquisadores, principalmente Rute, Carla e Parker, deram indícios de realmente entender que tinham o controle da situação nesta oficina de agenciamento. Tanto que, depois do suposto olhar de confirmação de Rute para mim, no começo da oficina, ela não mais o fez em qualquer outro momento que estava sendo gravada. Rute sentiu que poderia brincar, pular, gritar e que eu não fazia nada, pois naquele dia eu não era o professor.

- Parker (*dá um sorriso e diz*): Tá filmando o professor. (Eu continuo parado, na minha pose tímida e simpática, observando, com meu sorriso de canto de boca, Rute e Tom.) Filmando o Thiago.
- Rute: *Ó, ele não é professor nesse momento.*

Aqui, Rute se expressou tanto para que a filmassem, como para demarcar que não havia motivo para me filmar, já que eu não era professor nessa brincadeira deles. Eles criavam as regras da brincadeira. Tinham autonomia para decidir quem, como e se filmariam. Puderam agenciar sem se preocupar com o agenciamento do “professor externo” que poderia ser visto como fiscal no início.

Confesso que foi uma busca incessante para me manter calado em instantes que me incomodaram, especialmente nessa oficina de agenciamento. Tive a sensação, como adulto, que os co-pesquisadores estavam, em alguns momentos, quase “torturando” as

crianças convidadas. Mas elas riam muito, também. Foi a minha luta por permanecer calado e me surpreender com a “resposta” das crianças convidadas. Creio que me venci, criando-me menos perguntador, ao menos até a avaliação, em que acabei fazendo perguntas capciosas.

Houve, ainda assim, outra mitigação que voltou a me atribuir a antiga fachada de professor. Na brincadeira de argila, depois do lanche, quando todos os pesquisadores se fizeram presentes na condução da brincadeira, Maiara confirmou comigo se eles, co-pesquisadores, poderiam brincar com a argila também. Eu disse que eles quem sabiam.

Ressaltamos que, antes do lanche, Naiara e Maiara estavam na cozinha. Na metade da brincadeira do cheiro, Carla também foi à cozinha. E, depois da brincadeira do cheiro, de um rápido exercício de alongamento e da brincadeira do *chocolate com pimenta*, Rute também foi à cozinha.

Com as crianças pequeninas, então, ficamos eu e Parker. O co-pesquisador sugeriu danças e músicas. À exceção de Peter todos dançaram uma música que me chamou a atenção:

- *Quase todos: “Sábado na balada... Nossa, nossa, assim você se me mata. Ai, seu eu te pego, Ai, se eu te pego.”*

(As crianças dançavam e cantavam em couro. Todas olhando e imitando Parker que sabia os passos da dança. A mim, que até então nunca tinha nem visto, nem ouvido a música, pareceu-me os passinhos da “Macarena”).

- *Carla (que resolveu dar uma passadinha no alpendre): Passa a [Jane], passa! (Indicando para filmar a garotinha convidada.)*

(Jane dá um sorriso faceiro, vira o rostinho de lado, dá uma rabissaca “gaiata” e vai de ladinho para o centro da roda formada de meninos. Desfilando, dá uma voltinha e volta para o seu lugar.)

- *Jane (depois de mais de um minuto de dança e canto, diz): Dança o “iêlo”(?).*

- *Jerry: Nem. Prá lá, rapaz. (Faz uma negação de baixo para cima com a mãozinha esquerda para fora.)*

- *Tom: Bora mais tu. (E Jerry dança um forró, à dois, com Tom, mantendo certa distância entre seus corpinhos – Parker já dançava com Bob.)*

- *Parker: Ei, vamos dançar capoeira? Capoeira.*

Creio que esse momento de descontração das crianças foi muito livre. Não houve preocupação se eu “aprovaria ou não” as dançinhas e a música – confesso que fiquei um pouco surpreso com crianças tão pequenas cantando a letra do “Ai se eu te pego”, do Michel Teló, que até então eu não conhecia. Ademais, dançavam uma espécie de “Macarena” atualizada, um tanto sensual, diria. Tentei manter o mesmo sorriso discreto que desde o início da manhã eu vestira e quase não me despia dele. Acho que ele funcionou principalmente pela sua constância.

É interessante perceber a circulação de músicas da “moda”, como essa, que um enorme número de pessoas se apropria, inclusive as crianças do Assentamento Recreio.

Apesar de os gestos, provavelmente, em adultos, sugerirem sensualidade, nessas crianças parecia mais uma dança qualquer. Não senti “malícia”, era a diferença delas na repetição da música. Acho que para elas não seria tão diferente se a dança fosse levantar as mãozinhas para cima e bater palmas. A própria dançinha “gaiata” da menininha convidada foi muito mais engraçada, podendo ser “objeto de divertimento dos adultos” ou das crianças mais velhas, como sugeri o destaque de Carla. De toda forma, cremos que a música pode ser considerada como parte de linha molares, as dançinhas no Assentamento – realizadas às escondidas dos adultos – linhas moleculares; e as dançinhas ali na minha presença como linhas de fuga.

Quanto ao forró entre os menininhos, chamou-me também a atenção. Não pelo fato de as crianças apenas aproximarem os peitorais, afastando os quadris, mas pelo fato de os meninos dançarem entre si. Digo isso, porque, a cultura nordestina, e o sertão cearense infelizmente é bem marcado pelo machismo e homofobia. É certo que pode haver o agenciamento coletivo de enunciação de que criança não namora, e, por isso, não tem problema os meninos dançarem entre si, recusando, inclusive, dançar com a garotinha convidada, que dançou sozinha o tempo todo, mas que nem por isso perdeu o rebolado. Mas o fato é que o agenciamento maquínico aproximou, com certa distância, os corpos de dois meninos no sertão nordestino. A distância entre eles demarca o território do macho do sertão central. Mas as mãos dadas entre eles desterritorializa o território do macho, ao mesmo passo que também reterritorializa no território da criança que não namora.

Após a sessão de dançinhas e de uma tentativa frustrada deles em “dançar capoeira”, para ajudar ao Parker na desengonçada ginga da capoeira, eu dei uma “aula” de capoeira, ensinando como aprender a gingar. Depois brincamos com uma bola seca, improvisada. Parker voltou a dançar e cantar com os convidados. Ele conduziu uma outra atividade de cheiro, passando acerola e limão que catara na hora. Fizemos novos alongamentos. Vez ou outra, eu escapulia à cozinha para dizer às meninas que eu estava sozinho com Parker. Até então, não tinha compreendido os desejos que envolviam a cozinha. Estava preocupado que as crianças conduzissem a oficina sem mim. Somente depois, na análise, vim perceber que parte da oficina aconteceu na cozinha, e livre de fiscalização externa: câmera fotográfica e eu. E também que o Parker estava gostando de ficar ali com as crianças e comigo.

Em outras palavras, a oficina ocorrera de acordo com os agenciamentos, desejos e decisões autônomas deles, por mais que eu tivesse idealizado e, sutilmente, cobrado

uma autonomia “mais responsável/educada” com os convidados e comigo. Hoje penso que, realmente, a situação fugiu do meu controle de pesquisador, e eu não percebi. Digo isso porque, quando fiquei sozinho com Parker, achava que, ao estar com as crianças convidadas e Parker, eu é quem estava conduzindo. Ledo engano momentâneo. Eles foram professores e arquitetos, e eu servi de controle simbólico, algo que merecia cuidados, tal qual a câmera digital. Era um controle simbólico e, portanto, poderia ser manuseada com cuidado num agenciamento maquínico. Era só não pegar com a “mão suja”. Na verdade, eu estava sendo convidado a participar da brincadeira, não como convidado que iria só brincar, mas como co-pesquisador. Eles entenderam mais rápido do que eu, e eu, antes, ainda achava que estava controlando.

Bom, apontamos por fim, que os co-pesquisadores só poderiam existir, nessa situação criada, com o pesquisador; assim como eu não poderia existir, nesta pesquisa, sem os co-pesquisadores. Um não existe sem o outro. Mas só na dimensão relacional. Foi apenas na dimensão relacional que existiu o adulto pesquisador e as crianças co-pesquisadoras, e vive-versa. E não havia uma separação absoluta entre os nossos papéis ambos dirigimos, buscamos controlar e atuamos de alguma forma nas oficinas, tanto nas que eu construí, como na que eles construíram.

Para finalizar essa questão apenas aponto que senti certa distinção entre as crianças co-pesquisadoras (ou professoras e/ou arquitetas) e as crianças convidadas. Apenas indicarei duas passagens que explicitam essa diferença – para além do rito de passagem da “titulação” de co-pesquisador.

Quando Carla e Maiara manuseavam a argila, Parker disse: “E para quê vocês estão pegando pedaço [de argila], vocês *grandes*?”. O *vocês grandes* aponta que as co-pesquisadoras eram grandes, professoras, deveriam ser responsáveis pelas crianças pequenas. De outra forma, as crianças convidadas eram pequenas, deveriam ser cuidadas, ter prioridade e serem disciplinadas a brincarem “correto”.

A outra passagem é a de Rute, logo no início da oficina. Ela apresenta a equipe como co-pesquisadores: “nós somos co-pesquisadores”. Aqui, ela não só indica a titulação do grupo, como apresenta os supostos objetivos da brincadeira: “nós queremos desenvolver em vocês é o desenho, o desenho animado na infância”. Sem muitas dúvidas, esses objetivos são uma forma “correta” da pesquisa. Digo isso, porque, na minha ânsia de ser sincero com os co-pesquisadores, comumente eu dizia que eu propus a pesquisa para saber mais sobre a infância e como as crianças entendem os desenhos animados. Enfim, esse agenciamento coletivo de enunciação, referente à pesquisa, em

que tive um papel preponderante, foi re-apropriado de forma diferente por Rute, que diz não que quer *saber mais sobre* – como eu dissera –, mas *desenvolver* nas crianças convidadas o desenho animado e a infância – como ela disse.

Essa distinção dos nossos interesses ficou ainda mais visível no convite que os co-pesquisadores fizeram aos convidados para que esses se apresentassem. “Primeiro nós vamos começar perguntando qual o nome de vocês e o desenho preferido” (Rute). Os co-pesquisadores se apresentaram, e Rute ressaltou a titulação deles de co-pesquisadores. Enquanto aos convidados coube dizer seus nomes e o desenho preferido. Lembremos que eu pedi, com atos de direção da pesquisa, para que cada criança co-pesquisadora, na primeira oficina, apresentasse-se dizendo o nome e três coisas que gostava de fazer em “ordem de desejo”. “Cada um diz o seu nome e diz três coisas que gosta mais. Certo?” De toda forma, eu também me apresentei e disse as três coisas que mais gostava na ordem. Por fim, o interesse deles era agenciado pelos desejos de brincar e pesquisar; enquanto o meu pelos de pesquisar, aprender e mudar o mundo – mesmo que ainda buscando aprender a pesquisar, e me parecendo ainda com um professor-pesquisador ou um professor que deseja ser pesquisador.

Pensemos agora quem estava “legitimado” a participar da brincadeira.

4.5.2.5 Quem pode brincar? A inclusão e a exclusão

Apono como situação de *inclusão* os discursos dos co-pesquisadores que incentivavam, encorajavam e chamavam o convidado a participar na brincadeira. São contextos em que características, qualidades ou “dificuldades”, são utilizados de forma a chamar a criança para a brincadeira, seja ressaltando qualidades, ou enfrentando “dificuldades”.

A inclusão podia, por exemplo, vir com um pedido de ajuda a outros co-pesquisadores, dando um indício, talvez, do reconhecimento do saber da companheira:

- Parker: Participaí, mã. (Fala para o irmão mais novo.) Pede aí para ele participar. (Pede socorro para a Carla. Ela responde algo inaudível.) Ei, mã, participa aí, mã. Tá aparecendo aqui, tu. (Dizendo para o Peter que estava sendo filmado. Peter dá um sorriso para a câmera. E, em direção ao foco da câmera, caminha “fazendo pose” com a mão na cintura.) Participa, macho!

Há um cuidado especial de Parker com seu irmão mais novo. Inicialmente o irmão não queria participar da brincadeira. Ficou distante das outras crianças. Apenas observava. O convidado se sentou próximo a mim. Vez ou outra perguntava algo sobre mim (idade, o que eu estava escrevendo, de onde eu era etc.). Na hora de fazer a primeira brincadeira, depois da apresentação, Peter não quis ser vendado. Mas, com a

insistência do irmão mais velho, Parker, Peter resolveu participar da brincadeira. Ressaltamos que Parker utilizou de vários recursos para convencer o irmão a brincar junto: pedidos insistentes de Parker; explicação de que Peter já estava participando de parte da brincadeira, pois ele estava sendo filmado; e pedido de ajuda a Carla.

O ato de amarrar as roupas de Maiara na cabeça das crianças, que durou mais de 13 minutos exigiu também cuidado – confesso que foi uma tortura ver, no dia, e outra tortura ter que traduzir, transcrevendo e descrevendo para fins de análise.

O mesmo tipo de inclusão ocorreu na brincadeira da argila: “Tá bom, [Maiara], isso dá para eles fazerem. Bora, [Jerry], tem que participar. Se veio tem que participar. Vem para cá, para a roda.” (Carla). Carla incluiu de uma forma direta e clara o convidado, bem característico dela. Se o menino está lá, é para participar.

Vejamos outro tipo de inclusão:

- Carla: *Fica segurando aqui. (Colocou as mãos de Jane na parte superior da cabecinha da menina – foi uma solução para que Jane se sentisse menos desconfortável com a venda.)*

Mesmo depois de algumas dificuldades e aplicação de micropenalidades, Carla teve toda uma delicadeza ao tratar o incômodo da menininha com a roupa em seus olhos. Envolveu uma condução leve das mãos e ressignificou o pano para manter a pequenina na brincadeira. Rute desistiu de amarrar firmemente a roupa, simplesmente arranjou um meio termo cuidadoso: Jane poderia segurar a roupa no rostinho.

A *exclusão* é diferente da *ameaça de exclusão*, ambas podem ser consideradas micropenalidades. Entretanto, identificamos como situação de exclusão os discursos que desqualificam, depreciam o outro simplesmente por suas características, qualidades, defeitos, apelidos e/ou entendimentos. A criança continua brincando sem ser ameaçada de sair, mas ela brinca como um diferente que é discriminado, não incluído ao grupo, sendo uma espécie de “desconvidada”.

A exclusão poderia ser expressa com uma distinção de *status* entre *convidado* e *não-convidado*:

- Rute: *Nós chamemos eles cinco. Você veio de intruso. Só para atrapalhar.*
- Parker: *Não. Ele entrou. Deixa o menino entrar, [Rute].*

O discurso de Rute veio depois dos gritos contra Peter. E Parker ignora essa discussão de quem foi convidado, afirmando que a criança já está brincando, então, deveria deixar que ele continuasse, sem distinção de *status* entre convidado e não-convidado.

A exclusão poderia advir de uma característica atribuída à criança, como a teimosia. “Tu tem a aparência de mais velho e é o mais teimoso”; “Vocês são muito teimosos” (Rute); (com tom de deboche, Parker): “Ô bicho lindo esse [Jerry], sorri, menino! (Jerry corre em direção ao Parker. Faz, como se fosse bater.) Ei, [Jerry] (com tom sério. Depois da chamada, Jerry volta para o seu lugar.). Seu moleque! Seu moleque!”.

A exclusão poderia ser comparativa e com uma depreciação indefinida: “Eu não sei como o [Parker] é tão comportado e tem um irmão tão desse jeito” (Rute). Como resposta a esse comentário de exclusão, Parker, trouxe outro discurso de exclusão: “Porque eu sou mais bonito que ele” (Parker). Ou seja, a exclusão também se dava por uma comparação que atribui ao outro uma característica menos “positiva”.

Outro tipo de exclusão foi a utilização de apelidos: “Bora, cabeção (gargalhada).” (Carla); “[Peter], cabecinha, tu já tem a cabeça bem grandinha para saber pensar.” (Rute); “Sai de perto do cabeção” (Tom); “Cabeção.” (Ariel); “O Petica” (Rute aponta o dedo para cara de Jerry. E ainda andando. Ela repete:) “Petica”; (Depois da ofensa e enquanto a contestação ocorre, Parker fica repetindo): “O Petica, o petica, o petica”.

Atentemo-nos que o irmão de Parker não respondeu ou contestou a nenhum dos atos de exclusão. Entretanto, Jerry, ao ser chamado de *petica*, contrapôs-se na primeira vez:

- Jerry: (*visivelmente irritado, gritando e apontando para Rute*): Ó, não é para me chamar disso!
- (*Rute caminha, meio desfilando e olha “de rabo de olho” para a criança ofendida. Bob sorri.*)
- Rute (*aponta o dedo na cara de Jerry, ainda andando, e repete, enquanto a criança convidada contesta*): Pe-ti-ca.
- Parker (*depois da ofensa e enquanto a contestação ocorre, fica repetindo*): O Petica, o petica, o petica.
- (*Escutam-se outras repetições de petica.*)

A contestação só ocorreu uma vez, enquanto as ofensas contra a criança convidada, com esse apelido, duraram toda a oficina.

A exclusão de uma co-pesquisadora também poderia ser questionada pela tentativa de inclusão de outro co-pesquisador. Era uma espécie de controle interno, numa mesma situação que excluía e depois incluía uma criança. Foi o que fez Parker, contestando o apelido que repetidamente davam a seu irmão.

- Rute: *Vai em quem Cabeç...*
- Parker (*cortando a fala de Rute, diz*): [Peter]!

Um exemplo que nos chamou atenção como borrão foi com Parker e Peter. Quando Rute perguntava o número das frutas para cada pesquisador, depois que eles as cheiraram e retiraram as “vendas”.

- Rute: *Certo, vai. (agora andando de joelhos e pegando as roupas de Maiara. Não houve resposta, então ela fez a pergunta.) Qual foi o que você gostou mais, [Peter]?*

(Foi o único que Rute não “repetiu” a pergunta apenas olhando e apontando. Rute falou com um tom muito ocupado, automático, com o olhar perdido nas roupas que catava. Mas expressou a pergunta por ato ilocutório, o que não tinha feito com as outras crianças.)

- Peter: *Quem? Eu?*

- Rute: *Qual foi, [Peter]?*

- Parker: *Tava dormindo. Ele tava dormindo o [Peter] (fala alto como se esperasse risadas depois).*

- Rute *(com um tom de voz ameno): Deixa, deixa.*

Não temos muitas dúvidas que a expressão de Rute e a fala de Parker foram de descaso e de exclusão a Peter. Óbvio que aqui havia um agenciamento maquínico de organização entre as roupas, Rute e os presentes. Um agenciamento maquínico entre Parker, a câmera digital e as crianças convidadas.

Mas o que nos interessa é, primeiro, o discurso de Parker. Percebamos que ele estava justificando o “alheamento” do irmão mais novo, afirmando que a criança mais nova estava dormindo. Ao menos tempo que essa justificativa inclui Peter na brincadeira, ela exclui. E exclui porque diz, com um tom jocoso, que a criança, “não-convidada”, estava dormindo.

Segundo, apontamos que Rute pode ter tido um desejo de cuidado com Peter, já que se expressou também com o ilocutório, não somente apontando, mas falando. Entretanto, essa distinção pode ser uma diferença que exclui. Será que ela entendeu que ele não seria capaz de compreender se ela apontasse para ele? Ou ela não quis “perder” tempo com ele e falou apenas para “constar”? Não sabemos.

Agora atentemos para o *deixa, deixa*, de Rute. Esse *deixa* pode ter sido um ato de inclusão que permitiu à criança não participar de uma atividade que a copesquisadora entendeu que o menino não quisesse. Como também pode ter sido um ato de descaso, que desconsiderou a importância de qualquer participação de Peter. O borrão aqui foi muito opaco, pois o tom de voz ameno tanto pode ser “inclusivo” ou “exclusivo”. E lembremos que, nas gramáticas culturais da infância, não é incomum que se quebre regras de “coerências lógicas”. Ou seja, não é porque ela estava com descaso inicialmente, que ela persistiu com descaso, pois ela pode ter entendido a fala de Parker como exclusiva e ter querido amenizá-la, incluindo Peter. Ou seja, o *deixa* pode ter sido para Parker não falar assim com Peter. Não sei dizer. Ela não olhava para ninguém, o

agenciamento maquínico com as roupas estava muito forte, e ela não olhou para as pessoas enquanto falava.

É, óbvio que analisei a brincadeira como adulto, elegendo situações que interpretei como salutares, pois foram centenas de situações que mereciam análises individuais, mais relacionadas, mais individualizadas e/ou mais acuradas. Os conceitos indicados emergiram num duplo recorte: os da minha seleção e os que o meu arcabouço teórico/conceitual conseguiu dar conta. Ademais, tentamos não ser muito repetitivos, pois percebemos que muitas das situações que foram apontadas como de direção, por exemplo, também poderiam envolver agenciamentos de cuidado, de arquiteto ou de controle dos próprios co-pesquisadores.

De toda forma, pensemos um pouco a avaliação dos próprios co-pesquisadores na interação comigo. É uma tentativa de mostrar mais as crianças com seus agenciamentos.

4.6. Avaliação de co-pesquisadores como pesquisadores?

Esclarecemos ao leitor que a avaliação que traremos ocorreu no nosso último encontro. Decidimos, todavia, trazer para o penúltimo capítulo da dissertação, porque aqui nos concentramos em problematizar as relações de força. Isso quer dizer que mesmo que as oficinas de interação midiática tenham acontecido anteriormente à avaliação que se segue, nós decidimos trazer as análises dessas oficinas apenas no último capítulo.

4.6.1 Desmanchando a fantasia inicial

O que vocês pensaram? Como foi? Ó, vocês podem falar em grupo, desde que cada um fale. Digo, cada um individualmente, um por vez, para depois facilitar a transcrição, certo?

- Parker: Eu pensei em tudo, assim. Para ensinar as crianças esse curso que eu to fazendo. Em tudo.

A pesquisa, nesse discurso de Parker, aproximou-se a um dos cursos que as crianças têm acesso no Ponto de Cultura Criança Feliz. Parker pensou em tudo para ensinar. Aqui há um agenciamento coletivo de enunciação da criança mais velha que vai ensinar a criança mais nova.

- Carla: Eu pensei que ia ser muito legal. (Carla, Maiara e Naiara estão deitadas na rede. Enquanto fala, Carla passa a mão nos cabelos ainda molhados de Maiara, que, por sua vez, come as unhas.) E que ia ser organizado como a gente decidiu. Mas num foi.

- Rute: Pelo menos não hoje, né.

- *Maiara: Eu! (Ergue o tronco que estava recostado na rede e, em seguida, levanta a mão.) Eu queria que tivesse sido mais bem organizado para cada um...*

(...)

- *Maiara: Eu queria que cada um tivesse consciência que tem que fazer um trabalho que o grupo escolher. Por favor, vamos fazer. Por exemplo, se o grupo me escolher para eu ficar cuidando dos menino um tempo, eu tenho que ficar lá. Ai depois eu volto, para outra pessoa ficar lá, entendeu? Um de cada vez, que é para cada qual ficar coisando. Mas ninguém quer! Quer ficar só na cozinha. (Abre os braços numa menção de indignação interrogativa e irônica.)*

(...)

- *Maiara: Não. (E coloca a mão, buscando evitar que Rute se sentasse encima do ombro de Carla. Carla está fazendo uma cara de chateado, franzindo de leve a testa, com uma expressão de estar de “saco cheio” da insistência da colega.)*

Carla começa sua fala, afirmando o seu desejo que a oficina tivesse sido muito legal e mais organizada. A menina fala isso, num contexto em que reforça a sua amizade com Maiara, alisando o cabelo da outra co-pesquisadora. Maiara está no meio de Carla e de Naiara, que, por seu turno, tem Maiara como uma de suas melhores amigas. As três estão na rede num momento de conforto e paz. Esse momento íntimo entre as amigas mostra, inclusive, certa união, concentração, de energias positivas, pois iríamos fazer uma avaliação das brincadeiras delas com os outros, Parker e Rute. Pareceu mesmo, nesta avaliação, serem formados ao menos dois grupos de meninas: o das três meninas e o da Rute. Havia um terceiro, “grupo”, um *entre-grupo*: eu e Parker – que éramos incluídos e aceitos pelo grupo das três meninas.

Como já indiquei anteriormente, durante a oficina de agenciamento, fiz uma confusão. Agora a identifico como um mal entendido entre a *responsabilidade* e os *agenciamentos* das crianças. Digo isso, porque, como vez ou outra, eu pedi/lembrei (obviamente isso não deixa de ser uma cobrança) as menina que estavam na cozinha que apenas estávamos eu e Parker lá fora, eu acabei por cobrar uma *responsabilidade*. Óbvio que, no instante que fiz, achei que estava lembrando os agenciamentos que elas “deviam ter” ali com as outras crianças, na pesquisa. Fiz-me “cego”, entretanto, para os desejos agenciados da permanência na cozinha, *agenciamentos* de todas as meninas que podia estar relacionado com o agenciamento coletivo de enunciação da mulher com os afazeres domésticos, especialmente num agenciamento maquínico com os objetos e máquinas da cozinha, ou representações desses objetos ou máquinas. É uma questão de gênero que se territorializa no machista do sertão central do Ceará, se reterritorializa na cozinha com as meninas brincando e fazendo o lanche, bem como se desterritorializa com o desejo de estarem sozinhas.

É extremamente patente o agenciamento de Rute que envolveu o desejo de ser incluída no grupo das três meninas (Rute, Carla e Naiara). Indicamos tanto com o desejo de deitar na rede, mesmo com a intransigência de Carla; como com os agenciamentos de ir à cozinha, mesmo que o grupo das meninas tenha dito para ela sair de lá. A tensão que antes percebíamos entre Rute e Maiara, não se resumia, no ambiente de pesquisa, somente a uma rixa entre as duas, mas sim na não-inclusão de Rute no grupo das três meninas. E quanto mais Rute forçava a sua inclusão, mais ela era excluída.

Atentemo-nos, por exemplo, o respeito que Carla teve com Maiara, ao falar um *não* baixinho e manhoso, tentando respeitar a fala da amiga. Ao passo que Carla não economizou micropenalidades que variaram entre olhares, caras, bocas e falas, para não incluir Rute na rede. E Rute respondia com insistência e micropenalidades, o que deixava Carla mais aborrecida.

Nesse meio, Maiara estava confortável com as amigas, mas exigiu que tanto o grupo que faz parte, como aqueles que estavam fora dele respeitassem a sua fala. Daí apareceram as micropenalidades que buscavam garantir o seu legítimo direito à fala e a garantir a não-inclusão de Rute na rede. Aqui há um agenciamento coletivo de enunciação extremamente presente em esferas públicas de discussão, como a academia, os movimentos sociais, debates midiáticos etc.

Até porque, Maiara reafirmou ter respeitado, com seu silêncio, a fala dos outros, seja do seu grupo, ou não. Então, ela queria ter o direito a ser ouvida. Lembremos que *falar com* só é possível com o silêncio (FREIRE, 2010). Maiara expressou que desejava que tivesse sido mais organizado, que as pessoas tivessem cumprido os papéis definidos pelo coletivo. Por mais que Maiara não participasse do MST, como militante, esse discurso indicou dois agenciamentos coletivos que remeteram, primeiro, ao princípio de solidariedade que esse movimento popular busca construir; e, segundo, à ideia de construção de uma *consciência*. É interessante apontar que a escola Criança Feliz tem uma pedagogia que é organizada em grupo e rotativamente entre os estudantes. E, ademais, as crianças e os adolescentes, ao menos algumas vezes, participaram das reuniões do Assentamento – foi o que os pesquisadores da agronomia me indicaram e foi o que eu pude observar nas reuniões que presenciei. Certamente essas vivências agenciam esse discurso.

Rute ressaltou que, *hoje*, na oficina de agenciamento, não foi organizado. Na própria avaliação, Rute retomou essa sua fala para identificar, segundo seus

agenciamentos, que esse dia foi excepcionalmente desorganizado, porque não fui eu quem coordenou os momentos, e sim eles.

Percebendo o mal estar entre o grupo e Rute, resolvi intervir na questão da rede, sem adentrar em minúcias que poderiam expor as crianças ou levar a brigas:

- *Eu: Vamos sentar no chão, né? Tá limpo. Foi limpo várias e várias vezes (alusão à limpeza delas ao alpendre), né?*

- *Naiara (um pouco reticente): Eu pensei que... hoje seria mais organizado, né... Como das outras vezes. Mas como tinha criança mais pequena não dá para ser mais organizado. Mas eu achei muito legal, interessante... (Divide o olhar às vezes para a câmera, às vezes para o chão, sempre com um tom de voz suave e falando pausadamente.) Acho que é.*

- *Eu: Alguém mais quer falar?*

(As meninas fizeram uma cara de negativa, como quem já disseram tudo.)

- *Parker: Eu acho que aconteceu uma grande diversão hoje. Por que eles só brincavam, pulavam, dançavam.*

- *Maiara: Eu (levantando apenas o dedinho indicador). Eu num fiquei muito tempo aqui com eles não, mas eu acho que eles se divertiram, né? Porque eles nunca tinham tirado um tempinho só para fazer essas brincadeiras que eles gostam. Mas era... Na minha opinião, era para ter sido mais organizado. (Começa a olhar para as unhas.)*

(Carla está com o dedinho na boca, observando atentamente Maiara. Rute está roendo as unhas. E Naiara está, elegantemente, tirando o resto de argila de uma unha com outra unha, numa pose de pescoço esticado com olhar distante e atento.)

Naiara explicou que o desejo de a brincadeira ter sido mais organizada não pôde se concretizar, porque as crianças convidadas eram muito novas. Ela analisa que poderia sim ter sido mais organizado, mas que com crianças tão pequenas, não poderia ser a mesma coisa que era com eles, que são “grandes”.

A organização foi um elemento negativo avaliado por todos, alguns com mais ênfase, outros com menos, inclusive, no final, eu também abordei essa questão. Ainda assim, o dia foi um sucesso, *uma grande diversão*, especialmente porque os convidados nunca haviam, segundo Maiara, organizado-se apenas para fazer *essas brincadeiras que eles gostam*.

Obviamente a avaliação teve linhas moleculares que envolveram nosso território de pesquisa e molares que envolveram as nossas vivências e experiências reais e virtuais. Mas há aqui uma linha de fuga notável nessa nossa discussão: as unhas. Sim, as unhas. Para duas co-pesquisadoras o roer de unhas me indicou certa apreensão, ansiedade. Era um agenciamento maquínico que as reterritorializava numa discussão tensa, e não mais na brincadeira. Para outra co-pesquisadora, a unha era cerrada como terapia, praticada com elegância, com traços delicados, finos. É certo que essas linhas são cortadas pelo agenciamento coletivo de enunciação da higiene e limpeza. Entretanto, não posso apontar se a ansiedade ou o imperativo de limpeza é que levaram

duas co-pesquisadoras a roerem as unhas e outra a “cerrar” as unhas. Penso que foi um movimento de reterritorialização e desterritorialização. Foi uma composição de agenciamentos.

Antes de pensar a desorganização, pensemos que a oficina de pesquisa, reterritorializou-se ora como brincadeira, ora como aula – como expressou Naiara. Suas linhas de fugas, parece-me, apareceram quando há desterritorialização da brincadeira, oficina ou aula. Aponto que, além de Naiara, Maiara também expressou, na avaliação, que eles iriam dar uma aula. Diferentemente, outrora, de vários discursos delas que indicavam a oficina como brincadeira. Talvez esse fato pode ser melhor compreendido pelo contexto: o de “debater” responsabilidades.

Quanto à desorganização, é certo que a discussão se acirrou, seguindo ainda por mais longos quinze minutos. Eles não conseguiram ficar em paz sozinhos – a discussão rodou em círculos. Essa circularidade pode estar relacionada às reuniões da associação ou movimento, uma vez que, em reuniões com muitas pessoas, é usual que haja repetição de discursos – na universidade isso também acontece.

Pareceu uma audiência de um tribunal do júri que julgava um juiz, e esse mesmo juiz, na mesma audiência arbitrária, estava julgando o mesmo tribunal. Aqui não houve escuta. As crianças falaram muito ao mesmo tempo. Criavam-se novos argumentos a cada instante para condenar o juiz ou o tribunal de júri. Acabei por intervir, e considero a minha pior intervenção – ainda assim, a discussão retornou “voltou e meia”. Mas, analisemos primeiro essa passagem para problematizarmos um pouco essa questão sensível que tomou boa parte da nossa avaliação.

Naiara foi mais direta do que todos nós fomos até então, eu inventando esse espaço de avaliação para entender o que eles acharam, o grupo das meninas julgando a “falta” de Rute e Parker inicialmente ignorando a desavença entre as meninas. Todos os co-pesquisadores discutiram por longo tempo – Parker também entrou na discussão, já que, em determinado momento, Rute disse que era para ele estar na cozinha. E ele contestou piamente com toda a sua convicção e indignação – à título de contexto, de acordo com as minhas anotações, Parker tinha se proposto a filmar e ficar na animação com as crianças convidadas, mas eu não intervi.

Naiara citou o nome que faltava para indicar a “culpa” da desorganização: Rute. Consequentemente, a discussão explodiu. Aqui agenciaram-se desejos que envolviam muito mais apontar a responsabilidade de alguém, uma “culpada”.

Rute ficou muito tensa, chateada mesmo. Naiara a tocou num ponto sensível: a não inclusão da co-pesquisadora no grupo das meninas. Rute afirmou que não participara da decisão dos co-pesquisadores, logo não reconhecia legitimidade nessa decisão. Ela teria sido, mais uma vez, não incluída numa decisão do grupo. E ela resolveu contestar. Ela agenciou seus desejos de ir à cozinha, mesmo com as enunciações contrárias do grupo das meninas, e lá ficou. Rute foi firme em defender os seus desejos e concretizá-los, só voltou ao alpendre junto com o grupo das três meninas.

Posso dizer que houve a formação de dois grupos de pesquisa na primeira parte da oficina de agenciamento: o do “bolinha” (eu e Parker) e a da “luluzinha” (Rute, Maiara, Carla e Naiara). O grupo da *luluzinha* era maior e mais diverso, consequentemente tinha diferenças mais acirradas. Havia os subgrupo das três meninas e o da Rute que desejava se fazer incluída no das três. O do *bolinha* foi extremamente mais leve, ao menos na aparência, pois Parker estava visivelmente curtindo as danças, a capoeira, e as brincadeiras mais livres, e eu sempre incentivava-o, ajudava-o ou propunha junto. Óbvio que no meu mundo interno, estava tenso, achando que a oficina de *agenciamento* só estava ocorrendo na cozinha e que eu estava perdendo tudo – nem me apercebia tanto da riqueza do momento que estava vivendo ali com Parker. Apesar de ter também curtido, reterritorializei-me algumas vezes e passei, vez ou outra, pela cozinha. Era também uma preocupação com as meninas para elas não se sentirem forçadas a fazerem coisas que não quisessem – achei interessante sempre oferecer ajuda a elas. Não queria que as meninas se pusessem em risco por causa da oficina. Se houvesse alguma tarefa que elas quisessem que eu executasse estaria disposto e estava me oferecendo para tal, era só alguém me chamar ou aceitar a oferta de ajuda. Confesso que pensava basicamente em cortar o abacaxi. Mas é certo que elas o fizeram bem melhor do que eu teria feito. Foi nessas minhas idas à cozinha que eu mesclava o oferecimento de ajudas com o aviso de que no alpendre apenas estávamos eu e Parker. Não tinha ninguém filmando (foi o argumento que utilizei – tanto que Carla apareceu em dado momento e gravou uma música cantada e dançada).

A câmera descarregou, apenas tenho o registro do áudio do resto da avaliação. Ao perceber que eles estavam sendo excessivamente rígidos com eles mesmos tentei amenizar:

- Carla: *Foi porque cada um combinou aonde a gente ia ficar, ia organizar, mas ninguém, ninguém...*
- Parker (completando): *Quis ajudar?*
- Carla: *Ninguém quis ajudar.*
- Eu: *Mas eu vi vocês trabalhando, né...*

Passei a perguntar sobre brincadeiras específicas. Foi melhor, mas, ainda assim, vez ou outra o julgamento da desorganização voltava puxado por Rute. E os co-pesquisadores aplicavam-na micropenalidades com olhares; “Aff!” (Naiara); ou “de novo!” (Maiara).

Quando Rute insistiu firmemente no debate da desorganização, houve muita gritaria, um show de aplicações de micropenalidades. Uma nova confusão geral a respeito da culpa da desorganização. Tentei não entrar muito na discussão. Fraquejei, entretanto. E apliquei uma micropenalidade, quando a culpa recaiu sobre mim. E acabei por fazer o mesmo que todos já tinham feito ali na avaliação: julguei e excluí Rute. Por mais que já tivesse racionalizado que isso estava acontecendo, o sangue e a paciência abalada pela dor de cabeça não me permitiram agir como o pesquisador que eu gostaria de me produzir.

A “culpa” da desorganização da oficina de agenciamento, em dado momento, para Rute, tinha sido fruto da mudança de horário que sugeri, por causa da indicação de Fatinha em não ir ao açude. Eu tinha acordado e justificado aos co-pesquisadores, no dia anterior, a proposta de alteração de horário. Ninguém havia se queixado.

Depois de uma longuíssima série de “Tava sim” (Naiara) e “Tava não” (Rute), a respeito da presença ou ausência de Naiara no nosso acordo da mudança de horário – e Rute realmente estava na conversa, tenho nas minhas anotações e na gravação:

- Rute: *Tinha 8h (no papelzinho que ela anotara como planejamento – acho que inspirado nos papéis que eu levava) para a gente fazer a merenda mais cedo.*

- Eu: *Mas no planejamento vocês mudaram para os convidados cheirarem a comida antes de lancharem (tinha anotado isso no meu diário de campo). Eu tava aqui. Acho, planejaram o horário e mudaram na véspera. Num tem problema.*

- Rute: *Mas só por causa da poluição do açude.*

(Eles mudaram de horário, porque tinham previsto um banho de açude, mas nenhuma mãe permitiu devido à poluição do açude. Eu que tive que propor essa mudança de horário, pois Fatinha falara comigo.)

- Eu (com uma voz bem mansa): *Mas tu estavas de acordo com essa mudança de horário também, [Rute].*

- Maiara (gritando): *Pois é!*

- Naiara (também me cortando, fala alto): *É!*

- Eu (toda a fala teve um tom de voz tranquilo, pausado e manso): *Esse teu argumento agora tá um pouco inválido. Eu quero dizer, assim, vocês tinham se planejado. E o planejamento é assim mesmo sempre muda na hora. Por exemplo (...)*

- Carla (no meio da minha fala, com um tom de uma boa recordação): *Chocolate.*

A tranquilidade e a paz na expressão da minha voz não retira a micropenalidade do argumento um pouco inválido, nem o meu argumento de autoridade *eu tava lá*. Esses enunciados excluem a menina da pesquisa. E ela demonstrara reiteradamente que

desejava ser incluída no grupo das meninas e que se sentia, de alguma forma, incluída na pesquisa. Ou seja, excluí-a do espaço que lhe dava força para insistir e lutar na sua inclusão. Não que ela tenha desistido ou parado de falar sobre a desorganização. Mas foi uma forma de deslegitimar o discurso de Rute – e, conseqüentemente, de deslegitimá-la na pesquisa – com o meu discurso. Ainda que a expressão da minha fala tenha sido mansa, pacífica, com tom conciliador, eu me reterritorializei no papel de juiz que indica um *argumento um pouco inválido* e utilizando da autoridade *eu tava lá*. E isso é uma clara exclusão da menina.

No final da avaliação, pedi desculpas a Rute, quando me encontrei sozinho com ela. Disse que tinha sido uma falta de respeito minha eu ter dito que o argumento dela não era inválido. Ela disse que não tinha problema. E começou a dizer algo parecido com: mas professor, elas decidiram sozinhas... Recontou a sua versão. Calei-me e ouvi-a com o sorriso amarelo mais simpático que a minha dor de cabeça permitiu. Depois disso, corri e coloquei os óculos escuros – ninguém mais precisava olhar nos meus olhos, e se precisassem, eu não mais os mostraria durante o sol daquele dia.

Atentemos para uma linha de fuga no território da pesquisa aqui. Durante minha infeliz fala, Carla lembrou o chocolate. E pelo tom de voz foi uma boa lembrança... Algo de nostalgia. Essa desterritorialização, também reterritorializa um agenciamento coletivo de enunciação da *criança que ama doce*, num agenciamento maquínico com a representação do chocolate. Percebamos que essas crianças desejam bastante doces.

Entretanto, na oficina que elas pensaram, elas decidiram utilizar frutas. Agenciaram os desejos de “ensinar” mais, aos mais novos, sobre as frutas. “Eu queria que eles conhecessem mais as frutas. Porque, às vezes, eles conhecem, mas nem tanto. Dizer mais das frutas, de onde vem...” (Rute).

Parker disse, todo orgulhoso, pois ele participou dessa brincadeira: “Eles olharam, mas só que olhava de brincadeira. E eu ficava com a maior raiva mesmo. Aí, eu pegava lá um cheiro para eles sentirem para eles adivinharem. Aí tudim adivinharam. Aí, foi legal”. Percebamos o tom crítico do co-pesquisador que assumia a sua implicação, assumindo ter raiva, quando as crianças não “brincavam certo”. Praticamente Parker foi a única criança que reconheceu claramente alguma espécie de erro seu – Maiara deixara subentendido que errara também em uma briga com Rute. Mesmo com o erro de Parker, tudo acabou bem, pois, mesmo com raiva, a brincadeira funcionava, tendo em vista que todas as crianças convidadas adivinhavam as frutas apenas com o olfato.

Naiara disse que, se tivesse no momento da brincadeira do cheiro, ela “queria que eles tivessem relaxado antes”. Para a co-pesquisadora, não interessava tanto o brincar com as frutas, mas sim se concentrar nessa experiência.

Lembremos ainda o doce que, na verdade, ficou para eles. Foi o bambolim que não ocorrera com as crianças convidadas e que, no término da avaliação, eles fizeram como surpresa “para mim”.

Essa “surpresa” já não era tão surpresa assim fazia alguns minutos. A minha surpresa e dificuldade foi entender que a surpresa “para mim” era o bambolim para eles. Na avaliação, as crianças se estressaram umas com as outras, quando me perguntaram o que elas fariam com os bombons (Parker e Rute). As respostas foram de “cala a boca”, “shhh” a “cala a boca, sua bicha imunda”. Era o cuidado excessivo de Maiara e Naiara que coordenavam a surpresa, gerando exclusão dessa brincadeira de Parker e Rute. As meninas repreenderam severamente Rute, pois elas disseram que já tinham avisado a Rute sobre o sigilo da surpresa. Mas me vesti como pude de um sorriso, mais pela felicidade da correria deles e porque tudo pareceu ficar bom novamente com eles.

4.6.2 Co-pesquisadores que perguntam ao pesquisador

- *Naiara: Eu tenho uma pergunta para ti. O que foi que tu achou de passar todas essas oficinas... pra gente... Que é que tu acha?*

- *Eu (dei um largo sorriso. Não estava preparado para essa pergunta): Que é que eu acho... Acho que foi uma experiência muito, muito boa.*

(...)

- *Parker: Foi difícil fazer essas coisas com a gente?*

- *Eu: Difícil não. Eu não diria que foi difícil, eu diria que foi desafiador. Desafiador, assim, ter que conhecer, saber como eu converso com cada um.*

Aqui, por mais que eu tenha sido pego de surpresa, foi uma felicidade vê-los decidindo perguntar, e decidindo o que quiseram perguntar com os seus agenciamentos. Eles quiseram saber sobre como eu me senti com eles, construindo essas oficinas. Talvez fosse o prenúncio de criar um “clima”, um “contexto”, para a surpresa.

4.6.3 Conclusão da avaliação

No auge da tempestade
há sempre um pássaro para nos tranquilizar
É a ave desconhecida
Que canta antes de voar.
(René Char)

Para os co-pesquisadores nada precisava melhorar. Eles indicaram como pontos negativos as suas brincadeiras e as desorganizações. Entendo de outra forma. Para mim, esses elementos não foram dificultadores da pesquisa. Pelo contrário, as brincadeiras e desorganizações permitiram que eles não ficassem no assunto, o que facilitou o

aparecimento dos territórios dos agenciamentos (maquínicos e de enunciação coletiva), das reterritorializações e das pontas de desterritorialização.

Para Maiara foi bom aprender o que não sabia, tirar foto e assistir a filme. Conhecer a Zica, da animação Zica e os Camaleões, e assistir a Ben-10, mesmo que ela não tivesse muito interesse nele. Essa informação sobre seu desinteresse no Ben-10 é um reterritorialização daquilo que ela me dissera quando estava com os priminhos, ainda na pesquisa exploratória. Naquele momento, ela disse que assistia a Ben-10. E, ao assim dizer, ela foi motivo de chacota do priminho mais novo que disse que Maiara “gostava dessas coisas de menino. É desenho de menino”. Maiara contestou firmemente, em sua defesa, resistindo a essa espécie de machismo “infantil”. Disse que não existia isso não, pois “todo mundo podia assistir, né, não?”, buscando confirmar comigo. Eu balancei a cabeça afirmativamente e disse completamente satisfeito um *sim*. Todo orgulhoso da garotinha que estava conhecendo. Queria ter tido essa força na minha infância. De toda forma, não sabemos ao certo o motivo de, na avaliação, ela ter dito que não gostava de Ben-10. Por que estava junto ao grupo de meninas? Para evitar passar por outro constrangimento? Por causa de um sentimento de vergonha?

Foi patente meu agenciamento de quem não quer só ouvir elogios. Lembrei-os do começo ao fim que apontassem pontos negativos e que poderiam ser melhorados.

Naiara buscou me incluir na pesquisa. Disse que ia com a minha cara. Eu, como ainda não podia deixar de ser tímido, reagi ficando vermelho e expressando essa minha timidez – costume achar melhor ser sincero para reconhecer a dificuldade e a pessoa não se sentir tão ofendida. Mudei logo de assunto, uma linha de fuga um tanto comum, quando me vêm esses sentidos repentinos.

Outra singularidade dessas crianças foi expressa na avaliação, quando o desejo de falar era muito forte para mais de uma delas. O *par ou ímpar*. Foi uma singularidade na resolução de um conflito instalado pelo desejo de falar. Percebamos que já estava tudo em paz, era um conflito que poderia ser resolvido sem mediações direta de terceiros, pois eles estavam *falando com* eles mesmo, falando e silenciando. O contrário, avalio, ocorreu na discussão sobre a desorganização.

Carla gostou, porque tirou foto, brincou e conheceu coisas novas. Ela, na verdade, aprendeu a manusear a câmera digital comigo, isso deve estar dentro do conhecer coisas novas que ela indicou genericamente. Aqui, mais uma vez apareceu a apropriação da pesquisa como brincadeira. Achou ruim a desorganização dos co-

pesquisadores, especialmente porque sentiu que Rute ocupou o seu lugar na brincadeira da cozinha. Imagino que ela se referiu à ida da Rute à cozinha.

Para Parker foi bom desenhar e brincar de argila. Atentemo-nos para o fato de que Parker depois ter dito que ficou sozinho na oficina de agenciamento. Entendemos que ele quis dizer que ficou sem outra co-pesquisadora, já que indicou que Rute era a responsável por isso. Ou ele se referiu as minhas duas fugas à cozinha quando estávamos eu e ele? De todo jeito, depois da avaliação ele reterritorializou o agenciamento maquínico que tanto o divertira com músicas e danças. A reterritorialização passou a ocupar um território de solidão nalgum momento da oficina de agenciamento. E esse foi o ruim para ele.

Parker: (...) E o que podia melhorar: nada.

- Rute: Melhorar... (Alta gargalhada.) Foi muito bom, e o que podia melhorar era nada. Para mim foi perfeito.

Rute começou seu discurso com uma linha de fuga, fazendo chacota do erro de português na expressão de Parker. Para ela foi tudo bom, perfeito. Ruim foi a desorganização deles na oficina de agenciamento.

Finalizamos este capítulo indicando que essas nossas análises são obras de arte. Foram criações minhas e das crianças. Tivemos como agenciamentos muito dos nossos territórios de pesquisador e co-pesquisadores, que algumas vezes foi desterritorializado e reterritorializado, borrado, bem como muita coisa de nossas vidas. E como trazer as relações que criamos nas vidas para uma análise acadêmica? Compreendendo-a como arte. É mais sincero encerrar assim uma análise que envolve o poder, especialmente se é uma análise de uma pessoa só a respeito da esfera pública de uma pesquisa. Não entendemos ser necessário sistematizar singularidades específicas, pois esses discursos são todos singulares.

5 PRODUÇÃO COM DESENHOS ANIMADOS: desenhando sentidos animados

Até agora buscamos desenhar alguns esboços de mapas a respeito de modos de ser criança no Assentamento Recreio e das muitas relações em construção entre co-pesquisadores e nós.

Neste capítulo da dissertação o desafio foi considerar esses rabiscos desenhados por nós, sujeitos da pesquisa (pesquisadores e co-pesquisadores), nas produções de sentidos dos co-pesquisadores, interpretada por nós. Rosa Maria Dias nos diz que “interpretar o mundo não é conhecê-lo, mas criá-lo” (2011: 16).

Seguiremos com as análises das produções de sentidos que tiveram por base as interações das crianças co-pesquisadoras com os desenhos animados nos espaços das oficinas construídas por nós. Nosso desafio foi perceber se havia e quais eram as relações entre os sentidos produzidos com os desenhos animados e os sentidos produzidos a respeito de alguns modos de ser criança no Assentamento Recreio.

5.1 A escolha das animações

Elegemos dois desenhos animados: *Zica e os Camaleões* e *Ben-10*. Ambas as animações foram eleitas pelo fato de terem personagens criança e adolescente, respectivamente, que são agentes. Decidimos nós mesmos eleger as animações para que a conversa envolvesse a ideia de *crianças agentes*. Dessa maneira, procuramos construir uma relação com um enunciado televisivo, desenho animado, que é uma das “formas de conceber a infância no mundo contemporâneo e de estabelecer diálogos com as crianças, convidando-as a participarem do mundo” (SALGADO, PEREIRA e JOBIM E SOUZA, 2005: 15), por meio de um diálogo que pudesse problematizar três conceitos-chave da nossa pesquisa (infância, agenciamento e desenho animado). Como algumas produções de desenhos animados têm os contos de fada como fontes de inspiração, marcados pelo fantástico e pelo mágico (FOSSATTI, 2009), eles tematizam como personagens principais animais, ET`s etc., o que poderia nos proporcionar um diálogo com nossos objetivos de pesquisa essencialmente metafórico.

Optamos também por duas animações, já que nos proporcionaria estabelecer uma comparação entre tipos diferentes de personagens e agenciamentos. Um número maior dificultaria a análise. Assim, os personagens principais selecionados deveriam, além de serem agentes humanos, intervir no mundo de formas diversas. Nos desenhos animados escolhidos, um compõe o tipo que indicamos, à título informativo, como

criança-herói, e a outra *adolescente-filósofa*. Entre maio e setembro de 2011, procuramos assistir a diversas animações em canais abertos, fechados e, inclusive, na *internet*. Identificamos diversos desenhos com crianças/jovens agentes, porém muitos eram extremamente infantilizados e/ou indicados para crianças mais novas, como *Dora, a aventureira*; *Meu amiganzão*; *Vai dar samba* etc. Outros representavam essencialmente o mesmo tipo de agenciamento de herói, como em *Os padrinhos mágicos*; *As meninas super poderosas*; *Pokémon* etc. Alguns eram destacadamente jovens: *Scooby Doo*; *Liga da Justiça Jovem*; *Ben-10 força alienígena*; *Ben-10 aliança total*; *Mutante Rex*; *Drama Total* etc. Outros com classificação indicativa inapropriada: *South Park*, *Beavis and Budhead*, *Família da pesada* etc. Preferíamos ter elegido dois desenhos com personagens principais destacadamente crianças, entretanto, constatada a aparente repetição dos tipos ou a sua inadequação para os propósitos da pesquisa, preferimos escolher um cuja personagem fosse criança e outro, adolescente. Das personagens crianças, resolvemos utilizar o tipo aparentemente predominante, qual seja o de *herói*. A escolha de *Benjamin Tenisson*, do *Ben-10*, deveu-se principalmente ao fato de ele ser bastante exibido na TV aberta e fechada, além de, aparentemente, ter alta aceitação de público, ao menos foi o que nos indicou a pesquisa exploratória na Escola Vila e no Assentamento Recreio. Entre os personagens visivelmente adolescentes, sem o tipo predominante de *herói*, ou sem inadequações, identificamos apenas *Zica*, de *Zica e os Camaleões*.

5.2 Interagindo com a Zica e os Camaleões

Inicialmente, convidamos os co-pesquisadores para assistirem ao episódio de *Zica e os Camaleões*, chamado de *Sempre às Segundas*. O desenho, produzido em 2009, concorreu ao programa *Anima TV* de 2010, exibido na TV Brasil e na TV Cultura – uma TV pública e outra educativa, respectivamente. O episódio piloto, utilizado na oficina de Recepção Midiática I, tem 11 minutos e 15 segundos.

Zica é paulista, artista e tem 13 anos. Compositora de música. Reflexiva sobre as situações que a envolvem. Entendemo-la como uma filósofa democrática⁸¹, nos termos

⁸¹ Giorgio Baratta define que, para Gramsci, “‘todos os homens são filósofos’ (Gramsci, 2001, C11, §12, p. 93): na linguagem, no senso comum, na religião, está viva a centelha da filosofia, entendida como ‘concepção do mundo’, certamente diversa daquela praticada pelos filósofos profissionais; mas tal diversidade não significa separação: para Gramsci, o diferente é complementar ao idêntico e vice-versa” (2010: 32). Em termos *gramsciano*, dizer que todos somos filósofos, que estamos imersos numa filosofia da práxis, é dizer que nos fazemos a seguinte pergunta: o que o homem pode se tornar? O filósofo democrático é, por fim, aquele que pensa junto.

de Gramsci, já que ela pensa o mundo em que vive e sabe-se que existe no *socius*, perpassada por instituições e agenciamentos coletivos de enunciação.

O desenho é colorido. Todos os personagens têm cores, porém metade do rosto de cada um deles é roxo ou azul – talvez indicando a forma com a qual a jovem os vê. Às exceções são Zica e Gui, personagem o qual ela mais se identifica, que são ambos “desbotados”, preto e branco. O quarto de Zica é todo roxo e branco, sendo pretos os traços da linha que contornam o desenho.

Na oficina de recepção midiática I, realizada em fevereiro de 2012, o episódio que assistimos tem início com um pesadelo de Zica. Em seguida, ela se queixa do sonho, pois ao menos no sonho poderia ser sempre sexta-feira. Era um dia de segunda-feira. Ela vai tomar banho, técnica utilizada para enfrentar o “dia mundial da chatice”. A jovem, diante do espelho, tem um diálogo com um camaleão azul com manchas rosa – que a incentiva a ficar em casa, bastando inventar uma dor de barriga –, e com um camaleão vermelho com bolinhas verdes – que derruba o outro camaleão e a indaga sobre os planos de Zica em fazer uma faculdade legal. Ela decide, com uma cara bastante ranzinza, enfrentar a segunda e a escola. Aparece, então, outro camaleão, esse amarelo, com flores roxas e rosas, muito feliz e otimista, dizendo que talvez acontecesse algo interessante. Zica desdenha tal expectativa e sai de cena. O camaleão azul rosado dá um tabefe no camaleão vermelho esverdeado, que dá um mortal para trás com a mãozada. Na escola, Zica é elogiada pela professora devido a suas notas. O elogio faz a sentir mais exposta, uma vez que “além de estranha, seria *nerd*”. Ao falar de seu constrangimento, o rosto da personagem fica todo roxo. Os outros estudantes fazem chacota dela, e ela acaba discutindo com uma colega louca, preocupada com maquiagem, roupas e beleza, chamada Estefani. No intervalo, Gui caminha lendo algo. Logo, ele vê Zica, e conversam a respeito da “amolação” de ser *nerd*. Zica faz chacota com o mau hálito de Estefani. “A mulher maravilha tem bafo?”, indaga Gui. Em casa, o irmão de Zica propõe que esta faça o trabalho dele de ciências, já que ela é a mais nova *nerd* da escola. Ele propõe pagar “50 conto”, porque o pai tem dinheiro, e ele tem que curtir a vida. Seria um bom negócio, pois ele é o esperto, e ela a otária. Zica começa a pensar, junto com os camaleões, sobre ser *esperto*, *otário* e *decente*. Ela faz um belo desenho de grafite, enquanto pensa. Acaba se animando e busca conversar com o pai que não a escuta. Depois ela volta triste ao seu quarto. Compõe e canta uma música que é representada em forma de videoclipe. O capítulo tem fim.

Terminada a assistência desse episódio, convidamos as crianças para elegerem um tema que pudesse ser abordado no desenho Zica e os Camaleões. O desafio era que o tema escolhido fosse expresso por meio de uma fotografia que eles tirassem. Cada co-pesquisador apresentou sua foto no *netbook* para os outros colegas. Pedimos para que o autor da fotografia inicialmente ficasse calado, enquanto os outros faziam o exercício de ver a fotografia. Esse exercício é o seguinte, no qual as crianças fizeram um vídeo, buscava utilizar a alfabetização que conforma o mundo do audiovisual e da informática, numa tentativa de identificar algumas formas com as quais as crianças produziram sentidos com o *ver*, o *ouvir*, o *aprender*, o *sentir* e o *experimental* que envolvem as culturas do audiovisual (REY e MARTÍN-BARBERO, 2004).

Entreguei a câmera digital a uma criança por vez (estávamos com duas câmeras), elas tinham liberdade de fotografar o que quisessem. A indicação geral era que pensassem um tema para o desenho animado que assistimos.

Rute ficou ansiosa quando viu sua fotografia na tela do computador, “Ai, tô toda arrupitada. Já colocou o meu.” O comentário de arrepio parece indicar certo lugar de importância.

Figura 23 – Foto de autoria de Rute 13



Quando as crianças começaram a falar, Rute orientou-me, como eu deveria filmar: “Começa filmando daqui, que é melhor”. A co-pesquisadora tem atos de direção comigo.

- Rute (com olhar vidrado na câmera): A [Maiara] acertou. O começo da semana.
- Naiara: Aah. (Bate com a mão esquerda no joelho esquerdo.)

(Rute não tira os olhos da câmera, agora mostrando um sorriso tímido.)

- Eu: Segunda?

- Rute: Segunda-feira. (ainda com um sorriso simpático que mostra seus brancos e largos dentes superiores, ela balança a cabeça afirmativamente.)

Percebamos, primeiramente, que o território que aparece o tema de Rute é o da escola e do começo da semana, tal qual o desenho tematiza. Ela fotografou, num agenciamento maquínico, a página de um livro. Permaneceu, na materialidade da construção da foto, no território escolar. Assim, a fotógrafa optou por indicar o seu tema no mesmo território mostrado pela animação. Pode ter sido uma tentativa de se manter no tema. As outras crianças, ao tentarem adivinhar, também se mantiveram nesse mesmo território: “Zica e a escola”; “Zica indo para a escola” etc.

Indicamos que essa atividade de pesquisa foi reterritorializada numa brincadeira. Os sentidos produzidos pelos colegas passaram a ser reterritorializados no daquele que adivinharia o sentido produzido pela fotógrafa. Houve certo anseio para ver quem acertava o tema, inclusive da própria Rute, que buscou conter sorrisos, mas não deixou de balançar a cabeça negativamente quando alguém “errava” o sentido. Envolvia o desejo de ganhar um jogo – jogo esse fruto de uma reterritorialização da oficina. Rute teve que se esforçar para conseguir ficar calada. E Naiara expressou, num agenciamento, com seu grito (“Aah”) e seu bater no joelho, o desagrado por não ter ganhado.

Uma possível linha de fuga foi o fato de Maiara ter adivinhado o sentido da foto. Dizemos que pode haver uma linha de fuga, porque, lembremos, Rute demonstra certa ânsia em entrar no grupo das três meninas, e mostra muita felicidade ao agradar especificamente Maiara. Podemos citar um exemplo que parece ter envolvido o desejo de Rute em agradar a Maiara. Foi quando ambas fizeram caras e bocas, comendo chocolate e batata, enquanto Rute filmava a si e a Maiara. Rute, mesmo estando muito empolgada na sua atuação que filmava, gravou Maiara também sem que esta tenha pedido. Queremos dizer que, talvez, a linha de fuga seja a atribuição do tema de Rute ao sentido produzido por Maiara, “tal e qual” esta tinha expressado. Até porque foi o único caso em que alguém adivinhou o tema do co-pesquisador.

Obviamente houve uma reterritorialização de Maiara e Rute no próprio sentido proposto pelo produto midiático que faz várias menções à *segunda-feira*. A minha pergunta e a resposta de Rute indicam essa reterritorialização início da semana/segunda-feira. Dizemos isso porque domingo e terça-feira ainda fazem parte da significação de *início da semana*, o que poderia ter feito Rute dizer que Maiara também tinha “errado”

o sentido, se assim o quisesse proceder. De todo jeito, a coincidência mesma das palavras, acrescida ao desejo de agradar Maiara, achamos, expresso em vários momentos, fez com que indiquemos também essa possível ponta de desterritorialização.

Os próprios co-pesquisadores discutiram quem seria o próximo. Rute encerrou a questão ao afirmar serenamente que o próximo seria Parker, pois a foto seguinte era a dele. O garoto concordou e passou a segurar o computador.

Figura 24 – Foto de autoria de Parker



Rute, Maiara, Carla e Naiara estavam muito concentradas, olhando para a tela do computador que mostrava a foto. Maiara, por exemplo, estava sentada na cadeira com uma mão de *O pensador*, de Auguste Rodin. Rute, com os olhos vidrados, e prendendo o lábio inferior com os largos dentes superiores a amostra, também observava a tela. Somente Madeline estava com os olhos em direção à câmera. Atentemo-nos que Madeline foi convidada pelas meninas para participar desta oficina. Como das outras vezes, optei por deixá-las à vontade para decidirem autonomamente, dentro do campo de possibilidades que negociamos, como deveriam proceder – e, dessa vez, as co-pesquisadoras nem confirmaram comigo.

Maiara disse que era a escola. Madeline arriscou com a casa. Parker, com atos de direção, pediu para Naiara também dizer.

- Parker: diz aí, [Naiara].

- Naiara (com os olhos apertados de um sorriso): A Zica tá na casa dela descansando.

(Todas ainda estão olhando para a tela do computador. Rute, sentada sobre os joelhos, mantém no rosto uma máscara forçada da Mônica do Ziraldo – apertando seus dois grandes dentes superiores sob o lábio inferior. Maiara, sentada com uma perna cruzada, está roendo elegantemente a unha do dedo

mindinho. Madeline está com os olhos bem abertos mirados em direção ao computador.)

- Parker: Não!

- Rute: Cala a bocaaaa. (com uma voz mansa, lábios semicerrados, e demonstrando certa indignação pelo fato de Parker ter falado.)

Aqui os agenciamentos maquínicos são diversos: roer de unhas, forçar que os dentes fiquem à amostra, olhos mirados na tela. Uma reterritorialização de Parker pode ser expressa por um desafio amistoso com Naiara. Não só pelo fato de ela não ter falado, já que Maiara e Madeline ainda não tinham falado também. Mas pela ânsia de testar/desafiar a irmã, pareceu-nos. Percebamos que ele somente indicou que uma pessoa errou: a irmã – produzindo sentido diferente, já que aqui o território pareceu ser uma disputa aparentemente saudável entre irmãos. Ressalvemos ainda que outras duas meninas também tinham “errado” o sentido, e Parker nada falou a respeito desses erros.

Rute chamou a atenção de Parker, pois o brincar “correto” aqui dizia que o fotógrafo, ao apresentar a foto, tinha que ficar calado. Esse brincar “correto” vinha do território do pesquisador, mas foi reterritorializado com um ato de direção da Rute na brincadeira de tentar adivinhar e ficar calado.

O tema escolhido por Parker foi “A casa de Zica”. Há uma reterritorialização que propõe um episódio com foco na casa da personagem, já que o destaque foi o quarto e a escola. Ele também fotografou a página de um livro, permanecendo, na materialidade da construção da foto, no território escolar. Percebamos: ainda que duas das meninas, Naiara e Madeline, tenham se aproximado do sentido produzido por Parker, o menino não considerou “corretas” as respostas. Para ele, o tema *a casa de Zica* é diferente de *a casa* ou *a Zica está na casa dela descansando*. Esse comportamento tanto pode indicar um preciosismo do menino, como um desejo de afirmar que ninguém tenha conseguido acertar o tema que ele criara. Parker passou o computador para Maiara.

Figura 25 – Foto de autoria de Maiara



Enquanto Maiara segurava o computador, Rute se levantou e regulou a posição vertical da tela do computador. “Pronto, assim fica melhor para mim” (Rute). Foi um agenciamento maquínico que, inclusive, constituiu-se junto a um agenciamento coletivo de enunciação no qual havia um imperativo individualista – em outras palavras, não importava se a imagem do computador melhorou, ou não, para os outros colegas, já que melhorou para ela.

Naiara e Parker ficaram concentrados na tela do computador. Já Madeline, numa pose elegante, estava olhando fixamente em direção à câmera. As crianças produziram muitos sentidos relacionados à mochila e férias, ainda no território do próprio desenho/da escola, com materiais, objetos e lugares também comuns a elas. Entretanto, houve sugestões de reterritorializações com o desenho de *A Pequena Sereia*, da *Disney*. Madeline: “Zica em... nadando” (movimenta o braço direito com a palma para cima, em forma interrogativa). Naiara: “A Zica assistindo o desenho da pequena sereia?”.

Perguntada sobre sua intenção artística, Maiara disse, com um sorriso animado no rosto, “o material de Zica”. Referiu-se ao material escolar. É interessante ressaltarmos que a reterritorialização aqui foi trazida para a vida escolar de Maiara. Dizemos isso, porque a mochila fotografada é a mochila que Maiara levava à escola o seu material de estudo. Aqui podemos indicar como desterritorialização essa tênue linha da fotografia entre os corpos de representação e os corpos materiais do cotidiano escolar. Tivemos ainda como território o conteúdo do filme *A pequena sereia*, da *Disney*, já que a mochila tematiza uma sereia com peixes sorridentes.

Maiara me passou o computador, e eu repassei à Carla com a foto que esta tirara.

Figura 26 – Foto de autoria de Carla



- *Naiara: Que a Zica tá vendo um ninho de passarinho? (Junta as mãos entre as pernas, aperta os olhos e volta-os para Carla. E Carla são só sorrisos e balançares da cabeça negativa e orgulhosamente.)*
- *Maiara: O descobrimento de Zica?*
- *Madeline: Zica acampando?*
- *Parker (abre um largo sorriso com os olhos brilhantes): A Zica e... Seu ninho.*
- *Rute: Zica descobrindo a vida na mata? (Sorri)*

Toda orgulhosa de sua obra, Carla disse que “é o ninho, o ninho do passarinho de Zica”. Carla reterritorializou o tema de Zica e os Camaleões na sua foto para o seu território campesino e buscou tematizar o ninho de passarinho da protagonista da animação. Aqui há uma desterritorialização com a tênue linha da fotografia entre corpos do Recreio e corpos de representação de desenhos animados. É uma fuga do território campesino tematizado em Zica e os Camaleões, que é urbano. Assim, o próprio conteúdo da foto é um agenciamento maquínico que foge ao tema proposto pelo desenho.

Não fosse a explicação que “forçou” uma reterritorialização no tema do desenho, apenas olhando para a fotografia não teríamos como estabelecer quaisquer vínculos diretos com o desenho animado que assistimos. A sua forma de se apropriar do desenho foi negociada, portanto, na produção de sentidos que envolveram agenciamentos de enunciação coletiva e maquínicos das belezas do Assentamento Recreio.

Por fim, todos disseram que não conheciam antes o desenho da Zica. Vaqueiro até então não tinha chegado, pois iria ajudar o pai. Perguntei o que os co-pesquisadores gostaram e o que havia desagradado a eles no desenho.

- *Maiara: Eu gostei, porque, assim, para ela, era um tédio, porque ela tinha que acordar muito cedo para ir para a escola, dia de segunda-feira. Mas eu tenho certeza, pelo tempo, ela ia se acostumar. (Maiara coloca um pouco os lábios para dentro da boca, marcando suas linhas de expressões faciais. Era uma cara de esperança, de força, para a personagem Zica. Era um envio de energia positiva, de alguém que tem experiência em ir à escola.)*

- *Naiara: Eu gostei por causa que só ela era preto e branco. E os outros era coloridos.*

- *Madeline: Eu gostei por causa do jeito dela. (Olha para cima, parece buscar lembrar e organizar a memória). E por causa que muita gente ficava sendo ruim com ela, e ela não se preocupava com isso (Madeline começou com um tom de voz alto e finalizou com um tom baixinho).*

- *Carla: Eu gostei no final da música dela. E também era muita injustiça. Os outros. Só porque ela era preto e branco, e os outros era coro...colorido.*

- *Parker: Eu gostei porqueee... (Olha, para baixo como se fosse encontrar a palavra que iria dizer no chão) Porque eu gostei do desenho que ela fez.*

- *Rute: Eu gostei por causa que ela era muito humilhada, e ela não ligava para isso. E, mesmo assim, ela era inteligente e se comportava bem na escola.*

A interação mediática com *Zica e os Camaleões* pareceu tocar os co-pesquisadores especialmente pela diferença da personagem Zica. Essa diferença foi encontrada com afetos (“muita gente ficava sendo ruim com ela”; “ela era muito humilhada”) que inclusive parece ter gerado alguns sentimentos (desejo de enviar energias positivas para que ela se discipline a ir à escola nas segundas).

A diferença que parece ter atraído os co-pesquisadores também veio de afetações por questões visuais/estéticas, especialmente pelo fato de Zica ser preto e branca, bem como pela composição de música, do desenho/grafite e suas ironias inteligentes. Obviamente o encontro estético, mais relacionado a um agenciamento maquínico, não é dissociado da afetação da ordem dos agenciamentos coletivos de enunciação. Falamos separadamente por uma questão didática do nosso dizer/escrever na pesquisa – é da nossa disciplina na escrita, da nossa produção estética. Ademais, as crianças disseram que o que mais lhes chamou atenção foi: “ela era muito desbotada” (Rute); “a cor dela” (Maiara); “as piadas que ela fazia” (Parker); “a música dela” (Carla); “porque ela era preto e branco” (Madeline e Naiara); e “porque em momentos, ela se encontrava com dois camaleões” (Maiara).

Há aqui, ainda, um realce para os sentidos que Rute e Madeline produziram, destacando a “resiliência” de Zica, que “não ligava para as ofensas. E, mesmo assim, ela era inteligente e se comportava bem na escola” (Rute). Para as meninas, parece existir também certa ideia de que Zica era disciplinada frente às ofensas na escola.

No caso de Maiara, indicamos o desejo de que Zica iria se disciplinar. Mesmo que Zica ache um tédio acordar segunda-feira pela manhã, “eu tenho certeza, pelo tempo, ela ia se acostumar”. Ora, era um desejo de que Zica parecesse mais docilizada, boazinha, e que, conseqüentemente, não “achasse ruim” ir à escola segunda.

Os sentidos produzidos por Madeline, Rute e Maiara nos fazem demarcar uma reterritorialização do que parece ser a proposta dos produtores da animação. Dizemos isso porque, como *Zica e os Camaleões* é uma animação construída para passar numa televisão pública, o sentido proposto parece não ser o de continuar com o esquema herói/vilão. Quer dizer, cremos, que a ideia é não pensar uma personagem docilizada, disciplinada e resiliente. Vimo-la muito mais como uma filósofa democrática, inquieta, que problematiza o mundo, com seu pai, com os camaleões, com suas músicas, grafite etc.

Talvez por sabermos do contexto de produção diferenciado da animação, lemos Zica de maneira um pouco diferente. Destacamos que a jovem experiencia os conflitos escolares e familiares de diversas formas com música, grafite e conversas consigo mesma e com Gui. E essa experiência deixa-a, por diversas vezes, triste, em “crise”. Isso não nos parece próximo a um “padrão” de personagem de desenhos animados. Assim como não nos parece que ela é resiliente e que ela lida bem/de forma saudável com o ambiente de convivência, tal qual invoca a ideia de resiliência que nos veio do “não ligar” para as ofensas. Pelo contrário, a Zica nos parece bastante inquieta, deslocada do mundo e de algumas “obviedades”. E dizemos isso, porque o episódio sugere que Zica se isola da família e dos colegas de sua turma, questionando-os, problematizando-os. O seu deslocamento parece se expressar inclusive no fato de seu melhor amigo, Gui, o rapaz inteligente, não ser de sua sala. A jovem representada na animação nos parece mostrar uma competência relacionada às artes e à filosofia da práxis – diferenciada da filosofia acadêmica.

Perguntei aos co-pesquisadores o que a Zica fazia no desenho.

- Maiara: *Estuda. (Levanta a mão direita, com a palma da mão para cima, como quem apresenta o óbvio.)*
- Naiara: *Ela estuda e fala com camaleões.*
- Madeline: *Ela estuda. Fala com camaleões, quando ela mais precisa, e se diverte.*
- Carla: *Ela estuda e se diverte com os amigos. Não com os amigos, porque os amigos dela não gostam dela.*
- Parker: *Ela se... Esqueci da pergunta (dá um sorriso).*
- Rute (Olha em direção às meninas do outro lado – não sei dizer qual. E diz): *Tem razão. (Em seguida, ela baixa um pouco a cabeça, puxa os joelhos contra o peito e os encosta na cabeça.)*
- Eu: *o que chamou a tua atenção?*

- Parker: *Ela é muito desbocada e só fala coisas engraçadas. (Rute levanta a cabeça com as mãos tapando o rosto. Algumas risadas surgiram em meio a fala do Parker. Rute segura o rosto com as mãos entre o pescoço e a boca. Ela mostra um sorriso e um olhar congelado para a câmera – parece uma foto.)*
 - Naiara: *Desbocada? Des-bo-ca-da. (Risada.)*
 (Carla também ri.)

Indiquemos uma linha de fuga à ideia anterior de Madeline no que diz respeito à Zica não ligar para as ofensas. Ora, se Zica fala “com camaleões quando precisa”, a personagem se mostra chateada com as questões, preconceitos e chacotas externas. É importante destacar essa linha de fuga para pôr em questão que o sentido produzido anteriormente por Madeline estava no universo daquilo que é bom. Reterritorializado no contexto que chamou a atenção, Madeline produziu um sentido que se aproximou da forma com a qual lemos a personagem.

No texto transcrito, temos como principais linhas de fugas as muitas risadas relacionadas ao “desbocada”, ao esquecimento da pergunta e a mudança da pergunta por mim. O momento estava bastante descontraído, acho que eles estavam à vontade. Imagino que envolvia os agenciamentos de enunciação coletivos de serem entrevistados, sentiam-se importantes, e os agenciamentos maquínicos com uma câmera nova e maior, da minha irmã, que eu levava emprestado ao Assentamento, já que iríamos trabalhar com câmeras.

Cri que havíamos “terminado” o que nos chamara atenção. Entretanto a experiência estética de Rute foi muito profunda. Tocou-a num ponto sensível. Confesso que a experiência⁸² dela também me tocou, e não foi exatamente fácil refletir sobre.

- Rute (*enche os pulmões, antes de falar, e fica olhando para baixo*): *É o que ela faz no desenho é mostrar que mesmo ela sendo diferente dos outro. Num é obrigado, a gente, porque a gente é diferente, a gente num ser bom na escola. (Rute levanta a cabeça e olha para mim. Começa a movimentar seu tronco para trás e para frente.) Num ser inteligente, num conviver. Ela pede opinião dos amigos dela na hora certa. (Volta a falar com os olhos para baixo.) E os amigos dela convence ela a continuar... fazer faculdade, que ela não fique para trás, só por causa que os alunos da escola não gosta dela. (Imaginamos que os amigos a que Rute se referira fosse os amigos imaginários – os camaleões).*
 - Eu: *Isso, no caso, os camaleões, né? Que dão uma força para ela?*
 - Rute (*Com uma cara séria, olhos muito brilhosos voltados para mim e forçando as linhas de expressão do seu rosto, diz*): *Aham.*
 - Eu: *O que ela faz no desenho, é só coisa de desenho? Ou pode ser coisa de vida real?*

⁸² Para Larrosa Bondía, há uma crise de experiência, pois o mundo contemporâneo nos permite pouco tempo para experienciar. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002: 21). Entendemos que, para o pesquisador espanhol, a experiência requer parar, pensar, ter paciência para sentir sensivelmente. E o sujeito da experiência é um *território de passagem*, define-se por sua *passividade, receptividade, disponibilidade, abertura*. E essa “passividade” é feita de *paixão, paciência, atenção*.

- Rute: *Pode ser um exemplo (volta a olhar para baixo e continua com uma voz ainda mais embargada), a todos, alguns, que são diferentes dos outros... Alguns... (Sufoca a fala ainda olhando para baixo. A garota estava visivelmente emocionada.)*

- Parker: *Pode ser uma comparação das crianças que são assim (movimenta levemente a sua cabeça em tom de negação) ignoradas.*

(Parker ainda está com a cabeça baixa. Madeline e Carla estão com caras muito sérias. Parecem ter ficado tocadas com o que disse Rute. Maiara e Naiara cochicham algo.)

Inicialmente, atentemo-nos que Rute se incluiu no ser diferente: “a gente é diferente”. Ela saiu do território de Zica e se reterritorializou com o diferente. Rute indica que o diferente também é inteligente, competente na escola, na convivência com outras pessoas. Essa ressalva pareceu se referir a um misto muito tênue entre ela e a Zica.

Afirmo que, de muitas formas, muito me aproximo dessa experiência de Rute. Por isso, não foi tarefa fácil refletir sobre. Quero dizer que são desterritorializações que entrecruzaram a mim e a Rute. À Rute a desterritorialização foi evidenciada frente a um agenciamento coletivo de enunciação que exclui os outros pela sua diferença na experiência estética com Zica. Comigo, racionalmente, diria que foi com a experiência de transcrever e analisar o discurso de Rute. Pesou-me sentir um pouco do sofrimento da garota. Sofri junto. Penso, agora que, no meu caso, a escolha mesma dessa animação possa envolver um desejo meu de tematizar a competência de crianças e/ou adolescentes diferentes. Bom, o certo é que não foi algo *pensado com palavras* (BONDÍIA, 2002) até então, mas pode ter sido sentido, desejado, agenciado.

Parece termos aqui uma ponta de desterritorialização relacionada a uma experiência de Rute: a solidão? A ponta de desterritorialização parece se relacionar com a solidão, especialmente porque os amigos indicados por Rute são, no próprio desenho, imaginários, os camaleões. O olhar pesado para o chão, criando forças para se expressar – naquele instante foi desfeita a boca forçada de Mônica, de Maurício de Souza. As expressões pesadas nos indicaram alguma solidão mesmo na presença de outros corpos. Não sei se isso é facilmente perceptível a muitos, mas, para mim, que muito me julgava sentir assim na infância e/ou adolescência foi algo bastante palpável. Foi fácil sentir esse corpo de representação ainda em mim. É uma cicatriz que tenho. E mesmo que faça parte de uma ferida passada, as feridas de outros similares, obviamente singulares, tocam-me. Observemos que, com uma tez pesada, carregada de mágoas, Rute concordou que os amigos eram imaginários.

Rute achou que o que se passava com a Zica poderia servir de exemplo. E indicamos que Rute pareceu sentir que podia ser um exemplo bom para ela mesma. Um exemplo que fizesse com que os colegas percebessem que a co-pesquisadora também tem qualidades. Enfim, com ânsia de chorar, ela parou de falar. Imagino que julgou só poder falar até ali, naquele momento. O seu maior interlocutor foi o chão. Às vezes, Rute buscava apoio nos meus olhos, mas seus camaleões estavam no chão.

Não podemos dizer como os outros co-pesquisadores experienciaram o compartilhamento da experiência de Rute. De toda forma, parece que a seriedade a qual tomou a nossa conversa indica que, no mínimo, houve o respeito pela fala embargada de Rute. Entretanto, os cochichos de Naiara e Maiara parecem se constituir como linhas de fuga ao ambiente pesado que experienciamos.

- Carla (com um rosto muito sério, diz): É um exemplo para todas as crianças que num gosta de nenhum. Quando, só porque uma pessoa anda sujo tem nojo (fala firme, meio indignada). E num sei o quê. Num tem isso não.

Aqui Carla invocou outra ponta de desterritorialização. Por mais que a menina tenha falado em terceira pessoa, a forma aguerrida de falar nos leva a pensar que quem sofria discriminação por andar sujo ou era ela ou alguém próximo. De toda forma, o território de Zica também é abandonado para se falar de outro preconceito.

Maiara marcou, de forma bastante clara, apesar de não ser a única, como vimos, a importância da tematização do diferente para a vida real.

- Maiara: É legal, porque pode ser também da realidade. Porque tem gente que sofre essa discriminação, mas pode ser uma pessoa muito legal, divertida, que quer o bem para todo mundo.

Para Maiara, uma pessoa diferente pode ser muito bacana e, ainda assim, sofrer discriminação. As atividades de Zica foram consideradas importantes, tanto no desenho como na vida real, pois ela luta cotidianamente contra a discriminação – o que aproxima a personagem do contexto de resistência do Assentamento Recreio.

- Eu: O que vocês mais não gostaram do desenho? Porque todo mundo apontou coisa que tinha gostado. Agora, o que foi que vocês mais não gostaram do dese...?

- Rute (ansiosa para falar, corta a minha fala): Da humilhação que ela passava pelos amigos dela, chamando ela de desbotada, dizendo que ela queria ser a sabidona da escola (neste instante, Rute deixa de olhar para a câmera. E perde seu olhar para fora da casa.), essas coisas. (Ainda com olhar perdido para o lado de fora da casa. A garota morde o lábio inferior, empurrando o queixo para frente. Os olhos são quase de choro, misturados ao que nos pareceu alguma lembrança que não sabemos ao certo quais são. Ela fica em silêncio visivelmente emocionada e com certo incômodo.)

- Parker: É que o irmão dela...

- Rute (enquanto Parker fala, diz baixinho): Que nem o [Eiro]. (“Eiro” é seu irmão Vaqueiro. Que ainda não chegara à oficina. Ela mostra uma cara que parecia um misto de decepção e raiva.)

Nessa passagem, Rute identificou de quem ela parecia se sentir mais alijada: seu irmão. Foi uma linha de fuga do território da Zica que Rute reterritorializou na representação de seu irmão. Esse corpo de seu irmão foi relacionado a um sentimento negativo, porque atribuía à garota um estigma de diferente. Ela foi cortada por esse agenciamento maquínico com a representação de seu irmão. Havia uma relação com um agenciamento coletivo de enunciação de exclusão do diferente que foi tematizado pelo estigma no desenho e passou ao estigma na sua vida cotidiana.

De maneira geral, os co-pesquisadores disseram não gostar da discriminação, humilhação e exclusão que Zica sofria na escola.

Em seguida, perguntei se a Zica era uma criança, adolescente ou jovem. Maiara e Carla disseram que ela é uma criança. Rute afirmou a Zica como pré-adolescente. Madeline e Naiara disseram que a Zica é uma adolescente. E Parker disse que ela é uma jovem.

É interessante nos atentarmos que todas as meninas disseram que Zica está na “fase” da vida que as próprias co-pesquisadoras se encontravam. Carla e Maiara tinham entre 9 e 10 anos, portanto são consideradas crianças. Rute, Naiara e Madeline tinham entre 12 e 13 anos, portanto consideradas adolescentes.

Zica se diverte, estuda, vai à escola e produz música, tal quais as próprias crianças do Assentamento Recreio. Lembremos que as “essas coisas” de crianças se territorializam em tocar uma bateriazinha que se cria, a estudar e a se divertir. Aqui há aproximações. Entretanto, a Zica se afasta de alguns modos de ser criança no Recreio, porque ela não pula, nem corre ou brinca.

5.2.1 Zica no Recreio

Na oficina de recepção midiática II, também realizada em fevereiro de 2012, para problematizar melhor o processo de apropriação dos co-pesquisadores, pedi para que as crianças se dividissem em dois grupos livres. Cada grupo teria o desafio de criar um episódio humanizado para Zica e os Camaleões, ou seja, eles mesmos interpretariam. Fiquei conversando com um grupo na sala da casa de Maiara, enquanto o outro grupo levou a câmera para criar o episódio. Eles decidiram autonomamente seus papéis e quem iria filmar. Depois, eu fiquei com o grupo que já filmara, enquanto o outro grupo iria gravar. Terminadas as criações, assistimos todos juntos no computador.

5.2.1.1 Episódio primeiro

VOLÁTEIS
Anos andando no mato,
nunca vi um passarinho morto,

como vi um passarinho nato.
 Onde acabam esses vôos?
 Dissolvem-se no ar, na brisa, no ato?
 São solúveis em água ou em vinho?
 Quem sabe, uma doença dos olhos.
 Ou serão eternos os passarinhos?
 (Paulo Leminski)

Parker e Carla começaram lendo um texto que se referia a um animal chamado Chico Bento, o bicho mais perigoso do Brasil. A leitura “simultânea” foi desencontrada. O ambiente cênico foi o quintal da casa de Maiara. Naiara, numa voz baixa diz: “Peraí, num precisa ler isso tudo não”. Carla representava Zica. E ela disse para Parker, irmão de Zica: “Ai, Maninho, agora que eu me lembrei, a professora pediu para a gente procurar os animais perigosos”. No mundo da imaginação, os animais perigosos eram os patos. “Com uma picada deles você pode morrer”, disse o Maninho. Maninho tentou pegar o gato. Este resistiu e saiu de perto. Zica foi atrás do gato que correu mais rápido que ela. Naiara chamou as personagens para que não corresse, dirigindo o episódio. Maninho disse: “Esse gato é perigoso, ele pode arranhar você”. Zica veio saltitante e disse: “Que gato imundo! Eu fui pegar nele, e ele nem deixou”. “Uma fruta”, disse Maninho. Zica, com o livro na mão foi correndo saltitante e dizendo: “Uma frutaaaaa”. “Essa furta é muito boa para comer, olhem aqui de perto”, disse Maninho. Naiara disse, “vai, [Parker], tu fica dizendo que ‘a Zica é minha amiga, minha irmãzinha do peito’”. Maninho repetiu o que Naiara lhe dissera. Zica e Maninho comeram animadamente as frutas. Chamaram a atenção para os animais a seu redor. Correram. E encontraram um pintinho morto. “Foi o gato das selvas que matou ele”, disse Maninho. A câmera foca o corpo do pintinho. Zica pegou o corpo do pintinho. Parker e Naiara alertaram para que Carla não pegasse no corpo morto do pinto. Zica deu pulinhos. Maninho encontrou um coco e disse: “Olha, uma fruta do nordeste”. “Essa fruta é muito deliciosa”, disse Naiara. “Nós viemos de São Paulo para o Nordeste”, falou Maninho. “Zica, Zica, tão dizendo que você é a melhor inteligente do mundo, só porque você tirou um dez. E também tão dizendo que você é muito haumilhada, só porque você é preto e branco, e os outros são coloridos”, disse Maninho. Zica, ainda comendo a fruta numa mão e segurando o livro na outra: “Pois diga a eles que...” (silêncio). Naiara: “Eu vou pensar nesse caso”. Zica repetiu a frase e acrescenta: “porque eles me maltrataram tanto. Por causa de... só porque eu sou preto e branco. Eu sou diferente deles. Eles são coloridos”. “Então, galera, esses animais são um pouco bonzinhos e um pouco maus. Eu não sei explicar isso, mas... tem que ser isso”, falou Maninho.

Percebamos que a tematização do episódio buscou valorizar as belezas e curiosidades do Recreio. Os animais bonzinhos e um pouco maus, as frutas deliciosas, a harmonia e solidariedade entre irmãos etc. Alguns elementos do episódio foram improvisados com o espaço, como o pintinho morto, ensejando algumas reterritorializações. Parece que eles tinham um roteiro base. Entretanto, a narradora Naiara era a única que tinha esse roteiro registrado na mente.

Dois elementos nos chamaram a atenção. O primeiro diz respeito à própria paz entre Zica e Maninho. Essa “conciliação” entre as personagens tanto pode representar a relação tranquila entre Parker e Naiara, como pode simbolizar a felicidade de viver no Recreio, ou ainda a busca de reparar algo que não os agradou no desenho animado.

A outra coisa que nos chamou a atenção foi a origem paulista que Parker abordou. Esse discurso parece estar relacionado a um agenciamento coletivo de enunciação que supostamente tem como “centro irradiador cultural e político” o eixo Rio de Janeiro/São Paulo. É um elemento que se refere à produção de subjetividade num contexto de *mediatização*⁸³ brasileira, especialmente com o meio televisivo que tem produções hegemônicas dos estados do Rio e São Paulo. Aqui pode haver um sentido que, em tese, valorizaria uma origem supostamente mais “elitista”, porque vem de fora ou do sul e sudeste do país.

De outra forma, esse agenciamento coletivo de enunciação pode produzir um sentido de resistência, tendo em vista que o caminho apontado é do Sudeste para o Nordeste. Ao contrário, do comumente indicado Nordeste para Sudeste. É dizer que se valoriza o ir ao Nordeste.

5.2.1.2 Episódio segundo

Como Rute e Vaqueiro ainda não tinham chegado, o segundo episódio também contou com a participação de Carla, como Lola; Parker, como irmão de Zica; e Naiara, como professora. “Vamos fazer um passeio na floresta”, disse a Lola. “Ai, eu vou ter que ficar aguentando aquela chata da Lola”, disse Zica, interpretada por Maiara. Zica e Lola brigaram. “Ei, gente, eu sou a professora, que tá gravando”, disse Naiara. Eles deram uma volta na casa, apresentando ganso, patos. “Gente, tem muitas coisas legais”,

⁸³ “[A] noção de mediatização social é ampliada aos processos comunicacionais, que se expressam através das relações intersubjetivas, interpessoais, coletivas, as quais permeiam a construção da subjetividade, seja religiosa ou cultural, que se fundamentam no campo da linguagem, da argumentação pública e da apropriação e ressignificação informacional” (GUINDANI e MORIGI, 2012: 206). A mediatização social se expressa, portanto, nas formas de si consigo mesmo, nas relações com máquinas, corpos diversos, pessoas, grupos etc. Apropriamo-nos da mediatização social, indicando que ela é compreendida com as relações entre a produção de subjetividade (GUATTARI, 1992; SOARES e MIRANDA, 2009) e as diversas mídias e tecnologias, sendo cortadas por agenciamentos maquínicos e de enunciação coletiva.

falava Zica, enquanto ela e Lola pulavam. Zica perguntou se podia cantar uma música. A professora disse que não. Ainda assim, Zica, sorrindo, cantou uma música que tinha como letra lá-ri-lá-ri-lá, enquanto dançava pulando muito alto. Em seguida Zica saiu correndo. A professora fez a chamada duas vezes. Deram-se conta de que: “a Lola sumiu!”, gritou a Zica. Zica e seu irmão correram em *slow motion*, percorrendo um lado da floresta ainda não explorado. “Que limão gostoso!”, disse o irmão. “Isso aqui, minha mãe que me ensinou, é castanha do Pará. Tira essa casquinha verde, que deve ter mil doces”, e Zica abriu um sorriso para a câmera, comendo a suposta castanha do Pará. Zica passou a filmar para poder mostrar também a professora. A Lola voltou. E a professora disse à Lola: “você está de castigo, sua loirinha metida!”. Zica gritou porque fantasticamente havia uma cobra na perna de Lola. A professora matou a cobra. Assim, Zica e a Professora salvaram a Lola da cobra imaginária. A professora disse para Lola que ficasse com a câmera. Entre muitos gritos, pulos e risos, Zica disse que seu irmão estava muito chato. A professora deu um tabefe na nuca do irmão de Zica. O irmão e a Professora encenaram uma briga. E todos imitaram um macaco. O irmão de Zica ficou com a câmera. As três voltaram a pular. “Passa para cá. Já tive muita adrenalina”, disse a professora, indicando que o irmão passasse a câmera para a professora. Lola resolveu brigar com a Professora, com a Zica e, depois, com o “macaco doido”. Depois da confusão. Todos se despediram do público que assistiria.

Aqui, tal qual o outro episódio há valorização das belezas do Recreio com a aventura, as delícias e os doces das frutas e os animais bonitos.

Algumas questões nos chamaram a atenção nesse episódio, como o agenciamento maquínico com a câmera digital. Todos quiseram aparecer e, para isso, todos filmaram para revezar.

Lola representa a Estefani do desenho animado. Foi uma reterritorialização dos co-pesquisadores. Outra reterritorialização foi o “macaco doido” que muito parece com o arquiinimigo das *Meninas super poderosas*, o “Macaco Loco”, animação exibida na TV comercial, na qual três garotinhas salvam o mundo, comumente enfrentando-o.

O conflito entre as personagens foi muito presente – diferenciando-se do primeiro episódio. Não havia uma organização do conflito apenas entre a Zica e Lola. Pelo contrário, os conflitos e brigas também foram democratizados, pois praticamente todos se enfrentaram. Aqui parece haver uma reterritorialização que envolve um agenciamento coletivo de enunciação que tem como palavra de ordem que o conflito seria divertido, engraçado, no audiovisual – lembrando algumas “trapalhadas”, como os

próprios co-pesquisadores disseram, e alguns elementos de filmes mais antigos como os de Charles Chaplin e de Woody Allen, especialmente corridas e tombos das personagens. Assim, o excesso de conflitos e brigas pode ter sido para agradar aqueles que iriam assistir, como pelo próprio desejo de se divertirem no instante da produção do vídeo. Atentemo-nos que houve uma tentativa de paz com Lola – quando a professora e Zica a salvaram da cobra. Entretanto, essa tentativa foi falida. Mesmo com a reterritorialização da ação heróica, o conflito não perdeu seu reino, assim como os sorrisos e os pulos no meio da narrativa.

5.2.1.3 Os episódios de Zica

O instante de assistência dos dois episódios produzidos por eles foi uma alegria. Muitas gargalhadas, carinhas felizes e empolgadas. Nem precisava perguntar, mas insisti no óbvio: qual episódio eles preferiram os com personagens humanos, produzidos por eles “hoje”, ou o episódio da Zica, do dia anterior, exibido no *Anima TV* – a essa altura Vaqueiro e Rute tinham chegado à oficina. As respostas foram unânimes: os episódios que eles mesmos fizeram.

Rute explicou sua preferência: “Porque eles que eram os personagens”. Ou seja, seus colegas eram os personagens dos vídeos. Parker disse que tinha muita diversão e que “a história era mais legal com a gente mesmo fazendo, mais criativo”. Carla disse: “Eu achei o de hoje, porque a gente, a gente, porque a gente participou um pouco da história e foi muito legal”. Carla entendeu que a participação na história deixa-a mais divertida. Maiara concordou: “Eu achei melhor o de hoje, porque a gente que era os personagens da história”. Maiara indicou que é melhor construir a história sendo personagem. Naiara disse o mesmo que Maiara “O de hoje, porque a gente era os personagens da história, e a gente fez do jeito que... do jeito da gente”, e ressaltou o fazer do jeito deles quando se é personagem. O jeito deles, destacamos, envolveu o ser criança que se diverte, pula e corre. Destacamos isso, porque as atuações de Zica no Recreio eram saltitantes, corredoras, gritavam muito alto e sempre com sorrisos nos rostos. Ao passo que a personagem representada na animação é razoavelmente introspectiva – expressando-se mais por meio da arte –, não corre, nem pula e ainda fala baixo.

Os co-pesquisadores disseram ter gostado dessa atividade, “porque a gente era os autores e, ao mesmo tempo, os personagens” (Naiara).

- Maiara: Foi legal, porque a gente participou muito, a gente inventou, a gente criou um episódio pra história da Zica que, além disso, ontem, foi muito legal a história dela. E a gente, tipo, criou uma história para ela.

- Carla: Foi muito legal, porque a gente participou. (Olha para a câmera e, depois, faz um olhar de “gato de botas”, com os olhos pidiões para cima, e a cabecinha um pouco virada para o lado esquerdo.) A gente participou... Não já disse isso. (Larga gargalhada, olhando para a câmera.) A gente participou (Naiara grita uma alta gargalhada) e foi animado.

O apontamento de Maiara faz com que destaquemos uma *experiência poética*⁸⁴ (BARROS, 2012-a), porquanto há um elemento criativo na produção de um episódio dos co-pesquisadores para Zica. Esse episódio produz sentidos, mas são diferentes dos sentidos produzidos pelo produto midiático que, por sua vez, são diferentes dos sentidos produzidos no instante de recepção. Indicamos que são produções de sentidos que, mesmo integrando o faz-de-conta, representa “reedições das vivências infantis” (COSTA, 2007: 43) reterritorializadas no Assentamento Recreio. Percebamos ainda que a experiência poética dos co-pesquisadores está comumente perpassada pela diversão, um jogo prazeroso, inventivo, com regras criadas autonomamente por eles mesmos – uma experiência lúdica, necessariamente social, cortada por diversos agenciamentos. Assim, o lúdico é uma “importante dimensão da cultura” (COSTA, 2005: 21) e os sentidos aqui produzidos sugerem uma reformulação na produção de produtos midiáticos que seja capaz de congregiar práticas sociais que garantam a participação de crianças.

Num contexto de mediatização (BARROS, 2012-b), ter a si como elemento de referência parece ser extremamente importante e divertido, seja por meio dos colegas ou de si mesmo. Dessa maneira, os co-pesquisadores destacaram a participação na produção midiática, pois puderam fazer do jeito deles, indicando os rumos que as histórias tomaram. Isso tornou mais divertida a experiência estética que se configurou numa obra de arte rebelde. Rebelde porque as crianças puderam criar de seus modos, com gargalhadas, câmeras tremidas, perguntas incontinentes etc.

A rebeldia na arte é a garantia do seu componente crítico. A arte deve ser rebelde e pode ser revolucionária, porém o termo revolucionária aqui significa possibilidade de desencadear sempre novos modos de interpretar o mundo, criar formas de compreensão tanto daquilo que é da ordem da materialidade da vida, como também daquilo que exige expressão sem ter uma presença física no mundo, sem ser palpável (JOBIM E SOUZA, 2000: 23).

⁸⁴ Laan Barros diz que há uma experiência poética na perspectiva da *estética da recepção*, pois “o leitor é mais que mero destinatário das ações de comunicação. ‘Ele projeta na mensagem que frui as suas expectativas, ‘concretiza’ a obra em um processo de re-criação como uma nova poética no contexto da experiência estética’. Mais do que os sentidos produzidos no ato da concepção da mensagem e nela contidos, próprios do exercício da poética (*poiesis*), interessa-nos pensar os sentidos recriados no processo de recepção, na experiência estética (*aisthesis*). Se entendermos que no campo da recepção se opera um novo processo criativo, podemos, então, afirmar que a experiência estética se desdobra em experiência poética” (BARROS, 2012-a: 8). Assim, o processo de recepção é uma experiência estética na qual há criação.

As obras de artes produzidas pelos co-pesquisadores se constituíram numa radicalização da experiência poética, pois *criaram* com referência em outra obra, sendo cortados por diversos agenciamentos, inclusive com territorializações na participação, nos desejos e no humor, na diversão. As produções das crianças foram, assim, revolucionárias por que criaram formas distintas de se compreender um episódio que se faz *para* e *pelos* crianças. E foram distintas por que elas próprias foram autoras, personagens, transparecendo seus desejos, erros de falas, piadas, perguntas e aparições de si e do Recreio. Ou seja, elas enfatizaram a experiência do público – no caso os próprios co-pesquisador –, permitindo uma compreender o processo de subjetivação que o produto midiático provocou (BARCELOS e JOBIM E SOUZA, 2000)

- Parker: *Eu achei muito legal, porque [Maiara] ficou parecendo uma doida naquele vídeo (largo sorriso no rosto), dançando, e gritando ali.*

- Ariel: *Eu achei que foi legal, por causa que a gente expressou a nossa opinião no vídeo.*

Por fim, indicamos que Ariel também deu sua opinião. Ela é uma prima de Maiara que entrou na sala onde estávamos. Ficou sentada junto conosco, no meio do círculo com os outros co-pesquisadores. Quando me apercebi, ela também estava falando e participando da oficina. Ariel também ajudou a construir o episódio de Ben-10 com atores que foi a segunda parte da oficina de recepção midiática II.

5.3 Interagindo com o Ben-10

Ben-10 é um desenho animado estadunidense, produzido por uma multinacional desde 2007. É exibido em diversas TV's comerciais abertas e no canal fechado *Cartoon Network*. Os episódios em média têm 30 minutos, mas passam num período de uma 1 hora, devido aos comerciais.

Benjamin Tenyson tem 10 anos de idade. Ao sair de férias com seu avô, Max, e sua prima, Gwen, a personagem-menino encontra um objeto estranho alienígena que cola ao seu braço. O objeto é o Omnitrix que, com um toque, permite que a personagem se transforme num super-herói alienígena (“quatro braços”, “lança-chamas” etc. – inicialmente eram 10 heróis, mas, ao longo das quatro temporadas, esse número aumenta). Ben tem como principal desafio proteger a Terra contra invasões alienígenas que querem destruí-la, inclusive com o próprio Omnitrix. Dentre os inimigos destaca-se a figura ensandecida de Vilgax.

A produção é considerada “[u]m dos grandes fenômenos de audiência do Cartoon Network que se transformou numa revolução na área de licenciamento de

produtos” (PEREIRA, 2010: 220). Ou seja, a produção de diversos produtos com a marca Ben-10, como mochilas, bonecos, camisas, toalhas, sandálias, copos, bicicletas, patins, relógios etc. foi grande. A *merchandising* desses produtos, no *Cartoon Network*, muitas vezes, era realizada no próprio intervalo em que era exibida a animação – ao menos foi o que pudemos constatar no período de junho a setembro de 2011. Atentemos para essas práticas enganosas na publicidade infantil (SAMPAIO, 2009).

O primeiro episódio de Ben-10 começa com um combate intergaláctico, no qual Vilgax disputa para obter o Omnitrix. A cena seguinte é Ben fazendo um aviãozinho de papel que joga e, atrapalhado, tomba na cabeça da professora. Benjamin conta os segundos para o fim da aula e o esperado início das férias. Ao sair da escola, ainda no jardim frontal, Ben vê um colega obeso, que estava sendo coagido a entregar dinheiro a dois outros colegas de olhares sombrios. Ben ordena que os dois colegas que praticam *bullying* parem. Benjamin avança com um grito ninja. A cena muda, e Ben e o menino obeso estão presos por suas respectivas cuecas numa árvore. Seu avô chega com sua prima, e os três Tenyson`s vão acampar numa floresta. Volta-se ao combate de naves intergalácticas. Uma nave é atingida, e essa nave envia, numa cápsula, o Omnitrix à Terra. Ben está caminhando pela floresta sozinho, queixando-se das férias que passaria com a prima “patricinha”. O Omnitrix muda de rota e cai a poucos centímetros diante de Ben. A cápsula se abre, e o Omnitrix pula no braço de Benjamin que tenta tirá-lo. Sem sucesso, Ben mexe no “relógio” e se transforma no lança-chamas. Acaba pondo fogo em parte considerável da floresta. Max e Gwen, ao verem o fogo, temem que Ben esteja envolvido e vão ao seu encalço. O avô sugere que Benjamin crie outro incêndio em volta para que os incêndios sejam sufocados. Pelo rádio da vã, a lata velha, de Max, os Tenyson`s têm conhecimento de que há pessoas sendo atacadas por uma máquina extraterrestre. Ben já entendera o funcionamento do Omnitrix. Ele se transforma numa espécie de capitão de diamante e luta contra a máquina gigante. Em meio à destruição, Max e Gwen retiram as pessoas do lugar do combate. Os três vibram com a vitória do Ben. No final do episódio, Benjamin se transforma no xrl8 que se locomove extremamente rápido, quase na velocidade das ondas de rádio. Benjamin vai à cidade e deixa os dois colegas que praticaram *bullying* pendurados pelas suas respectivas cuecas na mesma árvore do jardim da escola.

Ao término do episódio. Pedi para que as crianças escolhessem um tema para um episódio do Ben-10. Começamos pela primeira que apresentou: Carla.

Figura 27 – Foto de autoria de Carla



Ao ver as fotos, Madeline e Maiara relacionaram com a cena em que Ben põe fogo na floresta. Parker e Vaqueiro, visivelmente os maiores conhecedores do desenho entre nós, também se territorializaram no Ben-10. Parker sugeriu que a ideia de Carla foi abordar outro personagem do Ben-10 que “sobe nas plantas” – personagem que somente surgiria por volta da terceira temporada. Vaqueiro disse que se tratava do instante em que Ben encontrou o Omnitrix.

Naiara reterritorializou a foto e disse que “foi que o Ben descobriu que essa planta é bonita” (solta uma larga gargalhada). Naiara “trouxe” o corpo de representação da personagem Ben para a representação da planta, exposta na tela do computador. A foto se referia à planta que fica no alpendre da casa de Maiara. E essa mesma planta pôde ser vista por Ben.

Carla foge do assunto proposto na oficina, que se referia à eleição de um tema para o Ben-10. “Eu tirei essas folhas verdes representando a cor verde do Ben[-10].” Ela desejou tirar uma foto que representava a cor do Benjamin, e não eleger um tema para o desenho. E assim o fez.

Figura 28 – Foto de autoria de Parker



- Carla: *Eu acho que é a... Eu acho que é a cor quando ele taca a mão aqui (leva a mãozinha esquerda e bater no braço direito, quase na altura do pulso – como que ativando um Omnitrix imaginário), aí num fica aquele verde (um sorriso feliz no rosto, como quem demonstra que matou a charada). Pois é isso.*

As crianças acharam que a foto se referia ou a cor do instante em que Ben se transforma em alienígena ou a cor de sua roupa ou a cor do próprio Omnitrix.

- Parker: *É a blusa preferida do Ben. (Largo sorriso no rosto. Ele segura o computador com um misto de tensão e orgulho.) A blusa é verde...*
 - Maiara: *A blusa preferida dele é preto e branco. (Olha em direção a mim, com uma cara interrogativa.)*

Parker elegeu uma camisa preferida para Benjamin. Aparentemente também saiu do assunto proposto para a foto. Ele desejou fotografar algo que imaginava que a personagem do Ben-10 gostasse. Talvez essa escolha esteja relacionada ao uso de uma calça verde na primeira série, quando Benjamin tem 10 anos. Ou talvez, porque, no Ben-10 força alienígena, Benjamin, com 15 anos, utiliza uma jaqueta verde.

Maiara, presa ao território do desenho, corrige Parker, chamando atenção do colega. Isso porque a camisa que Benjamin utiliza durante todas as temporadas da primeira série é branca com um detalhe preto. Para Maiara, essa camisa é a preferida do personagem e sua cor seria preta e branca.

Figura 29 – Foto de autoria de Maiara



Na interação com essa foto, todos os co-pesquisadores fizeram referência, de alguma forma, ao *Omnitrix*.

- Maiara: Representa quando ele, o *Omnitrix*... Eu num sei não (Mexe com o cabelo, jogando a cabeça para trás em movimento de ganso.)

- Parker e Naiara: *Omnitrix*.

- Maiara: É isso daí mesmo. (Movimenta a mão esquerda de cima para baixo, com a palma da mão para baixo, como quem diz 'basta'.) Que pegou no pulso dele. Aí fez uma explosão e ficou tudo embaraçado (enorme gargalhada, com um sorriso que fecha os olhinhos).

A foto permaneceu no território do desenho: representação do *Omnitrix*. Poderíamos indicar como reterritorialização o relógio do pai de Maiara, fotografado na cama da menina. Não sabemos indicar se ela apenas buscou relatar uma cena do episódio ou se ela propôs um tema que tivesse como enredo um desenrolar mais específico do encontro com o *Omnitrix*.

Figura 30 – Foto de autoria de Vaqueiro



(Essa foto foi alterada – aumentamos o contraste, diminuimos a saturação e o brilho – com fins de preservar a imagem do co-pesquisador. A foto original é colorida e indica um sorriso tímido e desafiador do Vaqueiro, num ambiente verde e caqui do sertão central do Ceará.)

Depois de muitas piadas a respeito da foto do Vaqueiro que envolveram conotações de susto (Maiara, Parker e alguns que falaram simultaneamente):

- Carla (levanta a mão direita com o indicador para cima): *Ele pensou que era o Ben-10?*
- Maiara (novamente sentada elegantemente sobre os joelhos): *Ele querendo se transformar no Ben-10 (indica alguma dúvida ao balançar levemente a sua cabeça num movimento negativo).*
- Rute (que observava atentamente a foto, diz rápido e sem olhar para a câmera): *Representa o Ben-10.*
(Naiara está elegantemente coçando o pescoço com sua cabeça levemente inclinada para a esquerda e com os olhos fixos para a câmera.)
- Maiara: *Ele querendo que o Ben-10 fizesse um filme que tivesse ele.*
- Naiara: *Ele querendo que, no filme do Ben-10, ele fosse o super herói.*
- Parker: *Ele queria, ele quer, ser o Ben-10.*
- Rute (fala novamente, mas agora com os grandes olhos para a câmera e forjando um sorriso de Mônica): *Ele está representando o Ben-10.*
- Vaqueiro: *Aqui como se fosse o Ben-10 e a floresta que ele queimou. (faz uma cara séria olhando para mim.)*
- Eu: *mas por que tem a tua foto?*
- Rute: *Representando.*
(Vaqueiro olha para a irmã, mas não fala nada. Ele vai passando devagar as fotos e entrega o computador.)

Aqui os agenciamentos maquínicos com a câmera foram muitos. Não só os cuidados em aparecer, e ao mexer a cabeça e os cabelos. Mas o próprio fenômeno da mediatização com os co-pesquisadores nos é por demais complexo aqui. Tentemos ao

menos problematizar um pouco. Vaqueiro tem desejo de ser o Ben-10? Desejo que pode se relacionar a um ideal de ser um herói. Ou teria um desejo de ter filme sobre ele? Um desejo de aparecer ter um filme sobre si. Ou os dois, no esquema herói “reconhecido”? Aqui o desenho animado seriado foi reterritorializado para o filme. Lembremos que é comum que muitas séries de desenhos animados virem filmes e que muitos filmes se transformam em série de desenhos animados – o próprio *Ben-10* tem pelo menos dois filmes que foram exibidos no cinema. E a foto de Vaqueiro representa o Benjamin? Ou se refere ao desejo de aparecer mais na pesquisa? Ou mesmo de ser o Ben?

Entendemos que ficamos com tantas perguntas por que, como Rute interveio na fala de Vaqueiro, o menino ficou insatisfeito e se mostrou bastante sério. Essa seriedade dificultou a identificação do agenciamento maquínico do Vaqueiro com o desenho, já que sofreu uma reterritorialização com a presença da irmã.

De toda forma, é certo que Vaqueiro reforçou o desejo de mostrar o Recreio, mesmo que fosse num contexto no qual o Recreio estaria queimado. Ademais, as especulações dos outros co-pesquisadores pode se relacionar com os desejos deles mesmos em aparecer. Em outras palavras, as explicações dos meninos pode se relacionar com seus próprios desejos em se representar na pesquisa/com a câmera.

Figura 31 – Foto de autoria de Naiara



Os co-pesquisadores disseram que a foto da moto de Fatinha se referia à “lata velha”, vã do avô Max, ou ao xrl8. Naiara disse que “É quando apareceu o último alienígena que ele se transformou, porque é muito ligeiro”. Aqui o território é a velocidade da personagem. A reterritorialização se assenta na representação de velocidade com algo próximo ao cotidiano das crianças: uma moto. Lembremos que as

motos hoje se fazem muito presente no interior do nosso estado. Na casa onde estávamos há duas motos, apesar de, durante esta oficina, apenas uma estar estacionada lá. Cada criança escolheu o que fotografaria, e essas escolhas se relacionaram com o território local, do Recreio. Destacamos que há duas formas mais comuns para chegarmos ao Recreio: moto ou o ônibus escolar. A fuga parece ser visível com a representação de parte do desenho, e não a proposição de um tema para outro episódio da animação.

Figura 32 – Foto de autoria de Rute



Todos os co-pesquisadores disseram que a foto tinha relação com o *Omnitrix*.

- Rute: *Se fosse... Se esse relógio... Se a causa desse relógio fosse virar o filme. Eu colocaria o título do Ben-10: um relógio muito estranho. (Rute dividiu seu olhar entre a tela do computador e a câmera.)*

A fotógrafa, como vimos, reterritorializou o tema da sua foto. Refere-se a um tema novo: relógio muito estranho. Mesmo que haja referência ao território do *Ben-10*, a proposta de Rute foi outra. Foi outra porque não se refere ao *Omnitrix*, mas a um *relógio muito estranho* que, obviamente, guarda relações ocultadas com o *Omnitrix*. Mais uma vez a relação entre o desenho seriado e o filme surge. E mais uma vez há relação de se fazer um filme com base na foto. É possível afirmar que, na forma de lidar com meios de comunicação, há produção do desejo de aparecer como produtores ou mesmo como atores.

Em relação à linguagem fotográfica, os co-pesquisadores pareceram ter tido mais facilidade para criar uma temática para um desenho desconhecido, Zica e os Camaleões. Dizemos isso, porque houve muito mais uma representação de um aspecto específico do *Ben-10* na atividade de propor um tema para esse desenho. Eram muitos

desejos envolvidos, certamente. Trata-se da cor verde constantemente tematizada no desenho e nas publicidades do desenho e de seus produtos. Diz respeito aos desejos de ser super-herói. Envolvem os próprios produtos comercializados em tons verdes, como relógios, mochilas, estojos, patinete, bicicleta, patins, roupas etc. Isso porque há

a transformação da cultura lúdica infantil em função de processos de produção industrial de brinquedos, que, via a propaganda, inaugura uma nova relação da criança com esse universo cultural e, por consequência, leva à reestruturação do lugar ocupado por ela na sociedade (COSTA, 2005: 25).

Na contemporaneidade, as crianças ocupam vários lugares sociais (CASTRO, 2001-b), mas, sem sombra de dúvida são constantemente chamados a se colocarem na posição de cidadãos consumidores (CASTRO, 2001-a). Assim, as publicidades infantis constituem o imaginário das crianças e, como são muito insistentes, elas sugerem formas de interpretar o mundo, no caso específico o de produzir sentidos do Ben-10 basicamente próximos aos sentidos midiáticos.

De outra maneira, talvez por ser uma animação nova ou mais provocativa, mesmo para nós, e não envolvendo tantos desejos agenciados, as fotos para temas de Zica sugeriram mais questões a serem exploradas num episódio vindouro, seja no mesmo território do Zica e os Camaleões, seja no território do Recreio ou outro. É o mesmo que dizer que, para Zica, os co-pesquisadores principalmente *criaram* temas de um possível episódio; enquanto, para Ben, eles, sobretudo, *representaram* partes de algum episódio ou publicidade do Ben-10.

Quando perguntei às crianças o que elas mais gostaram do episódio que assistimos, elas falaram a respeito de cenas engraçadas. Na última resposta a pergunta foi reterritorializada: “É o que eu achei mais engraçado foi a hora que ele tava com um pau, tentando tirar o Omnitrix” (Parker).

- *Eu: Outra pergunta, quando ele se transforma em alienígena, ele é o quê? Um adolescente? Uma criança? Um pré-jovem?*

- *Parker: Adulto.*

- *Carla: Um jovem. Um adulto.*

- *Rute: Ele é uma criança. E quando ele se transforma em um alienígena, ele é um alienígena adulto (faz uma careta, olhando para a câmera).*

- *Maiara: Ele é uma criança.*

- *Eu: E quando, ele se transforma em alienígena?*

- *Maiara: Ele vira um jovem. (Rute ajeita a mecha direita da franja do cabelo de Maiara; enquanto Naiara ajeita a mecha do lado esquerdo.)*

- *Madeline: Ele é uma criança. Aí, quando ele se transforma, ele vira um alienígena adulto.*

- *Naiara: Ele é uma criança, e quando ele se transforma, ele fica adulto.*

- *Parker: Ele é uma criança (com um tom de convicção no que diz). E um jovem, porque o primeiro que eu assisti ele é uma criança (refere-se a Ben-10) e, no outro que eu tô assistindo, ele é um jovem (refere-se a Ben-10 força alienígena). E quando ele se transforma, ele é adulto. Um adulto mais forte.*

Assim, para todos os co-pesquisadores, inclusive para Parker que se refere também à série subsequente, ao se transformar em alienígena, super-herói, a personagem Benjamin se torna adulto ou jovem. É importante nos atentarmos a respeito dessa questão, para podermos problematizar que Benjamin, mesmo sendo criança, quando é super-herói, alienígena, ou seja, quando Benjamin está salvando o mundo, ele é visto pelos co-pesquisadores como adulto ou jovem, e não mais como criança.

É interessante destacar ainda que o desenho nos parece ambíguo nesse aspecto, pois ao passo que Ben engrossa a voz e aumenta de tamanho, ele continua com suas brincadeiras, vaidades e desejos característicos. Aqui há indícios de que para algumas crianças as características físicas (aumento de tamanho e a voz mais grave) caracterizam os adultos. De toda forma, fica a pergunta: por que ele é considerado adulto/jovem justo no momento de heroísmo?

- Eu: O que ele faz no desenho animado?

- Parker: ele faz muita palhacice.

- Eu: E o que ele faz no desenho é coisa de criança? De desenho?

- Parker: É coisa de criança. Criança que gosta de se divertir, essas coisas.

- Naiara: Ele é... ele salva as pessoas. (Fica uns instantes parada olhando a câmera.) E se diverte.

- Eu: E o que ele faz é coisa de criança? De desenho? Como é?

- Naiara: É coisa de criança que gosta de se divertir, de brincar e tudo mais.

Benjamin é destacado porque gosta de fazer palhaçada, divertir-se, essas coisas de crianças, assim como gostam as próprias crianças do Recreio. E mesmo quando ele salva as pessoas ele faz se divertindo.

- Maiara: Eu fico em dúvida em duas coisas. (Com um largo sorriso voltado para mim.) De desenho e criança, porque eu acho que desenho em todo desenho tem um super-herói. E eu acho que é de criança, porque gosta de imaginar, né? Que tem força (Abre novamente um sorriso), que é super-herói, essas coisas (baixa a cabeça, encostando-a no chão).

- Parker: Eu gosto de imaginar que eu sou.

- Carla: Ele salva as pessoas. É, ele gosta muito de salvar as pessoas de um modo diferente.

- Eu: E isso é coisa de desenho? Pode ser de vida real?

- Carla: Acho que é coisa de criança que gosta de se divertir, brincar, essas coisas.

Percebamos, ademais, que o salvar a vida das pessoas para o Ben é algo divertido, ocorre no mundo da fantasia. É coisa de criança que gosta de desejar ser um super-herói, como nos indica Parker – desejo certamente produzidos num contexto de midiaticização que impõe publicidades a respeito de super-heróis, vende produtos deles, como roupas e jogos de *vídeo game*, entre outras formas de interação com a personagem. As ações de Benjamin, portanto, são indicadas pelos co-pesquisadores como sendo ações de criança e sendo coisas de desenho.

Consideramos importante destacar que essas ações se aproximam de alguns modos de ser criança para os co-pesquisadores, especialmente porque a personagem Benjamin se diverte, brinca, corre etc. Entretanto, ser criança no Recreio envolve jogar bola e tomar banho no açude, por exemplo, que não está no território de *Ben-10*. Ao passo que salvar pessoas está no território de *Ben-10*, e, ao mesmo tempo, está no Recreio como um corpo de representação que produz desejos de ser herói e diverte as crianças do assentamento.

Eles disseram não gostar de situações conflituosas de discussões que aparecem no *Ben-10*. Os co-pesquisadores não gostaram dos gritos e implicâncias recíprocas entre Benjamin e Gwen. Parker apontou que não gostou também quando Ben foi proibido de usar o relógio por seus familiares. Aqui Parker indica insatisfação quando os outros tolhem os desejos de aventura de Benjamin. Rute assinalou que não gostou “na hora do... que ele ficou atrepado, mas depois ele se vingou. Ficou perfeito mesmo o filme”. A menina se sentiu incomodada quando Benjamin foi vítima de *bullying*. Porém, como Ben se vingou dos algozes na mesma “moeda”, o episódio foi perfeito para ela. *Episódio seriado* esse que ela chama de *filme*.

- Vaqueiro (falando quase ao mesmo tempo que sua irmã): Eu num gostei na hora que o menino atreparam ele.

- Naiara: Ele não se atrepou (corrigindo Rute), porque ele não queria ser atrepado com a cueca, né...

(Larga risada de Rute, Carla e Naiara. Rute pega a caixa do DVD do *Ben-10* e fica colocando na frente da câmera.)

- Parker: Sai menina, deixa de apresentar.

- Maiara: Sai [Ruteee]...

- Eu: Antes da gente lanchar. Uma última pergunta.

- Maiara: A melhor parte.

Destacamos os desejos produzidos em torno do *Ben-10*: apresentação do DVD para a câmera que, supostamente, gera uma visibilidade. Entretanto, essa possível visibilidade que a câmera pode proporcionar relaciona-se com outros desejos agenciados. Nesse complexo de relações, fazemos a pergunta: Parker e Maiara estavam incomodados por que não estavam mais sendo filmados ou eles queriam que Rute se disciplinasse mais? Não nos pareceu que, de forma geral, Parker e Maiara se incomodaram com a *merchandising* para Benjamin.

Aqui surgiu outra linha de fuga da pesquisa: a melhor parte das nossas interações face a face e máquinas nas oficinas era o lanche. Obviamente outros desejos estão envolvidos. Contudo, pudemos verificar que são muito fortes os agenciamentos que se relacionam com comida. Lembremos da técnica que envolveu alimentos a serem exalados, que eles comeram com muita voracidade.

5.3.1 Ben-10 no Recreio

Para problematizarmos melhor o processo de recepção, à semelhança do que fizemos com Zica e os Camaleões, sugerimos que as crianças se dividissem em dois grupos para criar, cada um, um episódio com personagens reais de Ben-10.

5.3.1.1 Episódio Primeiro

Carla, representando o Ben, começou gritando “você é chata! Você é chata. Eu vou dar um passeio na floresta”. E o personagem saiu caminhando. Maiara, interpretando a Gwen, disse: “ai, vovô, eu não sei o que eu faça mais com essa menina”. O avô, encenado por Naiara, aconselhou: “Gwen, você tem que ser amigo dele, Gwen”. Benjamin voltou correndo e gritando, chamando atenção para o seu relógio. A câmera deu um close no pulso de Carla que estava com o meu relógio verde – elas tinham me pedido emprestado. Pulando, Benjamin explicou e mostrou o funcionamento do relógio. Gwen ficou empolgada e sugeriu que ele o usasse. Ben disse que iria se transformar no quatro braços. A câmera focou as folhas verdes. E quando voltou:

Figura 33 – Encenação do “Quatro Braços”



Naiara, com tom de direção, disse para que Ben ficasse fazendo a maior bagunça. E o quatro braços se moveu, batendo-se no ar. Seus braços inferiores eram muito nervosos e agitados. O sorriso do quatro braços se transformou numa cara de fera. O avô, em tom de carão, disse: “Ben, você não vai usar isso. Você só vai usar isso, quando a gente descobrir do que se trata. Entendeu bem?” “Entendi... Que chatice”, respondeu Benjamin. Depois de uma rápida conversa com Gwen, Ben se transformou no “cachorro grande” e começou a caminhar rapidamente sob suas quatro patas. Gwen deu um empurrão no cachorro grande. E foram só sorrisos das três com a queda da personagem cachorro grande. Pulos, gritos e carreiras animaram o episódio. No meio da confusão, Ben se transformou no cachorro novamente. O avô foi brigar com o neto. Maiara assumiu a câmera. E veio outra ideia para representar o cachorro grande:

Figura 34 – Encenação do “Cachorro Grande”



Gwen falou com o cachorro que Ben se transformou. E, tal qual, no desenho animado esse não respondeu, pois ele não fala. Voltaram as gritarias. Começou uma série de despedidas e, Naiara disse: “Agora eu desligo nessa imagem, ó”:

Figura 35 – Foto de autoria de Naiara



Os corpos de representação das personagens de Ben-10 interagiram com as três co-pesquisadoras que reterritorializaram um episódio com atores para a animação. Foi um episódio com muitos gritos, risadas, construções e “sacadas” instantâneas. As narradoras eram diretoras e personagens ao mesmo tempo. Criaram no desenvolver do processo. Visivelmente se divertiram. Negociaram com o desejo de Benjamin em usar o relógio, pois Gwen se empolgou em alguns momentos pela utilização do relógio. Parecia, entretanto, que, às vezes, Gwen se lembrava que ela tinha que se prender a representação dela como “chata”. E quando isso acontecia, Gwen chamava a atenção de Ben e o dedurava ao avô. Ela nos pareceu uma personagem mais redonda. Enquanto o

avô mais plano. Max foi chato e brigão durante todo o episódio. Todo instante em que aparecia era para brigar, disciplinar, seja Ben ou Gwen.

Passemos ao episódio que o outro grupo construiu.

5.3.1.2 Episódio Segundo

“Segundo episódio do Ben-10. Gravando.” Disse a narradora Ariel, enquanto uma pasta verde tinha o foco da câmera. Depois da pasta o carro preto (p. 84) desceu uma rampa. Então apareceu o Ben, Parker, com um sorriso largo e mostrando o relógio, numa pose de super-herói, com um braço na cintura. A narradora grita: “Ben-10 sua missão hoje é derrotar a meninaaaaa”. Ben começou a correr. Começaram-se gritos estridentes da narradora. Ben segurava o relógio e continuava a correr com um sorriso enorme no rosto. A narradora – e câmera – tentava seguir o Ben que pareceu correr muito rápido. A câmera tremeu bastante. A cena de alvoroço também é sentida com os gritos constantes da narradora. A pasta verde surgiu novamente na câmera, significando que Benjamin ia se transformar em algum alienígena. Ele enfrentou a inimiga, Rute. Ben utilizou alguns poderes do *Ben-10 force alienígena*. A inimiga, Rute, iniciou uma perseguição ao Ben. Num novo confronto no alpendre, onde a câmera acompanhou mais calma, a inimiga caiu sozinha. Ben, em meio das risadas da inimiga e da narradora, aproveitou para declarar a inimiga morta.

Esse episódio parece se aproximar do enredo comum do Ben-10, qual seja o de enfrentar um inimigo utilizando o *Omnitrix*. As crianças pensaram uma narrativa reterritorializada, construída na fala da narradora-personagem e dos acontecimentos, como o escorregão de Rute que foi argutamente aproveitado por Parker. Foram muitos gritos e correrias. É válido ainda destacar que Parker, mesmo sendo Ben, estava perdendo a briga com a inimiga, Rute. Ademais, Parker trouxe novamente seus conhecimentos sobre a sequência do Ben-10, com o *Ben-10 force alienígena*, citando poderes e personagens desse segundo seriado.

Todos disseram ter gostado mais dos episódios que eles mesmos fizeram. Porque “ficou mais engraçado”; “teve muita trapalhada”; “nós interagimos mais”; foi mais “divertido”

O ver a si no vídeo parece ter gerado bons encontros. Ao assistirem, seus próprios episódios, os gritos e as risadas foram muitas. Mais do que o desejo de aparecer na gravação das oficinas, a possibilidade de se ver foi um acontecimento para eles. Tocou-os tanto que não tiveram muitas dúvidas em escolher como melhores os seus próprios personagens em relação aos exibidos na TV. Daí destacarmos a

importância de as crianças se verem a si e seus pares na mídia e de participarem das produções midiáticas com seus agenciamentos.

Em seguida, vejamos algumas questões que relacionam as duas animações.

5.4 Sobre Zica e Benjamin

Perguntei qual desenho animado da TV, dentre os dois que assistimos, eles gostaram mais.

- Rute: *Zica e os Camaleões*.

- Maiara: *Psssiu! (Maiara mostra um bico muito sério na boca, demonstrando sua insatisfação no fato de Rute ter respondido “na vez” de Naiara, se considerássemos a disposição dos meninos na sala e para onde eu estava filmando.)*

- Naiara: *De desenho foi do... da Zica.*

Já pudemos problematizar um pouco alguns elementos da experiência que Rute teve com Zica e os Camaleões. Aqui é interessante perceber a sua ânsia para dizer antes dos outros o desenho que ela mais gostou. Talvez, dizer primeiro poderia parecer, para ela, uma marca “autoral”, já que ela não estaria respondendo a mesma coisa que outros que porventura também preferissem a Zica. Além de Rute, Naiara, Maiara e Carla disseram ter gostado mais de Zica e os Camaleões.

As justificativas da preferência de Zica se localizaram principalmente pelo fato de ela ser vítima de preconceito dos outros, mas, ainda assim, para as co-pesquisadoras, a Zica não se importar para os impropérios discriminatórios. “Ela ligava era para os estudos” (Carla). Talvez esse entendimento da postura da personagem tenha dado certo ar de nobreza a suas atitudes e modos de ser.

Rute, depois, respondeu novamente. Disse, dessa vez, que tinha gostado mais do *Ben-10*. Foi a primeira a dizer que gostava mais desse desenho. Justificou sua nova escolha pelo fato de Ben ter ficado “muito atrapalhado, quando ele ganhou, achou o relógio”. Certamente a menina também gosta de *Ben-10*. Mas, guardamos para nós, o sentimento de que, na verdade, *Zica e os Camaleões* tocou mais Rute. Ao menos, podemos afirmar, sem muitas dúvidas, que a emocionou. Talvez, na hora de falar ela tenha preferido se mostrar mais leve e decidiu dizer aquilo que foi mais prazeroso, ou seja, que gostou mais da diversão – até porque a temática de Zica lhe pareceu pesada. Foi uma forma de criar sua vida como uma obra de arte mais leve.

Parker disse preferir *Ben-10*. Aqui, se tivéssemos mais crianças presentes nessa oficina, a questão de gênero poderia ser mais problematizada, pois a maioria das meninas preferiu Zica. Vaqueiro não estava presente nessa nossa conversa.

5.5 Produzindo desenhos e contextos de desenho animado

"Naquele momento Fabiano lhe causava grande admiração."
 "Evidentemente ele não era Fabiano. Mas se fosse? Precisava mostrar que podia ser Fabiano."

"E precisava crescer ficar tão grande como Fabiano, matar cabras à mão de pilão, trazer uma faca de ponta na cintura. Ia crescer espichar-se numa cama de varas, fumar cigarros de palha, calçar sapatos de couro cru."

"Ao regressar, apear-se-ia num pulo e andaria no pátio assim, torto, de perneiras, gibão, guarda-peito e chapéu de couro com barbicocho. O menino mais velho e Baleia ficariam admirados."

(Vidas Secas, Cap.5 - O menino mais novo, Graciliano Ramos.)

Lembremos que as crianças desenharam na argila para criar um boneco-criança. Assim elas nos indicam que o ato de criar uma obra de arte é desenhar. E foi com o desenho que elas criaram propostas para pensar desenhos animados que elas desejavam ver na TV.⁸⁵ Começemos por uma das nossas singularidades destacadas.

Figura 36 – Desenho animado de autoria de Vaqueiro



- Vaqueiro: O que criei foi o vaqueiro (olha para a cartolina) destemido. Causa que é uma coisa que eu gosto muito que é ficar com o gado. E o vaqueiro destemido é muito corajoso e valente. O primeiro episódio foi, é... O primeiro episódio que eu pensei foi ele indo atrás de um touro valente no mato, e o touro partiu encima dele, e ele laça um touro. (Mostra um sorriso e balança a cartolina.)

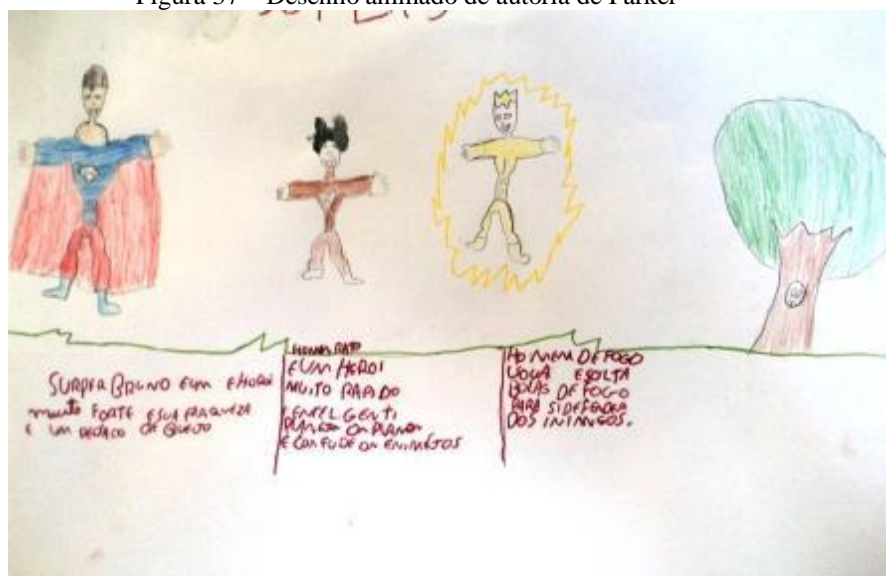
Percebamos aqui o desejo de criar um desenho a respeito de coisas que se gosta, com elementos que sejam próximos a realidade dele. Identificamos o território desse discurso com o do Assentamento Recreio. Esse é um exemplo da importância de se pensar políticas públicas de incentivo à produção nacional/regional, conforme nos indica Sampaio (2012).

⁸⁵ Como indicamos anteriormente essa oficina foi inspirada na pesquisa de Ema Leitão (2008).

Aqui se faz presente o agenciamento coletivo de enunciação que busca valorizar as coisas boas do campo. Com esse agenciamento, o assentamento Recreio também produz subjetividade. Se, conforme Félix Guattari (1999, 1992), a produção de subjetividade se constitui com elementos individuais, coletivos e institucionais, apontamos que o coletivo de pessoas do assentamento cria agenciamentos que buscam valorizar o campesinato com as conquistas e belezas do próprio Recreio. Certamente partilham desse agenciamento positivo, a associação, o Ponto de Cultura Criança Feliz e o MST, que são instituições que engendram esse complexo produtivo de subjetividade. Apontamos questões individuais do Vaqueiro que se relacionam com produções de subjetividades: sua paixão pelo gado, seu desejo de ser vaqueiro, chegando a parecer com o menino mais novo que admira o vaqueiro Fabiano, de Graciliano Ramos. E essa produção de subjetividade, no contexto de midiaticização, pode produzir, como é este caso, propostas de desenhos animados singulares.

Já que nos aproximamos do fim desta nossa escrita de pesquisa. Então, dizemos que consideramos muito importante para nós perceber o agenciamento coletivo que busca valorizar as coisas do campo, especialmente as do Assentamento Recreio. Assim, com esse agenciamento deles foi possível que nos aproximássemos um pouco mais de alguns elementos que os co-pesquisadores gostam no dia-a-dia do campo, como a proximidade com a natureza, alguns trabalhos que os aproximam dos animais, os saberes sobre os processos de produção agrícola etc.

Figura 37 – Desenho animado de autoria de Parker



Parker disse que desenhara vários personagens: o super Parker, o homem rato e o homem de fogo. “Eles são os heróis que protegem de coisa de heróis maus...”

- Eu: Tu queres dizer as características deles?

- Parker: Ah, sim. O superman, o super [Parker] é um homem que tem muita força. Ele... (Parker começa a ler a cartolina que está de "cabeça para baixo") e sua fraqueza é um pedaço de queijo. (Mostra um largo sorriso.) O homem rato é um homem muito rápido em... Peraí. (Ele vira a cartolina para ver o que está escrito. E passa a ler com menos dificuldade, conseqüentemente.) E é inteligente. Planeja os planos e confunde os inimigos. O outro (aponta para o boneco amarelado), o homem de fogo (e volta a ler) voa e solta bolas de fogo para se proteger dos inimigos.

- Eu: e como vai ser o primeiro episódio?

- Parker: É... o super [Parker] vai segurar um prédio, e os outros vão tentar derrotar um inimigo que eu vou criar.

- Eu: E por que o prédio está caindo?

- Parker (mostra um sorriso, olha para cima e começa um pouco taciturno): Porque... sem querer, ele soltou um raio laser, aí caiu (ainda com os dentes a mostra do sorriso).

- Eu: Quem soltou o raio laser?

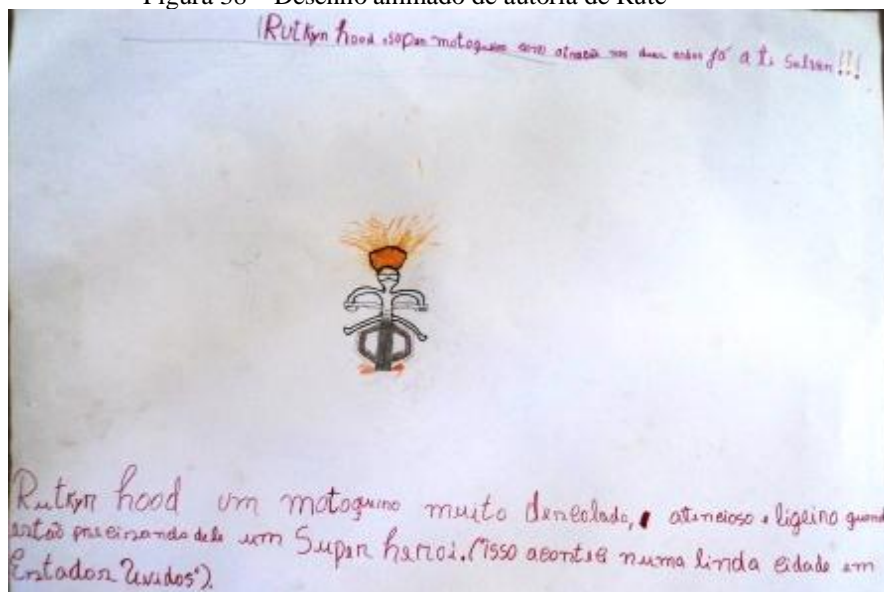
- Parker (aponta para o super Parker e diz): Ele o super [Parker].

- Eu: Ah, o super [Parker] é desastrado, também, é?

- Parker (larga gargalhada): É (e balança a cabeça afirmativamente).

O desenho criado por Parker dialoga com muitos outros desenhos animados, como Ben-10, *Superman* e Tartarugas Ninjas, por exemplo. Foi uma referência do herói que protege contra o mal. Nesse mundo fantástico da linguagem do desenho animado, que nos permite criar e inventar possibilidades muitas (PONCET, 19-?, SIQUEIRA, 1998), Parker se criou como super-herói. Por mais que o desenho de Parker pareça estar bem relacionado com animações comerciais, há uma ponta de desterritorialização com o destaque que assume a árvore do lado dos super-heróis. Por mais que a árvore não tenha surgido na fala de Parker, ela ocupa espaço considerável na cartolina. Cremos que essa ponta de desterritorialização pode vir a se reterritorializar no Assentamento Recreio.

Figura 38 – Desenho animado de autoria de Rute



- Rute: Ó, eu tenho que ler. Eu num decorei o nome do homem não. (Dá uma gargalhada e se vira para a cartolina, ficando de costas para a câmera.)

- Vaqueiro: [Rute], com licença, deixa eu segurar. (Ele se abaixa e segura a cartolina.)

- Rute: Solta! Solta! (O tom de voz é rígido, principalmente o da repetição da ordem. E ela levanta a cartolina, indicando que não quer ajuda.) Obrigado pela sua ajuda. (Ela fala maquinalmente com os olhos na cartolina e tentando equilibrar a cartolina entre a parede e um batente da parede). Aqui é. (A cartolina cai. Naiara dá uma gargalhada alta. Rute responde com um sorriso aberto e tentando segurar a cartolina. Ela fica de lado para a câmera e começa a ler seus escritos.) Hutkyn Hood, o super motoqueiro, com atração nas duas rodas, já a te salvar. “Rute Ródi” é um motoqueiro muito descolado, atencioso, ligeiro, quando você... quando estão precisando dele. Um super herói. Isso acontece numa linda cidade nos Estados Unidos. Primeiro capítulo do desenho (largo sorriso no rosto. Ela fica de frente para a câmera.), a sua mãe vai fazer o café para ele merendar de manhã. Ele trabalha numa escola de motociclista. Assim, tipo auto-escola, né, de motos... E ele é um professor. E a mãe dele vai fazer o café de manhã, e sem querer, ela solta o fósforo queimado no chão, e aí começa a pegar fogo na casa. E ele salva a mãe dele. Aí desde esse dia, ele criou um poder dos cabelos dele que ele pode soltar fogo. Ele pode soltar fogo pelos cabelos.

Um exemplo da tensa relação entre Vaqueiro e Rute aqui foi expressa. Uma oferta de ajuda foi recebida quase como uma ofensa. É provável que experiências outras pudessem contextualizar melhor esse desentendimento entre os dois – no caso de Rute, sabemos que ela se sente preterida pelo Vaqueiro e pela mãe.

Esclareçamos uma relação que fizemos imediatamente: no dia anterior havia passado na TV Globo, o filme *O motoqueiro fantasma*. No qual o personagem se transforma numa caveira em que a cabeça pega fogo, tal qual a personagem desenhada por Rute. É certo que sua história para justificar a cabeça pegando fogo, é singular, e nada se relaciona com o filme. Mas a construção estética muito se aproxima: a moto com o motoqueiro pegando fogo na cabeça. Obviamente o agenciamento maquínico na confecção aqui foi muito diverso. Rute utilizou diversos lápis de cor e giz de cera para poder chegar à cor que desejara nos cabelos de fogo. Seu belíssimo desenho, mesmo que pequeno, custou-lhe um bom tempo de produção. Mas, de toda forma, o agenciamento maquínico com o corpo de representação d’*O motoqueiro fantasma* foi perceptível.

Ademais, cremos que seja bem evidente que o discurso escrito e lido se assemelha muito a um discurso publicitário. “Hutkyn Hood, o super motoqueiro, com atração nas duas rodas, já a te salvar.” Cremos que, trabalhando um pouco mais no texto, seria perfeitamente plausível pensar em vender uma moto com um *slogan* semelhante. Ou vender um filme. Ou um desenho animado. Se pensarmos que o nome é estrangeiro, o lugar é uma “linda” cidade estadunidense, podemos mesmo pensar que se trata da publicidade de uma animação estrangeira, como a maioria dos desenhos que são exibidos nas TV’s comerciais e públicas (SAMPAIO, 2012).

É importante nos atentarmos para os discursos coletivos de enunciação repetidos insistentemente nas TV's. Essa atividade foi proposta num território de criação. E algumas dessas criações, especialmente a de Parker, Carla e Rute nos parecem ser boa parte muito capturadas pelas megamáquinas capitalísticas, tanto dos desenhos animados estrangeiros, como de enunciações publicitárias – que obviamente não funcionam separadamente.

Atentemo-nos ainda para os papéis de gênero aqui expostos. A mãe faz o café-da-manhã. E o filho, homem, a salva. Rute foi a única menina que produziu um protagonista do sexo masculino.

Figura 39 – Desenho animado de autoria de Carla



- Carla: Eu desenhei o, o... o rato e o gato. É O rato, o gato e a sua dona. É... o gato não gosta do rato, porque ele... a Carla gosta mais do rato do que do... a Carla gosta mais do rato do que do gato. Do que mais dele. Então, ele tinha muita raiva, porque toda coisa que ele pedia a ela, ela não dava. Mas só que toda coisa que o rato pedia, ela dava. O gato era muito preguiçoso. E o primeiro episódio é que o rato tomava, é... escondia as coisas dele, ele tinha raiva. Aí, um dia, ele foi correr atrás do rato, aí eles foram para uma floresta. Aí se perderam. Aí o rato ia subir numa árvore, mas só que não deu certo. Aí, ele acharam uma casa.

Há aqui uma clara relação com o desenho animado *Tom e Jerry* (um gato e um rato que têm algumas características humanas e que brigam), bem como com a história de *Chapeuzinho Vermelho* (perder-se na floresta e achar uma casa). Percebamos que o território que permeia o enredo de Carla é uma floresta com árvores, flores, e animais

correndo. Carla, como dissera, na primeira oficina gosta de correr. Ademais, essa floresta parece se reterritorializar no próprio Assentamento Recreio.

Figura 40 – Desenho animado de autoria de Maiara e Naiara



- Maiara: O nome do nosso texto é (começa a ler) melhores amiga. Eu sou a Maiara, estudante, do cabelo preto, irmã da Naiara.
- Naiara: Eu sou a Naiara, estudante, cabelo castanho, irmã da Maiara.
- Maiara: Nós estamos na escola. Pode dizer o primeiro capítulo?
- Eu: Pode dizer.
- Maiara: A gente não se conhecia. Começou a se conhecer pela escola. Só que quando a gente se conheceu, descobrimos que era muito amigas. Cada uma tinha um pedaço de uma foto que era: ficava com a mãe e ficava com o meu pai. Aí um dia, até que um dia, a gente foi obrigada a ficar num canto só e mostramos a foto uma a outra. Aí, quando a gente juntou dava uma foto só. Aí descobrimos que nós duas era irmãs (um grande sorriso no rostinho).
- Eu: E vai ser onde a escola?
- Naiara: No Assentamento... (tom interrogativo)
- Maiara: que a gente se conheceu. É assim, a gente estudava numa cidade. E a gente foi obrigada a passar as férias juntas porque tinha as cabines senhores (começa a rir muito e baixa a cabeça de tanto rir).
- Naiara: Uhummm.
- Maiara: Numa cabana só. A gente ficou no Assentamento Recreio (abriu um sorriso ainda maior).
- (...)
- Maiara: Nós fizemos com esse vestido, porque cada uma comprou do gosto da outra.
- Naiara: E a razão das coroas, é porque a gente era princesa (mostra um largo sorriso).

Aqui, as meninas, dentro do campo de possibilidades da pesquisa-intervenção, decidiram autonomamente fazer juntas. Elas criaram uma nova história sobre suas amigadas. Com mais coincidências, símbolos e laços sanguíneos. Maiara e Naiara mesmas identificam que o território é o Assentamento Recreio.

É interessante ainda notar que a Naiara é negra e tem o cabelo preto, mas sua personagem é branca e com o cabelo castanho. Mayara tem o cabelo preto e é mestiça, e sua personagem tem o cabelo preto e é negra. Indicamos que aqui é provável que Naiara tenha agenciado a enunciação coletiva que reforça *estereótipos que subvalorizam características étnicas do negro* (COSTA, 2007). E esse agenciamento faz parte de uma representação sua com certo “branqueamento”. Podemos apontar que o agenciamento maquínico de Naiara envolveu, pelo menos, a cartolina, os lápis de cor, as canetinhas, a sua representação e a representação do negro.

Maiara certamente também é cortada por esse agenciamento de enunciação coletiva e maquínico. Entretanto, ao singularizar, ela reterritorializa esse agenciamento numa composição que valoriza uma estética afro-descendente. Pensamos que essa relação de Maiara com elementos de belezas afro-descendentes foram expressos, nas oficinas aqui analisadas, pelo seu encantamento com a boneca *Tiana*, o seu relato sentimental sobre o desenho *A princesa e o sapo*, e, na construção da sua própria personagem com claro “empretecimento”. Ressaltemos, de toda forma, que ambos os belos produtos que Maiara demonstrou afeto e sentimento, respectivamente, são da marca *Disney*. Esse elemento nos faz indicar uma ponta de desterritorialização que se reterritorializa com outro agenciamento relacionado às megacorporações que produzem enunciações coletivas e maquínicas que, muitas vezes, envolve práticas consumistas. Lembremo-nos de que, na técnica de coisa de criança, havia outra linda boneca de pano preta (p. 85) – certamente de uma estética incomum, mas bastante colorida –, mas os desejos agenciados de Maiara compuseram a sua decisão na escolha da boneca *Tiana*, da *Disney*. Lembremos que Maiara preferiu a belíssima boneca industrializada negra tanto quando utilizou o tato, quanto quando fez uso dos sentidos visual, tátil e auditivo. Certamente a experiência estética anterior do desenho da boneca negra da *Disney*, *Tiana* (p. 84), compõe o complexo jogo entre a megamáquina de produção de subjetividade capitalística e outras linhas fugas de Maiara.

Essa *ciranda de sentidos*⁸⁶ aponta as personagens como princesas, com vestidos e coroas, tais quais muitas produções da *Dreamwork*, *Disney* etc., mas são princesas reterritorializadas no Assentamento Recreio. Atentemo-nos ainda que a escola parece um misto entre castelo-e-escola ou escola-e-castelo. Entendemos ser importante ainda destacar um dos símbolos de conhecimento uma da outra: comprar roupas. Uma comprara a roupa da outra. Indicamos que é um indício de conhecimento uma da subjetividade da outra. É um conhecimento que baliza o saber como a outra gosta de aparecer para o mundo.

Todos os co-pesquisadores se colocaram em seus desenhos, seja como personagens protagonistas ou com elementos que gostam. A exceção destacada foi Rute. Entretanto, cremos que ela possa também ter se colocado em seu desenho, apenas não conseguimos identificar com mais clarezas pontas de desterritorialização que pudessem definir questões singulares da garota com base no desenho criado por ela.

Apesar de nos trazer alguns elementos interessantes para a pesquisa, destacamos que essa técnica não nos pareceu muito interessante da forma que propusemos. Dizemos isso, porque, especialmente no momento da apresentação, as crianças leram suas cartolinas. Pareceu um trabalho escolar. No processo de construção, Vaqueiro disse que não gostava de desenhar. E esse afeto nosso ainda pôde ser registrado pela assinatura de Rute como “trabalho”, e o realce de Maiara com o “nosso texto”.

5.6 Conclusões assistidas, desenhadas, fotografadas e produzidas

De maneira geral em relação às interações com animações, sinalizamos que, nas produções fotográficas e de vídeo, houve um forte agenciamento maquínico e de enunciação coletiva relacionado ao aparecer, mostrar-se. As crianças mostraram um nível de atenção muito grande nas interações com as brincadeiras e assistências de fotos/episódios em vídeo realizadas/exibidas no computador. Houve uma constante busca de tematizar o Recreio, até porque as fotos e os episódios foram criados nesse território. Os co-pesquisadores mostraram grande orgulho das produções fotográficas e de vídeos.

⁸⁶ A pesquisadora brasileira Isabel Orofino chama de *ciranda de sentidos* os aspectos das relações das crianças com os meios de comunicação, em vez de falar de mediações. Assim como Orozco G. (1996), Isabel Orofino busca definir em termos mais concretos o conceito de mediações. As mediações são “práticas de negociação e produção de sentidos nos cenários midiáticos contemporâneos” (OROFINO, 2008: 114) “Mediação enquanto conceito antecede a própria presença das mídias eletrônicas em nossas sociedades e trata da ação e da intervenção humanas em processos de produção e circulação de formas simbólicas” (OROFINO, 2006: 54). Assim, para Isabel Orofino *ciranda de sentidos* são as mediações consideradas em seus aspectos das relações das crianças com os meios de comunicação.

A animação brasileira, *Zica e os Camaleões*, permitiu criações bastante singulares, tanto as fotográficas, como as de vídeo, pois os co-pesquisadores saíram mais do tema, do assunto proposto pela animação. Na interação com esse desenho animado, as reterritorializações chegaram a tocar questões sensíveis, como o sentimento de exclusão de Rute. Por um lado, os co-pesquisadores se identificaram com a personagem *Zica* – porque ela vai à escola, esforça-se nos estudos e empreende luta –, e as co-pesquisadoras apontaram estar na mesma fase geracional que ela (infância ou adolescência, conforme aquela que falou). Por outro, alguns modos de ser criança da personagem se afastam daqueles apontados por eles no *Recreio*, uma vez que ela não brinca, pula, corre ou se diverte.

Já o território da animação *Ben-10* foi mais facilmente identificável. Talvez pela relação mais antiga e mercantilizada com o produto ou porque esse desenho animado tematiza questões menos provocativas e mais fantásticas. O certo é que as crianças ficaram bastante no assunto, no tema do *Ben-10*. Houve uma destacada ambiguidade geracional de Benjamin quando ele se transforma em super-herói: adulto/jovem ou criança?

Quantos às produções de um piloto de desenho animado, identificamos um forte agenciamento com as animações exibidas nas TV's comerciais (princesa, super-herói e animais com características humanas). Entretanto há duas singularizações que merecem especial destaque: uma personagem negra na escola/castelo no *Assentamento*; e um personagem vaqueiro que fica em contato com o gado. Esses elementos, somados ao desejo de se representar, indica-nos a importância ao fomento de produções nacionais que permitam uma maior identificação das crianças nordestinas.

CONCLUSÃO

TRAJECTO
 Na vertigem do oceano
 vagueio
 sou ave que com o seu vôo
 se embriaga
 Atravesso o reverso do céu
 e num instante
 eleva-se o meu coração sem peso
 Como a desamparada pluma
 subo o reino da inconstância
 para alojar a palavra inquieta
 Na distância que percorro
 eu mudo de ser
 permuto de existência
 surpreendo os homens
 (...)
 (Mia Couto)

O processo de subjetivação das crianças do Assentamento Recreio é constituído por elementos individuais e coletivos específicos. Elas singularizam-se por reconhecerem-se como sem terrinha, por elaborarem opiniões a respeito da organização do Recreio, por contarem historinhas de si ligadas ao MST, à luta por terra e moradia, à Banda de Lata Criança Feliz e aos estudos no campo.

De acordo com o grupo co-pesquisador, as linhas molares que caracterizam o sentido da infância no Recreio são a felicidade, a brincadeira e a diversão. Esses elementos podem se aproximar de felicidades e diversões prometidas com o consumo infantil (CASTRO, 2001-d), bem como com alguns *tipos* publicitários, como a criança feliz, sapeca e a fantasiosa (SAMPAIO, 2004). Pode ainda ter alguma relação com uma ideia de infância protegida de segredos que se relacionam com algumas das problematizações propostas por Postman (2011) e por Àriés (2006). É dizer que essa caracterização geral, por certo, converge a infância campesina do Assentamento Recreio a várias outras produções de subjetividade infantis.

As crianças indicaram alguns sentidos que constituem elementos moleculares da infância, especialmente com a educação no assentamento, a unidade campesina e o orgulho da luta. Alguns teóricos, como Castro (2001-c), Heywood (2004) e Sarmiento (2007), já problematizaram diferenças na vivência da infância, a exemplo de experiências de educação diversas a depender se são meninos ou meninas, operários, campesinos ou mais ou menos abastados, por exemplo. No Assentamento Recreio, especificamente, a educação não se dá em qualquer escola, nem é qualquer tipo de educação, não é mera entrega da criança a outros, ou seja, não é mera

institucionalização escolar. A educação no assentamento envolve a Escola Criança Feliz/sede da associação, com o professor graduado pelo curso de pedagogia da terra, os cursos do Ponto de Cultura Criança Feliz e a educação familiar, com uma presença constante dos pais no cotidiano dos filhos. Ou seja, a infância no Recreio congrega um processo educativo diferenciado. A mais, há um sentimento que força a unidade comunitária. Além disso, para os co-pesquisadores, a infância do assentamento se relaciona com uma vivência de unidade comunitária, indicada pela presença/participação nas lutas do MST e na organização da própria comunidade. No Recreio, o histórico de luta da comunidade integra a infância dos sem terrinhas que se orgulham dessa história e produz formas de se relacionar consigo mesmo e com os meios de comunicação. Dizemos isso porque esse histórico de luta campesina reforça o orgulho que a criança sente do campo e sugere que ela se aproprie de forma crítica de algumas informações midiáticas sobre o MST.

As crianças co-pesquisadoras indicaram algumas linhas de fuga em relação ao tema da infância. Foi apontada uma desterritorialização da infância, caracterizando-a com a ancestralidade. Ou seja, para as crianças co-pesquisadoras, a infância do Recreio se conecta com a terra e com os antepassados, os progenitores, aqueles que cultivaram e moraram anteriormente nesse território. Identificamos a singularização, especificamente, por que, nos contextos de convivência predominantemente urbana na contemporaneidade, não é comum que a infância seja caracterizada pela ligação com a terra e com os antepassados. Outra linha de fuga da infância pode ser apontada: o MST como fonte das informações mais importante para os sem terrinhas. Ora, como fonte de informação mais importante na infância é comum a indicação da televisão, da internet e da escola. Apontar o MST como principal fonte de informação, é localizar a informação dos sem terrinhas em outra fonte, apresentando uma singularização pela relação das crianças com a informação – para além de uma sugestão de leitura crítica, aqui se indica outra fonte de informação. Ademais, destacamos que o banho de açude é outra singularização da infância do Recreio. Os sem terrinhas também consideram prazeres “fora do circuito de consumo”, destacadamente o banho de açude. É uma singularização da infância por não ser mais tão comum uma indicação como essa na qual se valoriza o lazer com a natureza. Nesse contexto, o subir em árvores para conversar também indica relações singulares dos co-pesquisadores com a natureza; assim como o tocar uma bateria construída pela criança, já que se recicla material e não se constitui como prática consumista.

Apesar das indicações destacarem algumas questões que podem ser peculiares à infância no assentamento, os co-pesquisadores não se definem como crianças por serem do Recreio. Eles se definem como crianças, porque estão na idade, são pequenos, vão à escola, ajudam os pais, brincam, assistem a desenhos animados e por não serem nem jovens, nem adolescentes. A mais, há a indicação de ser criança por “aproximação”, quase criança ou quase pré-jovem, que enseja um espaço do *entre* o ser criança e o ser jovem. Ou seja, há simultaneamente modos de ser criança e modos de ser jovem. Como ainda não houve a experiência do rito de passagem, não se é nem criança, nem jovem. Os co-pesquisadores indicam um rito de passagem molar: deixar de assistir a desenhos animados. Outro rito de passagem é apontado como molecular: *ir à rua*, ou seja, passar a estudar na cidade, em vez de estudar na escola do campo.

As crianças do assentamento costumam cotidianamente utilizar alguns objetos pelos quais têm estima (como uma bolsa em formato de cachorrinho de pelúcia), materiais que auxiliam no aprendizado (cadernos e livros), utensílios que estão constantemente com eles (como a mochila rosa de sereia) e artefatos de higiene pessoal. Esses objetos são comumente utilizados na infância. Todavia, a escolha desses objetos pelos co-pesquisadores parece se referir simbolicamente a uma busca de se produzir como responsáveis, disciplinados – uma busca de referência de si “comportada”, “boazinha”. Contudo, as crianças também agenciam desejos que compreendem bonecas e bonecos que aparecem na TV, carrinhos e computador, tais quais outras crianças, elas também se veem em meio a produções de subjetividade infantil rodeada por apelos consumistas da cultura dos objetos (CASTRO, 2001-d).

Os modos de si dos sem terrinhas co-pesquisadores envolvem também a responsabilidade pelos mais novos. No decorrer das oficinas, os co-pesquisadores convidaram crianças pequenas e se sentiram responsáveis por estas. Propuseram com afinco brincadeiras e experiências que passaram no percurso da pesquisa conosco. As maiores, co-pesquisadoras, procuraram ainda ter cuidado em relação à resolução de brigas e aos assuntos que poderiam abordar na frente das pequenas. Algumas vezes, os co-pesquisadores desejaram entrar na brincadeira proposta por eles aos pequenos (como a brincadeira da argila); outras vezes preferiram coordenar a brincadeira ou preparar surpresas (lanche). Assim, as crianças maiores indicaram competências para definir aquilo pelo que são responsáveis – obviamente com uma complexa relação de poder que envolveu conflitos, dificuldades e buscas de diálogos. Os co-pesquisadores se mostraram competentes para eleger um público alvo, “ensinar”

experiências/brincadeiras, pensar formas e estratégias de construir experiências com os mais novos, estabelecer controles entre si na condução da brincadeira, manusear a câmera para o vídeo-registro, avaliar pontos positivos e negativos de sua oficina/brincadeiras, realizar um lanche saudável e saboroso, bem como se divertir.

Para as crianças que integraram o grupo de pesquisa, ser co-pesquisador foi bom por que eles puderam criar seus próprios episódios de desenhos, aprender coisas novas (fotografar), conhecer a Zica, assistir a desenhos, brincar com argila, comer chocolate, faltar a aula e se divertir. Percebamos que os agenciamentos que envolveram a participação delas na esfera pública de pesquisa parecem estar relacionados basicamente ao prazer. Sim. Prazer de comer, de assistir à TV, de brincar, de criar vídeos, de decidir o que fariam com o dinheiro e o que comprariam para o lanche, de pensar o que queriam fazer numa oficina, de acertar mesmo achando que estavam errando, de ouvir o mais velho pedir desculpas, de se sentirem participando muito etc. Pesquisar foi bom, porque foi prazeroso, o que não quer dizer que não houve responsabilidades, controles, dificuldades, problemas ou desprazeres – eu cobre a contabilidade da oficina, cobre que eles trouxessem objetos importantes para eles, pedi para que não disputassem em algumas técnicas e os fiz cheirar alho e sabão natural. Mas, somando as experiências, o prazer *de* e *em* conhecer foi maior. Eles nos deram votos de confiança, assim como nós também os demos. Eles nos levaram a sério, assim como nós os levamos. Eles se dispuseram a experienciar e a criar, e nós também nos dispusemos a criar e experienciar. Enfim, com um esforço sincero, pudemos construir uma relação clara na discussão da pesquisa.

Para nós, essa experiência nos mostrou que parte do que consideramos “descontrole” das crianças pode ser um desejo agenciado delas de estar em determinado lugar (como na cozinha fazendo lanche sem adultos), de se sentir responsáveis sem fiscalizações (câmeras) ou de estar próximo de alguém (sejam crianças mais novas ou adultos). O fato de nós, adultos, termos algumas dificuldades de dialogarmos com crianças em esferas públicas talvez implique uma incompetência nossa. Incompetência nossa no fato de ainda não sabermos dialogar com gramáticas diferentes – ou simplesmente não estarmos acostumados. Essas gramáticas nem precisam de tradutores. É óbvio que ainda há muitas questões sensíveis a explorar, a própria posição jurídica do adulto como responsável legal e os limites de riscos concretos que as crianças podem se expor são exemplos das muitas dificuldades a serem enfrentadas. O ensaio da inserção de crianças na discussão desta pesquisa mostra que ainda temos muitos outros desafios

– alguns deles dizem respeito ao pesquisar próprio com seres humanos; outros, sobre como lidar com pessoas que parecem transparecer mais seus desejos. De toda forma, fica-nos o desafio de dialogar de iguais para iguais, considerados as gramáticas diferentes e as experiências diferenciadas em longevidades e singularidades.

Nesse contexto, é importante que nos atentemos para as posições assimétricas e para as relações de poder que envolvem a pesquisa com seres humanos. Especificamente na pesquisa com crianças devemos considerar a importância das experiências delas, já que elas estão melhores posicionadas para falar sobre aquilo que é ser criança (CASTRO, 2008). Fica-nos o desafio de inventar planos, possibilidades espaciais, temporais e de devires para que as crianças possam se expressar, perguntar, reclamar, agradecer, enfim se comunicar com seus agenciamentos e desejos na pesquisa.

No que diz respeito às múltiplas linguagens abordadas nesta pesquisa-intervenção na busca de um diálogo mais equânime com os co-pesquisadores, concluo que a linguagem que se mostrou mais potente para as finalidades desta pesquisa foi o vídeo. A de menor potência – ou, na verdade, a menos prazerosa – foi a linguagem da produção de desenho e da escrita. Essa atividade se territorializou muito no cotidiano comum da pedagogia escolar. De toda forma, a produção do piloto de animação foi extremamente importante para a discussão e para a produção de sentidos singulares sobre desenhos animados, ou seja, foi riquíssimo para problematizar a relação com desenhos animados na nossa pesquisa. Nesse esteio, compreendemos que as múltiplas linguagens são uma forma melhor de pensar pesquisa com crianças – e quiçá com adultos também –, já que a produção de subjetividade engloba elementos individuais, além de experiências coletivas e de registros institucionais (GUATTATI, 1999, 1992). É dizer que dialogar com determinada linguagem pode ser extremamente potente para um e não para outro. Ademais, uma linguagem pode ser mais potente para os objetivos da pesquisa, mesmo que não estabeleça um diálogo prazeroso entre pesquisadores e co-pesquisadores – dimensão que nos pareceu importante na nossa experiência de pesquisa.

Com relação à interação com os desenhos animados, pudemos verificar que os traços capitalísticos da produção não extinguem, obviamente, produções de sentidos singulares, que agenciam várias outras questões e sentidos coletivos, institucionais e individuais. Entretanto, a interação com um produto audiovisual da *cultura infantil*, produzida por uma grande corporação, mostrou-se menos problematizadora frente a uma animação exibida numa TV pública, já que, com esta, as produções das crianças foram mais criativas – menos repetitivas – e que algumas crianças se emocionaram.

Os co-pesquisadores se interessaram pela assistência das animações que propomos: *Zica e os Camaleões* e *Ben-10*. Apesar do interesse pelos produtos midiáticos, os co-pesquisadores se mostraram ainda mais empolgados pela assistência dos vídeos que eles próprios criaram. Assistir aos episódios que as próprias crianças criaram para os desenhos animados teve muito mais risadas e esbanjamento de felicidade. O agenciamento desterritorializado no desejo de mostrar o campo e de se mostrar como criança do Recreio teve lugar nessas produções deles. Além de atuarem como personagens, eles se despediram como atores “profissionais”, apresentando seus nomes. Eles filmaram e elogiaram árvores, frutas e animais.

A personagem Zica utilizou muitos objetos que as crianças do Recreio manuseiam cotidianamente (mochila, cadernos, livros, escova de dentes, por exemplo). Ademais, a personagem vai à escola e se empenha nos estudos, tal quais os meninos e meninas do Assentamento Recreio. Zica empreende lutas cotidianas para fugir de preconceitos, o que também a aproximou de alguns modos de ser criança no assentamento. Ora, os sem terrinhas sentem o preconceito contra o MST e o assentamento, mas se sentem orgulhosos da história de luta do seu território. Zica também sofre discriminação, mas busca questionar algumas dessas situações. Apontamos ainda que os agenciamentos com Zica se relacionaram a questões profundas de preconceitos que algumas co-pesquisadoras passaram. Destacamos principalmente duas: uma por discriminação contra andar sujo; e a outra por se sentir excluída pelo irmão.

Essa animação era desconhecida dos co-pesquisadores e só tinha um episódio produzido. Nesse contexto, os co-pesquisadores criaram mais livremente temas para *Zica e os Camaleões*, além de saírem do assunto proposto pelo desenho animado no episódio que produziram. Dessa forma, ressaltamos que a pluralidade, ligada à novidade e à diferença, dos produtos midiáticos – como se propõe a programação da TV pública – pode ser positiva para produções mais criativas das próprias crianças.

Já o personagem Benjamin, apesar de começar o episódio na escola, chamou a atenção pelas aventuras fantásticas e pelas brincadeiras. Aqui há uma aproximação de um dos modos de ser criança: a diversão, a brincadeira. Os agenciamentos com Benjamin envolveram principalmente o desejo de ser herói. Era uma relação fantástica com o mundo, envolvendo fama e reconhecimento, pois deveria existir produções de filmes que apresentassem os super-heróis do Recreio.

O objeto em destaque no *Ben-10* foi o *Omnitrix*, presente apenas no imaginário das crianças, já que em constante contato com roupas e apelos publicitários desse produto midiático. Nesse sentido, as proposições de temas e as criações de vídeo para *Ben-10* se mantiveram bastante no tema do próprio desenho. Assim, produtos midiáticos que obedecem um padrão, como o do tipo *herói*, no desenho animado, aliado a um forte contexto de apelo publicitário, podem sugerir que as produções infantis sejam mais repetitivas, mais dentro do tema proposto pelo produto midiático.

Na produção piloto de desenhos animados, foram muitas as relações dos projetos criados com animações já produzidas ou mesmo filmes exibidos. Contudo, as crianças do Recreio, ao criarem seus próprios desenhos, expandem os territórios da infância com a criação de uma personagem negra e de um personagem vaqueiro que vive cotidianamente em contato com o gado.

Destacamos ainda que a ancestralidade, o orgulho da luta e os valores e fundamentos do campo não costumam ter espaço nas esferas públicas televisivas – com raras exceções que, muitas vezes, tematizam os momentos negativos/de dificuldade, como a seca ou os conflitos agrários. A mais, tocar uma “bateriazinha” que a própria criança criou e banhar-se no açude também são práticas singulares que indicam elementos positivos da infância campesina. Em outras palavras, há uma carência de abordagens positivas a respeito das crianças do campo e dos modos diferentes de se produzir. Como apontamos anteriormente, os episódios que os co-pesquisadores criaram tiveram uma assistência, deles e dos seus pares, muito mais divertida com fortunas de alegrias e sorrisos que se alargaram nos rostos. Esse é um indício de que, mesmo frente a belas produções, tais qual a de Ben-10 e a de Zica e os Camaleões, os episódios com a câmera tremida, risadas escandalosas, perguntas “desconexas” e falas esquecidas foi muito mais divertido para as crianças, já que elas puderam criar, ser personagens e exibir suas produções aos pares. Foram produções estéticas revolucionárias (JOBIM E SOUZA, 2000) por que se constituíram como novas formas de interpretar o mundo *para* e *pelos* crianças, na verdade, na interação *com* adultos pesquisadores. Talvez tenha sido muito mais divertido porque falava a gramática da criança, com seus desejos expressos e fugas do tema.

Os apontamentos ensejam uma necessidade de diversificar a programação infantil com produções nacionais e com a participação das próprias crianças no processo de produção. Essa diversificação deve ser capaz de tematizar elementos de orgulho das populações campesinas, de infâncias diversas e de várias formas que as crianças se

expressam, com seus discursos, gargalhadas, gracejos, pulos, brincadeiras, vozes trêmulas, olhares encabulados, temores, erros ou dúvidas.

“Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que eu quero ver. (...)
É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
Verdade de nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.”
(Thiago de Melo)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de; e ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção**: referenciais e dispositivos em análise. *Psicol.cienc. prof.* v.27 n.4, Brasília, dez. 2007.
- AGUIAR, Katia Faria de; e ROCHA, Marisa Lopes da. **Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises**. *Psicol.cienc. prof.* v.23 n.4, Brasília, dez. 2003.
- ALANEN, Leena. Children and the family order: constrains and competencies. In: HUTCHBY, Ian; and MORAN-ELLIS, Jo (Editors). **Children and Social Competence**: arenas of action. London and Washington, D.C.: The Falmer Press, 1998.
- ALCÂNTARA, Selma Maria Peixoto e LEMOS, José de Jesus Sousa. **Experiências de reforma agrária no Ceará**: os casos dos assentamentos de Recreio, Caldeirão, Redonda e Malacacheta-CE. Apresentado no XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Rio Branco, 20 a 23 de julho de 2008.
- ALEXY, Robert. **Teoría de los derechos fundamentales**. Trad. Carlos Bernal Pulido. 2 ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p.. 637–651, set./dez. 2006.
- AMORIN, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7–19, julho/2002.
- AMORIN, Marília. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. LTC, Rio de Janeiro, 2006.
- BAJO, Fe y BETRÁN, José Luis. **Breve historia de la infancia**. Madrid: Temas de Hoy, 1998.
- BARATTA, Alessandro. **Infância y democracia**. Elaborado em jun. 2009. Disponível em: http://www.alfonsozambrano.com/doctrina_penal/130609/dp-infancia_democracia.pdf . Acesso em 18 set. 2011.
- BARATTA,, Giorgio. **Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci**: exercícios de leitura. *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), p. 31–49, jan./abr. 2010.

BARCELOS, José Daniel Mendes e JOBIM E SOUZA, Solange. Cinema, narrativa e subjetividade. In: **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

BARRETO, Helena Martins do Rego. **Comunicação e contra-hegemonia**: a produção comunicativa como estratégia política do MST. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2012.

BARROS, Laan Mendes. **Experiência estética e experiência poética**: a questão da produção de sentidos. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Experiência Estética do XXI Encontro da Compós, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, de 12 a 15 de junho de 2012-a.

BARROS, Laan Mendes. Recepção, mediação e mediatização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: JANOTTI JUNIOR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela e JACKS, Nilda. **Mediação & Mdiatização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012-b.

BARROS, J.P.P.; PAULA, L. R. C.; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. DE F. R.; e XIMENES, V. M. **O conceito de “sentido” em Vygotsky**: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 174–181, 2009.

BIROLI, Flávia e MIGUEL, Luís Felipe. **Razão e sentimento**: a comunicação política e a decisão do voto. Anais do XX Encontro anual da COMPÓS, Porto Alegre, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis. p. 137-151, 1981.

BRAGA, José Luiz. **Interação & recepção**. Apresentado no Grupo de Trabalho Mídia e Recepção do IX Encontro anual da Compós, Porto Alegre, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das Mídias Eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello, Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. **As crianças e a mídia**: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. *Matrizes*. São Paulo: ECA/USP. p. 93–212, ano 5, n. 2, jan./jun. 2012.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher e BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21(1): 65–74, 2009.

CARDOSO FILHO, Jorge. **Situação, mediações e materialidades**: dimensões da experiência estética. Apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Experiência

Estética do XX Encontro da Compós, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de 2011.

CARDOSO FILHO, Jorge. Inflexões metodológicas para a teoria do uso social dos meios de processos de midiaticização. In: JANOTTI JUNIOR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela e JACKS, Nilda. **Mediação & Midiaticização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Conhecer, Transformar(-se) e Aprender**: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). Pesquisa-Intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de. Consumo e infância *barbarizada*: elementos de la modernización brasileña? In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infancia y adolescência en la cultura del consumo**. Buenos Aires/México: Lumen/Hvmanitas, 2001-a.

CASTRO, Lucia Rabello de. Introducción: infancia y adolescencia hoy. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infancia y adolescência en la cultura del consumo**. Buenos Aires/México: Lumen/Hvmanitas, 2001-b.

CASTRO, Lucia Rabello de. La ciudad, el niño y el joven: *¿des-mapeo* cognitivo o desarticulación social? In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infancia y adolescência en la cultura del consumo**. Buenos Aires/México: Lumen/Hvmanitas, 2001-c.

CASTRO, Lucia Rabello de. La infancia y el consumismo: resignificando la cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infancia y adolescência en la cultura del consumo**. Buenos Aires/México: Lumen/Hvmanitas, 2001-d.

CASTRO, Lucia Rabello de. Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infancia y adolescência en la cultura del consumo**. Buenos Aires/México: Lumen/Hvmanitas, 2001-e.

CASTRO, Lucia Rabello de; e BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarepa/FAPERJ, 2008.

CAVALCANTE, Jon Anderson Machado. **Sociopoetizando a participação nos entrelugares de crianças e adultos/as conselheiros/as do orçamento participativo de Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

CECCONELLO, Alessandra Marques e KOLLER, Silvia Helena. **Competência social**: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia, 5 (1), 71–93, 2000.

CITELLI, Aadilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

COGO, Denise. **Pesquisa em recepção na América Latina**: perspectivas teórico-metodológicas. Lições do Portal. Portal da Comunicação InCom-UAB. www.portalcomunicacao.com . Fev. 2009.

CORONA, Yolanda Caraveo e PONTÓN, Maria Eugenia Linares. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: MORFIN, Stoopen e CORONA, Yolanda Caraveo (coords.). **Participación infantil y juvenil**. UNICEF: México, 2001.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc. vol. 26, n. 91, Campinas, May/Aug. 2005.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues e COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; FREITAS, Maria da Glória Feitosa; et al. **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

CRC/ONU, Committee on the Rights of the Child/United Nations. **General Comment n° 12**. Fiftt-first session, Geneva, 25May-12 June, 2009.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro e MARQUEZ, Ana María. **Participação de crianças e adolescentes como protagonistas**: documento de discussão elaborado para a Save the Children Suécia. Rio de Janeiro: Save the Children, 2002.

DAHLBERG, Lincoln. **Rethinking the fragmentation of the cyberpublic**: from consensus to contestation. New Media Society; 9; 827, 2007.

DAVIES, Marie Messenger. **Mickey and Mr. Gumpy**: The global and the universal in children's media. Paper given to conference on: Media in Transition2: Globalisation and convergence. Massachusetts Institute of Technology. May 10th – 12th 2002.

DAVIES, Marie Messenger. **Dear BBC**: Children, Television Storytelling and Public Sphere. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DAVIES, Marie Messenger. **Fake, Fact and Fantasy**: Children's interpretations of televisions reality. 1 ed. New Jersey: Lawence Erlbaum Associates, 1997.

DAVIES, Marie Messenger and MOSDELL, Nick. **Consenting Children?** The use of children in non-fiction television programme. London: Broadcasting Standards Commission, 2001.

DEAN, Jodi. **Why the Net is not a Public Sphere**. Constellations Vol. 10, N. 1, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **El Anti Édipo: capitalismo y esquizofrenia**. 1ª edição. Barcelona: Paidós, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia**. Trad. de José Vázquez Pérez. 5ª edição. Valencia: Paterna, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. Trad. Álvaro de Moya. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DUARTE, Eduardo. **A vertigem, as desrazões e a modelagem do tempo como fenômenos naturais à construção do conhecimento: por uma epistemologia da experiência estética**. Apresentado ao Grupo de Trabalho Estéticas da Comunicação, do XIX Encontro da Compós, na PUC-RJ, Rio de Janeiro-RJ, em junho de 2010.

DUARTE, Eduardo. **O fenômeno antropológico da experiência estética**. Apresentado no Grupo de Trabalho Estéticas da Comunicação, do XVII Encontro da Compós, na UNIP, São Paulo-SP, em junho de 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Quando a recepção já não alcança: por uma revisão no objeto e método**. Apresentado no Grupo de Trabalho Recepção, Usos e Consumo Midiático, do XVII Encontro da Compós, na UNIP, São Paulo-SP, em junho de 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann e OSWALD, Maria Luíza Bastos Magalhães. **A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 25–41, jan./abr., 2005.

FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de animação e as princesas: uma análise das categorias de gênero**. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Blumenau – 28 a 30 de maio de 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Humbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-a.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Humbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995-b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

GAUTHIER, Jacques: **Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/ UFRJ, 1999.

GOMES, Wilson. **A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política**. Anais do XIV Encontro anual da COMPÓS, Niterói, 2005.

GOMES, Wilson. **Esfera pública política e media - II**. Anais do VII Encontro anual da COMPÓS, São Paulo, 1998.

GOMES, Wilson. **Esfera pública política e media**. Com Habermas, contra Habermas. Anais do VI Encontro anual da COMPÓS, Unisinos, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. PARENTE, André (org.). Trad. de Rogério Luz et al. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, César Geraldo e LEAL, Bruno Souza. **Experiência mediada e experiência estética**. Apresentado no Grupo de Trabalho Estéticas da Comunicação do Encontro da Compós, Curitiba-PR, 2007.

GUINDANI, Joel Felipe e MORIGI, Valdir José. Romarias, marchas e tecnologias: as mediações e a midiaticização da questão agrária contemporânea. In: JANOTTI JUNIOR, Jader; MATTOS, Maria Ângela e JACKS, Nilda. **Mediação & Midiaticização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012

HABERMAS, Jünger. **Political communication in Media Society**: Does Democracy still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory* 16 (2006). International Communication Association, 2006.

HABERMAS, Jünger. **“O espaço público”, 30 anos depois**. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas, ano VII, nº 12, abril, 1999.

HABERMAS, Jünger. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUTCHBY, Ian and MORAN-ELLIS, Jo (Editors). **Children and Social Competence**: arenas of action. London and Washington, D.C.: The Falmer Press, 1998.

JACKS, Nilda (Coord.). **Meios e audiências**: a emergência dos estudos de recepção no Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

JACKS, Nilda e ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JACKS, Nilda. **Tendências latino-americanas nos estudos da recepção**. Revista FAMECOS. Porto Alegre. n. 5. Nov. 1996.

JACKS, Nilda; JOHN, Valquiria Michela e SILVA, Lourdes Ana Pereira. **Estudos de Recepção no Brasil**: panorama da última década. Apresentado no Grupo de Trabalho Recepção: processos de interpretação, uso e consumo midiáticos do XXI Encontro da Compós, na Universidade Federal de Juiz de Fora, de 12 a 15 de junho de 2012.

JANOTTI JUNIOR, Jader. Are you experienced?: experiência e mediatização nas cenas musicais. Apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Experiência Estética do

XX Encontro da Compós, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de 2011.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e Alteridade na Utilização da Imagem Técnica em Pesquisa Acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

JOBIM e SOUZA, Solange. A estética e a psicologia. In: **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange e CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17 – 27, jan./jun. 2001.

LEAL, Ondina Fachel. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Trad. e transcrição de Silvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 2002.

LEITÃO, Ema Sofia. **Desenhos Animados: discursos sobre ser criança**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MANZ, Patricia H. e MCWAYNE, Christine M. **Early interventions to improve peer relations/social competence of low-income children**. Encyclopedia on Early Childhood Development. Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2004.

MARCONDES FILHO, Ciro. Martín-Barbero, Canclini, Orozco. **Os impasses de uma teoria da comunicação latino-americana**. Revista Famecos, n. 35, abril de 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O escavador de silêncios: formas de construir e de desconstruir sentidos na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2004.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. **Eu músico: configurações subjetivas a duas ou três vozes**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009-a.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Uma aventura epistemológica**. Matrizes. Ano 2, n. 2, p. 143–163, jan./jun. 2009-b.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo** – travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Trad. Fidelina Gonzáles. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os Anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Trad. e transcrição de Silvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac São paulo, 2004.

MATA GOMES, Itania Maria. **Gênero televisivo como categoria cultural**: um lugar no centro do mapa das mediações de Jesús Martín-Barbero. Porto laegre, v. 18, n. 1, p. 111–130, jan./abr. 2011.

MATA GOMES, Itania Maria. **Leituras ideológicas ou**: como o estruturalismo levou os estudos culturais ingleses às análises de recepção. Apresentado no Grupo de Trabalho Mídia e Recepção do IX Encontro anual da Compós, Porto Alegre, 2000.

MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place**: the impact of electronic media on social behavior. New York; Oxford: Oxford University Press, 1985.

MORAES, Ana Luiza Coiro. **Epistemologia dos estudos culturais**: da dialética ao materialismo cultural. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação do XX Encontro da Compós, na Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de junho de 2011.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OROFINO, Maria Isabel. **Crianças, recepção e imaginários do consumo**. Apresentado ao Grupo de Trabalho Recepção, Usos e Consumos Midiáticos, do XX Encontro da Compós, na UFRGS, Porto Alegre-RS, em juho de 2011.

OROFINO, Maria Isabel. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: MÔNICA, Fantin e GIRADERLLO, Gilka (Orgs.). **Liga, Roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

OROFINO, Maria Isabel. **Mediações na produção da TV**: Um estudo sobre o “Auto da Compadecida”. Porto Alegre: Ed. Da PUC, 2006.

OROZCO G., Guillermo. **Los Estudios de Recepción**: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a mucho modos. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 9, p. 1–13, jul./dez. 2003.

OROZCO G., Guillermo. **Televisión, Audiencias y Educación**. 2ª Edición. Colômbia: Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2001-a.

OROZCO G., Guillermo. **Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina**. Versión actualizada para el Portal de la Comunicación del INCOM, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.blues.uab.es/incom/portalconunicacion/> , jul. de 2001-b.

OROZCO G., Guillermo. **Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

PEREIRA, Paulo Gustavo. **Animaq: almanaque dos desenhos animados**. São Paulo: Matrix, 2010.

PETIT, Sandra Haydèe. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo. **Registros de Pesquisas na Educação**. Fortaleza: LCR – UFC, 2002.

PETIT, Sandra Haydeé; PEREIRA, Raíssa de Almeida; e OLIVEIRA, Thiago Menezes. **Alguns apontamentos para um ensino da filosofia banta**. 19º Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste. – JO/PB – 5 a 8 Jul 2009.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Editora UFC, Fortaleza, 2006.

PITALUGA, Flávia. **Vigor na tensão natureza: cultura no conceito de experiência moderna**. Apresentado no Grupo de Comunicação e Cultura do IX Encontro anual da Compós, Porto Alegre, 2000.

PITOMBEIRA, R. S. S.; MARINHO, A. D. S.; CAMURÇA, A. M.; CAVALCANTE, D. L. **Resultados parciais do diagnóstico de sistemas agrários do Assentamento Recreio, no município de Quixeramobim-CE através do Estágio de Vivência do Programa Residência Agrária**. III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2010.

PITOMBEIRA, R. S. S.; CAVALCANTE, D. L.; ALMEIDA, R. R. **Importância da expressão cultural no assentamento Recreio no município de Quixeramobim/Ceará**. Trabalho apresentado no VIII Congresso Latino-americano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010.

PIZZINATO, Adolfo e SARRIERA, Jorge Castellá. **Competência Social Infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 115–122, 2003.

PONCET, Marie-Thérèse. **O desenho animado**. Trad. de Vasco Granja. Lisboa: Editorial Estdios Cor, [19-?].

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRADO FILHO, Kleber. Martelar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. FONSECA, Tania Maria Galli, NASCIMENTO, Maria Livia do e MARASCHIN, Cleci (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**: ensaios insólitos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; e JOBIM E SOUZA, Solange. **Pela tela, pela janela**: questões teóricas sobre infância e televisão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9–24, jan./abr. 2005.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Qualidade na programação infantil da TV Brasil**. Florianópolis: insular, 2012.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília, DF; ANDI; Instituto Alana, 2009.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Desafios do diálogo com crianças no processo de pesquisa**. XXXI Encontro Anual da ANPOCS – Caxambu/MG – 22 a 26 Out 2007.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Televisão, Publicidade e Infância**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino e BARROS, Neyânia V. R. **A tematização da infância nos programas de auditório**. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: **Infância (In)visível**. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). Araraquara: Junqueira&Martin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., v. 26, n. 91, Campinas maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, p. 51–69, 2003.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Ciência e poder no universo do desenho animado**. XXI Congresso do Intercom. Recife: UFPE, 1998.

SOARES, Leonardo Barros e MIRANDA, Luciana Lobo. **Produzir subjetividades**: o que significa? Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 9, n. 2, p. 408–424, 2 semestre de 2009.

SOARES, Natália Fernandes, SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina Almeida. **Research on childhood and children as researchers**: participatory methodologies of social worlds of the children. Sixth International Conference on Social Methodology. Amsterdam, 16–20 August, 2004.

SOUZA, Pedro. Agenciar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. FONSECA, Tania Maria Galli, NASCIMENTO, Maria Livia do e MARASCHIN, Cleci (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Trad. George Eduardo Japiassú Bricio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ADRIÃO, Karla Galvão e CABRAL, Arthur Grimm. Singularizar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. FONSECA, Tania Maria Galli, NASCIMENTO, Maria Livia do e MARASCHIN, Cleci (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

VALVERDE, Monclar. **Comunicação e experiência estética**. Apresentado ao Grupo de Trabalho Estéticas da Comunicação, do XVII Encontro da Compós, na UNIP, São Paulo-SP, em junho de 2008.

VARELA, Francisco. Francisco Varela. In: COSTA, Rogério da (Org.). **Limiares do contemporâneo: entrevistas**. São Paulo: Escuta, 1993.

WHITEHEAD, Ann; HASHIM, Iman M.; and IVERSEN, Vegard. **Child Migration, Child Agency and Inter-generation Relations in Africa and South Asia**. Paper presented to the Children and Youth in Emerging and Transforming Societies International Conference in Oslo, 29 June – 3 July 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad. Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

ANEXOS

1) Parecer Comepe/UFC;

2) Roteiros de Oficinas:

- **Criação de criança na terra;**
- **Coisa, cheiro e dia de criança no Recreio;**
- **Recepção Midiática I;**
- **Recepção Midiática II;**
- **Produção de desenho animado; e**
- **Agenciamento na pesquisa.**



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 126/12

Fortaleza, 30 de março de 2012.

Protocolo COMEPE nº: 50/12


Pesquisador responsável: Thiago Menezes de Oliveira.

Título do Projeto: "Participação – Ação de Crianças: traçando linhas de desenhos e de sentidos camponeses e citadinos"

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 29 de março de 2012.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,


Dr. Fernando A. Frota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

Criação de crianças da Terra

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

1) Resumo

O presente projeto de pesquisa, vinculado à pesquisa de mestrado no PPGCOM-UFC, tem o objetivo de investigar os sentidos que quatro *sem terrinhas*⁸⁷, do Assentamento Recreio, produzem sobre modos de *ser criança*. O Recreio, como é conhecido, localiza-se na zona rural de Quixeramobim, município do interior do Ceará. Nossa proposta é realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, com referenciais conceituais e metodológicos na pesquisa-intervenção. Utilizaremos métodos diversos para nos aproximar dos sentidos que essas crianças produzem sobre a infância.

2) Objetivo Geral:

Investigar os sentidos que quatro *sem terrinhas*, do Assentamento Recreio, produzem sobre modos de *ser criança*.

3) Objetivos Específicos:

- a) Analisar os sentidos⁸⁸ e *confetos*⁸⁹ produzidos pelos quatro co-pesquisadores⁹⁰;
- b) Problematizar o conceito de infância baseados nos sentidos produzidos pelos co-pesquisadores;
- c) Buscar identificar as *mediações centrais*⁹¹ do processo de construção dos sentidos sobre o *ser criança*, no cotidiano escolar das crianças *sem terrinhas* do Assentamento Recreio.

⁸⁷ De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do MST, no Ceará, são *sem terrinhas* aqueles que têm entre 7 e 10 anos e fazem parte de algum trabalho do movimento. No Recreio, os *sem terrinhas* tem uma educação formal desenvolvida por um educador popular, professor da Escola do Ensino Fundamental I, Adriano, formado pelo projeto *Pedagogia da Terra* (parceria entre o MST e a UFC). Esse professor deu início a *Banda de lata criança feliz*. Ressaltamos que, talvez, se aceitar, um co-pesquisador tenha onze anos e, portanto, não estaria “compreendido” na faixa etária do conceito de *sem terrinha*. Entretanto, por se encontrar ainda muito ligado ao Assentamento Recreio e por ainda integrar a banda de lata, para nós, ele também pode ser compreendido com esse “projeto de identidade” *sem terrinha* para a “infância do MST”.

⁸⁸ No decorrer deste projeto de trabalho tentaremos nos aproximarmos do conceito de *sentido*.

⁸⁹ A metodologia sócio-poética compreende como *confetos* as produções resultantes das vivências experienciadas nas oficinas (PETIT, 2008).

⁹⁰ Compreendemos como co-pesquisadores as crianças que participarão das oficinas.

⁹¹ Estamos denominando aqui de *mediações centrais* aquelas que elegermos como mais importantes com base nas observações participantes. Isso porque, dada a multiplicidade de mediações que envolve um processo comunicacional, que é essencialmente complexo, não temos qualquer pretensão de analisar todas as mediações fundo, nem sequer de mapeá-las.

4) Oficina:

Criar modos de ser criança

Acolhida inicial (25 min):

- Rápida apresentação do pesquisador; explicitação do objetivo de entender algumas "coisas de criança"; e pedido para que eles se "soltem" e se sintam o mais a vontade possível (vale mais eles dizerem o que pensam do que eles dizerem algo que acham que eu ou outros queiramos ouvir). (3 min.)

- Cada um se apresentará, dizendo seu nome e três coisas que gosta de fazer quando "pode" e "tem tempo". Tem que dizer primeiro o que mais gosta, depois o que gosta muito e, depois, o que gosta. (10 min.)

- Faremos um Êpo (com o intuito de fazê-los "gastar alguma energia" e/ou despertá-los). (12 min.)

1º Momento (5 min.):

Viagem de criança

- De olhos fechados e em silêncio, as crianças serão convidadas a conhecerem a natureza da criança.

"Imagine que você está num lugar cheio de natureza. Por onde você olha, você percebe natureza, de cima à baixo, da esquerda à direita. Aí você visualiza um túnel. Você entra nesse túnel e percebe que é muito pequeno e escuro. Você tem que andar se arrastando, de joelhos. No final do túnel, está um sol bastante forte, faz muito calor e você corre para um açude que você vê um pouco mais à frente. Imagine que, chegando no açude, você vê várias crianças fazendo o que só elas fazem. E aí você vai fazer também. Quando você se cansa você vai para um lugar onde tem um cheiro muito bom, é bem confortável e aconchegante... Depois de um tempo, vocês dormem. Agora vocês acordam, espreguiçam-se e, devagarzinho, vão abrindo os olhos".

2º Momento (20 min.):

- Produção de modos de ser criança em argila.

- "Agora gostaria que vocês fizessem uma criança de argila. Vocês não podem deixar de fazer aquilo que só as crianças criança têm".

3º Momento:

- Os co-pesquisadores serão inquiridos a "apresentarem", na verdade, socializarem as suas produções/sensações/sentidos.

- Eles serão perguntados se gostaram de pegar na argila e se gostaram de produzir uma criança de argila.

- Depois, cada criança "apresentará" um boneco-criança de argila de outro co-pesquisador.

4º Momento:

- Rodada de avaliação do dia (cada um diz, pelo menos uma sensação/sentimento sobre o dia).

- Lanche.

Referência

PETIT, Sandra. **Recriando o círculo de cultura freiriano pela sociopoética:** exemplos de uma trajetória de ensino em educação popular. Entrelugares (Fortaleza), v.1, n. 1. Disponível em: www.entrelugares.ufc.br/numero1/artigospdf/sandra.pdf . Set. 2008.

Coisa, Cheiro e Dia de Criança

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

1) Objetivo Geral

Investigar os sentidos que cinco crianças do Assentamento Recreio produzem sobre modos de *ser criança*.

2) Objetivos específicos

- a) Apontar e analisar os sentidos singulares que os co-pesquisadores produzem sobre modos de *ser criança*;
- b) Buscar uma aproximação com elementos cotidianos das crianças do Recreio e com alguns elementos que achamos que podem fazer parte do universo infantil;
- c) Problematizar o conceito de infância com base nos sentidos produzidos nesta e na oficina *Criação de Crianças da Terra*.

3) Oficina: Coisa, Cheiro e Dia de Criança

Antes do início desta oficina, cada criança será convidada a trazer algum objeto do cotidiano que ela goste. Um objeto que seja importante para ela.

Acolhida inicial

- Conversa sobre o andamento da pesquisa.
- Espaço para questionamentos e perguntas deles.
- Conversaremos rapidamente sobre a proposta da Oficina de Agenciamento na qual eles foram convidados a criar/pensar a oficina. Esclareceremos que o intuito dessa oficina é possibilitar que eles mesmos façam as perguntas que querem nesta pesquisa sobre a infância e os desenhos animados. Diremos ainda que eles terão total liberdade, dentro dos nossos limites orçamentários e espaciais.

- Primeiro, faremos a brincadeira das cadeiras. Haverá 4 cadeiras, e as 5 crianças deverão correr, enquanto tiver música. Ao parar a música, elas devem sentar.

- Sentados no chão, faremos um exercício de meditação para podermos relaxar e descansar um pouco.

1º Momento - Tateando coisas, de criança

Antes de começar, cada criança dirá o porquê de ter escolhido o objeto que trouxe.

Em seguida, eu as convidarei para colocarem uma venda e permanecerem em silêncio. Depois que colocarem a venda, elas serão "guiadas" para tatear alguns objetos: os que elas devem ter trazido, e alguns que nós levaremos (TV; computador, aparelho de som; celular; DVD; bola; boneca de pano; boneco de pano com cara de plástico; boneco de plástico; boneca de plástico; carrinho; lápis; caderno).

Pediremos que eles elejam um objeto e que nos respondam "por que você escolheu esse objeto?"; "qual a relação entre o objeto eleito e o seu cotidiano?" e "qual a sensação ao tatear todos esses objetos de olhos vendados?".

Para finalizarmos esse momento, perguntaremos: e "agora, de olhos abertos, você escolheria outro objeto? Por quê?"

2º Momento - Dia-a-dia de criança no Recreio

- Cada co-pesquisador escolherá a foto de um boneco de argila (que eles fizeram na oficina anterior). Eles terão 25 min para pensar a narrativa de "como foi o dia deles ontem, um dia de férias. A proposta é que os co-pesquisadores descrevam detalhadamente o dia: desde o momento em que a criança acorda, até o momento em que ela fecha os olhos para dormir".

- Apresentação do cotidiano das crianças no Recreio.

- Lanche

3º Momento - Cheiro da infância

Novamente as crianças serão convidadas a vendarem seus olhos, ficarem em silêncio e, dessa vez, para colocarem suas mãos sob suas, pernas, no chão ou nas costas, desde que não toquem naquilo que vamos pedir para que exalarem. Passaremos próximo às narinas de cada criança: o cheiro de uma planta local (1), um chocolate (2), um pedaço de couro seco (3), algum salgadinho industrializado (4); um pedaço de sabão em barra (5); um perfume infantil (6); algumas frutas (7); um pouco de terra/areia (8); algum bombom (9); o que mais os meninos compram na mercearia? - perguntar para a vendedora. Pediremos que, em silêncio, elas escolham o cheiro da sua infância. Depois perguntaremos o porquê de o cheiro escolhido ser o cheiro da sua infância.

Oficina de Recepção Midiática I: Apresentação de Benjamin e
Zica

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

1) Objetivo Geral

Investigar os sentidos que as cinco crianças produzem sobre o desenho animado *Zica e os Camaleões e Ben-10*.

2) Objetivo Específico

- a) Analisar os sentidos produzidos pelas crianças com base nos desenhos animados;
- b) Apontar identificações e/ou afastamentos com algumas temáticas trazidas pelos desenhos e com as personagens;
- c) Buscar identificar os sentidos produzidos sobre os protagonistas *Zica e Benjamin Tenyson*.

3) Oficina de Recepção Midiática 1

Acolhida:

Faremos o alongamento das costas em dupla e depois o exercício de respiração e, com os olhos fechados, o exercício de escuta sensível do balançar das árvores.

1º Momento

Assistiremos ao primeiro episódio de *Zica e os Camaleões* (11 min).

Convidaremos as crianças para fazerem um exercício com a câmera digital. Cada um elegerá um tema que será abordado no desenho de *Zica e os Camaleões*, mas terá que escolher esse tema através de uma foto. Cada criança terá 10 min para tirar a foto.

Quando terminarem, as crianças apresentarão suas fotos no círculo de cultura (o apresentador inicialmente, ficará em silêncio), através do computador. Os outros co-pesquisadores explicarão o tema do apresentador com base

apenas na foto dele. Depois, o autor da foto explicará o tema eleito. Faremos algumas perguntas:

- 1) O que mais chamou a sua atenção no desenho da Zica?
- 2) A Zica é uma criança, adolescente, pré-jovem, jovem, adulta ou idosa?
- 3) Você gostou da Zica?
- 4) O que é que a Zica faz no desenho? E o que ela faz é coisa de criança na vida real ou é coisa de desenho?
- 5) Quem faz os desenhos no caderno é a Zica ou um adulto? E as músicas quem faz?
- 6) Alguém já tinha assistido à *Zica e os Camaleões*? Se sim, onde?
- 7) Você gosta do desenho (os que já assistiram)? Ou você gostou do desenho (os que nunca tinham assistido)? Por quê?
- 8) O que vocês mais gostaram no desenho e o que mais vocês não gostaram?

- Lanche.

2º Momento

Em seguida, assistiremos ao formato mais conhecido de desenho animado, primeiro episódio do Ben-10 (30 min).

Convidaremos que as crianças tirem uma foto para escolher um tema que deve passar no *Ben-10*. Os co-pesquisadores apresentarão suas fotos no círculo de cultura (o apresentador inicialmente, ficará em silêncio), através do computador. Os outros co-pesquisadores explicarão o tema do apresentador com base apenas na foto dele. Depois, o autor da foto explicará o tema eleito e o porquê. Perguntaremos:

- 1) O que chamou mais a sua atenção?
- 2) O Ben-10 é uma criança, adolescente, pré-jovem, jovem, adulto ou idoso?
- 3) Você gostou do Ben-10?

- 4) O que ele faz no desenho é coisa de criança na vida real? Ou é coisa de desenho?
- 1) Quando ele se transforma em alienígena, o alienígena é uma criança, jovem ou é adulto?
- 4) O que é que o Ben-10 faz no desenho?
- 5) Alguém já assistiu ao Ben-10? Se sim, onde?
- 6) Você gosta do desenho (os que já assistiram)? Ou você gostou do desenho (os que nunca tinham assistido)? Por quê?
- 7) O que mais vocês gostaram neste desenho e o que mais vocês não gostaram?
- 8) Como foi tirar uma foto para dizer um tema que você acha que deve ser abordado no *Ben-10* e da *Zica* e os *Camaleões*? Teve diferença entre um e outro?

3º Momento

Assistência do episódio *As superaventuras dos heróis alienígenas* (episódio que tematiza o próprio desenho Ben-10).

Rápida roda de conversa:

- 1) O que mais chamou a sua atenção neste episódio?
- 2) Qual o super-herói desse episódio você mais gosta? Ele é criança? Adulto? E a preocupação dele também é uma preocupação sua?

Oficina de Recepção Midiática II: inventando episódios

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

Acolhida:

Em dupla, faremos uma massagem "criativa" para trocar nossas energias uns com os outros. Depois, faremos um alongamento de coluna individual e um exercício de respiração.

1º Momento

As crianças serão convidadas a formarem dois grupos (um de 3 e outro de 2 pessoas). Depois de formados os grupos, convidaremos a criarem um pequeno episódio (humanizado/com pessoas) para *Zica e os camaleões*. (Depois que as crianças escolherem seus grupos, eu as avisarei que eu gravarei o vídeo das crianças que formaram um grupo de duas pessoas, se elas quiserem). Eles terão 30 min para pensar no enredo e gravar o vídeo.

Assistiremos aos vídeos no computador.

Indagaremos:

- 1) Como foi construir um vídeo com as personagens de *Zica e os Camaleões*?
- 2) O que vocês acharam dos episódios de vocês e do que a gente assistiu de *Zica e os Camaleões*? Qual o mais legal? E qual o que vocês se identificaram mais?

- Lanche

2º Momento

Vocês querem mudar de grupo? Depois de refeitos, ou não, os grupos, proporemos que eles criem um pequeno episódio (humanizado/com pessoas) para o *Ben-10*. (Participarei novamente do grupo que tiver duas pessoas, se necessário) Eles terão 30 min. para pensar no enredo e gravar o vídeo.

Assistiremos aos vídeos no computador.

Indagaremos:

- 1) Como foi construir um vídeo com as personagens de *Ben-10*?
- 2) O que vocês acharam dos episódios de vocês e dos que a gente assistiu ontem do *Ben-10*? Qual o mais legal? E qual o que vocês se identificaram mais?

3° Momento

Assistiremos ao episódio *Enrolados*, de *Ben-10*, que se passa no campo/fazenda.

- 1) O que vocês acharam desse episódio?
- 2) O que vocês mais gostaram e o que mais não gostaram neste episódio?
- 3) O que vocês acharam da abordagem deles sobre o campo?

Produção do Projeto Piloto do Desenho Animado

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

1) Objetivo Geral

Identificar as singularidades e os agenciamentos que envolvem os co-pesquisadores, quando no papel dos produtores de desenhos animados.

2) Objetivos específicos

- a) Apontar as singularidades dos desenhos animados que as crianças co-pesquisadoras criam;
- b) Problematizar os agenciamentos coletivos e maquínicos em jogo quando as crianças estão ocupando o lugar de produtoras;
- c) Buscar se aproximar do conceito que eles produzem sobre desenho animado.

3) Oficina: Produção do Projeto Piloto do Desenho Animado

- Antes de iniciarmos a oficina, perguntaremos quando eles querem fazer a *oficina de Agenciamento Infantil*.

- **Aquecimento:** dinâmica dos 20 segundos (chuva de ideias). Cada um terá 15 segundos para escrever ou desenhar algo que pensa quando fala em desenho animado.

- **Produção:** Os cinco co-pesquisadores serão convidados a produzirem seus próprios desenhos animados. Para isso, eles terão que pensar nas personagens principais, incluindo as características gerais deles; a história do primeiro capítulo que moverá o resto do desenho (enredo); o local onde as histórias se desenvolverão; e, se possível, uma parte da música de abertura.

Cada criança receberá uma cartolina branca, sendo disponibilizado também lápis, lápis de cor, canetinha, tinta d'água, máquina digital e revistas.

- **Apresentação:** Cada um apresentará seu desenho.

Agenciamentos na pesquisa

1) Objetivo Geral

Analisar os agenciamentos das crianças na pesquisa, problematizando principalmente: Quais perguntas elas acham relevantes fazer nesta pesquisa que eles estão participando? Para quem elas querem perguntar?

2) Objetivos específicos

- a) Problematizar a relação de força entre pesquisador e co-pesquisadores;
- b) Apontar as perguntas que os co-pesquisadores julgam importantes de se fazer em uma pesquisa que envolva a criança e o desenho animado;
- c) Buscar uma aproximação dos agenciamentos maquínicos e coletivos dos co-pesquisadores.

3) Oficina

As crianças terão total liberdade para construir a oficina, dentro das limitações financeiras e estruturais que nós temos. Disponibilizaremos todo o material que utilizamos em oficinas anteriores, que foram pensadas por nós.

A data será negociada: Eles querem ter um tempo para pensar maior?