

PIXOTE: DESCONSTRUINDO UM IDEAL DE INFÂNCIA

Luana dos Santos Nogueira Garcia*
Maritza Maciel Castrillon Maldonado**

Resumo: Este artigo é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, denominado *Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo*. O objetivo é problematizar o “tipo ideal” de infância construída historicamente a partir de aparatos de verdades que constituem o pensamento hegemônico. Para isso, realizamos uma análise do filme brasileiro *Pixote*, cuja violência explícita e o sabor amargo de uma infância “proibida” provocam perplexidade e o silenciar da sociedade. Esse filme foi apresentado a *praticantespensantes* da rede básica de ensino no Cineclube (Re)Existência, promovido pelo Ateliê de Imagem e Educação – AIE/UNEMAT. Após a apresentação, abriu-se uma “roda de conversas”, que foram filmadas, gravadas e transcritas e são utilizadas neste texto como personagem conceitual que movem a análise.

Palavras-chave: (Des)construção. Infâncias. Educação. Pixote. Filme.

Resumen: Este artículo es resultado del proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Estatal de Mato Grosso - UNEMAT, llamado Cine, Infancia y Diferencia: problematizar la educación, la vida diaria de la escuela y el plan de estudios. El objetivo es problematizar el “tipo ideal” de la infancia históricamente construida a partir de aparatos de verdades que constituyen el pensamiento hegemónico. Para ello, realizamos un análisis de la película brasileña *Pixote*, cuya violencia explícita y el amargo sabor de una infancia “prohibida” causan perplejidad y silencio de la sociedad. Esta película fue presentada a los profesionales de la red escolar básica en Cineclube (Re)Existencia, promovido por el Ateliê de Imagem e Educação – AIE/UNEMAT. Después de la presentación, se abrió un “rueda de conversación”, que fueron filmadas, grabadas y transcritas y se utilizan en este texto como un personaje conceptual que mueve el análisis.

Palabras claves: (Des)construcción. Infancia. Educación. Pixote. Película.

Considerações iniciais

Um dos pressupostos usualmente adotados para subjetivar a criança é a *von-*

tade de saber e poder que está presente em interesses de setores distintos da sociedade, cujo objetivo é de produzir um padrão de normalidade sob as condutas infantis. Trata-se de construções sociais que foram difundidas a partir de ideais educacionais para definir o que é “ser criança” (BUJES, 2001). Sob este ponto de vista, trazemos como objeto de estudo o filme *Pixote* e as vozes de *praticantespensantes* da educação para compreender como a infância está naturalizada em discursos dominantes nas instituições escolares da cidade de Cáceres/MT.

* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU/UNEMAT. Professora da Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: luaninhanogueira84@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7582728302473060>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. E-mail: maritzamaltonado@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/4975506800952806>

O objetivo desse texto é discutir como o filme *Pixote* rompe com os ideais de infância fabricados por discursos que dominaram e naturalizaram o pensamento hegemônico sobre a infância. A infância está tão subjetivada enquanto fase ideal da vida humana, que não conseguimos perceber outras formas de pensá-la, imaginá-la ou compreendê-la. Logo, nós mesmos acabamos por descrevê-las desse modo, tornando-as alvo de um constante ciclo de narrativas que orienta/regula/ordena o sujeito infantil. Situando o tema em termos conceituais, percebemos que os significados atribuídos à infância “são resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação” (BUJES, 2001, p. 26).

Fizemos o estudo dos referenciais teóricos, por meio de livros e artigos científicos de autores já conceituados e recorreremos ao filme *Pixote* como personagem conceitual³

³ Utilizamos, como metodologia da pesquisa, o conceito de *Personagem conceitual*, cunhado pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari. Eles concebem o personagem conceitual como intercessores que movem o pensamento e aguçam o sentido do pensar. Deleuze (1988) nos diz sobre os intercessores: “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, 1988, p. 156).

para “nos exprimirmos e deixar com que [ele se exprima] em nós” (MALDONADO, 2015, p. 16). A partir do filme iniciamos uma conversa com os *praticantespensantes* da educação com o intuito de produzir outros agenciamentos coletivos de enunciação (MALDONADO, 2015) e provocá-los a pensar para além daquilo que já é pensado, falado e compartilhado a respeito da infância nos cotidianos da escola. Assim, não fizemos esse estudo para destruir os discursos sobre infância e criança “mas, quem sabe, para trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-las” (BUJES, 2001, p. 18).

A infância como invenção/fabricação da modernidade

Os saberes sobre a infância foram se constituindo como aparatos de verdade e, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, possibilitaram uma série de operações, de táticas, de manobras para produzir sujeitos de um certo tipo, entre eles os infantis (BUJES, 2011, p. 11).

Começamos a nossa análise com a leitura do fragmento extraído da tese *Infância e Maquinarias*, de Maria Isabel Edelweiss Bujes. A partir desse fragmento é possível identificar duas situações diferentes: o conceito de infância enquanto construção social e o governo dos sujeitos infantis. Será com base nesses pressupostos que iniciaremos nossos estudos para compreender como se deu a fabricação do sujeito “criança”. Logo, a história construída sobre infância, ou melhor, “a narrativa histórica da infância” (BUJES, 2001, p. 30), será tomada como

artefato inicial de reflexão para, então, tecer alguns (des)caminhos que nos ajudam a perceber como os discursos orientam o que se pode dizer sobre a criança/infância.

Embasados nos estudos de Ariès (1981) identificamos que do século XII ao século XVII a criança era vista como um ser produtivo, substituível e de função utilitária. Aos sete anos, por exemplo, a criança fazia serviços braçais, não obstante, eram subjugadas e tidas como inexperientes, privadas de razão, e incapazes de corresponder as demandas sociais (ARIÈS, 1981), por este motivo a criança era vista como um “adulto em miniatura”. Logo, a preocupação com o sujeito criança não existia, “por isso não haveria motivos que justificassem nomes para designá-las” (BROERING, 2015, p. 278), ou domínio de interesses sobre elas. Esses argumentos são as justificativas que Ariès encontra para respaldar sua tese de que “a descoberta da infância começou sem dúvidas no século XVII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia entre os séculos XV e XVII” (ARIÈS, 1981, p. 65).

Bujes (2001) discute também a questão da invenção da infância, apresentando outros argumentos à tese de Ariès. A partir dos estudos da autora, percebemos que a visão da criança enquanto objeto social e político surge desde o início do século XVI, no Ocidente. Em sua tese ela apresenta relações entre os fatos documentados sobre a institucionalização e escolarização, fazendo um paralelo com as mudanças sociais/políticas, associando as novas formas de conceber o sujeito infantil. A autora respalda seu pensamento nas obras de Foucault para demonstrar a instauração de um poder sobre

a vida das pessoas: a do corpo máquina e a do corpo espécie, que visam instituir disciplinas como procedimentos de poder para “a obtenção de corpos dóceis e úteis” (BUJES, 2001, p. 33). Conforme Bujes (2001, p. 34-35),

este conjunto de técnicas [disciplinas] que se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por variadas instituições como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto opera no âmbito da organização social [...]. É no âmbito destas mudanças e impulsionadas pelas novas configurações da sociedade e da família que se organizam e se consolidam as instituições educacionais modernas, entre elas aquelas encarregadas das crianças pequenas, desde a mais tenra idade. [...] [Esse processo] está associado com uma nova concepção do sujeito infantil, com uma marcada separação entre o mundo do adulto e o da criança e que culminaria com o encarceramento desta última, pondo em marcha novas experiências educativas. É do interior dessas práticas que vão se extrair e consolidar saberes de caráter pedagógico. [...] A educação da infância insere-se nesse conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização.

A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada a regulação das condutas dos sujeitos infantis e a instituição de práticas educacionais voltadas para eles (BUJES, 2001, p. 35). Nesse sentido, “a

infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha vontade de saber⁴ (BUJES, 2001, p. 35). Logo, a partir do século XVIII o corpo da criança se torna uma referência nos processos de cunho disciplinar, isto é, constitui um foco de poder-saber. Para Foucault (1995, p. 30) “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Nesse contexto, começa a produção de novas tecnologias de individualização e do controle sobre os corpos⁵, que tem como intuito a produção de sujeitos produtivos, regulados, normalizados e padronizados, entre eles os infantis. Assim, a infância “torna-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso, familiar nesse quadro de múltiplas transformações políticas e sociais” (BUJES, 2001, p. 36). No entanto, as crianças eram significadas como seres infantis⁶ desprovidos de maturidade e razão, necessitando assim de correção e/ou proteção. A partir desse viés que surge a necessidade da intervenção de setores específicos da sociedade para governar a infância e fabricar o sujeito infantil. É importante ressal-

tar que Bujes (2001, p. 73), utiliza-se da frase *governo da infância* “para significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta”, como por exemplo, a das crianças.

A partir do século XIX as crianças tornam-se temas de estudos e observações, ou seja, tornam-se foco/objeto de um olhar científico. Esses estudos visavam descrever, analisar e investigar o sujeito criança para apontar momentos de sua infância e “estabelecer a periodização, a classificação e a caracterização de um desenvolvimento infantil desejável” (BUJES, 2001, p. 37). Logo, o sujeito infantil “passa a se inserir num espaço normativo a que todos engloba” (BUJES, 2001, p. 38).

É esta normatividade que estará no centro dos processos de individualização dos sujeitos infantis. São os processos de repartição disciplinar, enquanto operações sobre os corpos mas também como campos delimitados de saberes sobre estes mesmos corpos, que vão possibilitar a caracterização do indivíduo como tal (BUJES, 2001, p. 38).

Observado, esse apontamento de Bujes (2001), percebemos que através dessas operações de normalização, as crianças passam a ser objetos da disciplina. Da mesma forma que aponta Foucault (1995, p.172), citado por Bujes (2001) o indivíduo “é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a disciplina”. Isso nos mostra que

múltiplos olhares têm se dedicado, a partir de então, a descrever a infân-

⁴ Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220)

⁵ Ver: “Vigiar e Punir” de Michel Foucault, 1995.

⁶ Infante é aquele que não fala, não tem voz.

cia: entre eles destaco especialmente o da Pedagogia, o da Medicina e o da Psicologia. São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados. É interessante notar a penetrabilidade destes discursos e seus efeitos na legislação que se estabelece com referência à educação mas também no quadro de direitos infantis, nas relações familiares (nos modos mais adequados de conceber e tratar as crianças) e, sobretudo, nas práticas escolares (BUJES, 2001, p. 39).

Assim, num primeiro momento, é possível perceber como esse poder disciplinar incorpora, engloba e se apossa do corpo infantil para monitorar, controlar, padronizar e esquadrihar o desenvolvimento da criança e o que ela é de fato. Esse monitoramento tem como intuito

descrever os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever (BUJES, 2000, p. 29-30).

Segundo Canella (1999), essa regulação e padronização do sujeito infantil foram tão amplamente aceitas que ainda “continua a dominar a prática cotidiana de tal modo que não podemos pensar no conhecimento educacional fora das bases correntes: derivado da teoria, da pesquisa e da própria prática educacional” (*apud* BUJES, 2001, p. 39). Logo, as práticas dos profissionais da educação são resultados dessa articulação de discursos e de práticas, contribuindo assim para que o professor (re)produza tais comportamentos voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2001). Portanto, existe uma gama de “interesses educacionais que vem justificar a produção de saberes que se ocupam da infância” (BUJES, 2001, p. 37), fazendo com que a criança se torne um campo privilegiado de dominação, intervenção e regulação.

Vemos essa concepção de infância enquanto fase ideal de vida, por exemplo, na fala da professora Peónia, quando afirma que a família esquece a questão do brincar e submetem as crianças a realizarem serviços domésticos.

Eu penso que a criança deixa de ter sua infância pra fazer um ou outro serviço que não está agregado à escola. Ela acaba deixando de participar, deixando de aprender, deixando de se desenvolver em aspectos, assim, específicos pra sua idade. [...] Eu acho que em outras escolas também isso acontece. Essa questão dessa infância ser um pouco perdida (Depoimento, professora Peónia⁷, 2016).

⁷ Adotamos nomes fictícios de flores para identificar os professores(as) participantes.

Já nos dizia Kramer (1996) que, muitas vezes, parece que adultos-professores não aceitam a criança no trabalho, mas ela aponta que já que isso existe, já que é real, a escola tem que refletir sobre essa realidade. Nós como professores de crianças-estudantes e de crianças trabalhadoras (ou que estão muito próximas do trabalho), devemos estar mais atentos sobre isso. Segundo a autora, o fazer escolar pode e deve partir do contexto cultural do aluno, “tornando possível uma maior interação entre a escola oficial e a escola da vida e que, conhecendo melhor os efeitos do trabalho sobre a escolarização e da escolarização sobre o trabalho, estaremos diminuindo o distanciamento existente entre o mundo escolar e o mundo do trabalho” (KRAMER, 1996, p. 134). Pensando nessa possibilidade, nos questionemos: por que a inserção da criança no mundo de trabalho significa ter “uma infância perdida”? Ou será que isso faz parte de discursos que foram constituídos historicamente para que pensemos em um tipo ideal de infância?

Tecendo (des)caminhos a partir do filme

“Nós temos um aluno que é também assaltante, mas que é também criança” (Depoimento, professora Fuchsia, 2016).

O estudo de uma obra cinematográfica é profícuo para compreender as representações sociais, econômicas, culturais e políticas de um determinado momento histórico. Pode-se dizer que a criminalidade e a prostituição infantil são temas que provocam o

silenciar da sociedade e, às vezes, dá a impressão de que temos medo de expor e explorar esse meio mitificado marcado pela violência, ódio, repulsa... É esse universo que iremos explorar a partir do filme brasileiro *Pixote*, dirigido pelo cineasta Héctor Babenco e lançado no ano de 1980. O filme apresenta uma imagem outra do “ser criança”, desarraigando a visão da criança enquanto “criatura inocente, maleável, que necessita ser guiada pelos adultos” (BALADELI, 2009, p.3).

No longa-metragem, seguimos a trajetória de Pixote, um menino de aproximadamente onze anos, “cuja jornada da infância abandonada à criminalidade juvenil é o eixo central do enredo” (JUNIOR; LAMAS, 2014, p. 91). Pixote fora abandonado por seus pais e, por esse motivo, acaba roubando para sobreviver na rua. Certa noite, uma ronda policial acaba por prender várias crianças de rua, dentre elas Pixote, e as encaminham para a FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor). Nessa instituição, o garoto convive com outros jovens delinquentes em um ambiente hostil e inóspito, tanto que a direção do filme utiliza para transparecer como condições que possibilitam o envolvimento crescente e intransigente de Pixote com a criminalidade. Para conseguir escapar das ameaças de estupro, o garoto foge do reformatório e volta a morar nas ruas, onde acaba roubando e traficando drogas para sobreviver. “Eu só quero dizer aqui que Pixotes há muitos nas escolas e, infelizmente, os Pixotes são produtos do meio, né? E eles são as vítimas!” (Depoimento, professora Girassol, 2016).

Esse cenário vivido por Pixote nos faz pensar na desconstrução da imagem de uma

criança enquanto sujeito universal, que tem um seio familiar, que tem um espaço-tempo para brincar, que todos os dias tem o que comer, que tem uma roupa limpa para vestir e/ou sapato para calçar, que tem uma cama para poder dormir... São “n” situações que nos fazem homogeneizar as crianças, “é como se as crianças fossem uma massinha de modelar e o molde perfeito fosse o nosso” (PIMENTA, 2016). Nesse sentido, paremos para pensar em como um discurso sobre a criança nega uma realidade sobre ela para ressaltar outra, que muitas vezes, foge do real. Como já foi dito, esse saber sobre a criança não vem do nada, vem de uma maquinaria historicamente produzida, isto é, vem de uma episteme - um conjunto básico de regras (FOUCAULT, 1995) - que governa, controla, regula e ordena a produção de discursos numa determinada época. Pixote rompe totalmente com esse ideal de infância e nos mostra a contraface da infância; o retrato da verdadeira realidade de muitas crianças.

Para compreender como os discursos sobre a infância estão, de fato, naturalizados, trazemos como aporte a fala de uma *praticantepensante* dos cotidianos escolares, na qual expressa:

Esse filme ele, assim, são cenas bem fortes, mas que ele consegue em alguns momentos se voltar para a sua infância, ter algum contato que seja mínimo, mas ele consegue independente de tudo que o cerca, de tudo que é levado a ele a **deixar essa infância tão cedo** (Depoimento, professora Jasmin, 2016) (grifo nosso).

Pela narrativa da professora a respeito da infância vivida por Pixote, percebemos que ela nega outras possibilidades de ter infância, ou seja, desconhece que é possível existir diferentes infâncias que fogem do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Essa situação mostra que a “naturalização da infância” enquanto fase ideal da vida, período de encantamentos e felicidade, ainda se faz presente na vida e nas falas, em grande parte, dos *praticantepensantes* da educação. Assim, ao trazermos Pixote no cineclube, preocupamo-nos em problematizar essa concepção, abrindo possibilidade de pensar a infância enquanto possibilidades infinitas de vida, independente de um modelo ou ideal. Apresentamos, nas sessões do cineclube, crianças vivendo suas infâncias em espaços-tempos distintos. Assim, as apresentamos não apenas no cenário da violência, mas também enquanto gente, humanidade, sentimentos, apresentando, assim uma série de outras possibilidades de se viver essa condição da vida. Queremos mostrar, acima de tudo, que temos outras infâncias, sendo Pixote, um modo a mais de viver das crianças.

Diante da fala de outra professora percebemos a sua aflição quanto aos “Pixotes” que ela tem em sala de aula.

A gente fica imaginando assim “*de onde saiu isso na vida desse aluno?*”. [...] Ao mesmo tempo em que você tem um aluno você tem também tem um assaltante que mais tarde vai te roubar na rua, vai te colocar um revólver na cabeça. [...] [Devemos] aprender a lidar com as situações pra que a gente também não fique totalmente traumatizado,

doentes, preocupados com as situações que nós vivemos diariamente (Depoimento, professora Lírio, 2016).

De forma semelhante à professora Rosa relata: “tem coisas que fogem da nossa competência como professor” (Depoimento, professora Rosa, 2016). Então, muitas vezes, essa nossa rede de captura ou esse nosso projeto de objetivação das crianças não dá conta e aí nós nos sentimos fracassados e impotentes perante a essas realidades.

É notório nas falas dos professores, as suas angústias, inquietações, receios e até certos medos quanto a essas “infâncias proibidas” vivenciadas pela maioria de seus alunos. Parece que vão criando estereótipos para constituir as crianças que tem esse comportamento desviante. O que não é “normal” é considerado desviante, é considerado anormal. Nós queremos que as crianças sejam de um jeito determinado, constituído, padronizado... Mas, será que nós estamos conseguindo nos dar conta que essa realidade que está lá fora, está dentro da escola também? A fala da professora Tulipa, pode nos fazer pensar a respeito dessa questão.

Acho que essa é a realidade da maioria das escolas. Às vezes, a gente fica meio acanhado de falar, mas é isso! Infelizmente é isso que acontece dentro do seio da escola. Não tem idade! Às vezes você admira a idade da criança que tá com esse tipo de atitude e é isso que acontece. É lamentável! Não sei como podemos mudar tudo isso, o que podemos fazer (Depoimento, professora Tulipa, 2016).

Outro ponto importante a ser destacado na fala dos professores, em relação ao filme, é o que se refere ao meio social em que os alunos estão expostos. Os professores apontam que as ações dos alunos sofrem influências do meio social em que vivem. Conforme a professora Violeta:

Quando você vai conversar com essa criança a primeira coisa que ele relata é o problema social dele mesmo... ou ele vive só com a mãe ou ele vive só com o pai, ou o pai tá preso ou ele vive com a avó, vive na rua, chega sujo na escola e, muitas vezes, a gente tem que fazer um outro papel que não é o nosso papel enquanto escola, mas fazemos (Depoimento, professora Violeta, 2016).

E, respectivamente, a professora Gardênia:

E eu vejo, assim, como a família é um elemento, assim, muito importante na vida da criança porque se ele não tem carinho, atenção em casa, ele tenta buscar isso na escola e eu vejo, assim, se o professor não dá esse carinho pra ele, se ninguém dá esse carinho pra ele, com certeza não vai, vamos dizer assim, crescer uma criança, vai tipo, vamos dizer assim, que vai virar um, tipo um Pixote e é triste (Depoimento, professora Gardênia, 2016).

Percebemos que o filme provocou forçou⁸ o pensamento dos *praticantes-pensantes* da educação a pensar de maneiras distintas. A partir dessas falas, questionemos: O currículo quer o que para a criança? Os professores querem formar que tipo de criança? Talvez a resposta seja o nosso tema de estudo em questão: querem um ideal de infância/uma criança ideal. Para Bujes, “a alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional dizendo-o o mais apropriado à sua educação” (BUJES, 2001, p. 248). Parece que queremos escrever no corpo da criança o tipo de sujeito que ela vai ser. Logo, as nossas escolhas tornam as crianças o sujeito que são. Estamos, então, a engessar as particularidades das crianças na escola.

Ainda que tenhamos, ao longo desse trabalho, discutido e problematizado esse tipo ideal de infância, essa naturalização do sujeito infantil, pensamos ser preciso esvaziar nossas mentes, nossas atitudes e nossas ações para então poder romper com o nosso “sonho feliz de cidade”, ou melhor, o nosso projeto idealizador de infância. Para Maldonado (2009, p. 134), “nós, enquanto educadoras e educadores, podemos iniciar um processo de desencadeamento dessa cartografia, desse mundo de comunhão, sem comparamentos, ou nos contentar em podar os desejos, reproduzir decalques, atribuir identidades”.

⁸ “O pensamento nunca pensa só e por si mesmo; do mesmo modo nunca é inquietado por forças que lhe seriam estranhas. Pensar depende de forças que se apoderam do pensamento. Enquanto o nosso pensamento estiver ocupado por forças reativas, enquanto ele encontrar o seu sentido nas forças reativas, é preciso reconhecer que não pensamos” (DELEUZE, 1978, p.162).

Referências

ARIÈS, Philippe: *História Social da Criança e da Família*, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALADELI, Daniella Tizziani. Como nos tornamos mestres? memórias primeiras de um mestre em formação. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2009. Universidade Estadual de Maringá. *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

BUJES, Maria Isabel E. Infância e maquinarias. Porto Alegre: UFRGS, 2001. *Tese de Doutorado* (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BROERING, Adriana de Souza. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés Editora, 1978.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNIOR, Antônio reis; LAMAS, Caio. A infância aniquilada sob censura em Pixote: o cinema brasileiro entre interdições e liberdades. *Revista Brasileira de História da Mídia* (RBHM) - v.3, n.2, jul./2014 - dez./2014.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e Educação. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: Fios e desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha. *Tese de Doutorado*. Niterói-RJ, UFF, 2009.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Projeto: *Ateliê de Educação e Imagem: CINEMA, INFÂNCIAS E DIFERENÇA*: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo. Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, 2015.

PIMENTA, Stéfany Bruna de Brito. *A criança ideal?* Disponível em: <<http://adoropsicologiadaaprendizagem.blogspot.com.br/2016/03/a-criancaideal.html>>. Acesso em: 08 out. 2016.

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 15/12/2021