Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia

Rayanne Suim Francisco

“Quando eu crescer, quero ser criança”: com um mundo adulto às avessas, fazer cartografia

Rio de Janeiro
2023

Rayanne Suim Francisco

“Quando eu crescer, quero ser criança”: com um mundo adulto às avessas, fazer cartografica

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F819 Francisco, Rayanne Suim.
"Quando eu crescer, quero ser criança": com um mundo adulto às avessas, fazer cartografia/ Rayanne Suim Francisco. – 2023.
201f.

Orientadora: Alexandra Cleopatre Tsallis.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Cartografia – Teses. I. Tsallis, Alexandra Cleopatre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____

Assinatura Data

Rayanne Suim Francisco

“Quando eu crescer, quero ser criança”: com um mundo adulto às avessas, fazer cartografia

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Alexandra Cleopatre Tsallis (Orientador)

Instituto de Psicologia - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Flávia Ferreira Pires

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

_____

Prof.ª Drª. Gilead Marchezi Tavares

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

_____

Prof.ª Drª. Luciana Vieira Caliman

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

_____

Prof.ª Drª. Monique Araújo de Medeiros Brito

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Em memória de Piratinha, eterna companheira canina.

AGRADECIMENTOS

À vida, por resistir e existir nos lugares e nas situações mais difíceis.

À minha família, pelo apoio constante.

Ao meu companheiro Murilo Hemerly, pela paciência e pelo incentivo, por estar sempre ao meu lado e apostar em mim.

À minha orientadora, Alexandra C. Tsallis, pela parceria e pelo fazer-junto.

Ao Laboratório afeTAR, pelas diversas trocas.

Aos meus amigos, pela infância brincante e inquieta que tivemos, pela adolescência questionadora, por tudo o que já me ensinaram sobre acolher e diferir. Principalmente: Raira Suim (irmã-amiga), Nicássia M. Roce, Pamela Ribeiro, Juliana D. Stelzer, Mariana R. de Almeida, Bruna Nico, Valéria M. Formigoni, Marcos César Moraes, Ruimar M. Leão e Bruno L. Maciel, Débora Valle e Pedro Valle.

Às minhas amigas Mariana Meireles e Rafaela Fafá, por me ajudarem a encontrar vida alegre e potente na adultidade e nos diversos percursos pelos quais caminhamos desde a faculdade de Psicologia até hoje.

Aos animais caninos, especialmente Mary Jane, Piratinha, Dom, Bolinha, Mel, Lua, Jojô, Princesa, Príncipe, Sasha e todos os outros que estiveram comigo desde a infância, pelo companheirismo, pela alegria e pelo amor imensurável, que por tantas vezes me mantiveram viva.

À Kathlen Cunha, minha psi, por atravessar comigo quando ninguém mais podia.

À banca de qualificação, pela disponibilidade, pela ética, pelo zelo e pelas diversas contribuições que compuseram este trabalho.

RESUMO

FRANCISCO, Rayanne Suim. “*Quando eu crescer, quero ser criança*”: com um mundo adulto às avessas, fazer cartografia. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O adultocentrismo é uma prática milenar que atravessa diversas constituições sociais, culturas e períodos históricos, fomentando exercícios de poder que tratam o adulto como ser superior às crianças (adolescentes e idosos), devendo, portanto, conduzi-las e corrigi-las. Desse modo, em sociedades adultocêntricas, as crianças são subalternizadas, tendo restrita a participação social e política, bem como o acesso a bens e serviços. Tendo em vista a necessidade de transformação desse cenário desigual e excludente, o objetivo deste trabalho foi pensar sobre os efeitos do adultocentrismo para as relações que construímos entre nós e com as crianças. Seis pessoas adultas, na época estudantes de psicologia, participaram desta pesquisa através de 11 encontros que aconteceram em grupo e on-line entre 2020 e 2022, mediados pelo dispositivo Skype, com duração média de 1h30min cada. A escolha dos participantes foi intencional, especialmente para deslocar o foco das crianças enquanto grupo minoritário para os adultos enquanto grupo majoritário, mudando o olhar da margem para o centro, tensionando o seu conteúdo. A função do grupo foi seguir problematizando o invólucro que mantinha a vida adulta em um lugar naturalizado e inquestionável, deixando emergir as linhas adultocêntricas, arquitetando o seu combate. A dinâmica problematizadora do grupo foi parte da orientação metodológica deste trabalho, uma pesquisa-intervenção cartográfica, com leitura esquizoanalítica. Sua função foi intervir para transformar a realidade, portanto, o grupo com outros adultos teve a intenção de transformar o modo como o adultocentrismo ia se colocando para nós, no intuito de criar outras narrativas, mudar as nossas práticas. A partir dos encontros grupais, foi possível compreender as relações do adultocentrismo com o capitalismo, sendo o processo de escolarização apontado pelos participantes como mecanismo de controle dos adultos sobre as crianças. Também foi possível pensar, coletivamente, em vias de conduta antiadultocêntricas para o combate das desigualdades e violências direcionadas às crianças, além da constituição de novos modos de viver, dissidentes da lógica adultocêntrica. As tecnologias digitais foram importantes para a tecedura do grupo, que se ramificou atingindo o WhatsApp e o Instagram, onde estendeu as suas redes de acolhimento e discussão da temática da pesquisa.

Palavras-chave: Adultocentrismo. Cartografia. Vida adulta. Infância.

ABSTRACT

FRANCISCO, Rayanne Suim. "*When I grow up, I want to be a child"*: with an adult world turned upside down, doing cartography. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Adultcentrism is an ancient practice that crosses several social constitutions, cultures and historical periods, encouraging exercises of power that treat the adult as a superior being to children (adolescents and the elderly), who must, therefore, guide and correct them. Thus, in adult-centric societies, children are subordinated, with restricted social and political participation, as well as access to goods and services. Bearing in mind the need to transform this unequal and excluding scenario, the objective of this work was to think about the effects of adult-centrism on the relationships we build among ourselves and with children. Six adults, psychology students at the time, participated in this research through 11 meetings that took place in groups and online between 2020 and 2022, mediated by the Skype device, with an average duration of 1h30min each. The choice of participants was intentional, especially to shift the focus from children as a minority group to adults as a majority group, changing the look from the margin to the center, tensioning its content. The group's function was to continue problematizing the envelope that kept adult life in a naturalized and unquestionable place, letting the adult-centric lines emerge, architecting its fight. The problematizing dynamics of the group was part of the methodological orientation of this work, a cartographic intervention-research, with schizoanalytic reading. Its function was to intervene to transform reality, therefore, the group with other adults had the intention of transforming the way in which adultcentrism was emerging for us, in order to create other narratives, change our practices. From the group meetings, it was possible to understand the relationship between adultcentrism and capitalism, with the schooling process being pointed out by the participants as a mechanism for adults to control children. It was also possible to think, collectively, about anti-adult-centric ways of conduct to combat inequalities and violence directed at children, in addition to the constitution of new ways of living, dissident from the adult-centric logic. Digital technologies were important for the weaving of the group, which branched out reaching WhatsApp and Instagram, where it extended its welcoming networks and discussion of the research theme.

Keywords: Adultcentrism. Cartography. Adult Life. Childhood.

RESUMEN

FRANCISCO, Rayanne Suim. “*Cuando sea grande quiero ser niño*”: con un mundo adulto al revés, haciendo cartografía. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

El adultocentrismo es una práctica milenaria que atraviesa diversas constituciones sociales, culturas y períodos históricos, favoreciendo ejercicios de poder que traten al adulto como un ser superior a los niños (adolescentes y ancianos), debiendo, por tanto, orientarlos y corregirlos. Así, en sociedades adultocéntricas, los niños están subordinados, con participación social y política restringida, así como acceso a bienes y servicios. Teniendo en cuenta la necesidad de transformar este escenario desigual y excluyente, el objetivo de este trabajo fue reflexionar sobre los efectos del adultocentrismo en las relaciones que construimos entre nosotros y con los niños. Seis adultos, entonces estudiantes de psicología, participaron de esta investigación a través de 11 encuentros que se realizaron en grupos y en línea entre 2020 y 2022, mediados por el dispositivo Skype, con una duración promedio de 1h30min cada uno. La elección de los participantes fue intencional, sobre todo para desplazar el foco de los niños como grupo minoritario a los adultos como grupo mayoritario, cambiando la mirada del margen al centro, tensionando su contenido. La función del grupo era continuar problematizando la envoltura que mantenía la vida adulta en un lugar naturalizado e incuestionable, dejando emerger las líneas adultocéntricas, arquitectonizando su lucha. La dinámica problematizadora del grupo fue parte de la orientación metodológica de este trabajo, una investigación-intervención cartográfica, con lectura esquizoanalítica. Su función era intervenir para transformar la realidad, por lo tanto, el grupo con otros adultos tenía la intención de transformar la forma en que el adultocentrismo nos estaba surgiendo, para crear otras narrativas, cambiar nuestras prácticas. A partir de los encuentros grupales, fue posible comprender la relación entre adultocentrismo y capitalismo, siendo señalado por los participantes el proceso de escolarización como un mecanismo de control de los niños por parte de los adultos. También fue posible pensar, colectivamente, en formas de conducta antiadultocéntricas para combatir las desigualdades y las violencias dirigidas a los niños, además de la constitución de nuevas formas de vivir, disidentes de la lógica adultocéntrica. Las tecnologías digitales fueron importantes para el tejido del grupo, que se ramificó llegando a WhatsApp e Instagram, donde extendió sus redes de acogida y discusión del tema de investigación.

Palabras clave: Adultocentrismo. Cartografía. Vida Adulta. Infancia.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
TIC’S	Tecnologias da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ZEI	Zona de Emergência de Infâncias

	INTRODUÇÃO... OU SOBRE O PROCESSO DE DESGASTAR A ADULTA QUE ME TORNEI	12
1	**REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHANDO OS PRIMEIROS PASSOS**	21
1.1	**Transitando pelos conceitos de adultocentrismo, criança, infância, adulto e adultidade**	22
1.2	**Uma concepção esquizoanalítica**	33
2	**PERCURSOS METODOLÓGICOS**	38
2.1	**Pesquisa-intervenção e cartografia**	39
2.2	**Intercessores**	47
2.3	**A internet e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs)**..	50
2.4	**Cartografias grupais**	54
2.5	**Registros da pesquisa**	59
3	**O TRAJETO É CÍCLICO: O QUE APRENDI COM OUROBOROS**	64
3.1	**O tempo**	65
3.2	**O esgotamento**	72
3.3	**O corpo**.....	78
3.4	**Os animais**	79
4	**SOBRE OS EFEITOS DAS CARTOGRAFIAS GRUPAIS**	85
5.	**ADULTOCENTRISMO E CAPITALISMO NEOLIBERAL**	90
5.1	**O adultocentrismo e o adulto empreendedor de si**	90
5.2	**O adultocentrismo e a infância empreendedora**	98
5.3	**Breve história da criança no Brasil e a necroinfância adultocêntrica**	102
5.4	**Mas e os adultos?**	108
6	**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E O ADULTOCENTRISMO**.....	113
6.1	**A escola e o projeto neoliberal**	114
6.2	**Alfabetização das crianças em uma perspectiva adultocêntrica**	120
6.3	**A educação superior, a andragogia e adultocentrismo**	128
6.4	**Mas e os adultos?**	135
7	**E SE O ADULTO DEVIR-CRIANÇA?**	138
7.1	**A ética do devir-criança**	139

8	**TRANSFORMAR O ADULTO QUE NOS TORNAMOS, DEIXAR A CRIANÇA EM PAZ!**	145
8.1	**Tramar a rede, produzir cuidado**	146
8.2	**Desmanchar (n)o tempo, acessar a experiência**	152
8.3	**Brincar**	157
8.4	**A virada multiespécies**	164
9	**AINDA NÃO TERMINAMOS: NOS ENCONTRAMOS NAS REDES DIGITAIS**	171
9.1	**O Skype e o mal-entendido promissor**	175
9.2	**O WhatsApp, o Instagram e as novas redes de comunicação**	179
9.3	**O grupo e as Zonas de Emergência de Infâncias (ZEI)**	181
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO... OU SOBRE O PROCESSO DE DESGASTAR A ADULTA QUE ME TORNEI

Essa pesquisa nasce (e renasce, por tantas vezes) a partir de incontáveis desgastes, essa é a verdade. E não acho que isso comprometa a sua constituição. Nise da Silveira, psiquiatra, mulher, nordestina, precisou desgastar-se do modelo médico e hegemônico de "tratamento" para a loucura no início do século XX, pautado em tortura, eletrochoque, cerceamento da liberdade e outras tantas ferramentas que mortificavam a vida de pessoas diagnosticadas com transtorno mental. Digo que ela precisou porque o desgaste de Nise, o embate de Nise com os modos tradicionalmente agressivos de tratar a loucura, fez nascer uma outra lógica de cuidado, aliada à arte, aos afetos, à liberdade e à potência da diferença.

Marie Curie, cientista polonesa, precisou desgastar o modelo de ciência hegemonicamente masculino para posicionar-se como pesquisadora e ser reconhecida como pioneira em suas descobertas sobre a radioatividade. Marie Curie foi a primeira mulher a ganhar um prêmio Nobel no mundo. A relevância do seu trabalho é reconhecida e ressoa entre nós até hoje. Sua força é também a nossa, mulheres na ciência, que seguimos desgastando os lugares rígidos e machistas da academia e das demais instituições, fazendo presença, resistindo.

Não foi diferente com Malala Yousafzai, ativista paquistanesa. Malala era uma criança quando precisou desgastar-se do regime de proibição e extremismo religioso talibã para lutar pelo direito das meninas e mulheres estudarem. Malala era adolescente quando foi baleada por um talibã e sofreu a primeira tentativa de homicídio, felizmente, sem êxito. A voz de Malala ecoa por todo o mundo, nos corações de crianças e adolescentes, meninas e mulheres, fortalecendo quem somos e quem podemos ser. A voz de Malala abre caminho para passarem os sonhos de tantas meninas, ora tolhidas, violentadas, silenciadas, e que agora vivem a chance de um mundo diferente e um pouco melhor.

Veja só, eu poderia seguir contando, por muitas linhas afora, milhares de histórias desgastadoras das hegemonias e dos tradicionalismos, bem como dos efeitos dos desgastes para o nascimento de mundos melhores, porque mais livres, democráticos, justos. Por isso, sigo afirmando que a ciência, como a arte e a filosofia, pode se fazer por desgaste.

É quando algo em nós não mais suporta o que está sendo dito, não mais suporta o que se propaga como uma verdade absoluta, quando isso nos machuca, fere a nossa existência, fere a existência de outros — é a partir daí que desejamos dizer outras coisas, pensar outras coisas, cantar outras coisas, escrever outras coisas, propor outras coisas.

O meu desgaste, propulsor do nascimento deste trabalho, deu-se com relação à vida adulta. Tudo o que eu havia escutado, até então, sobre ser adulto, estava ligado ao alcance da maturidade, da força, da independência, da sabedoria e do pleno desenvolvimento em todas as esferas da existência, biológica, social, espiritual etc. Mais tarde, eu entenderia que essa não era uma verdade universal e imutável, mas uma produção social, histórica, política, com interesses bem estabelecidos. Mas, por enquanto, essa era a história contada sobre ser adulto, com ar de destino que chegaria logo, caso eu seguisse os conformes.

Acontece que essa história que contamos — eu vou chamá-la de "*a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta"* — é um mecanismo que restringe a pluralidade. Ela cria estereótipos, representações, explicações encurtadas que não levam em conta as diferenças, afunilando nossas visões de mundo, nos tornando mais intolerantes. Conforme explicita a escritora Chimamanda Adiche[1] (2019), o perigo da história única reside, justamente, no reforço de perspectivas unilaterais sobre uma pessoa, uma cultura, um acontecimento, impedindo leituras complexas e plurais. Apesar da autora não escrever especificamente sobre a vida adulta, ela foi inspiração para que pudéssemos pensar que há, também nesse contexto, uma história única que nos é contada e que precisa ser estranhada.

Quando fiquei desgastada da vida adulta, decerto, percebi que *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* não fazia sentido, existiam muitas brechas nela, inclusive porque a minha vida era muito diferente do que me disseram que seria quando eu era criança. Me tornei adulta, mas não me senti plenamente desenvolvida, forte, madura, então comecei a questionar se havia algo de errado comigo. Será que outros adultos também se sentiam assim?

[1] Ao longo deste trabalho, optei por apresentar os autores e autoras inicialmente pelo nome completo e posteriormente pelo último sobrenome, conforme as normas de formatação. Tal escolha se deu a partir das discussões realizadas por Despret (2011) e Tsallis et al. (2020) sobre o anonimato nas pesquisas e a importância de se criar uma política de nomes "que se comprometa metodologicamente com o campo pesquisado" (TSALLIS et a., 2020, p.185). A apresentação, apenas do sobrenome, reforça o masculino e invisibiliza a presença das mulheres na constituição da ciência, o que nos motivou a constituir outros modos de apresentação.

Foi quando decidi que faria da vida adulta (e do seu desgaste) o meu campo de pesquisa — obviamente não tão depressa nem tão simplesmente como é contar agora. Passei por um longo processo de esgotamento até conseguir dividir o meu desgaste com outros adultos, transformando-o em mola propulsora para o desenvolvimento desta pesquisa. No capítulo três, chamado “o que aprendi com ouroboros”, eu vou contar como *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* foi deixando de fazer sentido, abrindo caminho para a produção deste trabalho.

Mas antes de chegar lá, no capítulo três, eu preciso te explicar melhor algumas coisas, preciso dizer dos efeitos desse desgaste, porque questionar a vida adulta me levou para diversos caminhos que continuam se imbricando, constantemente. Ao fazer esse movimento de desgaste (caminho um) comecei a pensar: por que é que essa história é contada (caminho dois)? Ela está a serviço de quê/quem (caminho três)?

Recorri à literatura acadêmica para buscar algumas respostas e reflexões que vou apresentar para você no capítulo um desta tese. Porém, até lá, sei que preciso seguir compartilhando algumas coisas.

Com o pesquisador Claudio Duarte Quapper (2012), por exemplo, comecei a entender que a imagem que eu tinha do adulto, essa imagem que o coloca “como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás” (DUARTE, 2012, p.120), distante ser uma percepção individual, denota uma das principais características de um sistema de dominação responsável por instituir divisões desiguais e violentas entre as diferentes classes etárias, chamado adultocentrismo. As crianças e jovens, na perspectiva adultocêntrica, são relegadas a condições de inferioridade e subalternidade, tendo restrito o acesso a bens e serviços, além de delimitadas ou até anuladas as suas possibilidades de decisão, deliberação e controle nas esferas subjetiva, política, espiritual, cultural e socioeconômica.

O desgaste da vida adulta me levou até o conceito de adultocentrismo, que eu já conhecia, principalmente por ser psicóloga e trabalhar com crianças e jovens desde a minha graduação, quando comecei os estágios extracurriculares em meados de 2010. Em 2014, há pouco mais de um ano formada e no mestrado, com a Gilead Marchezi Tavares, na época minha orientadora, transformei o meu trabalho com as crianças em pesquisa.

No cenário das Políticas Públicas da Assistência Social, minha dissertação discorreu sobre como fui deslocada de muitos lugares rígidos e institucionalizados ao

trabalhar em uma organização com crianças e jovens em risco e vulnerabilidade. Talvez essa tenha sido a primeira sistematização que pude fazer do que veio a ser uma das minhas maiores fontes de desejo e vida: colaborar para a construção de relações menos opressoras entre adultos e crianças/jovens.

Por isso, ainda que eu não tenha tratado sobre isso na dissertação, o conceito de adultocentrismo não era estranho à minha prática. Já havia refletido, intimamente, sobre como a compreensão que temos das crianças pode nos fazer adultocêntricos. Meu tempo com as crianças me fez ver e praticar discriminações etárias por diversas vezes, fosse dizendo que eu sabia mais do que elas, ou que cabia a mim decidir o que elas deveriam fazer, ou que elas ainda não eram maduras o suficiente para tomar determinada decisão, em muitos momentos considerei as crianças menores, inferiores, incapazes e assim por diante.

Entretanto, é interessante falar disso porque eu ainda não havia direcionado a atenção para os adultos e suas relações com o adultocentrismo. Foi preciso desgastar a vida adulta para que eu pudesse questioná-la e, consequentemente, relacioná-la com o adultocentrismo. Não suportar a vida adulta, de certa forma, me fez pensar sobre ela, e ao pensar sobre ela eu pude fazer uma pequena fissura no invólucro que a mantinha em um lugar normalizado e inquestionável.

A vida adulta e o sujeito adulto, como retrata Duarte (2012), são mantidos em uma espécie de bolha protetora porque constituem um “universal simbólico”, como nomeia a pesquisadora argentina María Victoria Seca Correio (2020, p.143) com base no trabalho de Duarte (2012). Isso quer dizer que o adulto, na condição de ente maioritário, é tomado como parâmetro nas relações sociais que constituímos, contrapondo-se à criança, um ente minoritário, porque à margem dos padrões instituídos.

De acordo com os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), as maiorias não contemplam, necessariamente, um número maior de pessoas, mas a representação de um modelo hegemônico. Homem, branco, adulto, heterossexual, citadino, falante, são perspectivas maioritárias porque, dentro do nosso sistema social, são essas as categorias que ditam as regras e cujas características são englobadas em um padrão que deve ser seguido por todos.

Quanto mais próximo da maioria, mais poder[2] você exerce, mais privilégios você nutre. As minorias, a contrapelo, divergem do que se espera, são existências que diferem dos padrões, são as mulheres, as crianças, as pessoas negras, as pessoas com deficiência, os “loucos” etc. Quanto mais próximo da minoria, maior é a vivência da exclusão, da supressão de direitos, da violência em todas as suas esferas.

É interessante observar como as nossas pesquisas acabam girando, na maior parte das vezes, em torno das minorias. Até então, eu não havia me atentado para isso, para os efeitos dessa escolha e de como ela pode dizer da nossa colaboração para a manutenção das desigualdades. A pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012) se articula aos pesquisadores Melissa Steyn (2004) e Richard Dyer (1988) para justamente problematizar a centralidade dada pelas pesquisas às minorias, prática que, para os autores, acaba reforçando o lugar normalizado atribuído aos grupos maioritários.

Ainda para os autores, pesquisas que focam nas mulheres, pesquisas que focam nas pessoas negras, podem não levantar o problema da masculinidade e da branquitude, dos homens e das pessoas brancas, por exemplo, do mesmo modo que pesquisas que focam nas crianças podem não levantar o problema do adulto e do adultocentrismo, acredito. Diferente disso, a centralidade nas questões minoritárias pode seguir reforçando a perspectiva pejorativa de que esses são grupos estranhos à norma, grupos desviantes que precisam ser ajustados, ao mesmo tempo em que os valores maioritários vão sendo naturalizados como padrões que devem ser mantidos, o “jeito correto de viver" (SHUMAN, 2012; DYER, 1988; STEYN, 2004)

Penso, a partir dessa perspectiva, que é preciso olhar e interrogar (também) os adultos e o mundo adulto para desgastar a ideia de que são parâmetros universais da

[2] Importante sinalizar que, neste trabalho, tomarei o conceito de poder a partir da perspectiva do filósofo francês Michel Foucault (ano). Para ele, o poder não é negativo, ele não subtrai, não priva, mas investe e produz realidades. O poder é relação, relação de forças que está difusa nos contextos sociais; uma ação sobre outra ação, não necessariamente boa ou má, mas que acontece de modo assimétrico, entre sujeitos, grupos, populações, onde opera o direcionamento de um sobre outro, a condução de um sobre o outro, o governo de um sobre o outro. Nesse sentido, exercícios de poder também implicam a liberdade. Isso é importante por mostrar que há sempre a possibilidade de resistir, de não aceitar as tentativas de direcionamento. Nas palavras do pesquisador, “[...] é preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades — jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros — e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 285).

existência humana. Foi, portanto, atravessada por essa problemática que nasceu o objetivo deste trabalho: pensar, com outros adultos, sobre os efeitos do adultocentrismo para as relações que construímos entre nós e com as crianças. Eu quis expandir o desgaste da vida adulta, quis problematizar *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* com outros adultos, pensando, coletivamente, nos efeitos dessa história para o fortalecimento do adultocentrismo. A escolha dos adultos foi intencional, exatamente para deslocar o foco das minorias para as maiorias; “a lógica foi tirar o olhar das identidades consideradas de margem e voltar para a autoconstrução do centro com o intuito de olhar, revelar e denunciar também o seu conteúdo” (SCHUMAN, 2012, p.18).

Para conduzir este trabalho, decidi que me reuniria em grupo com estudantes de psicologia, que na época faziam parte de um laboratório de estudos e pesquisas sobre a cidade, sob a minha coordenação, quando eu era professora de psicologia em uma faculdade do município de São Mateus, no Espírito Santo, onde ainda resido.

É importante situar que essa escolha se deu pela nossa relação de confiança, pertinente em um contexto de pesquisa caótico que foi em 2020, diante do cenário pandêmico da COVID-19. Não podíamos nos encontrar presencialmente, não havia vacina, ocorriam muitas mortes e o cenário de fragilidade social ficava cada vez mais evidente. Por isso, avaliei que o vínculo já constituído com os estudantes era estratégico para que o trabalho pudesse acontecer com uma certa periodicidade e um comprometimento dos participantes para um fazer conjunto.

O grupo se reuniu on-line, em 11 encontros, com duração média de 1h30 cada, composto por sete participantes, contando comigo. A função do grupo foi seguir problematizando a tal bolha protetora que mantinha a vida adulta em um lugar normalizado e inquestionável, abrindo cada vez mais buracos, deixando emergir as linhas adultocêntricas, arquitetando o seu combate.

A dinâmica problematizadora do grupo é parte da orientação metodológica deste trabalho, uma pesquisa-intervenção cartográfica, com leitura esquizoanalítica. Falarei melhor sobre isso no capítulo dois, mas por enquanto é importante ressaltar que a pesquisa-intervenção, conforme escrevem as pesquisadoras Marisa Lopes da Rocha e Kátia Faria de Aguiar (2003), é produzida por sujeitos não neutros, localizados social e politicamente dentro de um território e de uma temporalidade, por isso, caminha para o reconhecimento de uma relação dinâmica entre o pesquisador e o “objeto” da pesquisa. Sem pretender negar as suas interferências na constituição do

próprio trabalho, cabe ao pesquisador fazer o exercício crítico de analisar como está situado nas relações sociais (de gênero, classe social, raça, território, etc.) e como tais localizações interferem na produção do conhecimento.

A análise de implicação, como é chamado esse exercício pelo filósofo francês René Lourau (1993), é justamente o que vai possibilitar a intervenção e a transformação da realidade, ao deflagrar e desnaturalizar elementos que cristalizam o campo social da pesquisa, incluindo o papel do especialista em seu enredo, através dos analisadores. Esses, fabricados ou espontâneos, podem ser discursos, pessoas, técnicas, desde que evidenciem os pontos de rigidez e abertura vigentes no campo, permitindo-nos avistar e combater exercícios de poder, relações de opressão, para que possam ser transformados.

A função de uma pesquisa-intervenção cartográfica, nesse contexto, é intervir para transformar a realidade, que não está pronta, mas vai se aprontando no decorrer do caminho, como escrevem Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2015). Isso quer dizer que o grupo que formei com outros adultos não teve a intenção de descobrir uma verdade já constituída sobre o adultocentrismo, mas de transformar o modo como o adultocentrismo ia se colocando para nós, no intuito de criar outras narrativas, mudar as nossas práticas, exatamente enquanto os encontros grupais iam acontecendo.

No cenário da ciência brasileira, a pesquisa-intervenção encontra-se vinculada também à esquizoanálise, ou filosofia da diferença, uma corrente de pensamento criada na França pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, em meados de 1970. Interessados em questionar a soberania da psicanálise, bem como em fazer uma leitura crítica do capitalismo, tais teóricos, com aspirações anarquistas, se debruçaram sobre movimentos revolucionários como o “maio de 68”[3], na França.

A esquizoanálise está inteiramente articulada com a problematização dos códigos de referência dominantes pautados nos grupos maioritários. Propõe uma análise radical do modo contemporâneo de vida capitalista, buscando conceber novos estilos de interação entre as pessoas e os demais organismos sociais, incluindo os não humanos. Como você vai ver ao longo do texto, há uma grande rejeição dos

[3]“Maio de 68” ficou conhecido pelos diversos movimentos estudantis que eclodiram na França naquela época. Os jovens franceses promoveram protestos que reivindicavam mudanças sociais e logo ganharam apoio da classe trabalhadora, que também reivindicava melhorias nas condições de trabalho (MIGUEL, 2018).

modelos prontos, da rigidez das práticas e, principalmente, da banalização dos exercícios de poder e opressão contra as minorias.

Deleuze e Guattari empreenderam múltiplas forças de combate ao fascismo, ao falocentrismo, à patologização e à psicopatolgização da vida e a tantas outras formas de organização totalitária. Ainda assim, de posse da alegria, dos arranjos e das composições que pudessem fazer os encontros mais alegres e articulados, elaboraram um trabalho a favor da vida.

Aprendi e aprendo muito com a esquizoanálise, que segue compondo com meus pensamentos, com minhas inquietações e com meu desejo de transformar o que vivo. Com a esquizoanálise aprendo a me tornar uma pesquisadora que pergunta ao invés de tentar, incessantemente, responder; aprendo a me despir de verdades absolutas e a apostar na diferença; aprendo a estar com os meus parceiros de pesquisa de modo transversalizado; aprendo a experimentar ao invés de interpretar; aprendo a desejar a liberdade. Aprendi... aprendo... sigo aprendendo.

Uma coisa importante que precisamos saber é que a esquizoanálise não opera sozinha, mas em composição com outras áreas do conhecimento. A música, a literatura, o cinema, a biologia e a geografia foram áreas que nutriram a criação de muitos conceitos de Deleuze e Guattari, como rizoma, ritornelo, cartografia e tantos outros que podem aparecer ao longo deste texto. Portanto, junto à esquizoanálise e aos autores que dialogam com a esquizoanálise, fiz alianças com epistemologias ecofeministas e decoloniais para expandir o objetivo deste trabalho.

Ambas as epistemologias possibilitaram que eu estivesse mais próxima da realidade latino-americana e, consequentemente, brasileira, atenta às interferências coloniais na construção de categorias sociais excludentes, responsáveis por constituir quem somos e desejamos não ser. Ao mesmo tempo, foram as mesmas epistemologias que me guiaram (e a esta pesquisa) por caminhos preocupados em constituir o cuidado com a natureza diante de uma perspectiva que tenta, incessantemente, desconstruir as dualidades entre os humanos e os não humanos, bem como a superioridade do humano sobre as demais espécies, o que vem a se desdobrar na superioridade do adulto humano sobre as crianças, como veremos.

Seguindo as explicitações metodológicas desta pesquisa, vale frisar que os encontros com o grupo de estudantes amplificaram as discussões sobre o adultocentrismo e deram origem aos nossos últimos seis capítulos. Como vimos anteriormente, o capítulo um desenvolve o referencial teórico com a explanação dos

conceitos “criança, infância, adulto, adultidade e adultocentrismo”. O capítulo dois traça os caminhos do método, a escolha do tema e dos participantes e o uso das tecnologias digitais, das cartografias grupais e dos registros da pesquisa. O capítulo três apresenta os primeiros desgastes da vida adulta necessários para a construção do objetivo deste trabalho.

O capítulo quatro explana o funcionamento do grupo de modo mais aprofundado, contando como os participantes se mobilizam no Skype[4], como os 11 encontros aconteceram e quais foram as perguntas e ferramentas utilizadas para disparar questões e fazer a conversa circular.

Os demais capítulos que seguem são efeitos dos encontros, discussões que foram disparadas pelo grupo e que permitiram interrogar as diversas faces do adultocentrismo em nós e em nossas práticas, buscando estratégias para enfrentá-lo na condução de vi(d)as antiadultocêntricas.

Os capítulos cinco e seis, portanto, abordam as articulações do adultocentrismo com o capitalismo, com a escola e os processos de escolarização que vão desde a creche até o ensino superior. O capítulo sete trata o devir-criança como atitude ética do adulto que deseja lutar contra os valores adultocêntricos. Afirma a importância do adulto que olha para si mesmo, para os privilégios de que goza por ser adulto, firmando o compromisso ético de lutar, principalmente, para a reeducação de outros adultos a partir de uma lógica antiadultocêntrica.

O capítulo oito trata da constituição de pistas para a produção de vidas adultas pautadas na diferença. Para isso, analisa como nós, adultos, podemos repensar nossos modos de viver, trabalhar, educar, amar, para que outras lógicas de cuidado e conexão possam existir, distantes de linhas de opressão e desigualdade.

Por fim, o capítulo nove avalia como o grupo foi multiplicando as suas redes de convivência através dos dispositivos WhatsApp[5] e Instagram[6], transbordando a intervenção metodológica inicialmente planejada para a condução da pesquisa. No WhatsApp e no Instagram, novas linhas comunicacionais foram acionadas, mais capilares e descentralizadas da figura do especialista.

---

[4] O Skype é uma ferramenta que viabiliza a comunicação pela internet através do compartilhamento de voz e vídeo.

[5] O WhatsApp é um aplicativo para telefones móveis que viabiliza a comunicação pela internet através de chamadas de voz, vídeo e envio de mensagens instantâneas.

[6] O Instagram é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos.

Os resultados encontrados com o grupo mostraram que na experiência dos participantes existiu forte vinculação entre o adultocentrismo e o neoliberalismo, o que influenciou, inclusive, a construção, para o grupo, do ideal contemporâneo de adulto como “empreendedor de si”. O processo de escolarização foi apontado, em parte, como viabilizador desse processo, também atravessado pela lógica mercadológica e empresarial que, desde a creche, ensina as crianças, através da linguagem, a trabalhar a favor das suas engrenagens.

Como veremos a seguir, a educação superior privada, realidade dos participantes, não parece ter sido capaz de romper, efetivamente, com os valores capitalistas e adultocêntricos que seguiram permeando as vivências dos adultos estudantes, que por diversas vezes analisaram seus contornos e efeitos de modo nocivo. O cansaço, o esgotamento e a pressão por produtividade e alto desempenho foram alguns dos pontos levantados.

Ao mesmo tempo, foi possível ao grupo encontrar brechas, pensar em modos de vida dissidentes da lógica capitalista adultocêntrica. As relações com o tempo, com a experiência e com o brincar foram algumas das novas rotas de combate criadas para que o adulto reconheça os privilégios que o sustentam em uma sociedade que se centra em sua figura.

As redes sociais digitais também foram cenário de análises, especialmente voltadas para o funcionamento do grupo, que aconteceu on-line. Por meio dos encontros e dos seus desdobramentos, foi possível cartografar as potencialidades das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), principalmente para a expansão da participação dos adultos e para a construção de uma pesquisa que se fez em conjunto, por meio de uma gestão compartilhada e co-construída.

1. REFERENCIAL TEÓRICO OU... CAMINHANDO OS PRIMEIROS PASSOS

Gosto muito da ideia de caminhar, transitar, percorrer. Você vai notar que trago muitas dessas referências por aqui. Lembro-me de um livro que me marcou a história chamado “A Clínica Peripatética”, do psicanalista argentino Antonio Lancetti, referência no contexto da saúde mental.

No livro, Lancetti (2008) defende a ideia de uma clínica movente, ambulante, onde passear e conversar fazem parte do dispositivo interventivo. Para nomear esse modo de clinicar, o psicanalista se embasou em um paciente que o chamou de analista peripatético quando o viu caminhar com outro paciente, como também no filósofo alemão Friedrich Nietzsche com a sua perspectiva relacional entre andar e ter boas ideias e em Deleuze com a sua proposta de clínica cartográfica. Como escreve o autor, “com essa contribuição crítica pretendo avivar o trânsito por esse limiar que vai do exílio à cidadania. Esse deambular defronta-se com fracassos e acidentes de percurso, lado a lado” (LANCETTI, 2008, p. 17).

A criação do referencial teórico desta tese, em um sentido peripatético e também cartográfico, caminha os primeiros passos, se encontra com alguns teóricos e teóricas e com as suas referências, conversa com eles, escolhe o que entra e o que sai, quem fica e quem vai embora, a partir das boas ideias que surgem.

Às vezes os encontros são controversos, desviam, fracassam. Outras vezes são alegres e divertidos. A verdade é que a caminhada é que vai ditando o ritmo do que deve acontecer: quais literaturas utilizar? Quais livros ler? O que cabe e o que não cabe na escrita do texto? O que move o pensamento da pesquisa? O que constitui, mas também desloca a sua temática?

Foi assim, a pequenos, largos, apressados, tranquilos, incômodos, temerosos e múltiplos passos que a escrita foi emergindo, pela via do inacabamento, como adverte Deleuze (1997) não apenas no começo da tese, mas durante toda a sua produção. Para o filósofo, escrever é um fazer “sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p.11).

No movimento de escrever este trabalho, justamente em uma ocasião de travessia, após a qualificação e com ajuda da banca de qualificação[7], notei que era preciso incluir este capítulo, porque era apropriado explicitar as diferenças e as proximidades entres os conceitos de criança e infância, adulto e adultidade, e como eles podem se relacionar com o adultocentrismo, nossa principal temática.

Ainda que pareçam nomenclaturas corriqueiras, todas possuem diferenças importantes, cujas expressões podem nos ajudar a compreender como funcionam em nossa sociedade. Dito isso, vamos passear por esses conceitos, obviamente diante de paisagens que me foram possíveis vislumbrar e que desejo compartilhar com você. Vamos?

1.1 Transitando pelos conceitos de adultocentrismo, criança, infância, adulto e adultidade

A legislação brasileira conceitua a criança, o adolescente e o adulto a partir de parâmetros etários. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD), junto à lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, compreende como crianças pessoas com idade até 12 anos incompletos, adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e adultos com idade acima dos 18 anos (BRASIL,1990). Esse último, também em conformidade com a maioridade civil no Brasil (Lei nº 10.406/02).

Os parâmetros definidores da infância, da adolescência e da adultidade também não fogem a tais condicionalidades. Comumente entendemos que a infância é o período em que as crianças vivenciam os seus processos de desenvolvimento até chegarem na adolescência, com as experiências e comportamentos esperados para essa faixa etária, e, por fim, na adultidade, quando se tornam adultas e assumem outros novos compromissos socialmente esperados.

Entretanto, como veremos neste capítulo (e no decorrer deste trabalho), conceituar a infância, a adolescência e a adultidade não é tarefa assim tão simples, havendo muitas interrogações pelo caminho. Para nós, principalmente a respeito da adultidade, devido à escassez de literatura acadêmica correlacionada. Tais

[7] Cabe agradecer, mais uma vez, o trabalho de cada membro da banca de qualificação, que coletivamente cuidou de questões tão importantes de maneira zelosa e ética, ajudando-nos a construir novos caminhos para esta pesquisa.

inquietações são importantes porque nos ajudam a refletir sobre a condição normalizada dada a esses conceitos, que, diferente do que muitos de nós imaginamos, podem sofrer mudanças conforme o período histórico, a cultura, a localidade, a classe social, o gênero e a raça, por exemplo, além de alargarem as nossas perspectivas com a indagação das histórias únicas que podem ser contadas sobre eles.

Para seguir esse cenário de problematização, primeiro precisamos saber que existem muitas assimetrias nas relações entre os adultos e as crianças, como também nos diferentes contextos de vida em que se encontram. Chamamos de adultocentrismo essa lógica desigual que atribui unicamente aos adultos autoridade para direcionar como as crianças devem viver, desconsiderando e muitas vezes subestimando as suas necessidades, os seus pensamentos, as suas opiniões etc.

Nossa organização social, dentro de um recorte ocidental, baseia-se em diversos pressupostos que nutrem a ideia de superioridade dos adultos sobre as crianças (adolescentes e idosos), além de uma perspectiva que centra a sua figura na condução do mundo, o que pode se manifestar em múltiplos cenários, como na educação, frequentemente planejada para atender as nossas expectativas ao invés de priorizar o tempo e o desejo das crianças; nas Políticas Públicas, comumente elaboradas com base na leitura dos adultos sobre o que é interesse e necessidade das crianças sem consultá-las; eno ambiente familiar, em que grande parte da violência contra as crianças é normalizada através dos castigos, das palmadas e de tantos outros modos de sujeição que ferem a sua dignidade.

Nesse sentido, Duarte (2016) explica o adultocentrismo a partir de três dimensões: a simbólica, a material e a corporal-sexual. A dimensão simbólica retrata o imaginário social onde se constrói as noções de adulto, criança, adolescente e idoso, ao mesmo tempo que impõe as noções de adulto e vida adulta como parâmetros que devem ser alcançados por todos, de um mesmo e único jeito. Através da dimensão simbólica, comportamentos definem uma essência para o sujeito adulto, principalmente por meio de explicações biológicas e pautadas na economia capitalista. Recorrendo à biologia, parte-se do princípio de que o sujeito adulto é o organismo mais forte, capaz e sexualmente desenvolvido, quer dizer, que atingiu o nível máximo da maturidade e do desenvolvimento humano (o que se une ao desenvolvimento emocional, a responsabilidade, ao conhecimento etc.); em relação à

economia, entende-se que, ao se tornar adulto, você deve produzir e ser eficiente, ajudando a manter os modos de produção vigentes.

Já a dimensão material está vinculada aos aspectos sociais, políticos e econômicos relacionados ao acesso (ou não) a bens e serviços, ao posicionamento dos sujeitos adultos e não adultos na organização social e às definições de controle e decisão político-institucionais, que vão se tornando mais dinâmicas quando relacionadas às questões de classe, gênero, raça etc. Dentro de uma estrutura adultocêntrica, os mais novos estão à margem das decisões, da deliberação e do controle da sociedade, relegados às posições de dependência e subordinação em relação aos mais velhos.

Por fim, a dimensão corporal-sexual diz do controle, das permissões e das proibições das manifestações e exercícios corporais e sexuais dos não adultos pelos adultos, fortemente marcados pelo patriarcalismo e pela heteronormatividade. Dentro dessa dimensão, o modo como as crianças e os jovens sentem, vivem, experimentam seus corpos e suas sexualidades é repleto de repressão e invalidação pelos adultos, que seguem no controle de tais vivências.

Diante das dimensões apresentadas, o adultocentrismo é definido pelo autor como

> una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor). Dicha noción de adultez, está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoridad – mayor edad – implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades – menor edad. (DUARTE, 2016, p. 44)

Entretanto, não há como saber, com rigor, qual é a origem do adultocentrismo, entendido por Duarte (2012) como uma prática milenar que atravessa diversas constituições sociais, períodos históricos e culturas (DUARTE, 2012). Os seus efeitos são plurais e, ao mesmo tempo, devem ser situados, já que vão se modificando e acompanhando as transformações do mundo, dos tempos e dos espaços.

Viver no Brasil, um país latino-americano, no século XXI, marca a nossa experiência com o adultocentrismo com muitos elementos, interessando-me destacar, pela natureza deste trabalho, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade enquanto lógicas que constituem nossas relações familiares, sociais, políticas, econômicas, espirituais e assim por diante.

No ensejo de nos tornarmos uma sociedade capitalista, também nos tornamos muitas outras coisas. Foi o que Guattari (1985) chamou de Capitalismo Mundial Integrado, o fato das práticas capitalistas contemporâneas não estarem atreladas apenas às questões econômicas de produção e controle das relações de trabalho, mas interessadas em produzir quem nós somos, como nos comportamos, o que desejamos. “A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 42), forjando modos de existir dentro de um referencial social globalizado e mercadológico, o que o Guattari (1985) chamou de subjetividade capitalística.

Mas o capitalismo não seguiu sozinho. O seu encontro com o colonialismo fomentou uma mistura destrutiva. Sob a égide moderna do cientificismo, do racionalismo e da exploração do mundo, homens brancos europeus invadiram, saquearam, exterminaram, escravizaram, dizimaram populações, etnias, seus costumes, suas crenças, seus valores, seus conhecimentos. A ordem era dominar, catequizar, tomar as terras, fazer dinheiro, explorar a natureza.

Boaventura de Souza Santos (1998) chamou de epistemicídio esse movimento de apagamento dos saberes, da língua, dos costumes, das criações, dos pensamentos, enfim, da existência das culturas das pessoas não brancas, orquestrado pela colonização europeia, cujos efeitos nós vivemos até hoje. Ainda que o colonialismo tenha tido um fim com a independência dos países colonizados, a colonialidade perdura como uma lógica que atravessa quem somos, como sentimos, o que gostamos (ou não), como produzimos conhecimento, pesquisa etc.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), vivemos sob a égide da colonialidade, ou da colonialidade do poder, como ele nomeou, constituída, por um lado, pela criação e pela naturalização do conceito de raça e, por outro, pela aliança e pelo fortalecimento do capitalismo na sua condição mundializada. A ideia de raça, de acordo com o pesquisador, foi criada com a colonização americana para atribuir ao colonizador um status de superioridade que justificaria a escravidão, a exploração e a tomada das terras dos povos colonizados, convertidos em inferiores, subalternos, junto a suas crenças, seus valores, seus costumes, seus saberes etc.

“Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p.118), o que fez da raça um

critério de classificação responsável por posicionar a população em diferentes e hierárquicos níveis nas relações de poder e dominação, cujo padrão tornou-se o europeu.

Um padrão de vida eurocentrado, como o próprio nome diz, coloca a Europa no centro do mundo, não só como um continente, mas como um ponto de vista hegemônico, uma lente que dita a história para todo o resto com a imposição de sua cultura, sua língua, seus valores e suas crenças. Ainda conforme Quijano (2005, p. 121), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento”, que sentimos até hoje com a perpetuação de políticas racistas de exclusão, extermínio e invisibilização das culturas populares e dos conhecimentos dos povos originários.

Logo, ainda que o adultocentrismo seja milenar, neste período histórico em que vivemos, ele é atravessado, nutrido, constituído pela (e também atravessa, nutre, constitui a) lógica capitalista colonial/moderna, o que surte efeitos no modo como concebemos as crianças, a infância, o adulto e a adultidade. Dentro dos estudos sobre a colonialidade, o pesquisador Assis da Costa Oliveira frisa, por exemplo, como a ideia de raça influenciou a lógica adultocêntrica, constituindo uma “lógica adultocêntrica racializada” (OLIVEIRA, 2021, p.958) pautada na colonialidade do poder.

A partir dos estudos de Catherine Walsh (2014), pesquisadora estadunidense, e os seus quatro eixos da colonialidade, Oliveira (2021) propôs que todos se articulassem com a manifestação do adultocentrismo, com a adição de um quinto eixo especificamente conectado ao campo jurídico. São eles: colonialidade do poder, do saber e do ser adultocêntrico; colonialidade da natureza e da vida; colonialidade dos direitos de crianças e jovens (OLIVEIRA, 2021), este último proposto pelo autor.

O primeiro eixo, “da colonialidade do poder adultocêntrico”, aborda a conversão das crianças e adolescentes racializados em recursos, cuja exploração e dominação são responsáveis por fornecer condições para o desenvolvimento das sociedades europeias, via exploração e controle dos seus povos. É essa mesma exploração que ocorre nas instâncias da educação, nas práticas de “cuidado”, exploração econômica e repressão policial e jurídica, é esse domínio das crianças e jovens racializados que possibilita, na mesma via, o controle dos seus povos (OLIVEIRA, 2021).

Ao mesmo tempo, ainda nesse eixo, “há internalização e reprodução do adultocentrismo colonial/moderno no âmbito comunitário” (OLIVEIRA, 2021, p.961),

atravessando e restringindo a participação das crianças e dos jovens em seus próprios espaços de convivência. Tal fato, atrelado às condições de gênero e sexualidade, amplificam as restrições e exclusões.

Fundamenta o segundo eixo, “da colonialidade do saber adultocêntrico”, o surgimento do racionalismo e a articulação entre a maturidade e a razão para classificar adultos e não adultos (racionais/irracionais), entre os séculos XVII e XVIII. Seus efeitos podem ser notados diante da projeção da infância/adolescência na cultura dos povos racializados, lidos de modo pejorativo como “infância do mundo”, bem como na dupla negação dos conhecimentos infanto-juvenis dos povos originários “devido à condição de não-adultos e de raça inferiorizada” (OLIVEIRA, 2021, p.962).

A inferiorização dos povos racializados também afeta, significativamente, as subjetividades de suas crianças e seus jovens, especialmente por fazê-los negar quem são, como se vestem, como se parecem, diante da construção de um padrão normativo eurocentrado, como vimos, estruturalmente inacessível. Além disso, a circulação dos ideais adultocêntricos atingem as crianças e os jovens brancos, que podem reproduzir e reforçar “o imaginário da incapacidade e da objetificação ‘natural’ de crianças e jovens de povos racializados” (OLIVEIRA, 2021, p.962), constituindo o terceiro eixo, “da colonialidade do ser adultocêntrico”.

O quarto eixo, “da colonialidade da natureza e da vida”, retrata os efeitos nocivos da divisão dicotômica “natureza e sociedade” para os povos originários, com o comprometimento da manutenção das suas gerações pelas iniciativas de exploração capitalista e a destruição dos seus territórios e da relação que possuem com a natureza, “interpondo uma ruptura da transmissão intergeracional de conhecimentos e modos de vida, por vezes ocasionado em decorrência da necessidade de migração das e dos mais jovens para outras localidades, a fim de assegurar a subsistência física e econômica” (OLIVEIRA, 2021, p.963).

Por fim, o novo eixo inaugurado por Oliveira (2021), “da colonialidade nos direitos de crianças e jovens”, trata das desigualdades jurídicas vivenciadas pelo público infanto-juvenil racializado, com a “patologização dos sujeitos que destoavam dos padrões juridicamente estabelecidos, sendo agravado pela ótica de culpabilização dos próprios sujeitos (e suas famílias e grupos sociais)” (OLIVEIRA, 2021, p.963). A herança colonial reflete, para o autor, as orientações e práticas jurídicas utilizadas para administrar as problemáticas vivenciadas por crianças e jovens que não são

brancos, relegados a intervenções coercitivas e repressivas, tendo muitas vezes os seus direitos negados.

Ainda que seja uma proposição contemporânea, essa que vincula o adultocentrismo ao conceito de colonialidade, sendo, inclusive, uma crítica realizada por Oliveira (2021) o fato de os estudos sobre a colonialidade tratarem pouco das relações de poder existentes entre adultos e não adultos, pesquisadores dos contextos das crianças e infâncias já traziam à tona “o paradigma da sociedade-centrada-no-adulto, como da sociedade-centrada-no-homem-branco-de-classe-média” (ROSEMBERG, 1976, p.1470), como podemos ver com a pesquisadora Fúlvia Rosemberg, na década de 70 do século passado.

A díade adulto/criança, no cerne das práticas adultocêntricas, baseia-se em uma relação desigual entre ambos, sendo o adulto e a adultidade as expressões do domínio, do ensino, da completude e da sociedade, e a criança e a infância as expressões da imaturidade, da dependência, da incompletude e da natureza. Nessa perspectiva, “a criança é um vir a ser” (ROSEMBERG, 1976, p.1467), uma promessa, cabendo à educação escolar e familiar transformá-la no adulto desejado socialmente, como vimos, branco, “civilizado” e burguês.

Para a pesquisadora Lúcia Rabello de Castro (2002), há uma narrativa que tenta universalizar a concepção que nutrimos da criança e do adulto, da infância e da adultidade, e que serve ao fortalecimento das estruturas adultocêntricas, capitalistas e coloniais, porque justifica a manutenção das suas relações desiguais. O adulto, mais uma vez, seria a expressão máxima do desenvolvimento humano, portador da racionalidade, capaz de dominar a natureza, “branco, independente, individualizado, senhor da vontade e da razão” (CASTRO, 2002, p.50). A criança, em contrapartida, assumiria a trajetória determinista do despreparo, da inocência e da irresponsabilidade. Ao adulto caberia a idade da sabedoria; à criança, a preparação para sê-lo.

Os estudos contemporâneos sobre a criança e a infância, entretanto, propõem uma perspectiva não universal, alicerçada, principalmente, na noção de construção social. Um dos trabalhos mais expressivos sobre essa temática é o do pensador francês Philippe Ariès (1981) com o seu clássico livro "História social da criança e da família”. Em seus estudos, Ariès (1981) constatou que, nas sociedades feudais, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura” e que somente no século XVII, que marca o início da modernidade, é que surgiu o sentimento da infância no ocidente.

A partir das suas análises, o autor passou a interrogar a condição naturalizada dada à infância, negando a prerrogativa de que toda criança a tenha possuído do mesmo modo. Não haveria, para Ariès (1981), como universalizar as condutas da infância com padrões generalistas, mas haveria como compreender suas limitações e transformações sócio-históricas, sabendo que a infância, tal como conhecemos, pode nem ter existido para algumas crianças e a própria ideia de criança, como temos, sofreu mudanças ao longo do tempo.

A sociologia da infância[8] ganha notória expressividade nas pesquisas que buscam desnaturalizar as concepções universais atribuídas à infância e às crianças, questionando o lugar de passividade atribuído a elas ao valorizar o seu protagonismo no mundo. As pesquisadoras Érica Atem e Nara Maria Forte Diogo Rocha (2019) escrevem que, a partir de tal concepção teórico-metodológica, "compreende-se infância como tempo histórico e social, e crianças como sujeitos e agentes capazes de co-criar a cultura da qual se alimentam em autonomia relativa com o mundo adulto" (ATEM; ROCHA, 2019, p.77). Portanto, as crianças são agentes de transformação social, sujeitos de direitos.

Munidas da sociologia da infância e dos estudos pós-coloniais, Atem e Rocha (2019) propõem que o adultocentrismo seja compreendido como um preconceito de onde provém uma série de processos de exclusão. A constituição de um "jeito certo" de ser criança e de viver a infância, implementados como norma, repercutem tentativas de aniquilamento do seu inverso, pois, se existe um jeito certo e universal, o que foge à regra deve ser regularizado ou descartado.

Os marcadores sociais de gênero, raça e classe "afirmam o masculino, a branquitude, a riqueza, a cristandade, dentre outros, como dominantes" (ATEM, ROCHA, 2019, p.70), atribuindo à criança ideal expressões condizentes com esses valores. As crianças que não se adequam às condições idealizadas podem sofrer diferentes processos (mútuos) de exclusão, sempre etário (por serem crianças), seguido pela articulação com os demais marcadores (por serem negras, pobres, meninas etc.).

[8] A sociologia da infância é uma extensa corrente teórico-metodológica que tem como objetivo centrar a infância nos estudos das Ciências Sociais, "como um saber implicado na emancipação das crianças e dos processos simbólicos e políticos de dominação" (SARMENTO, 2009, p.33). Tem vasta e importante influência na desconstrução das dicotomias que separam hierarquicamente as crianças dos adultos e na busca/consolidação da compreensão da infância como construção social e das crianças como sujeitos de direitos.

Outra questão importante colocada pelas pesquisadoras é como o adultocentrismo segue sendo legitimado “sem que o modelo de subjetivação adulto seja problematizado” (ATEM; ROCHA, 2019, p.68), o que pode mostrar que a adultidade, diferentemente da infância, não encontra um extenso campo de pesquisa e interrogação a seu respeito.

Ainda que exista um esforço em multiplicar as versões da história sobre as crianças e as infâncias, não vemos o mesmo acontecer com as noções de adulto e adultidade. Por serem consideradas a personificação da razão e o estágio da vida onde haveria o alcance da estabilidade, respectivamente, não haveria motivos para estudá-las ou questioná-las. Afinal, como vimos com Duarte (2012), o adulto e a adultidade assumem a condição de entes majoritários, o que faz com que sejam utilizados como parâmetro social. Na condição de modelos de existência, sofrem pouquíssimas interferências, que insurgem, na verdade, no confronto com as minorias e toda a sua potência disruptiva.

Para Castro (2002), assim como a infância, a adultidade é uma construção social significada com a modernidade através do prisma da autonomia, da independência, da força e da racionalidade, como vimos anteriormente. Sob a influência do adultocentrismo, a adultidade, ou fase da vida adulta, se mantém em uma relação dicotômica com a infância, de modo que o adulto deve ser tudo o que a criança ainda não é, mas deverá se tornar.

Em sua tese de doutorado, Costa[9] (2015) correlaciona o adultocentrismo à manutenção do binarismo adulto/criança e interroga se a crítica ao adultocentrismo pode insurgir sem a crítica a tais dualidades, cujas bases enrijecem definições sobre o que é ser criança e adulto, ao invés de problematizar como são constituídas e quais são os seus efeitos.

Como alternativa, a pesquisadora propõe que o adulto esteja sempre atento aos exercícios de poder que manifesta em suas práticas e discursos com as crianças, criando uma relação que não as impeça de manifestar sua autonomia e sua força para mover/transformar o mundo.

[9] Importante frisar que a referida tese é da pesquisadora Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa, já citada neste trabalho. Ocorre que no documento da sua tese, a autora usou o nome completo, diferente dos outros artigos, cujo nome consta apenas como Érica Atem, o que fez as referências ficarem diferentes.

Avalio que, além de interrogar o binarismo adulto/criança, seja imprescindível debruçar-se sobre a vida adulta e a concepção de adulto para desmontar a lógica adultocêntrica. Entretanto, para isso, não basta se interessar pelo que acontece na vida adulta sem evidenciar como o que acontece pode reforçar relações de dominação e exercícios de poder dos adultos sobre os não adultos.

Pesquisas que pluralizam as perspectivas que nutrimos sobre as crianças e infâncias, desnaturalizando modelos e evidenciando diferentes realidades, ajudam a fragilizar o adultocentrismo porque interrogam verdades absolutas. Essas pesquisas, como vimos com a sociologia da infância, podem mostrar que as crianças são diferentes, nem sempre frágeis ou dependentes ou menos inteligentes ou incapazes. Quer dizer, que todas essas características não são da natureza das crianças ou de sua essência infantil. As experiências das crianças são diversas, atravessadas por uma série de fatores sociais, econômicos, políticos, geográficos, raciais, de gênero, portanto, desafiam as justificativas que tentam mantê-las em posições padronizadas, consequentemente subordinadas e invisibilizadas.

Entretanto, é escasso o material acadêmico e científico que faça com os adultos e a adultidade esse exercício de problematização. Ainda que existam trabalhos que tratam da transição para a vida adulta e da própria concepção do que é ser adulto, é escassa a problematização crítica do arranjo “ideal de adulto” com “manutenção/fortalecimento do adultocentrismo”.

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Jane Kelly Dantas Barbosa (2022) constatou que os participantes do seu trabalho, jovens trabalhadores, não associaram a vida adulta a marcadores etários, mas a responsabilidade, maturidade, trabalho, independência financeira, experiência, bagagem. A leitura dos participantes, que não se aprofundou com detalhes mais específicos, levou a pesquisadora a analisar que as suas falas sofriam influência dos “discursos disseminados na sociedade sobre a imagem do adulto, idealizado como alguém maduro e responsável” (BARBOSA, 2022, p.103).

O trabalho da pesquisadora Renata Alves de Paula Monteiro (2011), em articulação com os pesquisadores Harry Blatterer (2007) e Jean-Pierre Boutinet (2005), traça um panorama da constituição dos termos “adulto” e “adultidade”. Surgido no período correspondente à modernidade, o termo adulto passou de adjetivo para substantivo a partir dos séculos XVIII e XIX, tornando-se parte dos dicionários no século XX. Nesse período, o termo se firmou nos Estados Unidos da América (EUA)

e passou a ser correlacionado à maturidade psicológica, biológica (reprodução sexual) e jurídica (maioridade).

Elementos sociais e econômicos também influenciaram as concepções de adultidade do século XX, cujo mundo do trabalho priorizava a estabilidade, a construção de uma carreira sólida e segura e o acúmulo de experiências. “Tornar-se adulto era uma questão de seguir um curso de vida que se assemelhava a uma verdadeira marcha pelas instituições de casamento, parentalidade e trabalho” (BLATTERER, 2007, p.14, apud MONTEIRO, 2011, p.95).

Ao desenvolver sua pesquisa com jovens do Rio de Janeiro e do Quebec, Monteiro (2011) também constatou que para eles a entrada na vida adulta estaria relacionada à aquisição de responsabilidades, independência econômica e entrada no mundo do trabalho. “A caracterização enquanto adulto parece envolver, para os jovens, uma conjugação de características concretas (ter dinheiro, trabalhar, sair da escola, etc.) e atributos subjetivos (ser independente, sério, coerente)” (MONTEIRO, 2011, p.204).

Ao mesmo tempo, segue afirmando a pesquisadora que também existe um discurso de flexibilização, com uma reformulação do conceito de adultidade marcada pelas novas exigências socioeconômicas, alçadas na flexibilidade, na espontaneidade e no movimento contínuo de transformação. “Assim, o risco para os jovens em seu processo de subjetivação para a vida adulta parece ser o de se situar entre a totalização do adulto ‘moderno’ e o ‘desnorteamento’ do adulto pós-moderno” (MONTEIRO, 2011, p.205).

Sobre a coexistência desses dois modelos de subjetivação, em seu trabalho sobre “o que é ser adulto” na sociedade portuguesa, a pesquisadora e socióloga Filomena Carvalho Sousa (2007), bebendo dos trabalhos do pesquisador francês Jean-Pierre Boutinet (2000), aponta para a existência de um adulto padrão “equilibrado, estável, instalado e, consequentemente, rotineiro. Trata-se de um adulto produto da confiança ilimitada no progresso e na possibilidade de se poder controlar e projectar todas as dimensões da vida humana através da definição de um ciclo de vida linear” (SOUZA, 2007, p.60). O adulto padrão, de acordo com a pesquisadora, integra-se a um modelo masculino de sociedade, entranhado na figura da virilidade, da gestão familiar e da inserção profissional.

Entretanto, junto a essa perspectiva hegemônica, existe a lógica do adulto inacabado, produto das mudanças socioeconômicas provenientes do avanço

neoliberal. Com “o desenvolvimento e impacto de novos dispositivos técnicos e das novas tecnologias da informação; o incremento da sociedade de consumo e a evidência do fenômeno da individualização” (SOUSA, 2007, p.61), a sociedade começa a mudar as suas exigências e, se antes era a estabilidade que fazia o homem, agora é a necessidade de ser sempre outro, capacitando-se, galgando conhecimentos inéditos, empreendendo diferentes projetos. A figura do homem neoliberal se assenta na fugacidade.

Há, portanto, para a pesquisadora, na contemporaneidade, a coexistência de duas representações: a do adulto padrão, cuja estabilidade financeira, profissional e familiar permanece proeminente, e a do adulto inacabado, cujos valores giram em torno da incerteza, da autonomia e da instabilidade.

É interessante notar como tais pesquisas sinalizam um processo de transformação, onde começa a se esfacelar a perspectiva de um caminho linear e bem demarcado da infância/juventude até a fase da vida adulta, o que é importante por explanar diferentes perspectivas sobre a vida adulta, fissurando a tentativa de torná-la uma experiência igual para todos.

Ao mesmo tempo, vale afirmar como é escassa a problematização da adultidade e de como os seus ideais/representações, mesmo que se modifiquem, ainda interferem no posicionamento das crianças no mundo, podendo reforçar os lugares deficitários dados à infância e de privilégio ao sujeito adulto. Quer dizer, ainda que tais pesquisas sejam extremamente relevantes por questionarem o caráter predeterminado da vida adulta, não chegam a fazer questionamentos sobre os exercícios de poder que a identidade adulta confere ao sujeito adulto em sua relação com o mundo e com as crianças/jovens.

Tais questões colocam a importância de pesquisas que não somente retratem questões relacionadas à vida adulta e à transição para ela, mas articulem essas questões ao adultocentrismo e às relações que construímos com as crianças, fomentando de uma forma crítica a naturalização de ambos os conceitos (ser criança, ser adulto) e a consideração de como podem se relacionar, diferir, complementar e produzir mundos mais ou menos democráticos, justos, igualitários.

1.2 Uma concepção esquizoanalítica

Em uma concepção esquizoanalítica, ou da filosofia da diferença, a criança e o adulto podem assumir uma forma molar quando fortemente capturados pelos referenciais hegemônicos e padronizadores, mas também molecular, quando conseguem embater/escapar de tais estruturas. Ainda que Deleuze (1997) e Guattari (1985) tenham escrito pouco sobre as crianças, nos deixaram algumas pistas interessantes para o trabalho com elas, que incluem, justamente, não reforçar modelos dicotômicos que as aprisionam em concepções inferiores às do adulto e da adultidade.

Quando digo que tanto uma criança como um adulto podem assumir formas molares e movimentos moleculares, me refiro à proposição deleuzeguattariana de que, indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas: linhas molares, linhas moleculares e linhas de fuga, situação que Deleuze narrou em seu livro com Claire Parnet (2004), uma jornalista francesa.

O plano de organização comporta as primeiras linhas, molares ou duras. Elas são as linhas de contorno, que organizam os territórios rígidos como a escola, o exército, a família, os dogmas, as regras, a rotina, a religião. São linhas que totalizam, as linhas dos centrismos e das padronizações (DELEUZE; PARNET, 2004).

O plano de consistência comporta as linhas moleculares e as linhas de fuga. As linhas moleculares flexibilizam os contornos, desestabilizando-os. São as linhas de escape. Quando rompem em criação e novidade são chamadas de linhas de fuga. Nunca sabemos onde uma linha de fuga pode nos levar, por isso é preciso prudência, já que sua potência pode ser destrutiva (DELEUZE; PARNET, 2004).

Todas as linhas e os seus planos coexistem, isto é, não agem separadamente, mas sempre conversando e se arranjando diante das situações que vivemos. Por exemplo, uma escola pode funcionar de modo molar, rígido, até que o comportamento heterogêneo de uma criança coloque em xeque as certezas de um professor. A molecularidade entra em cena e pode romper em linha de fuga caso esse mesmo professor vivencie uma desorganização que o faça se reinventar e assumir uma postura desconhecida, revolucionária (DELEUZE; PARNET, 2004).

O filósofo e professor Walter Kohan (2007), ao tratar das relações entre os adultos, as crianças e as infâncias, fazendo vizinhança com os conceitos esquizoanalíticos, distingue duas possibilidades de infância, que, apesar de diferentes, podem se misturar. A primeira, molar, maioritária, é a infância que se constitui conforme um modelo pronto, a infância proferida pelos adultos, contemplada

pelo tempo cronológico, pelas fases lineares do desenvolvimento (“idade certa para comportamento certo”), a infância predeterminada que busca unificar as experiências das crianças e homogeneizá-las. A outra infância, molecular, minoritária, constitui-se pela diversidade, questiona ao invés de normalizar, inventa, cria, foge das regras impostas, nos lança para o desconhecido.

A pesquisadora e professora Gilead Marchezi Tavares (2014), também articulada aos estudos da filosofia da diferença, endereça uma carta à infância, em que justamente questiona as tentativas de colonização do tempo e controle da experiência das crianças pelos adultos, incomodados com essa infância molecular que os convida a arriscar e a viver o imprevisível.

Se para nós, adultos, cabe prever o futuro para fazer com ele o que quisermos, para moldarmos um caminho que julgamos correto, para colocar em ordem o que desvia do que consideramos normal, Tavares (2014) faz uma provocação ao apresentar essa criança molecular que chega anunciando uma catástrofe: “tudo pode acontecer e nunca se sabe exatamente o que será; assim, a única coisa certa é o milagre, a própria vida” (TAVARES, 2014, p.65).

Compactuo com Tavares (2014) que essa catástrofe da imprevisibilidade faz da infância um risco à ordem e à normalização da vida e, ao mesmo tempo, um movimento de resistência que expande, multiplica e dinamiza os trajetos, abre espaço para o novo. Como escreve Deleuze (1997), “a criança nunca para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p.73), e com isso deslocar posições hierárquicas, definições rígidas, trajetos concêntricos.

Mas essa infância molecular não necessariamente precisa estar relacionada à criança, mesmo que esteja mais próxima dela, já que nós, adultos, nos tornamos mais rígidos e molares quanto mais interessados em manter em vigência as instituições, os padrões e os valores socialmente dominantes (KASTRUP, 2000). Digo isso embasada na perspectiva que pensa a infância como uma experiência, “um mistério, um enigma, uma pergunta” (KOHAN, 2015, p.217) que transita entre o adulto e a criança, quanto mais perto estiverem de questionar e interrogar o mundo.

Kohan (2015) se une ao filósofo francês Jean-François Lyotard para tratar a infância como “o reino das possibilidades e da ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p.217). A dúvida que a pergunta instaura, essa zona indeterminada, essa possibilidade de recomeçar, de colocar o mundo em suspenso, tudo isso condiz com

essa condição de infância “que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo” (KOHAN, 2015, p.217) e nos despedimos dele.

A infância cronológica passa a coexistir com essa condição de infância que atravessa os tempos, os corpos, as estruturas, posicionando-se fora dos ponteiros do relógio. A infância como diferença, como esperança de mudança, como condição de um tempo sensível, “um tempo antes do logos, um tempo afetivo, sentido” (KOHAN, 2015, p.225), que cabe a nós visitar, nutrir, expandir.

Ainda assim, vale frisar que habitar essa condição molecular da infância não nos exime da nossa constituição majoritária. Não deixamos de ser adultos e gozar dos privilégios da adultidade, como um homem não deixa de ser homem e gozar dos privilégios do patriarcado e uma pessoa branca não deixa de ser branca e gozar dos privilégios da branquitude, por estabelecermos outros modos de vida a contrapelo dos valores dominantes e hegemônicos.

O convite deste trabalho é justamente o de assumir essa radicalidade que nos faz olhar para quem somos, como nos fazemos, comportamos, vivemos, quais exercícios de poder nutrimos e como os combatemos na intenção de transformar o mundo. O conceito de devir pode nos ajudar a compreender essa tarefa, porque, ao mesmo tempo que reafirma a existência da molaridade em nós, sugere a possibilidade de interrogá-la.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011a) o devir é um movimento de ruptura das formas instituídas, por isso ele nunca é majoritário. Não existe devir-homem, devir-adulto, devir-humano, porque o homem, o adulto, o humano são grupos dominantes que expressam opressões ao se tornarem pontos de referência, réguas de medição. O devir é justamente a força que nos lança para fora dos modelos, força rebelde, revolucionária, por isso é devir-mulher, devir-criança, devir-animal..

Isso não quer dizer que essa força possa nos levar a viver como vive uma mulher, uma criança, um animal. Devir não tem a ver com imitar, com tornar-se semelhante ou se apossar da experiência do outro. Mesmo que um homem possa devir-mulher, isso não quer dizer que ele váse sentir como uma mulher, porque o devir não reafirma identidades. Mesmo que uma mulher possa devir-mulher, isso não acontece quando ela veste uma saia ou usa um batom, porque devir nada tem a ver com a manutenção das identidades preconizadas por uma sociedade patriarcal. Devir é a força que justamente questiona as formas e os modelos prontos.

Por isso, ainda que um adulto possa devir-criança, falarei melhor sobre isso no capítulo oito deste trabalho, mas ainda que um adulto possa devir-criança, isso não faz com que ele volte a ser uma criança, não quer dizer que exista dentro dele uma criança interior que será acessada, ou que naquele momento ele esteja sob a pele de uma criança.

O devir nos mostra a dureza que existe em nós. É a partir dela, é percebendo a sua existência que podemos encará-la, para então nos espantarmos e, a partir do espanto, nos deslocarmos para um lugar desconhecido, sem esquecer do lugar de que partimos, adultocêntrico, repleto de privilégios e de exercícios de poder. O devir-criança, portanto, não nega a existência de um mundo adulto molar e rígido, mas nos faz confrontá-lo, fornecendo a possibilidade de um rompante que nos movimenta para fora, até que um território diferente seja firmado e abalos possam emergir novamente.

Deleuze e Guattari também não escreveram especificamente sobre o adultocentrismo e a adultidade, mas não deixaram de afirmar a posição do sujeito adulto como modelo a ser seguido, como maioria que pode oprimir as crianças e ditar as regras de maneira autoritária. A modelagem das crianças pelo mundo adulto, advertiu Guattari (1985), pode ocorrer em tempo integral e não mais depende apenas das pessoas. Ela passa pelos meios audiovisuais que as inserem aos “códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, a autoridade, a hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (GUATTARI, 1985, p.51) para que, o mais cedo possível, elas sejam capazes de reproduzi-los. O interesse do adulto, nesse sentido, junto a toda maquinaria adultocêntrica colonial/moderna e capitalista, pode ser justamente a iniciação das crianças no conjunto e na defesa das suas atividades.

Para Guattari (1985), mais do que a técnica, um trabalho a contrapelo das tentativas de iniciação das crianças às semióticas dominantes “implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo das atendentes, dos psicólogos, um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc” (GUATTARI, 1985, p.53-54). Como viemos dizendo até aqui, um trabalho que precisamos construir não para colocar a criança em uma bolha artificial, mas para “lutar contra estes sistemas de integração e alienação” (GUATTARI, 1985, p.54) com os quais nós mesmos impregnamos as suas experiências.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Seguimos caminhando por palavras, conceitos e pensamentos, tomando-os como paisagens que nos afetam em uma longa viagem, mudando quem somos, como nos sentimos e agimos, principalmente a respeito da adultidade e do adultocentrismo.

Mas se tudo isso aconteceu, se toda essa transformação foi possível, foi porque existiu um certo jeito de caminhar, um certo jeito de fazer essa viagem. Foi justamente esse jeito, que não é um, mas é único, singular, que atribuiu à constituição dessa pesquisa um caráter dinâmico, que foi se fazendo com os passos, humanos e não humanos, os pés, as patas, o céu, o sol, a lua, as árvores, a respiração e a falta dela, a pausa, o toque, os sons e as texturas, constituindo novas paisagens.

Nós chamamos de cartografia esse modo de fazer pesquisa, neste caso, não qualquer pesquisa, mas uma pesquisa-intervenção. Como veremos logo adiante, esta pesquisa nasce e ganha força quando se articula com diversos atores. É por articulação, por rizoma, que seu objetivo insurge e com ele a vontade de transformar a realidade. Como escrevem Deleuze e Guattari (2011b), “a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 37).

É por aliança, por multiplicação, que o método cartográfico sinaliza como vamos fazer e com quem vamos fazer. Como eu me propus a fazer acontecer os meus objetivos? Eles sempre foram os mesmos? Ocorreram mudanças de rota? Com quem me encontrei no caminho? Como fui afetada? Quais foram os efeitos dos encontros realizados? Quais consequências consegui tirar desses efeitos?

A multiplicação das perguntas, inclusive, me faz afirmar que esta pesquisa está atravessada por uma dupla condição: um estado permanente de fazer nascer e de fazer morrer. Vimos isso ao tratar da infância molecular que habitamos na condição de pergunta, de mistério, de enigma (KOHAN, 2015). Um enigma faz morrer uma certeza antiga e faz nascer uma dúvida. Talvez isso nos mostre que há uma condição infantil no manejo metodológico deste trabalho, um método muito mais infantil do que poderíamos imaginar.

A cartografia e a pesquisa-intervenção, situadas na realidade deste trabalho, se desenrolam como percursos metodológicos infantilizados. Kohan (2007) prefere o termo infantilar para sair da cilada pejorativa que “infantilizar” nos coloca. Neste momento, ainda que concorde com o pensador, vou preferir seguir com o termo

infantilizar, justamente para escancarar a percepção que nutrimos sobre o que é infantil, o que é “de criança”.

No dicionário, infantilizar significa “dar feição infantil a” (FIGUEIREDO, 1913, p.1087) “Infantilizar” alguém seria o mesmo que impedir que essa pessoa cresça, melhore, se desenvolva, o que nos comunica que a criança está sempre em falta. É um termo adultocêntrico quando atribui à criança características depreciativas de insuficiência e dependência.

Sabemos que a ciência, a academia, a Universidade, comumente não são espaços de criança. Mas o que eles se tornam, então, ao se afirmarem espaços molares de adulto? Adoecem pela rigidez? O que poderiam ser — a ciência, a academia, a Universidade — se abrissem brechas e infantilizassem as próprias feituras?

A cartografia e a pesquisa-intervenção, infantilizadas na condição desta tese, trilham caminhos brincantes, cheios de pistas, abertos à mudança e à invenção, ao risco da imprevisibilidade. Misturam-se com a natureza, os bichos, as plantas, questionam os ponteiros do relógio e as marcas capitalistas do tempo colonizado. Apropriam-se dos dispositivos digitais sem abrir mão da companhia dos animais. Mobilizam adultos para pensarem as durezas da adultidade e os exercícios de poder adultocêntricos, criando outras relações com o mundo, com a produção de conhecimento e vida, como veremos a seguir.

2.1 A pesquisa-intervenção e a cartografia

Além dos precursores e teóricos clássicos franceses René Lourau, Georges Lapassade, Gilles Deleuze e Félix Guattari, diversos autores no contexto das pesquisas brasileiras contribuíram não somente para que eu compreendesse o conceito de pesquisa-intervenção, mas apostasse nele para a condução deste trabalho. Destaco as figuras Marisa Lopes da Rocha e Kátia Faria de Aguiar (2003), Roberta Carvalho Romagnoli (2014), André Rossi e Eduardo Passos (2014) e Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2015) como principais referências utilizadas.

Nascida no seio do movimento institucionalista[10] francês em meados de 1960, a pesquisa-intervenção foi ganhando território nos países latino-americanos alguns anos depois, norteada por aspectos que a diferenciavam dos modos vigentes de fazer ciência, tendo como objetivo problematizar as relações cristalizadas que fomentam as instituições, bem como evidenciar os seus exercícios de ruptura (ROCHA; AGUIAR, 2003; ROMAGNOLI, 2014).

Diferente do que podemos imaginar, as instituições não são estabelecimentos, organizações ou estruturas físicas, mas um conjunto de regras, leis, normas e valores que constantemente regulam e organizam o comportamento dos sujeitos em dada sociedade. São, portanto, fluidas, podendo ser criadas e extintas dependendo das demandas e necessidades vigentes. A linguagem, a religião, a família, a educação, o dinheiro são instituições, o Estado é um aglomerado de instituições. Por fim, elas se materializam através das organizações e dos estabelecimentos (LOURAU, 1975; ROMAGNOLI, 2014; BAREMBLITT, 2002).

Dentro da proposta da pesquisa-intervenção, dois polos movimentam as instituições: o instituído e o instituinte. O primeiro é rígido, é a lei, a ordem, a estrutura, o resultado. O segundo é fluido, é a criação, a dinâmica, a mutação. Os movimentos instituintes são moleculares, desestabilizam as vertentes estáticas instituídas, que precisam existir para que a ruptura aconteça, portanto, ambos são importantes nos processos de intervenção e análise institucional (LOURAU, 1975; ROMAGNOLI, 2014),

> Quer dizer, “o instituinte aparece como um processo, enquanto o instituído aparece como um resultado. O instituinte transmite uma característica dinâmica; o instituído transmite uma característica estática, estabilizada. Então, é evidente que o instituído cumpre um papel histórico importante, porque as leis criadas, as normas constituídas ou os hábitos, os padrões, vigoram para regular as atividades sociais, essenciais à vida da sociedade. Mas acontece que essa vida é um processo essencialmente cambiante, mutante; então, para que os instituídos sejam funcionais na vida social, eles têm de estar acompanhando a transformação da vida social mesma para produzir cada vez mais novos instituídos que sejam apropriados aos novos estados sociais (BAREMBLITT, 2002, p.30).

[10] O movimento institucionalista é bastante plural e abrange variadas correntes teórico-metodológicas que se aproximam, mas também nutrem disparidades. A Esquizoanálise, proposta por Deleuze e Guattari, e a Análise Institucional, proposta pelos franceses René Lourau e Georges Lapassade, são as correntes mais frequentes no Brasil, conforme escreve Roberta Carvalho Romagnoli (2014), que, em seu artigo “o conceito de implicação e a pesquisa-intervenção”, traça um panorama de algumas correntes institucionalistas.

O adultocentrismo, como já vimos, pode ser considerado uma visão de mundo centrada nos adultos e que se apresenta articulada a diversas instituições e práticas sociais. Ao valorizar a perspectiva do adulto em detrimento da perspectiva da criança (do adolescente, do jovem, do idoso) o adultocentrismo pode se manifestar em instituições familiares, religiosas e educacionais, por exemplo, materializando-se em ações de violência e autoritarismo que permeiam estabelecimentos e organizações.

Na condução de uma pesquisa-intervenção, o pesquisador busca tornar manifestas as tensões e problemáticas institucionais que atravessam o seu trabalho através dos analisadores que emergem no campo da pesquisa e evidenciam os pontos de rigidez e abertura atuantes, reverberando o que está instituído e o movimento das forças instituintes. Na condução deste trabalho, esteve em pauta o adultocentrismo, seus pontos de tensão, articulação e ruptura, suas vias de manifestação e rotas de problematização, para que novos caminhos fossem trilhados.

De acordo com Guattari (1985), o analisador é um conceito e também um instrumento, uma ferramenta que provoca análises. O analisador evidencia as linhas, os especialismos, as hierarquias, os exercícios de poder e também de aliança, a força, a transformação das instituições, funcionando “tanto como o evento que denuncia, quanto aquele portador da potência da mudança” (ROSSI; PASSOS, 2014, p.18).

Assim sendo, o analisador comporta uma materialidade diversa, “podendo ser um acontecimento, enunciação, indivíduo ou técnica” (ROSSI; PASSOS, 2014, p.19), além de uma fala. São ferramentas de intervenção espontâneas, quando acontecem sem planejamento, e artificiais, quando são forjadas pelo analista/pesquisador, com duas intenções: “expressar uma problemática e causar um desvio” (ROSSI; PASSOS, 2014, p.19).

Com os analisadores, o pesquisador pode fazer a análise de implicação. Isso quer dizer que os analisadores, ao evidenciarem o que está em jogo no desenvolvimento da pesquisa, também sinalizam como o pesquisador está tomado pelas instituições, quais alianças ele faz com elas e como pode desatá-las, não havendo neutralidade no seu fazer e nas suas propostas interventivas. Nesse contexto, sujeito e objeto da pesquisa possuem uma relação dinâmica, consagrando uma produção científica marcada por uma transformação mútua onde não há interesse em demarcar um fazer neutro e apolítico (ROMAGNOLI, 2014; ROCHA; AGUIAR, 2003).

Justamente por não haver neutralidade, cabe ao pesquisador, através dos analisadores, compreender como está implicado nas relações sociais, políticas, econômicas, de gênero, raça, classe, corpo, entre outras, que constituem a si mesmo e o seu campo de pesquisa, mutuamente, e os efeitos da implicação na condução do seu trabalho. Foi o francês René Lourau (1975) que criou os conceitos de implicação e análise de implicação, delineando-os para que não fossem confundidos com perspectivas individuais ou com a ideia de apoiar algo. “A implicação denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação. Assim, é a análise de implicação que permite acessar a instituição” (ROMAGNOLI, 2014, p.47).

Desse modo, na pesquisa-intervenção, é tarefa do pesquisador acessar a instituição por meio dos analisadores e da análise de implicação, explicitando “as relações de poder do campo de investigação, uma desnaturalização permanente das instituições, incluindo a própria instituição de análise” (ROSSI; PASSOS, p.178). A pesquisadora Fernanda Bocco (2006), também aliada às pesquisas de Lourau (1993) e à esquizoanálise, narra a importância de estarmos atentos às análises das nossas implicações diante do emaranhado de instituições que constituem quem somos, como nos comportamos.

Para isso, precisamos interrogar os “lugares que ocupamos no mundo, que uso fazemos desses lugares, como nos posicionamos nos jogos de poder, que alianças fazemos e em nome de que” (BOCCO, 2006 p. 42). Para a pesquisadora, fazer pesquisa está diretamente convencionado ao modo de nos posicionarmos diante dos diversos contextos sociais de que fazemos parte. Portanto, a análise de implicação precisa estar infiltrada em nosso dia a dia, ramificando-se para o que nos toca, o que nos toma, e não apenas para uma situação específica.

Para as pesquisadoras Simone Mainieri Paulon e Roberta Carvalho Romagnoli (2010), a pesquisa-intervenção possui diversas estratégias metodológicas, sendo a cartografia uma delas. A cartografia traz para a pesquisa-intervenção “a noção de território como algo movente” (PAULON, ROMAGNOLI, 2010, p.96), um deslocamento constante no modo de fazer e conduzir a pesquisa, desfazer e criar outras leituras e práticas.

Diferente dos mapas dos livros de geografia, que buscam circunscrever um espaço, delimitar um território ou torná-lo conhecido a partir de signos que trazem a

nós a sensação de estar em casa, a cartografia de Deleuze e Guattari (2011b) criam campos de experimentação inusitados, afetivos e intensivos (DELEUZE, 1997), que vão sendo desenhados à medida que vamos conhecendo e criando os nossos campos de pesquisa. Por isso, quando aliada à estratégia cartográfica, pesquisar é também acompanhar os processos no momento da sua feitura, ainda que desviem ou constituam rotas desconhecidas, como escrevem as pesquisadoras Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2015).

Quando abordam a cartografia, os autores a mencionam como um princípio do rizoma, que é um conceito reinventado, advindo da botânica. No ramo da biologia, os rizomas são radículas que crescem horizontalmente, sem uma origem ou direção definidas, como a grama, o gengibre e a samambaia, por exemplo. Tomando a ideia do crescimento horizontalizado, Deleuze e Guattari (2011b) fazem um diferente uso do conceito, posicionando-o a partir da filosofia, em contraste com a ideia de uma estrutura ou raiz arbórea.

Um modelo arborescente produz práticas centradas, organizando-se por estruturas e etapas bem delineadas, "comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 43). As fases do desenvolvimento humano, como conhecemos através das teorias tradicionais da aprendizagem, por exemplo, são atravessadas fortemente pelo modelo arborescente.

O rizoma, diferentemente, não pode ser reduzido a predefinições, pois não possui origens, não se finda em raízes, modificando-se constantemente. Ele cresce por multiplicação. Portanto, é um sistema descentrado, em rede, no qual "a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 37). Um rizoma se torna mais articulado quanto mais mudanças ocorrerem em sua natureza, por isso, ele acontece por aliança e não por condução linear.

Tanto os comportamentos como as práticas, os pensamentos, as pesquisas e a própria organização de um texto podem ser rizomáticos. Quando não se fecham em verdades absolutas, em crenças enrijecidas, em conteúdos predefinidos, em traduções e interpretações, ou quando não impedem combinações e movimentos de abertura e desconstrução, o rizoma acontece.

Sendo um princípio do rizoma, a cartografia não pretende representar (re-apresentar) algo que já está dado, mas isso que vai se construindo no caminho: mapas

cartográficos que podem desmanchar-se e reconstruir-se de múltiplas maneiras, como uma “experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 30), um “mapa aberto, e conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 30). Logo, a cartografia nos possibilita experimentar a novidade na medida em que caminhamos. Se encontramos um obstáculo, tomamos outros rumos, multiplicando nossas conexões.

Boto os pés, as mãos, todo o corpo em um território. É quando o modifico. Ele não é mais o mesmo, pois cá estou, misturada. Boto os pés, as mãos, todo o corpo, então tudo se transforma e é a partir da transformação que posso conhecê-lo. Como escreveram Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2009) “se trata de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade” (PASSOS; BARROS, 2015, p.18). Logo, se converso com adultos sobre a adultidade e o adultocentrismo, não é porque existe uma verdade dentro deles, pronta para ser descoberta. Ao contrário, pelo avesso, a verdade nasce quando nos encontramos e então nos conectamos e então nos desmanchamos em certos pontos de vista, discordamos, combinamos em outros. Alguém diz: “eu acho que ser adulto é...”, em seguida um outro intervém, concorda, acena, franze a testa, aperta os lábios, os olhos tremem, eu escrevo. Desenhos vão sendo criados, a verdade está sendo tecida, para depois poder ser questionada, desafiada e novamente tecida, de outro modo, com outros fios. Enquanto escrevo, lembro de uma aranha que encontrei ontem no armário da minha cozinha. Ela se pendurava em um único fio de teia, descia e subia, descia e subia, de novo e de novo, a cada vez diferentemente. Se começo uma pesquisa com o tema “infância e cidade” e não demora tudo muda, é porque a cartografia está se fazendo, desviando os caminhos planejados, conectando-nos a outros. Nem tudo pode ser previsto, às vezes as coisas vão apenas acontecendo. O que fazer quando tudo ressoa diferente do que planejamos? Como cartógrafa, vou seguindo as linhas de cada acontecimento, os fios que insurgem. Olho para eles, sinto a espessura, apalpo o cheiro, experimento o gosto. Falar com adultos sobre ser adulto, que gosto tem? A espessura pode ser robusta. O cheiro ácido. O gosto áspero. Mas tudo pode mudar e a espessura pode atingir uma certa minoridade. O cheiro fica doce. O gosto fica leve. E depois tudo se embaralha e o gosto fica amargo e o cheiro doce e a espessura maior. Cartografar. Abrir passagem para os afetos sem trancafiá-los. “É

isso ser adulto", mas também pode ser aquilo, e aquilo outro quando se articula com aquele outro. E assim por diante. Mapas abertos.

(Diário de campo, 14 de março de 2021)

Escolhi a cartografia como estratégia metodológica para a pesquisa-intervenção seguindo algumas pistas. Primeiro, porque ela inverte a proposição de que uma meta definida *a priori* é que vai ditar o caminho que o pesquisador vai percorrer para construir a pesquisa, para considerar que a construção dos objetivos acontece no decorrer do trajeto (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Cartografar, nesse sentido, é acompanhar cada situação quando e como acontece, mapeando as linhas que compõem os indivíduos e os grupos (ROMAGNOLI, 2009), tensionando essas linhas.

Atento à constituição do campo de pesquisa, cabe ao pesquisador mapear as diversas linhas que atuam em seu cotidiano, como já vimos: linhas molares, linhas moleculares, linhas de fuga. A cartografia busca o arranjo e desarranjo dessas linhas que formam os campos sociais e subjetivos, tentando abalar as estruturas dominantes e naturalizadas, ressaltando as linhas molares e moleculares para tensioná-las e quem sabe fazer nascer linhas de fuga em nossas relações.

Para a pesquisa-intervenção realizada neste trabalho, as concepções de uma sociedade adultocêntrica foram atravessadas por linhas molares que compõem o homem adulto, viril, metódico e racional vivente em um mundo direcionado pelo progresso técnico-científico (CASTRO, 2002). Logo, sua ruptura pôde abrir brechas, linhas moleculares por onde insurgiram sujeitos múltiplos, ligados a contextos afetivos e incertos, com desejos de habitar mundos articulados com a arte, com a invenção, com a sensibilidade e com a natureza.

Nesse sentido, a segunda pista para o fazer cartográfico diz do seu caráter interventivo. O pesquisador cartógrafo tem o compromisso de estranhar as relações cristalizadas no campo para que outros modos de funcionamento possam emergir. No meu caso, se me deixei afetar, não foi por vaidade ou desejo de controle, mas porque um nível de convivência com os participantes da pesquisa (BARROS; KASTRUP, 2015) possibilitou uma relação problematizadora, no sentido de causar algum tipo de ruptura (em nós), além da criação de novos territórios. Isso quer dizer que não me

bastou estar inclusa no cotidiano dos participantes ou no lugar onde vivem, foi preciso estar disponível para um trabalho conjunto e ao mesmo tempo disruptivo.

O que me (nos) leva para a terceira pista: intervir é também experimentar. Para fazer a cartografia todo o corpo pode se mobilizar, todo o corpo tem memória e agencia o campo. Mãos, pés, barriga, olhos, cabelos, folhas de árvores, grama, terra, vozes, silêncios, enfim. Não é só o organismo humano, mas os tantos efeitos dos encontros entre os corpos que podem fazer cartografia, rompendo com a dominância da recognição como via única de conhecimento e aprendizagem (KASTRUP, 2007). Não é unicamente o cérebro ou qualquer outro órgão que dimensiona a pesquisa, mas todo um arranjo entre corpos, vivos, mortos, sonoros, táteis.

Assim, atento aos elementos heterogêneos do campo, o pesquisador cartógrafo dá expressão ao que acontece. A professora Suely Rolnik (1989), trata como tarefa do cartógrafo “dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo” (ROLNIK, 1989, p. 66), já que, mergulhado nas intensidades, o cartógrafo acompanha as realidades que vão sendo performadas, desenhadas e desmanchadas, analisando-as, como já sinalizei.

Para Rolnik (1989), toda matéria que dê expressão e crie sentido é interessante para o cartógrafo, independentemente da sua procedência. As fontes que alimentam a cartografia são múltiplas, não só teóricas ou escritas. Faz-se cartografia com filmes, músicas, conversas, silêncios, plantas, animais. O critério é saber “que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 1989, p. 67). Para a professora, entender não é o mesmo que descobrir ou revelar, mas encontrar os afetos que pedem expressão a partir dos encontros.

Gostaria de reafirmar que se eu fui capaz de escrever este trabalho é porque estive vinculada à estratégia cartográfica. O exercício cartográfico aconteceu desde quando comecei o doutorado. As tantas mobilizações realizadas para construir a pesquisa já apontavam para a produção de conhecimento por meio de mapas afetivos e intensivos. A leitura dos textos, as discussões com o meu laboratório de pesquisa, chamado Laboratório afeTAR, as idas e vindas para o Rio de Janeiro, tudo fez parte da cartografia. Também o encontro com os adultos, as discussões grupais, as convergências com o desconhecido.

Cartografar um mundo adulto às avessas foi estar em contato com todos esses elementos (e muitos outros) participantes de um campo que também foi sendo tecido cotidianamente. Assim como a realidade não está pronta, o campo também não está, ele é fluido, movediço. O campo do cartógrafo é nômade, porque é mutável. Por isso também somos nômades, pesquisadoras nômades seguindo o nascimento e a morte dos processos, acompanhando a sua finitude.

2.2 Os intercessores

Foram muitos os intercessores que fizeram esta pesquisa acontecer. Por isso, o seu campo é múltiplo, articulado a múltiplos deles, que também considero os seus participantes. De acordo com Deleuze (1992), sem os intercessores 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” (DELEUZE, 1992, p.156), pois sem eles não podemos nos expressar e eles também não se expressam sem nós.

Para Deleuze (1992) os intercessores fabricam narrativas revolucionárias e que resistem aos discursos majoritários. Assim, os intercessores nos fazem pensar porque nos tiram da comodidade do hábito, além de questionarem as normas e padrões sociais vigentes. Tudo isso é colocado em análise quando os intercessores agem.

A professora Heliana Conde Rodrigues (2011), fazendo uma alusão à articulação “árvore-rizoma”, proposta por Deleuze e Guattari (2011b), indica que “nós, pesquisadores sociais, possuímos inúmeras árvores plantadas na cabeça” (RODRIGUES, 2011, p.237). Isso quer dizer que muitas vezes nos orientamos por pensamentos rígidos, arborescentes, exercitando práticas endurecidas. E, quando o fazemos, produzimos verdades que se universalizam ou sistemas que hierarquizam, formações despóticas que instituem modelos fixos em nossas pesquisas.

Entretanto, por mais rígidos que possamos ser (nós e nossos métodos e/ou leituras de mundo), é sempre possível fazer rizoma. “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 25).

Na situação vivenciada por Rodrigues (2011), a história oral emergiu como um intercessor quando ela escrevia sobre a análise institucional no Brasil. Receosa, a professora temeu trabalhar com entrevistas por julgar que podiam servir como um dispositivo teorizante, arborescente, direcionado para confirmar hipóteses predefinidas. Todavia, abismou-se ao se deparar com o trabalho de Alessandro Portelli, um historiador oral italiano: “descobri igualmente um intercessor apto a abalar sujeições” (RODRIGUES, 2011, p.237-238).

Rodrigues (2011) nos diz que os intercessores nos interceptam, porque nos surpreendem e os efeitos da surpresa são os desvios transformados em novas conexões. Os intercessores são aliados que movimentam a pesquisa no sentido avesso ao da certeza e da linearidade. Com tais proposições, a autora afirma que os intercessores não são óbvios e não sabemos, a priori, como podem acontecer. Árvore ou rizoma, não é o significado que faz o intercessor, tampouco a humanidade, mas o movimento que o encontro com ele incita.

Digo isso porque, durante a construção deste texto, você vai conhecer (ou já conheceu) diversos intercessores: Mary Jane e Piratinha, Lua, Mel, Bolinha, Alexandra, o ponto eletrônico, o esgotamento, aión, entre outros.

Os adultos, que em 2020 eram meus alunos e alunas (e tantas coisas mais), também operaram como intercessores na construção deste trabalho, os ditos sujeitos pesquisados. Decidi convidar outros adultos para a construção da pesquisa porque imaginei que diferentes aliados poderiam fazer ela acontecer ainda mais aberta e articulada. São outras vozes, vozes inéditas, além dos adultos serem os principais privilegiados pelo adultocentrismo. Se existe adultocentrismo é porque existem adultos que nutrem o sistema e se privilegiam dele. Assim sendo, o convite se deu por desejo de intervir. Pensar com outros adultos para ampliar as rupturas e os elos multiplicadores do pensamento. Os adultos não somente me forçam a pensar, como também são forçados, o que me pareceu uma boa proposição.

Já em 2022, enviei um formulário on-line para que os intercessores humanos se identificassem, escolhessem o nome fictício que seria utilizado na pesquisa e dissessem como gostariam de ser apresentados. Pensando em uma pesquisa que se faz de modo co-construído, fez mais sentido que os próprios participantes humanos escolhessem como gostariam de ser nomeados.

João, na época com 35 anos, estudante, já com uma graduação de desenho industrial, hoje é psicólogo clínico, pós-graduando em educação em direitos humanos.

“Sou uma pessoa sonhadora, que não se adapta muito bem ao mundo tal qual está hoje, mas que tenta em todas as oportunidades criar um mundo melhor pra mim, pro outro e para o universo”.

Bárbara, na época estudante, com 23 anos, hoje com 24, é psicóloga, pós-graduanda em psicanálise teoria e clínica, professora universitária em uma faculdade privada.

Paty, com 42 anos na época, hoje com 43, é psicóloga e agente comunitária de saúde. “Meu nome é Paty, muitas coisas fazem parte de mim. Sou adulta, mãe, esposa. Trabalho, brinco menos do que gostaria. Tenho muitos passatempos, os que mais faço — individualmente — são: ler, ver séries e cantar. Gosto de contemplar a natureza, sair com minha família, visitar os amigos, viajar, montar quebra-cabeças, conversar/interagir em grupo. No meu trabalho, me realizo bastante, gosto muito do que faço. Entendo meu papel social e ajo muito dentro da comunidade que atuo. Não gosto de muitas coisas, não vou listar muitas. Algumas delas: situações que me deixam infeliz, como a maldade em suas diversas formas, egoísmo, racismo, humilhação por quaisquer motivos, gente falsa... e por aí vai!”

Genuíno, um estudante na época com 26 anos, hoje com 28, é psicólogo clínico. “Sou o filho de mãe solo, mais novo entre 4 irmãos, moro no interior, no norte do ES. Sempre estudei em escola pública e participei de alguns projetos sociais durante a infância e adolescência. Gosto de ciclismo e pequenas viagens nos fins de semana. Não possuo filhos mas tenho uma vira lata caramelo. Trabalho com psicologia clínica, fazendo atendimento acessível para pessoas que fazem uso de drogas, os encontros são on-line, o que possibilita acolher pessoas de qualquer lugar que tenha acesso a internet”.

Joana, na época estudante, 33 anos, formada em direito, hoje com 35 anos, é psicóloga. “Meu nome é Joana, sou psicóloga clínica e atuo principalmente nas áreas relacionadas a perdas, luto e cuidados paliativos. Gosto muito de fazer trocas, conversar e aprender sobre os mais diferentes e curiosos temas. Porém, mais do que tudo isso, eu gosto muito de gatos, de ver o sol nascer e fazer trilha. Então, se juntar tudo em um pacote só eu vou me sentir no paraíso!!”

Paula, na época estudante, com 23 anos, hoje é psicóloga, com 25 anos. “Me chamo Paula, sou psicóloga, pós-graduanda em gestão em saúde e mestranda em psicologia institucional. Atualmente estou em processo de formação e atuação em educação popular e saúde, construindo rodas de saúde com as mulheres atingidas

por barragens (sendo, também, mulher atingida do município de Colatina). Para além da psicologia, amo também ler mangás, assistir animes, escutar k-pop".

Mesmo que meu intuito tenha sido refletir sobre os efeitos do adultocentrismo para as relações que construímos com as crianças e com os adultos, isso não se fez apenas com os humanos, quer dizer, os adultos humanos não são os únicos participantes. Todos os intercessores, também os não humanos, contribuem para que o conhecimento seja produzido, porque todos, de maneiras diversas, são responsáveis por certos tipos de ruptura, novas abordagens e perspectivas elaboradas.

Uma das coisas importantes que aprendi com a pesquisa é que não é unicamente o meu encontro com as pessoas que lhe dá consistência. Mary Jane e Piratinha, as cadelas que convivem comigo, foram intercessoras que me ajudaram a pensar na humanidade e na adultidade junto com as crianças. O trabalho e o ponto eletrônico foram intercessores que me fizeram analisar os efeitos do capitalismo para nós, adultos, e para a infância. Alexandra Tsallis, minha orientadora, foi intercessora da academia e das tantas transições da escrita formal acadêmica para a escrita alegre e inventiva que aprendi a tecer.

Seria injusto, acredito, dizer que somente os adultos humanos contribuíram para a aprendizagem sobre o tema pesquisado. Repito, são os intercessores os participantes, porque de algum modo todos interferiram na produção de conhecimento, fizeram pontes e redes, intercederam produzindo e modificando a realidade que foi se apresentando.

Assim, se tenho algo a dizer sobre os efeitos de ser adulto para nós, adultos, e para as crianças é porque não direi sozinha. Estive rodeada de intercessores, articulada a eles, que a todo instante apareceram para me deslocar e, de certo modo, me lançar para novas questões.

2.3 A internet e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs)

A internet e as tecnologias de comunicação e informação (TICs) foram intercessores importantes para os meus encontros com os participantes humanos. Os encontros com os outros participantes, diferentemente, aconteceram, em sua maioria, a partir da presença física, como você vai poder acompanhar ao longo do texto. Mas

gostaria de destacar o uso das TICs porque os encontros em grupo foram mediados por dispositivos remotos, acontecendo na modalidade on-line através da plataforma Skype. Mas também porque muitos diálogos não ficaram restritos ao espaço delimitado para os grupos, acontecendo livremente através de outras redes de comunicação, como o *W*hatsApp e o *I*nstagram.

É necessário frisar que a escolha por ferramentas on-line não foi premeditada. Em março de 2020, fomos surpreendidos por um acontecimento até então inimaginável e que mudou drasticamente as nossas possibilidades de interação, promovendo a necessidade de nos comunicarmos remotamente por aparelhos eletrônicos.

Creio que não me aprofundei sobre isso anteriormente, mas houveram deslocamentos no percurso da minha pesquisa, a partir das transformações sociais, sanitárias, econômicas que aconteceram mundialmente, cujos efeitos tiveram impactos diretos sobre este trabalho.

Quando comecei o doutorado, mirando os horizontes da infância, imaginava que o meu campo de pesquisa seria a cidade e as relações afetivas que as crianças constroem com as suas comunidades. Meu objetivo era pensar com as crianças as diferentes possibilidades de ocupar a cidade e os espaços públicos, de conhecer a cidade como território de aprendizagens múltiplas, experimentando a terra, o concreto, os paralelepípedos, as flores, o céu, tirando da escola a centralidade das práticas educativas, ainda que escutando as escolas também.

Ocorre que, nos primeiros meses de 2020, fomos tomados por uma mudança abrupta advinda de uma pandemia ocasionada por uma doença virótica chamada COVID-19 ou novo coronavírus. Desde 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020)[11] caracterizou a propagação da COVID-19 como uma pandemia, pois a doença se disseminou por vários países no mundo, atingindo um número de contaminações em nível global.

Nesse cenário, o isolamento social foi uma das medidas sanitárias adotadas por diversos países para evitar o contágio em massa, tendo em vista que o vírus se propaga por meio do contato indireto ou direto com objetos e superfícies contaminadas, bem como com pessoas infectadas através da proximidade (perto de um metro) com secreções como saliva e gotículas respiratórias que podem sair

[11] Ver em: folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde.

quando elas tossem, espirram, falam, cantam, etc. e entrar pela boca, pelo nariz ou pelos olhos de outras pessoas, ainda conforme dados do site da OMS, o que nos exigiu o uso constante de máscaras faciais, por proteção.

Na insurgência pandêmica, ao nos depararmos com os números exorbitantes de mortes e contágios, muitos desafios se mostram presentes. O objetivo inicial do meu projeto, por exemplo, de estar circulando com as crianças pela cidade, encontrou significativas limitações, assim como ir ao supermercado, andar de transporte público, chegar ao trabalho, à escola ou à Universidade, visitar familiares. Com a possibilidade da contaminação sem a certeza de quando seríamos vacinados, frequentar as ruas com outras pessoas representava um risco à vida. Uma triste ironia, quando em 2019 eu escrevia sobre a importância de popular os espaços públicos, principalmente com as crianças.

Como trabalhadora da saúde, minha rotina também sofreu um deslocamento e tudo ficou mais denso. Nos primeiros meses da pandemia, ainda trabalhava em um hospital de Urgência e Emergência de referência para o atendimento aos pacientes com suspeita ou confirmação da doença. Ali vivi longos meses de conflito, que também produziram efeitos na pesquisa, sobre os quais falarei mais adiante.

Ocorre que os desafios enfrentados não inviabilizaram a ocorrência da pesquisa. Na tentativa de acompanhar as modulações do campo, eu segui apostando na proposta cartográfica, analisando os efeitos das mudanças de percurso, sem negá-las. Por isso reforcei a importância da cartografia como caminho metodológico que torna visível os acontecimentos que atravessam o pesquisador em suas experimentações, dando visibilidade aos equívocos, obstáculos e tropeços, ganhando, por isso, relevância.

As tecnologias de informação e comunicação, dentro de um manejo cartográfico, se tornaram aliadas para uma interação segura, o que deu à internet a capacidade de viabilizar os encontros grupais e as discussões pertinentes à temática adotada por este trabalho. Foi pelo dispositivo *S*kype que nos reunimos em grupo, aos domingos, por volta das 20h, para conversarmos sobre o adultocentrismo. E também foi pela rede social *I*nstagram e pelo aplicativo WhatsApp que outros grupos foram nascendo e intervindo no contexto da pesquisa, ampliando suas questões e conexões.

A escolha de pessoas adultas que, na época, eram meus alunos e minhas alunas como participantes se deu porque eles se mostraram interessados e disponíveis. Veja bem, é importante reforçar que viver a pandemia da COVID-19

redimensionou toda a nossa organização social e que topar encontros coletivos, sistemáticos e on-line, para a produção de uma pesquisa não obrigatória, se mostrou mais desafiador do que o esperado. A proximidade com os participantes, desse modo, foi importante para que esta pesquisa pudesse acontecer.

Outra coisa importante possibilitada pelas TICs foi o uso de QR Codes, com os quais você vai se deparar ao longo do texto e, dependendo do seu aparelho celular, você precisará baixar um aplicativo para utilizá-los. O QR Code é um código de barras que pode ser escaneado pela câmera do telefone, redirecionando o usuário para uma página na internet, um e-mail, um vídeo publicado em alguma plataforma digital etc[12].

Ao nos levar para um ambiente fora do texto escrito e impresso, o QR Code amplia as possibilidades de interação. Durante a leitura deste trabalho, se você não desejar ou não conseguir utilizar tal ferramenta, existe no texto uma nota de rodapé com o link direto para a página sugerida, bastando copiar e colar em um site de buscas na internet. Mas, se possível, ainda que você não tenha familiaridade com a ferramenta, sugiro que tente experimentá-la.

Gosto muito da proposta do QR Code, justamente porque ele nos faz transitar por outros estilos de linguagem e expressão. Como uma espécie de brincadeira dentro e fora do texto, ele nos leva para lugares diferentes e imprevisíveis, com texturas, cores e sons que não cabem nas linhas escritas. Acho importante poder fazer esse tipo de interlocução com elementos que fogem do registro acadêmico formal.

A pesquisadora Maria Cabral (2006) chama a atenção para um encontro à espreita com a leitura, diferente do encontro onde o leitor busca adquirir ou acumular informações. O encontro à espreita ou de acolhimento pretende que estejamos abertos à imprevisibilidade do texto, quando podemos escutá-lo, senti-lo, sem pretender dominar ou interpretar um pretenso conteúdo. O leitor ou a leitora estão livres para acolher o desconhecido, se perder, desencontrar e encontrar o que não sabem, porque é o desconhecido do texto que transforma a experiência da aprendizagem.

Gostaria de convidar você para ler esta tese desse modo à espreita, quando nem sempre a lógica e a linearidade são os elementos que vão guiar os nossos sentidos. Eles podem ser arrebatados por linhas moleculares e de fuga, quando não

[12] Vale informar que ao clicar no Qr Code, você poderá ser direcionado para propagandas antes de acessar o material desejado, o que não podemos controlar pois elas estão hospedadas nos sites e nas plataformas on-line.

possuem um direcionamento planejado, nos articulando a uma leitura à deriva e a uma aprendizagem criadora.

O meu convite é que deixemos um pouco de lado a leitura orientada por um desejo de autoridade, de tradução e compreensão absoluta, para nos lançarmos em um plano que nos misture com o desconhecido, sem tantas preocupações com o resultado e a apreensão do conteúdo, abrindo passagem para novos modos de conhecer. Vamos ver no que vai dar?

2.4 Cartografias Grupais

Trabalhar com grupos: o que moveu a escolha pelo dispositivo grupal para a composição desta pesquisa? A minha escolha se deu ainda na graduação de psicologia, quando tive o meu primeiro contato com grupos ao atuar com crianças e adolescentes. Desde lá venho assumindo o desafio de tratar o grupo como um dispositivo de intervenção e experimentação potente junto da metodologia cartográfica, acompanhando as suas diversas modulações.

Depois de formada, como profissional da saúde, costumo ouvir que os grupos são ferramentas que facilitam o acolhimento de um grande número de pessoas, pois quando as filas para os atendimentos crescem, os grupos tornam-se uma alternativa para uma cobertura quantitativamente maior. Mas não quero seguir por essa linha de raciocínio. Venho afirmando a importância do grupo como catalisador de experimentações que rompem com posicionamentos já enferrujados, abrindo caminho para novos modos de pensar e agir. Independentemente de facilitar ou não o acolhimento quantitativo, não acredito que seja isso que faça um grupo acontecer, mesmo porque não penso que os grupos ocorram, impreterivelmente, da mesma forma.

Regina Benevides de Barros (2013), psicóloga e professora na Universidade Federal Fluminense, corrobora a ideia de que os grupos podem agir diferentemente em diferentes contextos. Além disso, a professora formula a hipótese de que os grupos não funcionam, precisamente, contrários à lógica individual, como muitos pensadores propõem. Suas inquietações giram em torno de não cairmos nas armadilhas da dicotomia (grupos versus indivíduos), quando muitos movimentos grupais podem agir sob a égide da individualização, com práticas totalizantes que buscam a centralização

em uma unidade (de pensamento, modo de agir, conhecer, viver etc.). Portanto, para ela, se existe uma aposta em práticas coletivas, não basta propor questionamentos acerca da individualidade sem também colocar em xeque o que se entende como grupo.

No bojo de suas problematizações, Barros (2013) encontra o indivíduo e o grupo podendo funcionar sob os mesmos pilares: dos ideais liberais, da busca pela unidade, do reforço da individualidade.

> Nesta mesma cadeia de conexões, alguns indivíduos (todos-em-si), sob certas condições, formam o grupo (todo-em-si). Prevalece a ideia da unidade/totalidade: os indivíduos são unidades totais que, ao serem reunidas por certas operações, configuram um todo unitário. Como bem se vê, o grupo, eleito intermediário na querela indivíduo/sociedade, se tem apresentado sob a mesma égide individualizante. (BARROS, 2013, p. 318)

Julgo essa leitura muito importante porque ela não encerra o dispositivo em si mesmo, nem garante quais serão os seus efeitos sob o campo pesquisado, o que coloca a nós, pesquisadoras(es), na iminência de sempre revisitar as nossas práticas. Tanto os grupos como os indivíduos tornam-se vias pelas quais podem emergir direções unívocas e centralizadoras. Esse é um ponto, mas outro, ainda mais potente, é que ambos também podem gerar movimentos de singularização[13], o que é interesse da pesquisa cartográfica.

Ainda que, dentro dessa perspectiva, o mais importante não seja o dispositivo (grupos, entrevistas individuais, formulários etc.), mas como ele acontece e o que ele é capaz de acionar, acredito que o grupo, quando atinge um funcionamento não individualizado, possui certas características que eu gostaria de destacar. Características, inclusive, que me fazem escolhê-lo como dispositivo de trabalho.

A primeira diz da dissolução do lugar privilegiado do especialista. A polifonia do grupo, as tantas vozes que reverberam, conversam, discordam e compartilham estabelecem ligações entre modos de existência diferentes e criam (des)montagens possíveis, tornando o processo independente da figura do *expert*. Para Baremblitt (2002), é nesse momento que o especialista encontra de fato o seu lugar no grupo, que é um lugar conjunto, onde o seu conhecimento serve para a autogestão daquele coletivo e não para reforçar os interesses das instituições dominantes. Esse processo,

[13] A singularização evoca uma relação de criação, na qual ocorre uma reapropriação da subjetividade. Quando há reinvenção de novas formas de existir, fora das capturas capitalistas, isso é singularização, produção de intensidade, de diferença, são os processos de vida que diferem das produções serializadas e homogêneas (GUATTARI,1985).

o qual ele chama de autoanálise, pareado à autogestão, favorece que o grupo, por ele mesmo, seja protagonista das suas questões e problemáticas, sem precisar que alguém de fora lhe diga o que fazer. O próprio grupo se organiza para gerir as suas necessidades e o especialista é mais um elo que o compõe com conhecimentos que podem ser auxiliares.

Outra característica é a abdicação do lugar hierárquico do especialista, que precisa, ele mesmo, submeter suas técnicas e seus saberes a uma profunda análise crítica. Isso só ocorre quando ele se defronta com tais coletivos e suas diferenças. Nesse contexto, a dissolução do seu lugar privilegiado não só tem efeitos para os outros, como para si mesmo, já que esse contato pode reorganizar a sua (nossa) posição profissional e integrá-lo (nos integrar) ao grupo, além de romper com tradições que colocam seus (nossos) serviços à mercê de entidades hegemônicas que tentam controlar a sociedade.

Logo, uma última característica do grupo é que ele cria abertura para um amplo trabalho analítico, com a função de desconstruir saberes que antes pareciam imutáveis. Encontrar-se com um outro desconhecido aciona situações inesperadas. As falas, os afetos, as inquietações que circulam entre os participantes do grupo colocam em xeque o que estava naturalizado, permitindo a ruptura e, consequentemente, o arranjo com outros agentes, outras ideias, outros planos de composição. “Experimentar ouvir o outro irradia uma experimentação de ouvir outros — outros modos de existencialização, outros contextos de produção de sujeitos, outras línguas para outros afetos, outros modos de experimentar" (BARROS, 2013, p. 311).

Por isso, Barros (2013) prefere chamar de cartografias grupais esse trabalho desenvolvido com grupos, já que ele leva em consideração os encontros com a heterogeneidade, o distanciamento dos sistemas duais e a busca pela desconstrução dos territórios enrijecidos. O grupo se manifesta processualmente, podendo estar a serviço da problematização, da desindividualização das demandas e das experimentações multifacetadas (BARROS, 2013).

Consequentemente, nos desenhos grupais cartográficos, não basta seguir reproduzindo, é preciso duvidar para alterar as vias de acesso hegemônicas e para forjar a produção de subjetividades singulares,

> eis a entrada grupal que o paradigma ético-estético-político nos abre: a de uma subjetividade que experimente, se arrisque em outros modos de composição; a de uma subjetividade que se produza heterogênea, sendo ao mesmo tempo heterogenética; a de uma subjetividade que esteja comprometida com os processos coletivos que a produzem. (BARROS, 2013, p. 323)

Quando o grupo consegue se articular dessa maneira, Guattari (1985) avalia que ele passou por um processo de ressingularização, tornando-se um grupo sujeito. O grupo sujeito é este que se livra das amarras institucionais, seguindo direções diferentes dos referenciais dominantes, sem temer confrontar a si próprio. Se o capitalismo é um referencial dominante, com suas apostas na individualidade, na competitividade, no consumo e na produtividade, um grupo sujeito se interpõe a essa narrativa conduzindo movimentos libertários, alegres, compartilhados, solidários. Na contramão, um grupo assujeitado é aquele que funciona pela via da hierarquização e da formalidade molar, protegendo-se dos desmanches e dos confrontos, buscando a autoconservação.

Entretanto, Guattari (1985) adverte que esses movimentos grupais não acontecem separadamente, pois, ainda que sujeitado à ordem e aos valores socioeconômicos, há conservação de uma potência disruptiva. Do mesmo modo, ainda que consiga construir-se como grupo sujeito, há o risco de perder-se diante da alteridade social. “Não se trata pois, para nós, de considerar os fenômenos de alienação e de desalienanção de grupo como coisas em si, mas antes como vertentes, diferentemente exprimidas e desenvolvidas segundo contextos situacionais, de um mesmo objeto institucional” (GUATTARI, 1985, p.107).

Em minha experiência na constituição desta pesquisa, avalio que a montagem de cartografias grupais foi complexa. A atenção esteve voltada para os momentos de abertura e fechamento do grupo, para as práticas hierarquizantes, para a disponibilidade de experimentação e para as afetações. A atenção também esteve voltada para conduções desindividualizantes, para a ruptura das práticas molares e autoritárias, o desmanche do meu lugar de especialista, a busca por movimentos de singularização.

Porém, por mais que seja tenso o manejo grupal, efeito de uma condução interessada em prover consistência para a pesquisa construída, é importante frisar

que os encontros foram revigorantes e necessários para manter em nós o desejo da vida e da coletividade.

Nos encontros grupais, todos disparam questões, colocam problemas, trazem temas, inquietações que vão sendo pensadas em conjunto. Esse movimento é muito importante para nós, porque diz de uma aposta em fazer a pesquisa junto, em estar junto para pensar junto, para construir e desconstruir junto.

(Diário de campo, 10 de dezembro de 2020)

Como já escrevi, tivemos tempos difíceis com a pandemia da COVID-19 e as interações grupais foram restritas. Aulas suspensas, universidades fechadas e a modalidade de trabalho *home office* (trabalho em casa) foram algumas das novas formas de relação constituídas e que permaneceram, até hoje, presentes em algumas realidades.

Estivemos fisicamente distantes, com rotinas bagunçadas. O toque, a respiração aproximada e o simples aperto de mão tornaram-se comportamentos perigosos. Relações que eram simples e habituais tornaram-se arriscadas e até impossíveis. Veja bem, como reunir-se coletivamente se não era possível ocupar o mesmo espaço físico, se não podíamos estar a menos de um metro de distância uns dos outros sem o perigo do contágio?

A internet foi uma aliada nessa configuração de existência imposta, como já sinalizei. Para a construção desta pesquisa, encontramo-nos de agosto a dezembro de 2020, em grupos mediados pelas TICs. Era meu desejo inicial que as discussões fossem mobilizadas em encontros pontuais, mas, com o tempo, os próprios participantes foram ampliando os canais de comunicação, de modo que terminamos o ano de 2020 com um grupo fechado e permanente na rede social *I*nstagram e no aplicativo *W*hatsApp*,* em que a temática seguiu sendo conversada cotidianamente, apenas entre os participantes da pesquisa.

Os participantes humanos, como eu também já sinalizei, foram minhas alunas e meus alunos, graduandas e graduandos de psicologia, interessadas e interessados em discutir a temática do adultocentrismo. Éramos sete pessoas nos reunindo para a difícil tarefa de colocar em análise as linhas que nos fabricam humanos e adultos. Durante os encontros, muitas vozes entraram em controvérsia, se aproximaram, se

deslocaram e organizaram novos territórios. Também foram muitas as vozes que se interessaram e se acolheram.

Guattari (1985) alerta que o que acontece é revolucionário “quando as coisas não te enchem o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando você se sente disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer” (GUATTARI, 1985, p. 16). Portanto, ainda que sejam muitos os efeitos das cartografias grupais para este trabalho e para nós, adianto que, se fizemos grupo, foi pela via da alegria, da aliança e do fortalecimento.

Reitero que o difícil projeto de romper as linhas molares e as durezas que nos forjam não pode estar convencionado à culpa, ao medo e ao ressentimento. Não nos reunimos para nos martirizar por sermos adultos, por nos valermos do adultocentrismo ou por nos assentarmos em condutas que podem oprimir e subjugar as crianças. Ainda que seja duro saber o que fazemos e como fazemos, é preciso persistir na tarefa de questionar e construir territórios inéditos, incidir linhas de fuga, devires. Mas de nada adianta se os meios para essas construções forem aterrorizantes e nos paralisarem.

Por isso afirmo que, no desenho das cartografias grupais, acompanhando as nossas próprias práticas, o percurso se deu no sentido da vida e da alegria de compartilhar. Não por ingenuidade, mas por resistência. Diante das tantas forças reacionárias que assolam o nosso país, apostamos na alegria, no companheirismo, na solidariedade, na escuta e no acolhimento das diferenças como estratégia de luta.

Vale frisar que todos os encontros grupais foram gravados em áudio e vídeo, perante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes.

2.5 Registros da pesquisa

Registrar. Escrever com os trajetos de uma pesquisa foi desafiador. Digo isso para você porque em muitos momentos entregamos à escrita científica os lugares da passividade, da rigidez e da neutralidade (FRANCISCO; TAVARES, 2017), mas neste momento o meu intuito é discordar de tais afirmativas.

Primeiro, a discordância aparece embasada no caráter movediço da pesquisa-intervenção cartográfica. Se na posição de cartógrafa estou sempre em trânsito, seria estranho que o registro também não estivesse. Além disso, seria mais estranho se o

registro cartográfico não fosse também inventivo e interventivo. Nasce algo quando a escrita acontece: um pensamento, uma ideia, uma dúvida, um questionamento. A escrita é propositiva, ela não só relata, mas fabrica. A escrita forja acontecimentos (DELEUZE, 1997).

O registro de uma pesquisa-intervenção cartográfica pode acontecer com os diários de campo e esse foi um dos dispositivos que utilizei para documentar este trabalho. Os diários de campo podem funcionar com registros em cadernos, telefones móveis, em telas de computador, em pedaços de papel, em um gravador de voz. Podem acolher fotografias, desenhos, músicas, pontos, linhas, colagens, pinturas, palavras e quantas formas de expressão forem possíveis e interessantes. Isso porque os diários de campo acompanham a multiplicidade de matérias existentes no campo, além de criarem outras.

A construção dos diários de campo evoca uma política de narratividade no plano da pesquisa científica, como escrevem Passos e Barros (2015), que aborda as experiências do pesquisador e dos participantes de modo afetivo. Nesse sentido, vale reforçar a importância de evitar dois extremos narrativos que podem aparecer na escrita dos diários: a neutralidade e a frieza de um lado e a pessoalidade exagerada do outro. Escrever afetivamente não é narrar individualidades, mas uma certa intensidade que “provém de o fato do escritor ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe, contudo, devires” (DELEUZE, 1997, p. 14). Os afetos contidos no diário, dizem dos deslocamentos sofridos e provocados pelo pesquisador ao longo do seu trabalho interventivo.

Ora, mas como ocorre esse registro? O que, de fato, se escreve? Tudo o que pode inquietar ou interpelar, tudo o que abre brechas para o pensamento advir: atritos, interrogações, diálogos, histórias, embates, alianças.

O interessante não é somente o que se escreve, mas como se escreve. Quero dizer, o diário de campo suscita e transita por diversas linguagens em sua constituição, que não é conteudista. O diário registra e ao mesmo tempo produz lacunas, deslizes, rabiscos, testas franzidas, encontros revigorantes. Assim, acredito que o pesquisador deve se atentar, quando escreve o seu diário, aos efeitos dos encontros com o campo e os tantos intercessores que o interpelam, registrando o caminho do pesquisar, ali, no miúdo, na vivência do cotidiano (BARROS; PASSOS, 2015).

Para Lourau (1993), ao tratar de questões cotidianas do pesquisar, os diários enunciam acontecimentos que questionam a neutralidade dos registros e do próprio pesquisador. É com essa perspectiva não neutra que os diários podem deflagrar as instituições que nos atravessam e como nos atravessam, através do registro dos analisadores, expondo de que modo estamos implicados com tais atravessamentos. Assim, o registro diarista traz uma novidade, ele explicita a implicação do pesquisador e possibilita a sua análise (LOURAU, 1993).

Em um filme brasileiro chamado “Nise: o coração da loucura”, lançado em 2016 com direção de Roberto Berliner, ao ser questionada por um médico se conseguia curar os seus pacientes psicóticos internados em um hospício, Nise, também psiquiatra, nordestina, a única mulher graduada em sua turma de medicina, o interpela dizendo: *“o meu instrumento é o pincel, o seu é o picador de gelo”*, fazendo uma contraposição do seu trabalho com a arte junto com os pacientes e o trabalho médico da época com a prática da lobotomia[14].

Use o Qr code para assistir uma pequena parte do filme[15].

Voltemos para a cena onde o médico acusa Nise de fazer o mesmo que ele, *“usar o hospital para provar suas teorias”*, como se tal fato os igualasse. A questão é que tanto Nise quanto o outro psiquiatra estão implicados, mas não da mesma maneira. A diferença entre os dois reside nos efeitos dos seus dispositivos: a serviço do que está Nise e a arte? A serviço do que está a psiquiatria tradicional e o picador

[14] A lobotomia é uma prática cirúrgica que foi muito utilizada nos manicômios com o intuito de “curar” transtornos mentais. Um instrumento afiado era introduzido no crânio, pela via dos olhos, fazendo uma incisão no cérebro dos pacientes. Nise da Silveira se opôs completamente a tal prática, afirmando que os seus efeitos eram devastadores, provocando danos severos à capacidade das pessoas de criar, interagir e se comunicar. Era uma prática de docilização, que fazia das pessoas autômatos (MELO, 2009) mais suscetíveis a obediência e ao disciplinamento.

[15] Acesse: https://www.youtube.com/watch?v=iD7uUXYbn8s

de gelo? “O pesquisador ocupa um lugar privilegiado para analisar as relações de poder, inclusive as que o perpassam” (ROMAGNOLI, 2014, p.46) — estamos atentos?

Como vimos anteriormente, por mais que pretendamos “olhar de fora”, nós, pesquisadores, estamos sempre implicados. A implicação diz das relações que nutrimos com as instituições, dos vínculos que fazemos e desfazemos, das nossas apostas, das ferramentas que criamos/utilizamos, dos buracos que permitimos (ou não) aparecer: nós estamos à serviço do quê ou de quem?

Atravessados pelas instituições, que podem cristalizar as nossas práticas, como, no caso, o manicômio, o saber médico, o picador de gelo, ou torná-las abertas para movimentações revolucionárias, como no caso de Nise, o manicômio, o pincel, a arte, o que acontece é que precisamos analisar essas implicações e como elas constroem os campos sociais. Elas reforçam exercícios de poder, fascismos, controle, docilização ou incentivam práticas questionadoras que caminham no sentido da democracia e da liberdade?

Talvez, agora você entenda porque os diários de campo estão presentes desde as primeiras páginas deste trabalho. Com eles fui tecendo diversos campos de problematização, fazendo saltar as linhas que evidenciam os jogos de interesse e os exercícios de poder, fazendo análises. Foi assim que esta pesquisa foi trilhando um caminho, desviando, seguindo outro.

Os diários, de certa forma, me guiaram ao mesmo tempo que me surpreenderam. Com eles pude transgredir, aspirar, mudar, transformar, compartilhar, deslocar, respirar, me inquietar, desenhar. Em resumo, os diários criaram e deflagram as linhas que compõem os coletivos de força neste trabalho, nos sensibilizando, a mim, a você e tantos outros, para percorremos a experiência da pesquisa, criando um pedaço novo de chão a cada passo dado.

Escrevo. Escrevo nas telas, nas paredes, para rachá-las. Lembro da criança que com o giz de cera ou a caneta escreve nas paredes, para o desespero da maioria dos adultos. A criança rabisca, desenha, forma e desforma longas linhas, rostos, pontos, estrelas, monstros. “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p. 11). Ainda que a escrita nem sempre dê conta, ela pode dar vida à diferença e, aqui, comigo, ela não existe para significar ou preencher vazios. A palavra é o que me

coloca, ao mobilizar todo o meu corpo, a um passo do abismo. É a escrita o esforço da ultrapassagem.

(Diário de campo, 26 de junho de 2021)

Junto com os diários, eu trouxe para este texto alguns trechos dos encontros com o grupo, com falas dos participantes, ora escritas, ora mediadas por QR Codes, com objetivo de construir novas camadas de comunicação. Não é que tenha havido uma substituição dos diários, de nenhuma maneira, mas a propagação de outros modos de registrar e narrar a pesquisa, contar a sua história. Como a própria Tsallis escreveu enquanto revisava este texto “a própria pandemia exigiu outras formas de narrativa”, estando o recurso digital, analiso eu, mais evidente nesse momento, e nós, mais disponíveis (por vontade ou necessidade) para lidar com ele, conhecer sua diversidade e manejá-la a nosso favor.

Avalio que as falas dos participantes expressaram analisadores que colocaram em evidência como o adultocentrismo atravessou o grupo e a vida dos seus participantes, o que justifica a importância de trazê-las. Os analisadores só podem ser assim nomeados “a posteriori, pelos efeitos de desvios realizados” (ROSSI; PASSOS, 2014, p.174), por isso, no caso deste trabalho, foi possível perceber a existência de uma dupla manifestação de analisadores, ora a partir dos diários de campo, ora a partir das falas dos intercessores humanos nos encontros grupais.

A primeira manifestação diarística, com analisadores espontâneos, foi tratada no capítulo a seguir, “o trajeto é cíclico: o que aprendi com ouroboros”. O esgotamento, o tempo, o corpo, os animais e a figura de ouroboros colocam em análise o primeiro movimento de desgaste da vida adulta e do adultocentrismo que me atravessou como pesquisadora na constituição deste trabalho e principalmente dos seus objetivos.

A segunda manifestação, fabricada a partir das cartografias grupais, manifesta as relações do adultocentrismo com o capitalismo e com a escola, com o devir-criança e com a necessidade de transformação do adulto que nos tornamos para que vias antiadultocêntricas possam ser traçadas. Também evidencia como se deu a própria composição do grupo, seus momentos de abertura e fechamento, tensionamentos e passagens.

3. O TRAJETO É CÍCLICO: O QUE APRENDI COM OUROBOROS

> [...] e mais importante do que o pensamento é "aquilo que faz pensar". (DELEUZE, 2003, p. 29).

Ouroboros surgiu como um analisador em 21 de outubro de 2020, mais precisamente em uma conversa que tive com Alexandra sobre o desenvolvimento desta pesquisa. Na ocasião, Alexandra disse que sentia o meu trabalho caminhar como ouroboros, um dragão que morde a própria cauda, e eu só pude compreender a razão algum tempo depois.

O ator e diretor teatral Saulo Vinícius de Almeida (2019), explica que ouroboros é uma figura mitológica representada por um “círculo que em sua significação abarca os grandes ciclos da vida, o tempo, a morte, a ressurreição, a renovação” (ALMEIDA, 2019, p.44). Ainda de acordo com o autor, ouroboros pode ser um símbolo “autoantropofágico”, em que o indivíduo se alimenta “de suas memórias e de seu corpo para chegar até a sua essência” (ALMEIDA, 2019, p.44).

Se Deleuze (2003) afirma que, antes do pensamento, o mais importante é o que faz pensar, posso dizer que foi isso o que aconteceu no meu encontro com tal figura. O encontro com ouroboros me fez pensar na coexistência dos seus elementos cíclico e antropofágico: o tempo, a vida, a morte, o renascimento, quando devorar o próprio corpo acontece incessantemente. A serpente ou o dragão engolem a própria cauda, nutrindo-se de suas memórias e do próprio gosto. A experiência cíclica faz da existência uma viagem sem localização bem definida: não sabemos quando começa ou termina.

Ao mesmo tempo, o encontro com ouroboros me fez olhar para a possibilidade do renascimento, da renovação: ao devorar a própria cauda, incessantemente, haveria abertura para a insurgência de outros corpos? Ou estaria fadado a um ciclo vicioso e repetitivo de experimentar apenas a si mesmo?

Como efeito, ouroboros suscitou pistas para o desenrolar da minha pesquisa. Eu fiz grandes movimentos de retorno a mim mesma, mordendo a própria cauda, pensando sobre a vida adulta a partir das experiências que eu tive. Entretanto, esse acontecimento antropofágico nunca teve o intuito de reafirmar uma identidade (ou a minha própria identidade), e sim fazê-la diferir. Em um trajeto cíclico, movimento de

ouroboros, eu pude encarar a minha adultidade, encarar a adulta que me tornei, a vida adulta que eu nutri, para então desgastá-la, e quem sabe abrir espaço para uma outra, diferente. Vida, morte e renovação, mais uma vez.

Fazer pesquisa pode ter disso: a potência de transformar. No meu caso, no caso deste trabalho, foi preciso um longo processo de desgaste da vida adulta, da *história única sobre ser adulta e viver a vida adulta*. Como vimos, esse acontecimento nada tem a ver com um procedimento individualizado ou intimista. Não se trata do que vivi em um plano "só meu". Não se trata de contar histórias privadas. O desgaste da vida adulta, esse desgaste que vou narrar nas próximas linhas, rearranja um coletivo de forças quando fissura a redoma na qual a adultidade é colocada e mantida para seguir conservando os seus privilégios adultocêntricos.

A seguir, apresento para você os primeiros analisadores do meu trabalho, os primeiros elementos que me fizeram entrar em choque com a naturalização atribuída à vida adulta, o que foi imprescindível para a construção do problema desta pesquisa e dos seus meandros metodológicos. São reflexões, análises, problematizações que deflagraram possíveis arranjos da adultidade com o tempo, o corpo, o esgotamento, os não humanos, reforçando lógicas adultocêntricas que mantém os adultos em lugares socialmente privilegiados. São também tentativas de ruptura e desvio das expectativas e condições previamente planejadas para a vida adulta, com objetivo de enfraquecer o adultocentrismo que atravessa a todos nós, cotidianamente.

3.1 O tempo

"Seus filhos gritam alto: roubaram o seu tempo! É um assalto!"
(ENDE, 2012)

Acordo bem cedo, ainda sem entender por que o celular apita um barulho difícil de ignorar. Parece que acabei de colocar a cabeça no travesseiro para dormir, o que me irrita profundamente. Mal saí do trabalho e já preciso voltar, o que me traz a sensação de nunca ter saído. No percurso, a mesma paisagem não consegue chamar minha atenção. Tudo o que penso é que preciso chegar no horário, que estou atrasada ou que esse é mais um dia como outro qualquer.

Ao chegar ao trabalho, olho diretamente para o aparelho do ponto eletrônico colado em uma parede verde musgo. Não consigo tirar minha atenção de lá. Ele é quadrado, assim como o lugar onde preciso colocar o dedo indicador também é quadrado e a parede, logo atrás, segue quadrada. Os enquadres são tantos que sinto o meu coração acelerar. Todos os dias, como na música "cotidiano", do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque, sinto que faço tudo igual e é o ponto eletrônico, aquele caixote marcador das horas de trabalho no hospital, que me convoca a uma certa inquietação com a contabilização do meu tempo.

— Bom dia, senhora! Coloque aqui a sua digital para que possamos iniciar a cronometragem da sua jornada de trabalho, — Ele me diz com sua voz robótica.

Fico na dúvida se é aquele mesmo o meu desejo. O ponto fica estacionado em um longo corredor bem na entrada do hospital. Às vezes, uma extensa fila se forma entre as pessoas que estão saindo e as que estão entrando, nas trocas de plantão. As que saem parecem estar apressadas, vez ou outra furam a fila. Acho enigmático como essa traquinagem é encarada com tranquilidade por aquelas que estão chegando. É como se elas pudessem entender todo o anseio que sair nos convoca ou estivessem anestesiadas demais para fazer qualquer tipo de confronto.

— Senhora. — O aparelho eletrônico repete, tentando me tirar do devaneio. Preciso que coloque o seu dedo indicador antes que se atrase. Não há tempo para pensar, veja bem, você já gastou 10 minutos do seu dia pensando e esse tempo precisará ser pago antes de você ir embora. Lembre-se que a agilidade é a alma do sucesso. Quanto mais rápido a senhora colocar o seu polegar, maior a chance de poupar atrasos. Atrasos são minutos ou horas que precisarão ser pagas ao estabelecimento e não é isso que a senhora deseja, certo? Bons trabalhadores não se atrasam. Chefes não gostam de atrasados.

— É, eu...

Nesse momento, ocorre em mim a vontade de dizer qualquer coisa que provoque um desvio, mas a música de Chico parece entoar um destino: "todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode às seis horas da manhã, me sorri um sorriso pontual...".

Na minha cabeça, faço todas as contas do tempo que precisarei pagar para que não ocorram represálias — se todos os dias perco 10 minutos pensando, são 50 minutos em uma semana, aproximadamente 200 minutos em um mês.

— Minha nossa! Como vou conseguir pagar todo esse tempo, se eu já passo a maior parte do meu dia nesse lugar? — Tudo roda, lembro-me que quando chego ainda é dia e quando saio já é quase noite. Sinto o meu corpo tontear.

— Tudo bem, você está certo, preciso poupar tempo. — Respondo.

Coloco o dedo indicador, esperando que esquadrinhe a minha digital. Uma luz verde acende e o meu nome aparece, junto de um sinal confirmando a ação.

— Obrigado, senhora, você fez a melhor escolha.

(Diário de campo, 22 de julho de 2020)

...

Os homens cinzentos, na história de Michael Ende (2012) chamada “Momo e o senhor do tempo”, são seres inescrupulosos que tentam enganar os adultos, apossando-se deles para incitá-los a poupar tempo evitando e/ou extinguindo ações consideradas supérfluas. Tais ações dizem da simplicidade diária de ouvir e conversar com pessoas desconhecidas ou do trabalho, dormir cerca de oito horas por dia, comer sem pressa, ir ao cinema ou passar a noite lendo livros, visitar e levar flores para uma pessoa amada.

Para os homens cinzentos, todo esse tempo é utilizado inutilmente — uma fortuna desperdiçada! — e por isso os humanos devem poupá-lo, trabalhando mais depressa, dedicando um tempo menor para cada cliente do trabalho, diminuindo pela metade as horas dedicadas à família ou a uma mãe adoentada, “melhor ainda, mande-a para um asilo de velhos, barato, onde tomarão conta dela, e estará poupando uma hora inteira por dia” (ENDE, 2012, p. 62).

Gélidos, com os seus charutos esfumaçados, os homens cinzentos também julgam que não deveríamos gastar o nosso tempo com os animais, deveríamos nos livrar deles. Assim também deveríamos fazer com visitas a pessoas queridas, que para eles nos tomam horas demais sem o retorno suficiente. O mesmo com o canto no coral, a leitura de livros, supostos amigos ou reflexões à beira da janela no final do dia. A propósito, os homens cinzentos aconselham que seja colocado nos estabelecimentos “um bom relógio, bem grande, para poder controlar” (ENDE, 2012, p. 63) o trabalho das pessoas.

Chrónos, o tempo cronometrado, é o que interessa a eles, que possuem o intuito de propagar e intensificar a naturalização de uma rotina contabilizada e

apressada. Raro engano, proposital engano arquitetado pelos tais cinzentos, pois, na história (e na vida?), quanto mais se economiza o tempo, menos tempo se tem e mais infelizes se tornam os adultos.

O que talvez os adultos não quisessem perceber na história (e na vida?) é que, ao pouparem tempo, estavam, na verdade, se "poupando" de outra coisa. Ninguém queria admitir que sua vida estava se tornando cada vez mais pobre, mais monótona, mais fria. Quem mais sentia isso eram as crianças, pois ninguém mais tinha tempo para elas" (ENDE, 2012, p.67).

Na história, Momo é uma criança que aconselha os adultos, por considerá-los seus amigos, e também outras crianças. Momo é o horror dos homens cinzentos, assim como os animais, no caso do livro, uma tartaruga, a Cassiopéia, porque ambas vivem um tempo que não pode ser numerado e controlado. Ambas brincam com a temporalidade, expandindo-a. Momo e Cassiopéia estão mais interessadas em compartilhar o tempo, experimentando-o de diferentes modos.

"— Por que eles têm o rosto tão cinzento? — Perguntou Momo, continuando a observá-los.

— Porque nutrem sua existência de algo morto — respondeu mestre hora. — como você sabe, o que mantém sua existência é o tempo de vida dos seres humanos. Mas esse tempo morre, literalmente, quando é arrancado do seu verdadeiro dono, pois cada pessoa tem o *seu* tempo. E esse tempo só permanece vivo quando é de fato dela" (ENDE, 2012, p.148, grifo do autor).

...

Era uma vez um tempo desconhecido por muitos de nós. Seu nome é aión. Não sabemos definir a sua origem, já que aión vive em muitas eras incontáveis (sem começo, meio ou fim) e, para sobreviver às tentativas de captura do seu irmão chrónos, o senhor do tempo linear e contabilizado, aión precisa viver transmutado, escondido nos corpos das crianças por ele escolhidas e também dos animais. Já que distantes da civilidade, ambos têm maior imunidade às amarrações do tempo cronometrado, sendo, portanto, excelentes esconderijos!

As crianças mais encrenqueiras são as preferidas de aión, crianças rebeldes, arruaceiras, ditas atípicas. As crianças que não cabem nas instituições, as que não são boas em cumprir regras, as que destoam da maioria, as que chegam atrasadas,

as que caçam borboletas ou fogem com seus cães pelo mundo, as que xeretam com curiosidade os lugares proibidos, os livros proibidos — crianças sem borda, ou que fazem rasgos nas bordas —, são essas as crianças perfeitas para aión, que gosta de ensinar a elas a arte de fazer durar um instante, de borrar a lógica da contabilidade de chrónos, quando uma hora pode parecer uma eternidade e um dia pode trazer a sensação de um minuto.

No coração dessas crianças malquistas pela sociedade, ao longo dos séculos, principalmente no ocidente, no coração dessas crianças perseguidas por serem diferentes, aión insere uma força que reverbera uma intensidade corajosa que as liga à terra e ao céu, às árvores e às águas, aos animais e aos minerais — algumas mais, outras menos, algumas mais à terra, outras mais às águas ou ao ar, mas sempre ligadas por essa força intensiva que nutre os seus corpos de mais vida e esperança (por isso a maioria tem dificuldades com as paredes, a pressa, a escola, o desejo de que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo, as rotinas, as mesmices, a obediência etc.).

Infelizmente, à medida que crescem, são poucos os adultos que conseguem fazer viver essa força, já que vão sendo inseridos em lugares criados para transformá-la em força útil para o trabalho, como nas instituições educacionais, religiosas e familiares (não que todas as religiões, escolas ou famílias cumpram esse papel, pois há entre os adultos já capturados uma série de outros ainda mais rebeldes, que tentam se unir às crianças para fazer a chama acesa, para fazer aión resistir).

Costumo imaginar que o relógio é o objeto que chrónos cravou no coração dos adultos. No coração das crianças, apesar de não sabermos de fato qual é a forma, gosto de pensar que aión desenhou, cuidadosamente, uma bússola. Penso nisso porque a bússola é um equipamento moldável, que funciona de acordo com as forças magnéticas da terra, apontando caminhos que podem sofrer desvios, caminhos que não são inteiros ou certeiros.

Ao contrário, o relógio, quando não dita um horário ordenado a partir de certa localidade geográfica, quer dizer que as suas engrenagens estão quebradas. Por isso, o relógio necessita de conserto para que o tempo possa voltar a ser medido e as pessoas organizadas, todas do mesmo jeito, conforme as suas regras (hora de acordar, hora de dormir, hora de comer, hora de trabalhar, hora de ir para a escola etc.).

Quando leio Michael Ende (2012), penso que os homens cinzentos são os adultos que perderam a força desenhada por aión, tornando-se máquinas burocráticas a serviço do tempo cronológico e mercadológico. Mas existem os adultos que resistem e não perdem totalmente a cor (ainda assim, precisamos estar sempre atentos, pois os homens cinzentos podem reviver em cada um de nós, adultos, mesmo os mais rebeldes).

Existe em aión uma força que emana para fora das crianças, podendo atingir a todos, causando problemas na ordenação da temporalidade, paragens nos relógios, bagunças nas rotinas. É quando um portal invisível se abre para outros tipos de experimentação e descobertas, de uma vida que pode ser mais afrouxada e aventureira, uma vida que arrisca deixar-se guiar pelo que for advindo.

Acredito que Clarice Lispector (1997) foi uma dessas adultas fazedoras da resistência aiónica, apesar de ela nunca ter dito isso desta maneira. Ela escreve, em um dos seus livros, que "talvez, desilusão seja o medo de não pertencer mais a um sistema. No entanto, se deveria dizer assim: ele está muito feliz porque finalmente foi desiludido" (LISPECTOR, 1997, p. 7). Mais à frente, ainda no seu livro, ela continua dizendo, como em um manifesto interessante de ser rememorado: "mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando" (LISPECTOR, 1997, p. 8).

É porque estou interessada em sustentar no coração a força intensiva de uma bússola que convido você, adulto, para se interrogar comigo: teremos a coragem infantil de nos perder ao não pertencer mais a um sistema endurecido? Em um mundo onde impera chrónos, viver aión é um ato de coragem!

(Diário de campo, 05 de agosto de 2020)

...

Em um mundo adultocêntrico, o tempo tem sido colonizado pelos adultos e pela vida adulta na figura de chrónos. Deixe-me explicar melhor. Na Grécia antiga, o tempo tinha vários nomes, sendo compreendido de diversas maneiras. Chamaram chrónos o tempo numerado ordenadamente, kairós o tempo da oportunidade, momento crítico, e aión o tempo da duração intensiva, que não pode ser contabilizado (KOHAN, 2007).

Apesar de todos os tempos coexistirem, chrónos se tornou mais popular entre nós, humanos, pois é o tempo do relógio e do calendário, dos estabelecimentos e das

instituições, “um tempo adulto” (KOHAN, 2020, p. 7). Aparelhado para contabilizar e numerar o cotidiano, ele é responsável por instaurar a previsibilidade do movimento, atribuindo uma sequência para o que acontece: passado, presente, futuro; a criança tem o tempo certo de crescer, se desenvolver, tornar-se adulta; o adulto tem o tempo certo de fazer uma faculdade, conseguir um emprego, constituir uma família. São muitas as fases, idades e quantidades organizadas por chrónos.

Ainda que seja um tempo rígido, molar, o tempo cronológico é importante, não é minha intenção descartá-lo. O problema é quando fazemos de chrónos um tempo único, absoluto, impossibilitando a existência de outros; o problema é quando fazemos do adulto uma figura soberana, dona de todas as coisas. “É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p. 86) e, por isso, interrogar a soberania cronológica, abrindo caminho para a existência de outros tempos, “experimentar as outras formas da temporalidade” (KOHAN, 2020, p.7), fazê-las expandir.

Com a pandemia da COVID-19, o professor Kohan (2020) escreveu que estamos vivendo momentos de conflito com chrónos, pois, “para alguns, submetidos a uma exigência ainda maior que antes da pandemia, ele se tornou mais voraz e frenético. Para outros, ele desacelerou” (KOHAN, 2020, p. 7). Assim, o professor segue escrevendo que, “quanto mais estressados e atormentados pelas demandas em khrónos, menos tempo para pensar, assistir um filme ou brincar com qualquer coisa” (KOHAN, 2020, p. 7-8), o que vai tornando a vida menos interessante e afastada da experiência presente. Novamente capturada pelos homens cinzentos de Michael Ende (2012), a vida fica monótona e fria.

Na tentativa de dar lugar para outras temporalidades, Kohan (2007) apresenta aión como o tempo da criança e, em grande parte do seu trabalho, tenta chamar nossa atenção para a abertura que nós, adultos, damos para ele.

O tempo aiónico desmancha a disciplina e a rotina para infantilizar o movimento: aión é o tempo da criação, que não pode ser medido, calculado ou demarcado. Logo, "se uma lógica temporal — a de chrónos — segue os números, outra — a de aión — brinca com os números e infantiliza o movimento" (KOHAN, 2004, p. 3). Por isso, aión é o tempo da intensidade, aquele que não percebemos quando começa ou termina. Aión é o tempo da experiência e da experimentação, ficando distante da pressa, da aceleração e das exigências utilitárias.

Neste texto chamado “tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica”, escrito em 2020, Kohan conta a história de Isabel(a)[16], uma criança que estava muito brava com o seu professor, pois ele havia passado como tarefa a leitura de um livro com um prazo para término. “Como é possível?!”, ela se queixava. E acrescentava: a leitura é imprevisível” (KOHAN, 2020, p. 8).

Com Isabel(a), pensar na coexistência de aión e chrónos me faz perceber como a resistência das crianças também está no modo como vivem o tempo, imprevisível, e, por tantas vezes, se recusam a se enquadrar ou submeter ao relógio cravado no coração do sujeito adulto. Rebeldes como aión, viventes e sobreviventes, insubordinadas ao controle, as crianças podem seguir mundos desconhecidos com suas bússolas, vivendo chrónos, mas não se restringindo a ele.

Por isso, são as crianças que muitas vezes nos convidam a questionar as nossas tantas tentativas de controle, bem como a refazer as nossas propostas de trabalho e as nossas perguntas de pesquisa. As crianças e as infâncias moleculares, essas que ainda não tiveram os corpos completamente aprisionados ao tempo cronometrado e uniformizado, de algum modo, são agentes que podem incidir uma força nas paredes que nos cercam, para rachá-las. Mas é preciso ir além.

Penso que quando nós, adultos, percebemos o quanto limitamos, controlamos e disciplinamos o tempo e a experiência das crianças (e os nossos), uma nova ética no mundo das infâncias e dos adultos pode nos atingir como um raio de interesse. Quando isso acontece, a energia que nos atravessa tem como efeito dissipar as expectativas e idealizações que produzem aqueles que "não cabem", que "não chegam", os ditos atípicos, deficitários, atrasados, criando “espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária” (KOHAN, 2004, p.9).

Um risco, não é? Porque um adulto atingido por esse raio vê fragilizado o seu lugar hierárquico, o que pode ocasionar significativas mudanças. Mas quem sabe com o esforço da prática, com a força do pensamento e as suas desconstruções, nós, adultos, consigamos sentir e nos abrir para essa intensidade criadora, revolucionária e descolada do “tipo ideal”, da “configuração ideal”, vivendo o tempo de contemplar, de amar, de sentir cheiros, ouvir sons, beijar o pôr do sol, dançar o barulho do vento,

[16] Essa é a forma como o autor a nomeia.

cantar o canto dos pássaros. “Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.13)?

Venho tentando aprender a contemplar com o corpo movente, sem medo de arriscar, me mover sem um rumo previamente conhecido, cartografar, ainda que desconhecer provoque incômodos. Arrancar o relógio do coração ou fazê-lo coexistir com a bússola: quais seriam os efeitos?

Sigo o trajeto desta pesquisa buscando expandir as temporalidades, desgastar chrónos, experimentar aión. Afinal, o que pode o adulto que esgota os ponteiros do relógio e libera o tempo das marcações controladas? O que pode o adulto que trava embates com a centralidade de chrónos e com os privilégios advindos dele?

O controle do tempo é um privilégio do adulto e da adultidade e o tempo controlado também. Em ambos os casos, como vimos com Kohan (2004), temos a supressão de aión e da imprevisibilidade infantil que ele comporta. Em ambos os casos, temos pessoas adultas dizendo o que devemos fazer, quando devemos fazer e, principalmente, em quanto tempo devemos fazer, crescer, brincar, comer, viver.

É justamente nesse momento que o tempo fica apertado demais e deixa de fazer caber a pluralidade do mundo. O tempo espremido pela tentativa absolutista de chrónos, um tempo adultocêntrico, apressado, acelerado, pode engolir as possibilidades de experimentar as coisas. Não à toa, esse tempo precisa ser desgastado para, do desgaste, nascerem as pequenas brechas; novas experiências a caminho.

Desse modo, penso que não há como estranhar *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* sem expandir as temporalidades, sem abrir caminho para aión, para a brincadeira e para o ócio. Esgotar o relógio e as suas tentativas de predizer o que vai acontecer, abrir mão do controle idealizado pela e para a vida adulta, todas são tarefas urgentes para que novas relações possam acontecer.

3.2 O esgotamento

Às vezes eu me pego pensando: ah, se eu pudesse ficar em casa... E eu sou tomada por uma tristeza forte. Quem me conhece sabe como sempre foi difícil ocupar o lugar de Psicóloga Hospitalar — lugar que até hoje eu não desejo que seja o meu. Gente! Eu gosto mesmo é de tomar cafezinho em visita domiciliar, fazer oficina com

terra, planta, argila, tinta. Gosto de circular pela cidade, desenhar amarelinha, fazer árvore de livros, e tudo isso parece impossível em um ambiente tão burocrático e duro como o hospital (apesar de já ter feito quase tudo isso aqui, porque eu sou teimosa e porque, se eu tô aqui, vou tentar fazer o que eu acredito). Eu andei dizendo para alguns amigos que, caso alguma coisa me aconteça (a gente acha que nunca acontece, mas a gente nunca sabe), eles deixem bem óbvio que eu fui embora da terra muito puta! "— Escrevam na lápide: morreu puta e de capitalismo". Sim. Será que o que nos mata é somente a COVID-19, ou nosso modo de viver aprisionado ao capitalismo também é responsável? O capitalismo que nos diz que a vida só é possível emaranhada a ele: você tem que comprar, consumir, descartar, bater ponto, pagar as contas, fazer a economia girar, "agradeça, você tem um emprego". Agradeço. Agradeço? Esse emprego me coloca para olhar a morte de pertinho todos os dias! É óbvio que a gente já olha a morte todo dia, mas com a COVID-19 ela fica mais perto, mais evidente, mais disponível. Não só no meu trabalho no hospital, mas também no emprego na loja, no supermercado, na feira. Então, eu fico pensando se não existem outros modos de viver, trabalhar, se relacionar, amar, descolados de tanta morte. Porque o capitalismo vem matando a gente já tem muito tempo. Com a falta de tempo, com a destruição ambiental, com o empobrecimento e a superficialidade das relações, com a depressão, a fome, o desemprego, a competitividade, com o "e daí?". Então, sei lá, hoje eu só queria poder estar em casa.... Se você pode, fique. Mas fique, e também pense. Vamos pensar que outras formas de viver são possíveis: desaceleradas, alegres, inventivas, imprevisíveis, afetivas, brincantes, livres, improdutivas. Porque produzir, acelerar, racionalizar, ter sucesso, controlar, consumir, descartar... Tudo isso deu certo?

(Diário de campo, 07 de maio de 2020).

Estive experimentando estados de esgotamento em diversos sentidos (TSALLIS; FRANCISCO; FREITAS, 2020), com o tempo, com o trabalho, com a pandemia e antes dela. Ou será que posso relacionar os meus estados de esgotamento unicamente às experiências com a COVID-19? Já não estávamos, alguns de nós, esgotados muito antes? Ou se não estávamos, ou se não percebíamos, ou se só estamos agora, o que o esgotamento coloca para nós? Como lidamos com ele e com a crise que dele provém?

Para o pesquisador Peter Pelbart (2013), ao nos tornarmos humanos somos reduzidos a uma sobrevida de baixa intensidade, “vida besta” (PELBART, 2013, p. 30), como chama o autor, vinculada aos serviços e às mercadorias, vida automatizada, consumista, medicalizada, entorpecida e de rebaixamento das emoções. O esgotado é aquele que não aguenta mais a vida anestesiada por esse adestramento civilizatório. Diferente do cansado, que descansa para retomar a sua capacidade produtiva, o esgotado interroga as exigências de produtividade. O esgotado é aquele que não aguenta mais “a mortificação sobrevivencialista” (PELBART, 2013, p. 30).

Deveríamos suportar? O que você pensa sobre isso? Tenho me questionado, constantemente, se deveríamos suportar essa vida serializada, cheia de enquadres e mesmices. E se não suportarmos, não seria porque desejamos sentir a presença do mundo? Pelbart (2013) me ajuda com as minhas inquietações apresentando outras, ainda mais interessantes. Ele pergunta: como “preservar a capacidade de ser afetado senão através de uma permeabilidade, uma passividade, até mesmo uma fraqueza? E como ter a força de estar à altura de sua fraqueza, ao invés de permanecer na fraqueza de cultivar apenas força?” (PELBART, 2013, p. 32).

Não sei a resposta, mas Pelbart (2013) me faz compreender como o esgotamento pode estar atrelado à exaustão desse mundo apertado, anestesiado, cheio de regras que coagem e rotinas que nos são impostas. E se eu me desviasse das regras e da rotina, o que poderia acontecer? Eu poderia inventar a vida no caminho, na base do tropeço, despindo-me dessa humanidade servil? Pois, “se a vida deve livrar-se de todas essas amarras sociais, históricas, políticas, não será para reencontrar algo de sua animalidade desnuda, despossuída?” (PELBART, 2013, p. 34).

Penso que a experiência do esgotamento nos faz experimentar a fraqueza e, diferentemente do que poderíamos imaginar, a fraqueza nos faz estranhar quem somos, abrindo passagem para outros tipos de encontro com o mundo, talvez mais exuberantes e livres. A fraqueza não necessariamente nos estaciona, mas nos faz estranhar os ideais de adaptação e funcionalidade, tão exigidos em nossa sociedade atual. Por isso a importância de esgotar-se, pois, se imaginamos que somos fortes, blindados, não nos relacionamos com outros fluxos de vida, não nos tornamos disponíveis para sentir e interrogar (PELBART, 2013).

A pesquisadora Débora Coelho (2006) apresenta uma problemática interessante sobre esse comportamento blindado. De acordo com ela, a atualidade está centrada em um modelo de saúde embasado em ideias de permanência e estabilidade, quando a dor deve ser “rapidamente diagnosticada e medicalizada. Com tal procedimento, separam-se a dor, a morte e o doentio do processo vital, oferecendo-lhes um lugar próximo ao esquecido, ao rejeitado, ao estranho a nós” (COELHO, 2006, p. 107).

A partir do esvaziamento das dimensões da existência, como a morte, a dor, a doença, dimensões que fazem parte da vida, mas que são rejeitadas e esquecidas, o sujeito se cristaliza, está bloqueado, com sua processualidade impedida e estratificada (COELHO, 2006). Portanto, o que acho bonito no trabalho da Coelho (2006) e também no trabalho do Pelbart (2013) é que eles nos atentam para a importância de não mandarmos embora a angústia, a crise e o esgotamento do nosso cotidiano.

A fraqueza ou a crise — entre a dureza e a fragilidade, entre a rigidez e o rompimento das formas, entre a parede de concreto e o sonho da criança que brinca na rua — é que podem fazer a vida desfazer-se “do que a aprisiona, do organismo, dos órgãos, da inscrição dos poderes diversos sobre o corpo, ou mesmo de sua redução à vida nua, vida-morta” (PELBART, 2013, p. 34). Portanto, a crise e o esgotamento estão colados às afetações e não à paralisia. Se há esgotamento é para que algo diferente possa nascer. É para que possamos nos livrar da culpabilização, do ressentimento e da patologização do sofrimento.

E tudo isso é um paradoxo porque é como se fosse preciso desaparecer para reencantar-se. Desaparecer, esgotar-se para “retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo” (PELBART, 2013, p. 32).

José Gil (2002) é um filósofo português que, ao tratar dos inúmeros paradoxos do corpo, corrobora com a ideia de que um deles é a necessidade de desaparecer: “quando se tem um corpo próprio, autônomo, localizado no espaço, o corpo empírico da Medicina, do desporto, dos top-model, com contornos bem definidos e funções impostas pelo trabalho social — então entramos na desgraça dos corpos” (GIL, 2002, p. 146). O filósofo, em diálogo com Deleuze (1997), discorre sobre a experiência da criança com o corpo, quando nos gestos mais sutis é que ela experimenta as intensidades do mundo, misturada a ele.

Em seus trajetos, ao percorrer os tantos meios feitos “de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos: por exemplo a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais” (DELEUZE, 1997, p.73) é que o corpo da criança se conecta às tantas explorações e aos tantos percursos possíveis no plano imanente, plano da natureza e dos afetos de que falávamos anteriormente. É aí que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Assim, Gil (2002) sinaliza que as crianças não possuem um corpo isolado do mundo, delimitado, segregado ou localizado. “O corpo é a potência do devir” (GIL, 2002, p. 146), do fazer sempre outro, de tornar-se ao invés de ser. Para o autor, é por isso que a criança fica estarrecida com o machucado na pele ou com qualquer marcação que lhe contorne o corpo, territorializando-o no órgão que se evidencia, porque, “antes, ele ia e devinha, e atravessava as forças do mundo; agora tem um corpo presente. Naquele furúnculo ou na barriga que está com fome" (GIL, 2002, p. 146).

Mas, se é preciso esgotar o corpo rígido, se é preciso fazer ele desaparecer, não estaríamos tratando especificamente do corpo adulto molarizado? Não seria esse corpo organizado, cheio de regras e rotinas, nosso foco de intervenção? Talvez.

Há que se desgastar, esgotar *a história única sobre ser adulta e viver a vida adulta* que tenta normalizar a exaustão, o excesso de trabalho, o tempo cronológico como única via, mas também a força, a dominação, o controle. Entretanto, há também que se pensar no contágio, quando a vida adulta e os seus valores se infiltram na vida das crianças e jovens, cada vez mais apressados, consumistas, pressionados, molarizando-os também.

Se a criança experimenta o corpo em movimento, transitando pela diversidade do mundo, molecularizando as suas experiências, mas de repente é paralisada pelas exigências do mundo adulto capitalista, colonial/moderno; se a criança de repente deixa de ser caminho para a experiência presente e se torna caminho para o adulto futuro, branco, burguês, ajustado, anestesiado, quais são os efeitos do esgotamento dessas formas? Quais aberturas ele pode nos proporcionar?

3.3 O corpo

O esgotamento do corpo organizado, cronometrado, individualizado, do corpo molar; o esgotamento desse modo de viver humano e adulto anestesiado é um convite para que coloquemos em xeque o corpo que fabricamos para servir docilmente aos poderes do campo social.

Deleuze e Guattari (2012a), ao tratarem do conceito de Corpo sem Órgãos (CsO), criado a partir da obra do dramaturgo francês Antonin Artaud, tratam justamente da necessidade de esfacelar a organização linear do corpo, seu aprisionamento e seu acoplamento à máquina social capitalista, que programa uma funcionalidade para cada parte dele, que deseja extrair dessa funcionalidade a produtividade, o lucro, a servidão.

No livro “Espinosa: filosofia prática”, Deleuze (2002) vai reconhecer em Espinosa, um filósofo do século XVII, abordagens sobre o corpo não mais individualizado ou preferencialmente humano, mas constantemente em relação com a natureza. Dentro de uma proposição espinosista-deleuziana, “todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (DELEUZE, 2002, p.127), variando de múltiplas maneiras, compõem a natureza a partir de um plano de imanência. O que existe nesse plano de imanência nunca é anterior ao encontro, é importante frisar. Há sempre relações se compondo entre corpos que se nutrem de mundo, vida, morte, amor etc., quando “um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade” (DELEUZE, 2002, p.132).

O plano de imanência, consistência, ou plano de natureza, prossegue Deleuze (2002), é um modo de viver que se constrói quando o corpo assume proposições dinâmicas — afetando e sendo afetado por outros corpos, e cinéticas — mobilizado por relações de repouso e movimento entre partículas, nisto que desliza entre uma coisa e outra. Quer dizer, “nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos” (DELEUZE, 2002, p.128).

Por isso um corpo não pode ser definido somente por uma funcionalidade, pelos órgãos, ou por algo que lhe dê um contorno rígido (ainda que isso aconteça). É preciso romper com essa lógica mecanizada. “Definiremos um animal ou um homem,

não por sua forma ou por seus órgãos e suas funções e tampouco como sujeito: nós o definiremos pelos afetos de que ele é capaz" (DELEUZE, 2002, p.129).

Seguindo essa leitura, somos capazes de desconstruir as oposições entre a natureza e a artificialidade, ou entre o objeto e o sujeito, o homem e o animal. Para Deleuze (2002), no plano de imanência ou de natureza, o que conta são os afetos e os movimentos, naturais ou artificiais (não há distinção), que o corpo faz ao se fazer, ao se deslocar e se misturar. Esse corpo pode ser menos ou mais afetado por outros corpos: calor, odor, textura, ritmo, pausa, velocidade, já que são eles mesmos — os afetos de que somos capazes — que fazem a vida acontecer.

Ainda assim, não sabemos *a priori* o que pode um corpo em suas tantas e diversas combinações. Nunca é possível prever, adverte Deleuze (2002), o que os corpos, ao se encontrarem, podem suscitar. Desajuste, desassossego, morte, vida, exaustão, desaparecimento, insurreição, poesia, música, dor, devir, animalidade, paredes, crianças, tudo é possível, pois "não se trata mais de uma relação de ponto a contraponto, ou de seleção de um mundo, mas de uma sinfonia da natureza, da constituição de um mundo cada vez mais amplo e intenso" (DELEUZE, 2002, p.131).

3.4 Os animais

São 17h e estou sentada na frente do computador. Mary Jane me acompanha, há alguns passos atrás da minha cadeira no meu escritório. Quando fico muito tempo em frente à tela, o que tem sido comum, Piratinha costuma aparecer, uivar e latir, além de me arranhar com a pata, como se estivesse me convidando para sair. Mary Jane, diferentemente, fica a maior parte do tempo ao meu lado em silêncio, me acompanhando nos meus afazeres. Parece serena, mas tudo muda quando estamos deitadas no sofá e eu pego o aparelho celular. Ela dá com a cabeça e o focinho em minhas mãos, tentando derrubá-lo. E se fico muito tempo sem fazer contato visual, vidrada no telefone, ela se levanta ou resmunga — parece insatisfeita. O fato é que, apesar de não falarmos a "mesma língua", isso não impede a nossa comunicação. Penso, inclusive, que ela é mais interessante porque menos mecânica. Nos comunicamos com os olhos, os sons, os gestos, os tons, todo o corpo mobilizado para que a relação aconteça. É sempre um esforço que ultrapassa a necessidade de

interpretar. Além disso, o que importa é o ato de estarmos juntas, compartilhando momentos.

(Diário de bordo, 08 de julho de 2021)

Penso que não há como desgastar a pessoa adulta que me tornei, o corpo rígido adulto, *a história única sobre ser adulta e viver a vida adulta*, sem dizer da minha relação com os seres não humanos, principalmente os animais, e quem sabe da criação que procuro desse corpo outro, em sintonia com a natureza.

Já há muitos anos, Ailton Krenak, um escritor e ativista indígena, vem nos alertando sobre os efeitos destrutivos do homem branco que explora e mata a vida na terra. Em seus livros “ideias para adiar o fim do mundo" (KRENAK, 2020a) e “a vida não é útil” (KRENAK, 2020b), o autor faz uma série de questionamentos à humanidade, bem como ao capitalismo e aos seus ideais de exploração e consumo.

O que aprendo com os animais? Desconstruir o meu corpo adulto, por vezes autômato. Revisitar os ideais de infância e de criança. Desemparedar. Olhar diferentemente para o desenvolvimento humano. Questionar os conceitos de racionalidade e antropocentrismo. Repensar a soberania da linguagem verbal. Encontrar outras relações com a natureza. Inventar outros corpos. Deslocar as emoções. Desumanizar.

(Diário de campo, 14 de dezembro de 2020)

Tenho aprendido muito com Krenak sobre a natureza (e sobre como somos natureza), sobre ouvir e falar com as montanhas, sobre conviver com os animais, sobre as redes que me ligam à terra e ao asfalto da cidade. A princípio, tudo parece controverso e paradoxal. Ler um livro chamado “A vida não é útil” em frente a um computador após um longo dia de trabalho com cobranças de produtividade. Ter longas brigas com um ponto eletrônico, como você presenciou páginas acima, e me sentir vencida. Perceber o meu tempo ser cronometrado com o aperto do horário do almoço e o consumo das comidas industrializadas. Então eu leio: “essa micropolítica está se disseminando e vai ocupar o lugar da desilusão com a macropolítica. Os

agentes da micropolítica são pessoas plantando horta no quintal de casa, abrindo calçadas para deixar brotar seja lá o que for" (KRENAK, 2020a, p.21). De repente, um respiro.

Krenak (2020b) faz duras críticas à concepção de humanidade, principalmente porque ela vem munida da negação daqueles que não se encaixam na sua lógica de funcionamento globalizante, como vimos, iniciada pelos brancos europeus com a colonização. A dominação erigida pelos colonizadores colocou abaixo tudo e todos que não faziam comunhão com os ideais do progresso eurocêntricos, considerando-os sub-humanos, menores, inferiores.

Isto que chamamos humano — você já parou para interrogar? Você já pensou sob qual base ele constrói o seu alicerce?

Use o Qr code para acessar o conteúdo[17]

Homogeneização, linguagem universal, tempo cronometrado, educação civilizatória e coercitiva, dualização com o afastamento e a exploração da natureza (humano x natureza) e tantos outros efeitos são responsáveis por nos descolar da relação orgânica com o cosmos. "A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência, de hábitos" (KRENAK, 2020b, p.22-23).

Por isso, na condução deste trabalho, as categorias "humano", "humanidade" e "humanização" não são compreendidas em seu sentido tradicional e benevolente, mas problematizadas. Sob a égide da colonialidade, consideramos que o conceito de humanidade é um marcador que categoriza e autoriza a exclusão, e até mesmo a

[17] Acessar: https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalClU&t=10s&ab_channel=SteveCutts

morte, de quem foge do seu ideal globalizante, branco, heteronormativo, capitalista e assim por diante.

Enquanto a humanidade suprime a multiplicidade, a terra vai sendo cavucada, as espécies, extintas, as matas, queimadas, os rios, envenenados. Krenak (2020a) questiona o que vai restar quando tivermos destruído tudo. Dinheiro não se come, o escritor adverte. Aliás, ele também adverte que o contexto pandêmico que vivemos deve servir de alerta para as nossas fragilidades. Não somos invencíveis e soberanos. Não é preciso um maquinário de guerra para nos deter. Bastou um vírus, ínfimo, invisível, para levar à morte milhares de nós. O que vamos aprender com essa experiência? Quais mudanças em nossos modos de viver vamos propor?

Com a pandemia por disseminação da COVID-19, estivemos diferentemente isolados, cada um à sua maneira, dadas as proporções da nossa própria realidade. Passando um tempo maior em casa, tive a oportunidade de conviver mais com minhas companheiras caninas, principalmente Mary Jane e Piratinha, e com elas deslocar a lógica da superioridade humana que tanto me atravessava, por tantos momentos distintos. Ainda que os livros, a academia, a universidade, tenham tido um papel importante, foi a convivência com elas que me fez titubear, estranhar a ideia de uma humanidade que até então era habitual e normalizada.

Tenho aprendido a me encontrar com os animais de uma forma diferente e, a cada dia que passa, me encanto mais pela possibilidade de ser outra em meus encontros com as cadelas com as quais convivo. A gente se comunica e vai se conhecendo no cotidiano a partir de gestos, sons e olhares. Mary Jane, por exemplo, costuma mexer na terra do nosso pequeno quintal e cavar buracos em minha horta — - até que aparece se esfregando no meu corpo, toda desconfiada e petulante, para que eu sinta o cheiro de manjericão no seu pelo. Ahhh! Como eu fico brava! Já sei que foi comer o meu manjericão! Piratinha, do seu jeito diferente, costuma me sinalizar quando está com fome. Se estou trabalhando no computador, ela vem bem perto e late, late, late, coloca a pata em minhas pernas e não sossega até que eu levante para colocar a sua comida, na quantidade que ela deseja. É engraçado porque é assim que a gente vai se comunicando, pelos rastros e percursos, pelo cheiro e pelo contato entre os nossos corpos... A gente vai se fazendo juntas, se construindo juntas. Por uma afinidade estranha, elas chegam perto, se aconchegam, e nós vamos

aprendendo a perceber e a sentir a partir daquilo que não é óbvio. Sinto que os laços vão sendo construídos por afetação e estranhamento. Aliança pela diferença.

(Diário de bordo, 06 de junho de 2020).

Para Márcia Moraes (2010), professora e pesquisadora carioca, em diálogo com Deleuze, “é no estranhamento do encontro com o outro que um pensamento pode advir. O pensamento não se reduz à recognição, ao reconhecimento de si mesmo ou de alguma forma dada e definida de antemão” (MORAES, 2010, p.26). Pensar envolve aventurar-se ao desconhecido, quando somos golpeados por um choque, tomados por uma dissidência ou um encontro abrupto com o que não é familiar — é aí que exercitamos o pensamento. “No embate com o mundo, com os outros, com o campo de pesquisa” (MORAES, 2010, p.26), algo nos força a pensar, a sair da comodidade que nos anestesia.

Pois bem, algo em minha relação com as cadelas me tomou de assalto e me fez pensar. O jeito como se movem e me movem, como nos comunicamos, nossos vínculos, gestos, olhares e carinhos, tudo isso me inquietou, interrogando o que aprendi sobre os animais serem autômatos condicionados, subalternos, inferiores.

Esse foi um acontecimento, como ocorreu com Derrida (2002) quando o filósofo se deu conta de que sua gata o olha nu. O animal, para o pensador, tinha um ponto de vista sobre ele: “o ponto de vista do outro absoluto, e nada me terá feito pensar tanto sobre essa alteridade absoluta do vizinho ou do próximo quanto os momentos em que eu me vejo visto nu sob o olhar de um gato” (DERRIDA, 2002, p.28).

Acontecimento, volto a escrever, é isso que faz nascer o pensamento; é “quando a partir daquele evento sua vida muda de tal maneira que já não é possível voltar atrás” (TSALLIS, 2014, p.124). Não foi possível a Derrida (2002) voltar a ser o que era antes quando se percebeu capturado pelo olhar da sua gata, um outro absoluto. Também não foi possível a mim voltar a ser a mesma a partir do meu encontro com as minhas companheiras caninas. Ambas me fizeram localizar o limite do que eu chamava de humano. Ambas abriram as portas para uma significativa inquietação com o que eu chamava de humanidade.

Ocorre que a abertura dessas portas suscitou, consequentemente, diversas inquietações. Entre elas, uma significativa ruptura com a adultidade, com ser adulta,

me tornar adulta. Primeiro, porque a humanidade constrangida por Krenak não é infantil, não é a criança a expressão da humanidade destrutiva, mas o sujeito adulto em sua posição maioritária; é a humanidade e a adultidade, coexistindo, que rechaçam a natureza e a animalidade, imersas em uma sociedade adultocêntrica guiada pela exploração capitalista e colonial.

Em um encontro remoto em um canal do YouTube chamado “conversas sobre perguntas” (CASA FIAT CULTURA, 2020), Krenak discorre sobre como no ocidente (principalmente) a estrutura do mundo é desenvolvida para adultos, feita por e para adultos, de modo que as crianças chegam a um mundo que não foi desenhado para elas, submetidas a um regime que não é sensível para acolher os seus sinais, os seus anseios e as suas experimentações.

No meio da entrevista, ao ser questionado sobre o futuro, Krenak faz uma colocação: “há ainda mundos por vir? Se esses mundos por vir têm alguma possibilidade de se configurar, eles virão pelas mãos de quem? Dos adultos? Eu duvido! Quem sabe, com muita ré e educação, ele venha da colaboração dos adultos com aqueles que vierem depois de nós” (CASA FIAT CULTURA, 2020).

O que Krenak faz, a meu ver, é um convite: que nós, adultos, possamos dar um passo atrás, no sentido de repensarmos as nossas práticas e os nossos discursos cristalizados, que nos assentam em lugares soberanos e opressores. Aceitando o convite de Krenak, passei a interrogar: se a adultidade e a humanidade não são entidades imutáveis, o que mais nós adultos e humanos podemos ser? Se nos propomos rachar o bloco dominante do qual fazemos parte, o que de novidade pode emergir?

Volto a olhar para ouroboros e o seu trajeto cíclico. Algo se repete até diferir. Reproduzimos o adulto, o humano e o especialista na busca por homogeneidade, mas em algum momento todos podem devir. E quando devirmos-criança, devirmos-mulher, devirmos-animal, quais novos territórios vamos poder forjar? Com a bagagem cheia de perguntas, sigo viagem.

4. SOBRE OS EFEITOS DAS CARTOGRAFIAS GRUPAIS

Deambulando e com os objetivos da pesquisa ressoantes, sigo viagem. Vislumbro, no caminho, a necessidade de partilhar, com outros adultos, o desgaste da *história única sobre ser adulto e viver a vida adulta.* Desejo coletivizar, ainda mais, os meus trajetos. Pois bem, aqui estamos. A partir deste capítulo, vou contar para você como foi o meu encontro com outros adultos e principalmente alguns dos efeitos desse encontro para a nossa relação com a adultidade e o adultocentrismo, com as crianças e as infâncias.

No dia 07 de setembro de 2020, o grupo se encontrou pela primeira vez via Skype, aproximadamente às 20h, com o intuito de iniciar as discussões grupais para a constituição desta pesquisa. Não sei se você conhece essa ferramenta — Skype — , mas a sua arquitetura é interessante e o modo como nos percebemos através dela também. Quando adentramos no mundo do Skype, nos vemos por janelinhas, cada sujeito tem a sua. As janelinhas são quadradas e fazem um recorte do ambiente onde estamos inseridos.

Nesse dia, na sua janelinha, João usa um par de óculos com armação arredondada e preta. Atrás da cadeira onde está sentado, é possível visualizar um filtro dos sonhos pendurado na parede. Do lado do filtro, vejo a metade de um quadro pintado de azul e, embaixo dele, a metade de uma mesa com a metade de alguns livros. Tal cena forma uma organização interessante, porque parece que a figura de João é a outra metade de todas essas coisas que citei. É como se ele, a cadeira, o quadro e os livros se misturassem em uma figura híbrida.

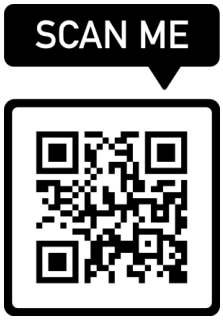
Paty, na janela ao lado, está com os cabelos pretos e cacheados soltos. O fundo do seu cenário é marrom. Paty tem um rosto muito expressivo, os olhos, principalmente. São grandes e negros olhos de jabuticaba.

Joana também está ali, parece que na sua cozinha. É engraçado porque vejo em seu quadradinho uma paleta de cores. Ela usa uma blusa em um tom rosado que combina com o armário azul atrás de sua cadeira e um pedaço da parede branca logo ao lado. Talvez ela não saiba, mas tudo parece ter sido radicalmente organizado para causar uma sensação simétrica, relaxante.

Paula está com a imagem um pouco embaçada, mas é possível ver seus óculos também com armação preta, estilo gatinho. Ela usa fones de ouvido e tem a voz doce,

serena. Também tem os olhos expressivos e é afeita pelos gestos. Gosto de ouvir Paula falar, me causa uma sensação de aconchego.

Bárbara e Genuíno estão juntos, dividem o mesmo vídeo, pois estão na mesma casa. É engraçado porque eles revezam, sem querer, o protagonismo diante da câmera. Então, às vezes, eu vejo só a barba de Genuíno e os cabelos de Bárbara. Noutras vezes o sorriso de Genuíno junto com o sorriso de Bárbara. Ou o sorriso de Genuíno e uma parte dos olhos de Bárbara. Seus corpos se misturam. Volto a olhar para mim mesma. Também estou em uma janelinha. Estou vestida com um moletom verde, atrás de mim uma parede pintada pela metade.



Use o Qr code para acessar o conteúdo[18]

Os encontros grupais aconteceram assim, entre janelinhas quadradas com arquiteturas mistas, partes do corpo revezando o foco da cena. E gargalhadas, muitas gargalhadas. Como eu já disse, a função desse grupo foi produzir desgastes na vida adulta, problematizar *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* pensando, coletivamente, nos efeitos dessa história para o fortalecimento do adultocentrismo, a partir da potência e da alegria de divergir.

Para isso, foi necessário entender, primeiro, como os integrantes do grupo percebiam a vida adulta, o que era para os participantes ser adulto, se tornar adulto. Pensar sobre a vida adulta era o que nos dava a chance de fazer novas fissuras no invólucro que a mantinha em um lugar normalizado e inquestionável, por isso, o primeiro encontro foi norteado pelas perguntas abertas “o que é/como é ser/tornar-se adulto?”. A partir dessas perguntas, realizadas no primeiro encontro, costuras foram feitas no sentido de articular a vida adulta à nossa relação com as crianças e com o adultocentrismo.

[18] Acesso em: https://youtu.be/GNlhHA-Dv3E

Nunca houve um roteiro fechado. As perguntas dos demais encontros foram abertas e circularam entre nós, diante do tema exposto acima. Analisadores fabricados foram utilizados, principalmente através de pequenos vídeos e curtas-metragens, para que a discussão sobre a vida adulta, ser adulto, viver como adulto, tornar-se adulto, pudesse atingir reflexões sobre suas articulações com o adultocentrismo e com práticas antiadultocêntricas.

Interessante ressaltar que, a partir do primeiro encontro, os analisadores foram construídos, também, pelos participantes, o que é condizente com uma pesquisa de caráter cartográfico, cuja pretensão é se fazer no caminho e de forma compartilhada, descentrada da figura do especialista.

Por exemplo, no terceiro encontro, a fala de Paty sobre um vídeo que postou no nosso grupo do *W*hatsApp sobre amizade e vida adulta nos faz refletir sobre a escola, a faculdade, as crianças, a amizade, a rede, o tempo, as exigências de produtividade, as cobranças, o trabalho.

No quarto encontro, Paty inicia falando que está sentindo “um cansaço que não descansa” e a partir daí todo o grupo se mobiliza. Falamos sobre o que é esse cansaço, o que ele tem a ver com o cotidiano, falamos sobre o cansaço das crianças e dos adultos, sobre a escolarização e a supressão do prazer, sobre a reapropriação do prazer e da alegria da vida, sobre a universidade e o utilitarismo, sobre as cobranças de produtividade e cumprimento de prazos no dia a dia, sobre as exigências sociais de encaixe e enquadramento em normas e condutas padronizadas.

No quinto encontro, utilizei dois vídeos que nos ajudaram a ampliar as discussões do último encontro. Com eles, falamos mais uma vez sobre escola, família, trabalho, redes de apoio e cuidado, múltiplas exigências da vida adulta, produtividade, aceleração do tempo.

Use o Qr code para acessar o conteúdo[19].

[19] Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=gLZcafZ8t_4&ab_channel=GreenpeaceBrasil

No sexto encontro, conversamos sobre um vídeo que Paty postou no grupo do WhasApp, “tem um monstro na cozinha”. Contei a história do livro “Alex e eu” (PEPPERBERG, 2009), um livro que me marcou justamente por tratar da relação entre humanos e animais e das nossas limitações na compreensão do “mundo animal” como inferior. Seguimos conversando sobre a nossa relação com a natureza, a relação das crianças com a natureza, da escola com a natureza. Falamos sobre a alfabetização e a constituição da linguagem verbal como “língua maior” e problematizamos a prerrogativa do humano como superior às demais espécies.

No sétimo encontro os participantes trouxeram questões relacionadas ao término da faculdade, à formação e ao mundo do trabalho, insatisfações com o modelo tradicional de trabalho e escolarização, a exigência dos pais e familiares que a criança e o jovem escolham um certo tipo de formação profissional visando o sucesso, o controle dos adultos sobre as escolhas das crianças e dos jovens. Sentimentos de solidão, medo, os desafios de compartilhar, tornar-se vulnerável e fazer rede quando se torna adulto também foram questões dialogadas.

No oitavo encontro, Paty e João sugeriram que falássemos sobre o documentário "O começo da vida do lado de fora 2”[20], que havia acabado de ser lançado e a maior parte do grupo já havia assistido. Mais uma vez falamos sobre a relação da criança e do adulto com a natureza, com o trabalho, a constituição de rede e comunidade, refletindo sobre modos de construir uma vida mais alegre e inventiva.

No nono encontro, conversamos sobre como poderíamos levar as discussões realizadas para “fora” do grupo e decidimos fazer uma live no *I*nstagram. Paty já vinha chamando a atenção para o compromisso de expandirmos as discussões e, como estávamos em um momento crítico da pandemia da COVID-19, ainda não podíamos nos encontrar e propor ações presenciais. A live[21] no Instagram foi o modo encontrado pelo grupo de coletivizar um pouco mais as discussões realizadas, trazendo mais pessoas para o debate. Foi também um modo de finalizarmos os encontros compartilhando o que havíamos pensado juntos e aprendido juntos. O décimo encontro, portanto, foi a live.

O décimo primeiro encontro aconteceu um tempo depois, já em 2022, quando, na escrita da tese e na análise do material, percebi que precisava fazer algumas novas

[20] Ver em: https://ocomecodavida2.com.br/
[21] Live é uma transmissão de áudio e vídeo que acontece on-line pela internet, através de redes sociais e plataformas digitais como o Instagram e o Youtube, por exemplo.

perguntas. Conversamos de uma forma mais aprofundada sobre o conceito de adultocentrismo, sobre brincar, sobre o silêncio dos adultos diante das tantas violências sofridas pelas crianças e sobre modos de combatermos, reagirmos a essa realidade, constituindo relações antiadultocêntricas.

Para contar dos efeitos dos encontros entre o grupo, lancei mão dos capítulos cinco, seis, sete, oito e nove: “adultocentrismo e capitalismo”, “interfaces entre a educação e o adultocentrismo”, “e se o adulto devir-criança?”, “transformar o adulto que nos tornamos, deixar as crianças em paz”, “ainda não terminamos: nos encontramos nas redes digitais”, respectivamente.

Os capítulos comportam vários analisadores que emergiram através da fala dos participantes durante os encontros, já que, materializando-se de forma heterogênea, os analisadores “podem ser os relatos ou as mensagens verbalmente proferidas pelos integrantes nas entrevistas, nos questionários ou em qualquer forma de comunicação intersubjetiva” (BAREMBLITT, 2002, p.63).

Como articuladores, os analisadores apresentados não só deflagraram as contradições, as hierarquias, os exercícios de poder, os desejos de controle, mas produziram desvios, transformações coletivas. A função do analisador de grupo consiste em “revelar tais situações e levar o conjunto do grupo a não mais poder fugir tão facilmente, das verdades que elas encobrem” (GUATTARI, 1985, p.101) e, sem poder fugir, encará-las e combatê-las para a modificação da realidade.

Portanto, foi a partir deles que conseguimos interrogar as diversas faces do adultocentrismo em nós e em nossas práticas, buscando estratégias para enfrentá-los na condução de vi(d)as antiadultocêntricas.

5. ADULTOCENTRISMO E CAPITALISMO NEOLIBERAL

5.1 O adultocentrismo e o adulto empreendedor de si

“é um cansaço que não descansa”
(Paty)

É importante poder reafirmar que o adultocentrismo existe desde antes do capitalismo, estando “directamente vinculado con los modos de producción en cada momento histórico y que estos refuerzan la condición adultocéntrica, para su mutua reproducción”, conforme aponta Duarte (2015, p.91). Entretanto, o surgimento do capitalismo dá outros contornos para o adultocentrismo, de modo que ambas as óticas se retroalimentam. A junção “capitalismo e adultocentrismo”, portanto, produz efeitos no modo como compreendemos a sociedade e consequentemente nos lugares que as crianças e os adultos ocupam em seu seio.

Para o grupo, o trabalho e a produtividade emergiram como linhas responsáveis por sinalizar o que é considerado próprio da vida adulta em um nível molar, rígido, de exigência social formatada, quer dizer, denotando aquilo que o Estado, a família e a religião constroem como modo “certo” de ser, agir e existir como pessoa adulta.

> Quando você pergunta do que que um adulto precisa ter, eu sempre ouvi isso, assim: “trabalho, casa, dinheiro”.
> (João)

> Esse meu “às vezes adulto” é muito vinculado ao trabalho, eu acredito.
> (Paula)

> Para você ser uma pessoa importante, para as pessoas te levarem a sério, você tem que ter um trabalho.
> (Bárbara)

> Meu pai, inclusive, muito assim, porque ele sempre passou muito tempo dele no trabalho. Então ele dizia assim: “ah, não é o que eu quis pra mim, mas é o que tem para manter vivo, é o trabalho que dá dignidade ao homem”.
> (Paula)

> Quando vocês tocaram no assunto do trabalho, acho que a palavra, assim, meio que decepção, por uma pessoa adulta não trabalhar.
>
> (Paty)

> Minha mãe sempre falou né, você é adulta quando você consegue bancar suas coisas, ter independência financeira e tudo, quando você tá trabalhando...
>
> (Paula)

Como vimos, a literatura produzida sobre a vida adulta trata o lugar do trabalho e a inserção no mercado como balizadores da adultidade, “uma vez que o adulto tem seu papel social tradicionalmente associado ao de trabalhador” (MONTEIRO, 2014, p.21).

Considerando o trabalho como atividade principal para o desenvolvimento da psique do adulto e fazendo articulações com o marxismo, a pesquisadora Camila Fernanda Moro Rios (2015) escreve sobre a importância das atividades laborais, considerando-as como elementos constitutivos da vida adulta. Para a autora, mesmo o capitalismo configurando o trabalho como uma atividade que fragiliza o trabalhador, porque ele não se apropria do que é produzido, alienando-se do processo, o trabalho pode trazer vários benefícios para o indivíduo adulto, como o aumento da atitude criativa, realização pessoal, expansão da autoconsciência, etc.

Ao mesmo tempo, Barbosa (2022) faz uma discussão interessante com um grupo de jovens aprendizes, cujo reconhecimento como pessoas adultas se dá muito menos pela idade cronológica e mais pelas associações com o trabalho, a independência financeira, o aumento das responsabilidades, a aquisição da maturidade e da autonomia, o que podemos ver, também, com as falas de Genuíno e Paula:

> Pra mim ser adulto é... eu posso dizer que se restringe a responsabilidade. Não uma responsabilidade qualquer, mas chega um certo ponto da vida da pessoa, dependendo da idade, eu acho até por isso que não tem como você falar “ah, depois de tal idade que é adulto”, porque chega um momento que você começa a pensar que, começa a perceber que assumiu tanta responsabilidade que você começa a ver que, realmente, “agora

> eu realmente sou adulto, olha o tanto de responsabilidade que eu tenho".
>
> (Genuíno)

> Eu também fico pensando que existe, a gente tá falando né, que existe uma forma-adulta, que eu acho que pressupõe algumas coisas sobre organização de alguma maneira, assim, e também sobre responsabilidades.
>
> (Paula)

Imagino que, para nós, na condução desta tese, tão importante como constatar que as pesquisas acadêmicas relacionam a vida adulta ao trabalho é refletir sobre os efeitos dessa constatação: o que é que acontece na realidade que vivemos para que o mundo adulto seja significativamente atravessado pelo trabalho, a ponto de sermos considerados mais ou menos adultos em cenários onde estamos ou não empregados, com maior ou menor independência financeira? Como essa relação do adulto com o trabalho recai sobre as relações entre nós, entre nós com as crianças e entre nós e o adultocentrismo?

As características do sujeito trabalhador foram sofrendo modulações ao longo do tempo. Foucault (2008) vai explicar que, sob influência do neoliberalismo norte-americano, o *Homo Oeconomicus* se torna um "empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda" (FOUCAULT, 2008, p.311).

Quando isso acontece, os elementos psicológicos e físicos, as habilidades e competências que uma pessoa possui tornam-se capital-humano, mais ou menos valorizado, com maior ou menor geração de renda, dado o investimento que recebe, pois "somente se estiver em bom funcionamento, operando na maneira devida, essa máquina que é constituída por competências produzirá o fluxo de renda necessário à reprodução do modo de vida escolhido pelo indivíduo", como descreve o pesquisador Thiago Mota (MOTA, 2021, p.243).

Diferentemente do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, onde o *Homo Oeconomicos* é um sujeito que faz trocas com outros sujeitos a partir de situações de necessidade e utilidade, com o neoliberalismo há um deslocamento que faz do homem a sua própria fonte de lucro e riqueza. Nessa perspectiva, não somos apenas mão de obra nas relações de produção, vendendo força de trabalho para quem detém o capital

dentro de uma relação empregador-trabalhador. Também não somos passivos nas relações de venda e consumo. Nos tornamos pequenas empresas, ao mesmo tempo produtores e consumidores, somos a nossa fonte de renda, somos o que garantirá o gozo de nossas necessidades (FOUCAULT, 2008; MOTA, 2021), porque é o investimento em nós mesmos que garantirá nosso lugar no mercado, um emprego, ser promovido, ter sucesso.

Os cursos que fazemos, a escola em que estudamos, as habilidades que dizem ser necessárias aprendermos (liderança, proatividade, oratória, equilíbrio emocional, etc), as especializações, tudo isso é capital humano, pois somos nós o foco de investimento. Ao mesmo tempo, o ideal de sujeito competitivo, independente, autônomo, individualista, apressado, sempre em busca de qualificar-se mais e mais, é esse ideal de sujeito que mantém as engrenagens do sistema funcionando, tornando-o cada vez mais lucrativo.

Sob o risco de uma culpa maçante por não produzir o suficiente e “ficar para trás” ou em desvantagem perante os outros, lidos como nossos concorrentes, o trabalho e a vida se tornam uma constante corrida pelo sucesso, permeados pela aceleração do tempo, por muitas metas, listas, cobranças e produtividade, situações que também foram retratadas pelo grupo:

> Você tem que ter uma autonomia, uma independência, porque agora as coisas dependem de você, do seu esforço. E aí você tem que correr atrás, sabe? Se você não correr atrás, ninguém vai correr atrás por você (...), eu acho que é esse peso, sabe? (...) as coisas que você não faz você fica se sentindo culpada, porque é como se, eu sinto que fosse um check-list e, ao final do dia, eu deveria preencher tudo o que eu falei que ia preencher e, se eu não preenchi, “oh, meu deus, eu sou a pior pessoa do mundo, procrastinação, improdutividade”.
>
> (Bárbara)

> Sempre tem algo a mais na lista para fazer, a gente nunca pode ficar sem fazer nada durante o dia.
>
> (Paula)

> Eu tenho que me esforçar para acordar cedo, eu tenho que me esforçar, sei lá, para fazer uma outra coisa que me dê prazer e que esteja fora da minha lista de obrigações eternas.
>
> (Joana)

> A gente continua fazendo as coisas na pressa, a gente continua entrando em rotinas, tentando se enquadrar em rotinas que a gente sabe que a gente não vai, não vai caber ali, mas a gente tenta, porque, sei lá, o mundo é feito de rotina, a gente tenta fazer as coisas com pressa e não aproveita o sol nascendo, sei lá, qualquer coisa (...), romper com isso é muito difícil, eu não sei se eu tô sendo pessimista (...), é uma luta constante.
>
> (Joana)

No livro “Sociedade do Cansaço”, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017) escreve que a Síndrome de Burnout, junto com a Depressão e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), são doenças que marcam o século XXI. O mais interessante, acredito, é a análise que o pensador faz quando vincula a produção de tais enfermidades ao imperativo do desempenho, lido como mandatário da sociedade neoliberal contemporânea.

De acordo com Byung-Chul Han (2017), passamos por uma transição das sociedades disciplinar e de controle[22], propostas por Foucault (2013) e Deleuze (1992), respectivamente, chegando à sociedade do desempenho e consequentemente do cansaço, onde vivemos agora e que podemos ver expressa através da fala de Joana:

> Essa semana foi uma semana tão adulta pra mim, não sei se falo isso com orgulho ou com tristeza. É sexta-feira à noite e eu só quero dormir, dormir muito. Descansar bastante, dormir pra sempre. Hoje, esgotada, por uma semana de atropelamentos, parei para pensar nos meus problemas, ou no que eu achava que eram problemas. Será que é sempre assim?
>
> (Joana)

[22] As sociedades disciplinares, propostas por Foucault, e as de controle, propostas por Deleuze, se correlacionam. De acordo com Deleuze (1992), entre os séculos XVIII e XX, as sociedades disciplinares ganhavam consistência através das grandes instituições de confinamento (família, escola, prisão, hospital, fábrica, quartel etc), estando o indivíduo transitando entre uma e outra, sendo controlado, ordenado, docilizado, organizado para gerar força produtiva. Entretanto, esse modelo de sociedade seria sucedido, advertiu Deleuze (1992), por novas forças de dominação, cujo controle se daria ao ar livre, de forma fluida e contínua, em muitos momentos invisível. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE, 1992, p.224).

A sociedade do cansaço é composta pela exigência da excelência, da positividade, dos excessos de estímulos e informações. O tempo está acelerado, estamos apressados, há muita mudança e volatilidade. Precisamos produzir, mostrar felicidade e, através da disciplina, aumentar o nível de produtividade exigido nas relações. Sob o imperativo de “projeto, iniciativa e motivação" (HAN, 2017, p.24), a sociedade do desempenho “produz depressivos e fracassados” (HAN, 2017, p.25).

O sentimento de fracasso também foi discutido pelo grupo, seguindo o contexto do trabalho e das nossas relações com ele, conforme podemos ler a seguir:

> Para eu sair de licença foi um sofrimento que parecia, assim, que eles estavam arrancando uma parte de mim, e é um lugar, o hospital, é um lugar que eu odeio (...), pra mim, aquilo ali era assim, “meu deus, eu sou um fracasso, como eu não dei conta de um trabalho que todo mundo quer? Porque é um concurso público”.
>
> (Rayanne)

> Você falando isso, me lembra da época da prefeitura. O quanto eu me senti fracassada por não conseguir dar conta de trabalhar lá. E aí eu ficava falando para as pessoas que eu queria sair. As pessoas, assim, quem tava ao meu redor, pai, marido, e eles, “não, fica, fica, não é possível, pô, qual o problema de você tá onde você tá? Tão te matando? Tão te batendo?” E eu chegava em casa chorando. Mas, mesmo chorando, “fica”. E aí, quando eu decidi sair, do nada, assim, eram 17h da tarde de uma sexta-feira, eu levantei da mesa, “nossa, eu vou pedir exoneração”. Não foi do nada, foi mais uma briga que eu tive com o chefe. E eu fui e dessa vez eu não avisei para ninguém porque eu só ficava ameaçando e eu me senti muito fracassada.
>
> (Joana)

> Eu acho que é geral isso aí, eu trabalhei quase 10 anos e, assim, aquilo, o tempo que eu queria sair... na realidade, depois que eu tive meu filho, eu queria ter ficado um tempo, sabe, assim, “eu posso ficar com meu filho um tempo enquanto ele não vai para a creche, que aí depois eu volto?” Eu não tive essa oportunidade e, na minha mente, eu queria ter essa oportunidade. Então eu saí depois que meu filho fez três anos. E eu sai de uma forma, assim, inesperada. Aconteceram alguns eventos, assim, e aí acabou que somou e eu saí. Entrei de férias e, quando eu voltei, meio que já... assim, era o que eu queria, mas não foi do jeito que eu queria. Realmente essa sensação de fracasso fica.
>
> (Paty)

Como é possível notar, o sentimento de fracasso aparece quando, para o grupo, o ideal de adulto trabalhador e bem-sucedido se rompe, abrindo espaço para a imagem do sujeito que “não dá conta” ou “não suporta”, principalmente porque a sociedade do cansaço opera através da afirmativa de que tudo é possível. Se aprendemos que tudo é possível e só depende de nós, sobre quem recai a culpa quando algo não funciona?

Assim, a individualização da sociedade do cansaço contribui para o isolamento do sujeito e das suas questões, que ficam descoladas do contexto social, das relações de gênero, raça, classe, etc. Quer dizer, não é a precarização do trabalho que adoece o trabalhador, mas ele mesmo, por “não conseguir ficar bem sozinho”. Não é o racismo cotidiano que massacra e fragiliza a saúde mental de pessoas negras, mas elas mesmas, por não conseguirem “dar a volta por cima”. Não é o machismo e o patriarcado que impedem as mulheres de ascender no mercado de trabalho, mas o pouco investimento das próprias mulheres, que “não se esforçaram o bastante” para atingir ou manter certas posições.

Perceba a que tais lógicas beneficiam, senão ao próprio sistema neoliberal, já que, não importa o que aconteça, a responsabilidade sempre vai recair sobre o sujeito, isto é, sobre você e eu. Não à toa, em 2022, a Síndrome de Burnout foi reconhecida como doença ocupacional[23], integrando a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), atingindo cada vez mais pessoas nos espaços de trabalho com sintomas de estresse, estafa e ansiedade.

Ao mesmo tempo, vale frisar que esse ideal de empreendedorismo individualista que sustenta o adulto *Homo Oeconomicus* vai ditar quem “vale mais” e quem “vale menos” na corrida pelo sucesso, que não acontece da mesma forma para todas as pessoas, como veremos a seguir:

> Eu acho que, pelo menos da minha experiência, no meu mundinho aqui, seria a palavra que eu mais ouviria, a pessoa adulta que não trabalha, não é que ele é privilegiado, ele é preguiçoso, desinteressado.

[23] Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/oms-inclui-a-sindrome-de-burnout-na-lista-de-doencas-do-trabalho

(Paty)

O filósofo camaronês Achille Mbembe cunhou o conceito de necropolítica para justamente denunciar como o sistema capitalista atual sustenta a ideia de que algumas pessoas têm maior valor do que as demais, de modo que as pessoas que "não tem valor" podem ser descartadas. Para Mbembe (2016), o neoliberalismo exercita uma política de morte que dita quem é digno de viver e de morrer. O racismo, na perspectiva do filósofo, é fundamental para a necropolítica, sendo a sua função "regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado" (MBEMBE, 2016, p.128), que se direcionam, principalmente, para as populações racializadas e periféricas.

Não à toa, no mundo de Paty, mulher negra, uma pessoa que não trabalha é preguiçosa, desinteressada e marginalizada. A construção da ideia de raça na cultura ocidental, a partir da colonização europeia, serviu para desumanizar todos os viventes que não fossem brancos, justificando as atrocidades da exploração de outros povos e da escravidão, além da expansão do capitalismo, como vimos. Dessa forma, os povos não-europeus, propagados como não civilizados, marginais, inferiores, selvagens, passaram a ser vistos como inimigos que poderiam ser escravizados e/ou dizimados, como escreve o professor Renato Noguera (2019):

> O racismo foi, e continua sendo, justificativa ideológica para associar o domínio colonialista de não-brancos como uma missão civilizadora branca que traz progressos científicos e econômicos. A Europa tinha como missão ensinar a vida para os que não sabiam viver como humanos civilizados. A tese do britânico branco Charles Darwin em Origem das espécies foi tomada como uma das razões suficientes e necessárias para justificar que, na luta das espécies, os grupos mais adaptados poderiam naturalmente conquistar e dominar outros em benefício da sobrevivência da espécie. Termos como "evolução", "avanço" e "progresso" frequentaram, e ainda estão presentes, nos discursos políticos. Um tipo de utopia futurista que conclama as pessoas a buscar um futuro melhor. Um futuro que pode ser conquistado sob a liderança de representantes da razão (NOGUERA, 2019, p. 137).

Como podemos notar, na realidade atual brasileira, pessoas racializadas seguem vistas como inimigas do Estado, sujeitos que podem morrer, que merecem morrer nas mãos dos seus agentes militarizados e até mesmo da própria população. Seja na figura da mulher indígena que reivindica o seu direito à terra, seja na figura do homem negro na favela que desvia dos padrões esperados, ambos se tornam

sujeitos matáveis, principalmente quando não se curvam (ou mesmo quando se curvam) ao sistema neoliberal em suas várias nuances.

Se pensarmos no “valor” atribuído às pessoas idosas, às pessoas com deficiência, às pessoas com transtorno mental, veremos mais oscilações e políticas de exclusão. Dessa forma, é importante entender que a perspectiva do “adulto empreendedor de si” é um ideal que faz com que as relações de poder entre os adultos oscilem. Esse ideal de adulto dinamiza as relações entre os adultos, que, quanto mais estiverem próximos dos padrões socialmente exigidos, mais estarão articulados a exercícios de poder e dominação social, como vimos. Ao mesmo tempo, acessar esse ideal de adulto nos permitiu problematizar como ele pode interferir na vida das crianças, conduzindo-as, moldando-as aos seus interesses e benefícios.

5.2 O adultocentrismo e a infância empreendedora

Nas sociedades adultocêntricas marcadas pelo capitalismo, as crianças e os adolescentes, segregados pela idade, são considerados subordinados e, portanto, têm restritas as capacidades de decisão e controle nas diversas esferas da vida política e socioeconômica. A lógica adultocêntrica, em um plano material, produz desigualdades diante do acesso ou da privação de alguns bens “a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas”[24] (DUARTE, 2012, p.111).

Assim, em uma sociedade neoliberal, a díade adulto-criança, conforme nomeou Rosemberg (1976), assenta-se em uma relação de dominação do primeiro sobre o segundo, com as justificativas de que a criança é biologicamente dependente do adulto para sobreviver e, logo, também é frágil; mais próxima da natureza e mais distante da civilidade, ela precisa ser educada; ainda em desenvolvimento, a criança é um “vir a ser” (ROSEMBERG, 1976, p.1467), um projeto, uma promessa (ROSEMBERG, 1976).

[24] “A partir de uma concepção de tarefas de desenvolvimento que corresponderíam a cada classe de idade, de acordo com a definição de suas posições na estrutura social, o que afeta a qualidade de seus desdobramentos como sujeitos” (tradução nossa).

A ideia da criança como um projeto de adulto serve a um propósito, expressivamente interligado à sociedade do desempenho e ao sujeito empreendedor de si. Em uma proposta de vida neoliberal, ser um projeto de adulto é estar submetido aos mais diversos dispositivos de intervenção para tornar-se o modelo que tratamos nas linhas acima.

O propósito de investir na criança para que ela se torne o adulto que desejamos deflagra os efeitos de um adultocentrismo mercadológico significativamente naturalizado. A escola, como veremos no próximo capítulo, exerce forte influência nesse quesito.

> A gente quer que a criança seja um adulto, o comportamento padrão é o comportamento adulto, mas a gente ainda tutela como ele vai chegar nesse, pelo menos eu, eu tutelo como ele deveria chegar nesse comportamento adulto.
>
> (Joana)

> Em algum momento falam que a gente tem que fazer mais, tem que fazer melhor (...), começa a competitividade e tudo mais, então é nesse momento que a criança começa a se cobrar porque a gente fala que ela tem que se cobrar.
>
> (Joana)

A pesquisadora Juliana Boldrine Abrita (2015), em sua dissertação de mestrado, trata da construção da infância de sucesso, como nomeia, referindo-se às influências do empreendedorismo. Fazendo uma análise de propagandas direcionadas às crianças, constatou o expressivo apelo ao investimento no futuro, que, decerto, possibilitou a ela “cartografar que todo este investimento na criança é na realidade um investimento no adulto, pois a justificativa para tanto esforço, consiste na produção do adulto de sucesso” (ABRITA, 2015, p.114).

É o adulto que ajuda a dar continuidade à cadeia neoliberal, pois é ele que vai ocupar o lugar de educador e investidor das crianças, que se tornarão adultos e possivelmente seguirão o mesmo papel. Os efeitos para as crianças e para a infância são diversos, porque, sendo o foco dessa lógica o adulto, nos tantos cenários demonstrados, a criança deixa de existir como sujeito, impedida de dizer, opinar,

deliberar, experimentar, expressar suas singularidades, uma vez que seu futuro já está certo, não podendo haver desvios.

Segue afirmando Juliana Abrita (2015) que muitas propagandas prometem fornecer meios de aumentar o capital humano, a partir do investimento na vida das crianças. São formas de aprimorar suas competências e habilidades, com a promessa de um futuro promissor financeiramente.

Você pode fazer o exercício de andar pela cidade e procurar propagandas que abordem o tema “criança, futuro e sucesso”. Estou certa de que encontrará bastante material. Sem muito esforço, você pode buscar em sua memória momentos que tratam desse tema e que você mesmo viveu.

Os dispositivos midiáticos, como nos diz Guattari (1985), são responsáveis por modelizar a nossa subjetividade, a partir dos valores neoliberais. A esquizoanálise não entende a subjetividade como uma essência, uma personalidade ou uma individualidade que cresce e se aperfeiçoa dentro de nós. A subjetividade é construída e interferida pelos campos sociais, políticos, econômicos etc., o que faz a sociedade capitalista forjar subjetividades capitalísticas, ou modos de viver e existir correlacionados com os valores do capital.

Gregório Baremblitt (2002), pesquisador argentino e institucionalista, escreveu que não existem necessidades básicas naturais ou universais, pois as necessidades são produzidas e as demandas moduladas em cada segmento social. São os experts, na análise do argentino, “um enorme exército de experts que acumulam o saber que lhes permite fazer com o que as pessoas achem que precisam e solicitem aquilo que os experts dizem que precisam e que os grupos e as classes dominantes lhes concedem” (BAREMBLITT, 2002, p.17).

> Mas é engraçado que o próprio Steve Jobs ele tem essa frase, né? Que o mercado não sabe o que quer, a gente precisa criar (...), o mercado não sabe a demanda, é quem cria: os marqueteiros, designers, é a gente que cria.
>
> (João)

> Faz o desejo, né? Produz o desejo...
>
> (Paty)

> Mas eu tenho essa sensação. Eu tenho a sensação de que a gente não sabe o que a gente quer até aquilo estar escancarado na nossa cara. Então, tipo assim, eu não sei que eu preciso de

> um iPhone X, Y, Z até ele surgir, um filtro a mais de *I*nstagram, sei lá, “meu deus, eu preciso desse filtro, então eu preciso desse iPhone”.
>
> (Joana)

Os experts, distribuídos nos setores midiáticos, escolares, acadêmicos, nós, psicólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, professores, arquitetos, marqueteiros e assim por diante, seguimos, em tantos momentos, como vetores de propagação dos valores do capital, incutindo as necessidades do consumo, da celeridade, da competitividade, da produtividade e, portanto, do individualismo e do empreendedorismo neoliberal, como discutido no nosso grupo de pesquisa, conforme o diálogo acima.

Sylvio Gadelha (2010), pesquisador, trata justamente do governo da infância através da sua submissão à lógica do empreendedorismo, problematizando algumas questões relacionadas à transformação das crianças em consumidores, além do incentivo à concorrência e ao marketing corporativo que atravessa as práticas educativas no desenvolvimento de um comportamento infantil empresarial.

Advertindo que as crianças dos mais diferentes estratos sociais são atingidas, Gadelha (2010) evidencia a presença de uma chantagem dos equipamentos midiáticos direcionada aos familiares, indagados sobre desejarem ou não o sucesso dos filhos, culpabilizados pela possibilidade do fracasso. Ainda de acordo com o autor, toda essa cobrança ressoa nas práticas educativas, com uma redução da aprendizagem e das relações de sociabilidade ao domínio de habilidades e competências regidas pela lógica empresarial. Mais uma vez, vemos a lógica cronológica se tornando absoluta ao colonizar o tempo da aprendizagem e padronizá-lo conforme o querer do adulto, o que, ao mesmo passo, pode evidenciar a potência disruptiva de aión, quando conseguimos dar lugar para diferentes modos e tempos de aprender, por exemplo.

Entretanto, vale frisar mais uma vez que, mesmo a cultura do empreendedorismo afetando as crianças em seus diversos contextos sociais, o processo de atribuir valor à vida não é igualitário, já que algumas crianças (tempos e modos de vida) valem mais do que outras, algumas crianças são matáveis, e os mecanismos de exclusão vivenciados por elas podem ganhar diferentes contornos, como veremos a seguir.

5.3 Breve história da criança no Brasil e a necroinfância adultocêntrica

Em uma reportagem on-line publicada no site lunetas, em 2020[25], o professor Renato Noguera discorre sobre o seu conceito de necroinfância, entendida como dispositivo da necropolítica. Ao falar sobre os assassinatos em massa de crianças negras no brasil, o filósofo alerta sobre a criação de mundos de morte que não permitem às crianças negras experienciar a própria infância, pois, com o racismo, elas são coisificadas, se tornam indignas, perigosas, exterminávei s.

Ainda que em diversas culturas, como vimos, o adultocentrismo opere produzindo desigualdades entre adultos e não adultos, no Brasil, gostaria de tratar das opressões provenientes da invasão dos colonizadores, porque ela marca, intrinsecamente, o modo como concebemos as crianças na contemporaneidade.

Fazendo uma discussão sobre a história das crianças no Brasil desde a colonização até o seu reconhecimento como sujeitos de direitos, a pesquisadora Esther Maria de Magalhães Arantes (2011) busca constituir um trabalho que coloque em evidência os mecanismos de fabricação da criança “irregular, carente, delinquente etc.” (ARANTES, 2011, p.155).

Começando pelo governo das crianças através do catolicismo, na figura dos jesuítas, a autora conta como o colonizador europeu se preocupou em conquistar as terras e as almas, convertendo os povos originários com pedagogias que promoviam separação, medo e morte (ARANTES, 2011, p.161).

De acordo com a autora, o massacre da cultura indígena, a submissão dos indígenas ao matrimônio e à monogamia, a inferiorização dos pajés, a separação das mulheres dos homens e a das crianças dos adultos foram algumas das estratégias utilizadas para fragilizá-los e, consequentemente, facilitar a escravização, a submissão à religião cristã europeia, além da tomada de suas terras e riquezas, promovendo controle social. Expressivamente voltados para a educação das crianças, os jesuítas utilizavam-nas para mediar a catequização dos adultos indígenas, roubavam-lhes de suas famílias, vislumbrando-as como instrumentos de conversão.

Com os escravizados negros não foi diferente e as crianças negras, em certa medida, tornaram-se lucrativas, havendo em algumas fazendas a produção de

[25] Ver em: https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/

crianças para a escravidão, o que era chamado de “pecuária negreira”, como descreve Arantes (2011). Através dessa prática, criavam-se escravizados em fazendas para comercializá-los e, “a partir de 7 anos, entrava a criança para o mundo do trabalho na condição de ‘aprendiz’ ou ‘moleque’ e aos 12/14 anos já se constituía plenamente como força de trabalho escrava” (ARANTES, 2011, p.173).

As crianças também estavam sob o controle da caridade: os abandonados, desvalidos, órfãos e expostos, recém-nascidos deixados nas ruas, portas de igrejas e residências. Frutos de relações fora do matrimônio, usados como modo de lucrar a partir do aluguel de escravizadas como amas-de-leite, abandonados porque os homens brancos não queriam arcar com as despesas dos filhos das escravizadas até que se tornassem produtivos, ou para que pudessem ter um enterro digno (crianças abandonadas já mortas), estavam as crianças pobres e racializadas à mercê da caridade adulta e religiosa, inicialmente na casa dos expostos e mais tarde em internatos. Somente na primeira metade do século XX é que passaram a ser objeto das políticas públicas com a constituição da república e o desenvolvimento da modernidade (ARANTES, 2011).

A pesquisadora Irene Rizzini (2011) mostra como o primeiro código de menores constituído em 1927 pelo jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos instaura uma grande mudança legislativa no cenário da infância brasileira republicana, sendo importante destacar esse acontecimento porque o código foi responsável por constituir uma “cultura menorista” que ajudou a fortalecer práticas racistas e preconceituosas contra crianças pobres e racializadas, sob a égide (de novo e de novo) do progresso.

Após a abolição da escravidão, o termo “menor”, comumente associado à “criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico” (RIZZINI, 2011, p.113), deflagrando a preocupação das autoridades em controlar e disciplinar as crianças que, de alguma forma, fugiam dos padrões morais civilizatórios.

Era a infância o momento ideal para moldar o sujeito aos valores da nova ordem capitalista moderna. Nutridos por ideais eugenistas, diante, também, de uma medicina higienista, racista e elitista, que via na pobreza o mal e a degeneração, preocupavam-se com os ociosos, temendo que se tornassem vadios e criminosos capazes de colocar em risco o futuro da nação. Preocupavam-se com o aumento da criminalidade infantil, com as crianças desordeiras, órfãs, necessitadas, que deveriam receber

educação moral e religiosa cristã, educadas para o trabalho, as meninas para o trabalho doméstico (RIZZINI, 2011).

A institucionalização foi o principal método adotado pelos adultos juristas, médicos e demais detentores do poder de organização estatal para discipliná-las, corrigi-las, ajustá-las ou matá-las. Medidas que não mudariam o cenário de desigualdade vigente, em vez disso, mantendo o privilégio das elites e dos adultos responsáveis pelas decisões sobre os seus corpos e as suas vidas (RIZZINI, 2011).

A institucionalização do menor, como recurso do Estado, serviu para individualizar questões sociais, colocando sob os ombros das crianças e das famílias consideradas “desestruturadas” a responsabilidade por um cuidado que deveria ser coletivo e com investimentos nos mais diversos setores responsáveis por garantir condições dignas de existência. Ao invés disso, apoiados em métodos coercitivos e punitivos, privaram as crianças da liberdade, da família de origem, dos vínculos construídos com o mundo, porque eles não eram condizentes com o modelo de vida burguês que se consolidava (RIZZINI, 2011).

Somente em meados 1990, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECRIAD), o cenário mudou com o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos (BRASIL, 1990), ainda que seus corpos e suas vidas continuem sendo interferidos, moldados, controlados pelas pessoas adultas. Aqui, podemos retomar o conceito de necroinfância (existente desde o Brasil colonial, como vimos), porque, mesmo que as crianças tenham os direitos garantidos constitucionalmente, a cultura do menorismo ainda recai sobre as pobres e racializadas: o “menó” é a criança negra periférica, o aviãozinho do tráfico, o “pivete” que pede esmola.

A necroinfância é adultocêntrica, como a história que foi contada sobre as experiências das crianças desde o Brasil colônia, porque sempre esteve no poder do adulto decidir o seu destino, definir e hierarquizar o seu valor e o seu lugar no mundo. No caso das crianças racializadas, os fatores etários, mas também de classe social e raça, se unem intensificando os exercícios do poder adultocêntrico, exercícios de violência e morte.

Ao falar sobre o “adultocentrismo racializado”, Oliveira (2021, p.962) expõe que “a desumanização dos povos racializados tem uma afetação especial aos sujeitos mais jovens, pois não somente os fazem assumir os ideais de humano nos valores modernos e capitalistas, por vezes estruturalmente inacessíveis, como desencadeia

a negação de seus pertencimentos" (OLIVEIRA, 2021, p.962) nas esferas da identidade e do reconhecimento coletivo-familiar, promovendo, muitas vezes, o uso da violência contra si mesmos e outras pessoas. Crianças e jovens indígenas e negros, portanto, não têm legitimados os elementos da sua vida, da sua aparência, do modo como conhecem e pensam o mundo, o que fere a sua dignidade.

Vale também frisar que, sob a influência das construções adultas, ideais racistas são produzidos por crianças e jovens brancos, havendo um posicionamento de superioridade racial que se expressa, inclusive, nas brincadeiras e locais de lazer (OLIVEIRA,2021).

Além da raça, outros marcadores podem ser levados em consideração como a deficiência, a classe social, o gênero, a condição de "normalidade" etc. Como afirma Audre Lorde (2009), escritora caribenha-estadunidense, não existem hierarquias de opressão "e esse é o estandarte do cinismo da direita encorajar membros de grupos oprimidos a agir uns contra os outros" (LORDE, 2009). As crianças, como minoria em um mundo adultocêntrico, não podem deixar de ser reconhecidas como grupo oprimido, ainda que as opressões ocorram de modo diferente quando as crianças são negras, indígenas, deficientes, pobres, meninas etc.

As crianças também não podem deixar de ser reconhecidas como minorias que resistem, diferentemente, às opressões que sofrem nas escolas, com suas famílias, nas instituições de abrigamento e acolhimento, na própria relação com a cidade, produzindo vida, ruptura, questionamento, transformações.

Assumi, com este trabalho, o compromisso de seguir afirmando a criança como uma minoria, não porque menor ou inferior, como já vimos, mas cujas desigualdades sofridas sejam talvez as mais banalizadas e menos interrogadas por nós. Vamos lembrar que as crianças não costumam possuir cadeiras em espaços de deliberação, nem mesmo em espaços reivindicatórios.

Não estão na universidade, nem escrevem artigos científicos, não ocupam cargos políticos, não decidem sobre a construção das cidades, não votam, não decidem o horário do recreio na escola, a disposição das cadeiras, algumas nem podem ir ao banheiro sem pedir autorização ou escolher a roupa que vão vestir.

Uma pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, alertam que entre os anos de 2016 e 2020, em média 35 mil crianças e adolescentes, com idade de 0 a 19 anos, foram mortas de modo violento no Brasil e nos anos de 2017 e 2020, 180 mil crianças sofreram

violência sexual. Nesse contexto, as crianças costumam sofrer mais com a violência doméstica, predominando as mortes no contexto residencial por pessoas conhecidas (UNICEF et al.,2021).

A violência, portanto, é realidade cotidiana das crianças brasileiras em múltiplas esferas (física, psicológica, sexual etc.), banalizada e em muitos momentos permitida por nós, adultos, que diante da sua ocorrência, poucas vezes nos manifestamos. Em várias situações somos coniventes, permissivos, até mesmo silenciosos e desejosos que a violência ocorra, sob a premissa de “educar”, por exemplo, mas que na verdade é desejo de controle, disciplinamento e manutenção do nosso status quo em uma sociedade adultocêntrica.

> Será que, no dia a dia, no cotidiano, a gente enxerga a criança como uma minoria?
>
> (Rayanne)

> Eu acho também, se a gente pensar não na questão de quantidade, mas na questão de força, de poder, de poder dar sua voz, eu penso também como uma minoria, como uma classe minoritária.
>
> (Joana)

> Vocês acham que a gente reage às injustiças e aos exercícios de poder, enfim, às coisas que acontecem às crianças como minoria, como a gente reage com as outras minorias?
>
> (Rayanne)

> Não (...), porque, nesse caso, a criança vai fazer o quê?
>
> (Bárbara)

> Quando a gente vê alguém batendo no cachorro, a gente faz um “meu deus coitado do cachorro”. Quando a gente vê o homem batendo na mulher, a gente também, de alguma forma, fica lá, fragilizado querendo entender o que tá acontecendo, indignado. Mas quando a gente vê o adulto batendo na criança, “ah, a criança fez malcriação”, “olha lá, também, tá esperneando na loja querendo brinquedo a todo custo, tem que corrigir, tem que...”. Tipo assim, já enxerga com outro olhar, de tá certo, de os pais estão fazendo o papel certo, “merece uma surra” inclusive, e aí a criança que não apanha “ah, essa criança é falta de surra”.
>
> (Joana)

Como é possível notar perante a reflexão acima, o sistema adultocêntrico dificulta (impede?) que as crianças reivindiquem e se organizem socialmente, por meio da violência altamente banalizada e perpetrada, pelo adultocentrismo, a elas. Afinal, quantos grupos e coletivos de crianças conhecemos? Quantos trabalhos escritos por crianças são credibilizados em espaços que não sejam diminuídos e “de mentirinha”? Onde estão as crianças na universidade, na cidade, na política?

E, se tratamos da necroinfância em um Brasil escravocrata, é imprescindível evidenciar como a vida de crianças negras e indígenas se tornaram descartáveis e inferiorizadas para o Estado e seus agentes, tão menos interessantes quanto menos produtivas e mais afastadas dos valores do empreendedorismo, do consumo etc.

Além disso, há também a produção de uma infância e de crianças em risco, como tratei no meu trabalho do mestrado (FRANCISCO, 2015), quando a tratativa da inclusão atua no sentido da normalização e não da aposta na diferença. Crianças pobres passam a ser consideradas perigosas e submetidas a programas e estratégias governamentais que tentam incluí-las ao torná-las economicamente funcionais.

A desqualificação da família pobre, lida como desestruturada, negligente, incapaz, ocorre quanto mais afastada estiver do modelo nuclear burguês, branco e colonial/moderno. Logo, seus filhos se tornam potenciais criminosos, em risco de tornarem-se ociosos, delinquentes e desempregados. A essas famílias e crianças cabe a inserção em políticas que as incluam na organização social dominante, ainda subservientes, mas com menor potencial de bagunçar as estruturas neoliberais.

Como retratam as pesquisadoras Cecília Coimbra e Maria Lívia do Nascimento (2005), trazendo os conceitos de “pobres dignos e viciosos” pensados por Irene Rizzini (1997),

> Aos “pobres dignos”, aqueles que trabalham, que mantêm a “família unida” e “observam os costumes religiosos” é necessário o fortalecimento dos valores morais, pois pertencem a uma classe “mais vulnerável aos vícios e às doenças”. Seus filhos devem ser afastados dos ambientes perniciosos, como as ruas e até mesmo de suas próprias casas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Mesmo que o ECRIAD e as políticas assistenciais tenham tentado acabar com a criminalização da pobreza e tenham grande importância para o cenário de garantia

de direitos (que não pretendo jamais negar), seguem sendo as crianças pobres as que são retiradas dos seus lares, consideradas potenciais criminosos, com o futuro em risco. São as crianças periféricas retiradas das ruas, instruídas a qualificarem-se profissionalmente precocemente e o máximo possível, ocupando o "tempo ocioso" em projetos sociais embranquecidos, para que não sucumbam ao fatídico destino da criminalidade, da vadiagem etc.

Assim, às crianças pobres incluídas, oferecemos o controle constante, dizemos como devem se comportar, vestir, falar, quais músicas devem ouvir, quais cursinhos devem fazer para permanecerem moralmente "dignas". Já às crianças "viciosas", as que recusam as investidas mercadológicas, as que perambulam pelas ruas, as que evadem dos projetos e instituições, as que recusam o embranquecimento e a caridade — a elas oferecemos o extermínio, políticas de morte.

5.4 Mas e os adultos?

O que acontece quando pessoas adultas repensam a lógica capitalista? Quando pessoas adultas constituem espaço para questionar a si mesmas, as suas práticas, os seus valores e comportamentos atravessados pelo capital? O que pode acontecer quando a imagem do "adulto empreendedor de si" é interrogada?

> É isso, eu sou essa criança, né? Eu sou essa criança cinza[26], porque eu não nasci pra fábrica, eu não nasci pra acordar sete horas da manhã e sair 17h.
>
> (João)

> Eu sei que a gente tem que trabalhar, mas até que ponto a gente tem que ficar em um trabalho que está esgotando mentalmente a gente, sabe?
>
> (Bárbara)

> Eu sempre fiquei pensando, por quê? Eu entendo que nós precisamos trabalhar, mas por que a gente precisa se sujeitar a certos trabalhos, sabe?
>
> (Paula)

[26] Aqui, João está se referindo à criança de um curta metragem que assistimos em um dos nossos encontros. Uma criança que vai perdendo a cor e fica cinza com a rotina e as exigências cotidianas.

> Porque a pessoa não para para aproveitar o momento (...), porque é muito isso, é aquela correria que você não sabe por que você tá correndo, mas você sabe que você tem que correr (...), então, assim, é fazer tudo na pressa, na correria, porque é assim que tem que ser e ninguém questiona.
>
> (Joana)

As discussões realizadas pelo grupo foram importantes porque nos permitiram compreender como o neoliberalismo opera na construção de uma subjetividade capitalística que dita como o adulto deve ser e consequentemente como a criança deve ser, como essa imagem sustenta diferentes posições nas relações de poder entre nós e entre nós e as crianças, e, ao mesmo tempo, como ela não é natural, inata, parte da nossa essência, podendo ser interrogada e desconstruída.

Expor e desnaturalizar o tempo apressado, as condições precarizadas de trabalho, o cansaço, a cultura do empreendedorismo, foram os primeiros passos na caminhada pelo reconhecimento das lógicas que podem nos destruir. Como grupo, percebemos que o adultocentrismo é um sistema que subjuga as crianças e, ao mesmo tempo, constitui vidas adultas mecanizadas e mortificadas, pois, quando aliado ao capitalismo, exige que atinjamos um ideal de adulto produtivista, individualista, independente e competitivo (aquilo que a criança deverá se tornar), ideal que despotencializa a vida de uns e torna a de outros matáveis.

Ao mesmo tempo, expor e colocar em xeque as características propagadas como inerentes à vida adulta e que fortalecem relações de dominação entre os adultos e as crianças, como a força, a maturidade, e independência financeira etc., pôde fazer da vida adulta um campo problemático, ajudando evidenciar a existência de experiências plurais entre os adultos.

É interessante notar que a vinculação do adulto às características do “empreendedor de si”, pelo grupo, também pôde evidenciar conflitos que já vinham sendo ilustrados por alguns pesquisadores da área, que afirmam que as características relacionadas ao sujeito adulto vão sofrendo alterações conforme as modulações do próprio capitalismo.

Como vimos, com a perspectiva de inacabamento, há um ideal de “adulto inacabado”, que ainda não está pronto, que está sempre em busca e que coexiste com a imagem do adulto estável e estabilizado que se constituiu anteriormente como

padrão. Isso porque, com “o desenvolvimento e impacto de novos dispositivos técnicos e das novas tecnologias da informação; o incremento da sociedade de consumo e a evidência do fenómeno da individualização” (SOUSA, 2007, p.61), a sociedade começou a mudar as suas exigências e a estabilidade passou a coexistir com a necessidade de ser sempre outro, capacitando-se, galgando múltiplos conhecimentos, empreendendo diferentes projetos.

Percebemos tal mudança em ato quando, em uma das discussões, Genuíno e Paula disseram que se consideravam um adulto em formação,

> Me considero um adulto em formação.
>
> (Genuíno)

> Tô aqui pensando. Também não tenho resposta. Me identifiquei com a resposta de ser um adulto em construção.
>
> (Paula)

As falas de Genuíno e Paula surtiram efeito, por muito tempo, no grupo: afinal, o que é ser um “adulto em formação/construção”?

Pensamos que essa era uma proposição interessante, porque colocava em análise alguns dos conceitos estáticos que sustentam o adultocentrismo, e até mesmo revolucionária, porque afirmava a possibilidade do inacabamento, do desequilíbrio, da instabilidade e consequentemente do devir em um cenário que exige a constituição de um sujeito adulto estável e inabalável.

Quer dizer, as falas de Genuíno e Paula poderiam sugerir um caminho alternativo, uma linha de fuga, um movimento disruptivo de seguir uma direção ainda desconhecida, de não se reconhecer numa certa padronização, de não se endurecer completamente em um papel instituído. Ao mesmo tempo, essa mesma imagem do adulto “inacabado”, “em formação”, “sempre em busca”, poderia ser mais uma face da lógica neoliberal, mais uma “nova” condição entrando em vigência.

Como discorreram Deleuze e Guattari (2010), a axiomática capitalista revela a sua expansão a partir do desenvolvimento da descodificação e da reterritorialização, o que quer dizer que tudo o que pode ameaçar o funcionamento da máquina capitalista sofre uma tentativa de captura, sendo englobado, engolido pela sua lógica. Ao mesmo

tempo, a própria máquina capitalista opera por descodificação, ampliando suas margens, fazendo caber cada vez mais gente, ideias, valores, costumes em sua modelagem.

O código, em uma perspectiva deleuzeguattariana, é uma marca, uma referência, uma identidade que nos formata. O nome, a profissão, a religião são codificadores sociais, porque nos inserem em normas rígidas, molares. O capitalismo, entretanto, não codifica, ele ataca a rigidez dos códigos, que ainda existem, mas de modo secundário. O capitalismo é fluido, molecular, expansivo. Como escreve o pesquisador Domenico Uhng Hur (2015), a axiomática do capital não molda, mas "modula as condutas e o ser, numa instabilidade perpétua. Não há mais um código que se refere a uma conduta, mas um modo de funcionamento, um esquema imaterial, uma combinatória, que ressoa, reverbera e deve ser multiplicada e multiplicada" (HUR, 2015, p.166) incessantemente, não apenas no que diz respeito a contextos econômicos, mas "também políticos, relacionais, afetivos, cognitivos, resultando numa subjetividade capitalística" (HUR, 2015, p.166).

Analisando as falas de Genuíno e Paula, a expressão do adulto inacabado ou em formação pode justamente evidenciar a axiomática capitalista, que, ao atacar os códigos da adultidade molar e as premissas que marcaram socialmente o adulto-padrão, modelam um novo modo de funcionamento "aberto" e potencialmente instável.

O regime de códigos é repetidamente atacado e substituído, existindo em constante estado de mutação. Atinge-se, assim, maior eficácia conforme as exigências de produtividade e eficiência da maquinaria capitalista e o adulto "empreendedor de si" ganha espaço, exatamente como aquele que, instável, "sem fundo" ou contorno delimitado, precisa ser sempre mais, conquistar mais, consumir mais, trabalhar mais e assim por diante.

Por isso a importância de estarmos sempre atentos, de podermos nos reunir para conversar, debater, pensar junto, desnaturalizando o que está socialmente instituído, interrogando e compartilhando problemáticas, muito menos no sentido de achar respostas e mais na direção de questioná-las.

6. INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E O ADULTOCENTRISMO

> É uma instituição de que você não consegue sair. Assim, eu saí da escola, mas de alguma forma os cortes, as castrações (...), as podas, elas se mantêm quando você sai da escola. Elas se mantêm porque a partir daí você tem que começar a se comportar de uma forma que você aprendeu na escola.
>
> (Joana)

A fala de Joana deflagra a sua inquietação perante a continuidade, praticamente ininterrupta, da escolarização, que emerge nas discussões do grupo como analisador que nos mostra como a instituição escolar pode ensinar a criança a ser o adulto socialmente desejável, ao mesmo tempo, a ser a criança socialmente desejável e, posteriormente, a continuar mantendo, já adulta, os valores sociais dominantes, como já vimos, capitalistas, coloniais, modernos, adultocêntricos etc., sob o risco de sofrer exclusões.

Isso acontece, como aponta Rosemberg (1976), porque a educação adultocentrada se orienta como uma ferramenta de dupla cristalização do poder do adulto: primeiro, quando é somente o adulto que sabe e, portanto, educa a criança de acordo com o seu próprio olhar sobre o mundo; segundo, quando é o próprio adulto o responsável por conduzir a educação, utilizando-a para adaptar a criança à sociedade que ele pretende e não o inverso. Isso quer dizer que a sociedade centrada no adulto precisa da educação para sobreviver, bem como para fazer sobreviver a sua concepção de infância e de adulto.

Neste capítulo, vou refletir com você sobre como o processo de escolarização pode começar desde a creche, passando pela preocupação com a alfabetização e a

aquisição da linguagem (de modo cada vez mais precoce), até a educação superior, por meio da entrada na faculdade e/ou das exigências de qualificação profissional.

Dando prosseguimento às problemáticas do capítulo anterior, também vamos tratar de como a escola pode incutir os ideais mercadológicos no cotidiano das crianças e famílias como valores inerentes à vida humana — a competitividade, a velocidade, o imediatismo, o consumismo, a rivalidade, ideais que podem permanecer cristalizados no ensino superior.

Com as discussões do grupo, podemos perceber como a escola emerge como um dos pilares do poder adultocêntrico no sentido de fomentar práticas hierárquicas e desiguais entre as crianças e os adultos, mas também entre os adultos no ensino superior, sob a égide do neoliberalismo e da educação empreendedora.

O fato de os participantes serem, na época da pesquisa, estudantes universitários no setor privado pode explicar como as experiências com a faculdade permearam algumas discussões, como veremos logo mais, ficando notório que não só as instituições escolar e universitária privada foram alvo de questionamentos, mas as próprias práticas educativas que permeiam nossas experiências durante toda a vida.

6.1 A escola e o projeto neoliberal

No livro “vigiar e punir”, Foucault (2013) analisa a escola como instituição que normaliza e dociliza crianças. Na obra, o autor mostra como, a partir dos séculos XVII e XVIII, o corpo foi tomado como objeto de manipulação e alvo do poder[27]. Nesse cenário, certos métodos começaram a ser empregados para forjar corpos dóceis, submetendo-os a estratégias de dominação, tornando-os úteis e funcionais às exigências sociais vigentes, alinhadas à emergência da industrialização e ao fortalecimento do capitalismo. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas" (FOUCAULT, 2013, p.133).

[27] Importante sinalizar que para o pensador, o poder não é negativo, ele não subtrai, não priva, mas investe e produz realidades.

> O que é ser educado? Ser educado em todas as formas possíveis em questão de respeito às normas.
>
> (Paty)

> É um bloqueio que a gente faz em cima do outro a partir do momento do primeiro dia de aula, mesmo que seja no prézinho, porque vai mandar a criança desenhar uma árvore, a criança vai fazer uma árvore, “aí, ó, faltou o chão dessa árvore, cadê o chão da árvore, ah, faltou o fruto da árvore”.
>
> (Joana)

Foucault (2013) segue explicando que tais mecanismos de controle, pertencentes ao que ele chamou de sociedades disciplinares, como já vimos anteriormente, trabalhavam o corpo humano para extrair o máximo da sua utilidade (em termos econômicos). Caberia, portanto, às instituições disciplinares — a escola, o exército, a própria família — trabalhar na fabricação de corpos submissos, adestrados, maximizando a sua força de trabalho. Como?

Distribuindo os indivíduos, desde muito jovens, em espaços hierárquicos e confinados (creche, escola, universidade, empresa); fazendo o controle do seu tempo (hora de brincar, hora de fazer o dever de casa, hora de trabalhar, hora de dormir) tornando-o individualizado e compartimentalizado (tempo que evita desperdícios e investe na repetição); comprimindo as forças para a obtenção de uma maquinaria sempre mais eficiente.

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Foucault (2013) demonstra que a escola, como instituição disciplinar, pode operar adestrando e modelando as crianças para ajustarem-se às relações de produção, tornando-se futuras trabalhadoras úteis, obedientes, produtivas. Para Atem e Rocha (2019, p.70), “‘ser criança escolarizada’ significaria, portanto, adequar-se ao que se espera de uma criança burguesa, branca, cristã e o seu destino previsível como um adulto, maduro, burguês, cristão”.

Com as modulações do capitalismo e a emergência do neoliberalismo, conforme vimos no último capítulo, os mecanismos disciplinares passaram a coexistir com a cultura do empreendedorismo e a educação a servir aos princípios do empresariado da vida, introjetando-os no cotidiano das crianças de forma normalizada. É vasta a literatura acadêmica que aborda o papel da escola na difusão desse sistema, ensinado às crianças, de modo cada vez mais precoce, a preocuparem-se com o futuro, com o trabalho, com o investimento em si mesmas.

Os pesquisadores Alexandre Alves, Viviane Klaus e Carine Bueira Loureiro (2021) produzem um ensaio sobre a pedagogia empreendedora no Brasil, problematizando a disseminação do empreendedorismo como norma que sujeita a criança e o adolescente a se conceberem como uma empresa, cujo sucesso e/ou fracasso depende dos seus esforços individuais. Sob a premissa de conquistar o protagonismo e a autoria da sua existência, deveriam a criança e o adolescente tornarem-se cada vez mais competitivos e produtivos, acompanhando o imediatismo e a volatilidade dos cenários sociais, além de responsabilizar-se pela aquisição do aprendizado e da produção de capital humano individualmente, com competências e habilidades que devem ser desenvolvidas conforme as exigências do mercado (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

> Hoje, quantos pais, assim, enchem as mochilas dos filhos (...), inglês, natação, jazz, aeróbica (...), a pressão que tem que fazer tudo certinho, tudo direito, tudo conforme o padrão indica, e quantos de nós estamos fazendo dessa forma?
>
> (Paty)

É assim que o neoliberalismo vai se infiltrando nos diversos âmbitos da educação, desde a construção dos vínculos entre a família e escola até a constituição de documentos normativos e criação de projetos governamentais. Em um plano de organização gestora, por exemplo, posso citar a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como discorrem as pesquisadoras Elione Maria Nogueira Diógenes e Vanessa Maria Costa Bezerra Silva (2021). Analisando as interferências do capitalismo na constituição das políticas educacionais, as pesquisadoras mostram como a BNCC se manifesta como um organismo elitista e homogeneizante, interessado em formar estudantes conforme os interesses de um mercado trabalhista precarizado.

O mesmo ocorre com o “FUTURE-SE”, um projeto do Ministério da Educação (MEC) divulgado em 2021 pelo governo bolsonarista e que tem como foco os Institutos Federais de Ensino. O próprio nome deflagra o que viemos conversando até aqui, um nome adultocêntrico, porque mira no futuro dos jovens, no futuro da educação encarnado nos jovens, um futuro empreendedor e inovador que não almeja colocar em discussão as desigualdades. Dentro de uma perspectiva mercadológica, o projeto FUTURE-SE propõe o aumento do incentivo à privatização do ensino, “privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, direcionando-os no modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em OS dependentes do setor privado e vendendo serviços”, como problematizam os pesquisadores João dos Reis Silva Júnior e Everton Henrique Eleutério Fargoni (2020, p.6-7).

Num outro plano, no “chão da escola”, a constituição dos saberes e das disciplinas que preenchem as grades curriculares também se impregnam pela lógica neoliberal. Os pesquisadores Jackeline Rodrigues Mendes, Alexandrina Monteiro e Marcelo Vicentin (2021) problematizam, por exemplo, como se dá o ensino da matemática atravessado pelo neoliberalismo, e para isso assumem um posicionamento Etnomatemático. Com a função de fissurar os discursos totalitários que colocam a matemática como saber superior aos outros, os autores interrogam as práticas do desempenho meritocrático propagado nas instituições escolares, afirmando que “a Etnomatemática, desde sua gênese, apresenta-se como um movimento de resistência aos processos de homogeneização e mercantilização do saber” (MENDES; MONTEIRO, VICENTIN, 2021, p.14), sensibilizando-se às diferenças culturais e coletivas presentes em uma aprendizagem decolonial.

Sobre a colonialidade, também alertam sobre a sua articulação com o neoliberalismo e os seus efeitos na educação. Quando revestido da neutralidade do mundo colonial moderno, o ensino da matemática teria contribuído para legitimar a racionalidade como padrão universalizante. A racionalidade, vale frisar, esteve vinculada à maturidade biológica e serviu (ainda serve) para classificar e justificar hierarquias entre crianças e adultos, já que as crianças, propagadas como imaturas pela idade, consequentemente também seriam irracionais (OLIVEIRA, 2021). Em nossas discussões no grupo, podemos perceber, diante da fala de Bárbara, a manifestação da perspectiva da imaturidade biológica associada ao déficit que as crianças teriam em relação aos adultos:

> tem essa questão, talvez fazer muitas exigências pras crianças como se elas agissem, como se elas devessem ter a maturidade biológica, enfim, todo aquele processo que o adulto tem, só que em um corpinho muito menor.
>
> (Bárbara)

Tal discurso, longe de estar centralizado em uma pessoa específica do grupo, pode ser um analisador dos efeitos da colonialidade que perdura em nós, em nossas práticas e visões de mundo. Atrelada aos dispositivos capitalísticos, a própria ideia de desenvolvimento humano em fases progressivas e biologicistas representa a criança como estágio inicial, portanto imaturo, e o adulto como estágio final, portanto maduro e estável, o que denota o caráter adultocêntrico das teorias desenvolvimentistas, atravessando aí a aprendizagem.

Sabendo que o grupo foi formado, majoritariamente, por estudantes de psicologia, tal discurso proferido por Bárbara também pode ser um analisador da própria narrativa psicológica sobre o que é ser criança, narrativa alicerçada na colonização da infância.

O pesquisador Tiago Almeida (2019) trata justamente de problematizar o discurso da psicologia do desenvolvimento como “área de conhecimento que amarra a infância a uma normatividade universal” (ALMEIDA, 2019, p. 1). Interessada em dar respostas capazes de “melhorar as crianças”, fortemente influenciada pela cientificidade racional da sociedade colonial/moderna, a psicologia do desenvolvimento consolidou-se através dos estudos de Stanley Hall, Sigmund Freud, Arnold Gesell, John Watson, Jean Piaget, conforme sinaliza Almeida (2019).

Adverte o pesquisador português que os trabalhos desenvolvidos por tais teóricos marcaram de forma decisiva a concepção de que as crianças deveriam ser e se comportar de uma certa forma, de acordo com marcos etários: Hall, significativamente influenciado por Charles Darwin e pela sua proposição de que são as leis naturais que explicam o desenvolvimento humano, Freud com a “descoberta” da sexualidade infantil, Watson com a premissa da aprendizagem a partir dos corretos estímulos ambientais, Piaget com os estágios do desenvolvimento moral e cognitivo conforme a faixa etária. Quer dizer, ainda que portando diferenças significativas, “todos preocupados com o por vir” (ALMEIDA, 2019, p.8) adulto e com a padronização dos comportamentos infantis direcionados a esse por vir.

A narrativa psicológica, condensada em um conjunto de práticas que permitiriam observar, esquadrinhar e sequenciar o desenvolvimento das crianças, auxiliou familiares, educadores, sociedade, na tarefa de identificar anormalidades e déficits, produzir crianças melhores e futuramente bons adultos, tomando como “bom” e “melhor” a maior proximidade com os valores dominantes, como já discutimos tantas vezes até então.

Salvo a possibilidade das crianças e dos jovens resistirem a tais movimentos de colonização, aparece a psicologia do desenvolvimento para buscar novas explicações, munida de instrumentos de análise e testagem que possam dizer o que é ser criança no mundo, ainda que em diferentes contextos e perspectivas. “O que parece perpetuar é, de certa forma, a sua matriz de definir, a partir de uma racionalidade reconhecida como científica, um modo e uma forma de ser criança normal” (ALMEIDA, 2019, p.15), fazendo existir uma narrativa sempre em busca de explicar “o mundo infantil” e conduzir as crianças a submeterem-se às lógicas de poder adultocêntrico existentes em cada época.

Voltando a refletir sobre a escola, Almeida (2019) nos convida a olhar para as instituições onde se concretizam a colonização da infância, porque é lá que as narrativas da psicologia do desenvolvimento operam a normalização das crianças. Equipados com o saber do especialista, as instituições educacionais dividem as crianças em tipos específicos: mais ou menos esperta, mais ou menos autorregulada, mais ou menos autônoma e assim por diante. A narrativa da autonomia é perspicaz porque pode se vestir de uma boa intenção e da abdicação de exercícios de poder, como foi possível problematizar a partir fala de João:

> Eu acho que esse protagonismo, ele é o tempo todo cortado da criança (...), essa autonomia, esse protagonismo da criança, ele é tirado e, para além de ser tirado, é tirado de uma maneira agressiva, porque é o adulto que sabe.
>
> (João)

Novamente, longe de estar centralizada em uma pessoa específica do grupo, a fala de João pode ser um alerta para como podemos ser capturados pelo intuito de governar as crianças, nos voltando para a individualização das suas vivências e movendo uma série de “ações que agem sobre o particular, isto é, sobre cada criança

no sentido progressivo da responsabilização pessoal e da autonomia, essenciais para a afirmação de que o indivíduo se constrói a si mesmo em relação com os outros" (ALMEIDA, 2019, p.11).

Quando adentra nos espaços concretos de atuação, nas escolas e demais instituições educacionais, a narrativa da psicologia e da psicologia do desenvolvimento podem não se descolar da narrativa do capital, e mais uma vez o neoliberalismo está ali, parado, bem embaixo dos nossos narizes!

Mesmo que a fala de João deflagre o caráter truculento de uma das faces do adultocentrismo, que propaga que somente o adulto sabe e produz conhecimento, permanecendo os saberes infantis em lugares de invisibilidade, a mesma fala pode acender um alerta para o posicionamento neoliberal do protagonismo individualizado[28], para o qual precisamos nos atentar.

Assim, o projeto de escola neoliberal precisa estar em nosso horizonte de problematização, desde as exigências da alfabetização cada vez mais precoce e compulsória até o ensino superior e a profissionalização, infiltrando-se na educação dos adultos e, consequentemente, impedindo que o ciclo seja quebrado, como veremos a seguir.

6.2 Alfabetização das crianças em uma perspectiva adultocêntrica

"A linguagem não é vida, ela dá ordem à vida"
(DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.13)

Dentre as preocupações do mundo adulto para a normalização da infância, a aquisição da linguagem oral ganha cada vez mais força. Eu não sei você, mas, por aqui, na escola, e também na clínica com crianças, no setor público, entre amigos, na internet, o que mais vejo são pessoas interessadas em alfabetizar as crianças o mais depressa possível. E se as crianças não falam, lêem ou escrevem, também o mais

[28] Acreditamos e defendemos o exercício da autonomia e do protagonismo das crianças em suas relações, mas devemos nos atentar quando o protagonismo é capturado pela lógica neoliberal sob a égide da individualidade ("faça você mesmo; você consegue sozinho"), tornando-se descontextualizado, como já vimos.

cedo possível, os adultos mobilizam as mais diversas ferramentas metodológicas para que isso aconteça.

Deleuze e Guattari (2011a) tratam a linguagem como dispositivo de ordenamento das coisas e também das crianças, entendendo que a linguagem “não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.12). A escola, quando interessada em fazer valer as coordenadas semióticas dominantes, como vimos no subtópico anterior, pode nutrir a figura de um professor que mantém essa mesma postura e, consequentemente, “não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.11-12), como podemos notar com a narrativa a seguir:

> Eu lembrei de uma experiência pessoal minha, quando eu era pequenininha, que aí eu comecei a aprender, né?, a escrever as letrinhas. E aí eu lembro muito bem disso, assim, porque a minha letra sempre foi meio engarranchada, desde pequenininha, e aí pra mim tava ótimo, porque eu tava conseguindo fazer o U, e, nossa, eu tava muito feliz que eu tinha conseguido fazer, finalmente. Só que aí me falaram que o U que eu tava fazendo não era o U certo, que tinha que ter as voltinhas direitinho, e aí me botaram pra fazer caligrafia e eu repetia, repetia, repetia, e não saia certo e eu repetia mais. E isso me lembrou muito uma coisa que era prazerosa, né?, que eu achei que estava vitoriosa por fazer o U, já não era mais, porque tinha que ter, tinha um padrão ali de perfeição.
>
> (Paula)

A narrativa de Paula trouxe discussões sobre a alfabetização das crianças e sobre os seus efeitos, que, na análise do grupo, podem ser significativamente violentos, deflagrando as tentativas de ajustamento e condicionamento por parte dos adultos a um padrão instituído, como sinaliza Joana:

> Aí, se você começa, depois que você sai da escola, se você faz o U errado, sei lá, em uma escrita qualquer, alguém vai ler esse U errado: “Porra Paula, você não aprendeu na escola como que faz o U?” Então, assim, é uma instituição que você não consegue se desprender. Aí tem a faculdade, você vai sair da faculdade, você não vai conseguir se desprender. Sabe? (...) É uma das poucas instituições de que a gente não consegue se desvincular

> depois que nós somos vinculados e nós não somos vinculados porque nós queremos, nós somos colocados lá pelos nossos pais, não é uma escolha nossa. Porque não sentam com a gente e falam: “olha, você vai entrar na escola e a partir de agora vai ser assim, assim e assim”. Falam que você vai pra lá ficar brincando com seus amiguinhos. Mas não falam todo o percurso que vem, né? Que perpassa. E você não se desvincula nunca mais, nunca mais. Assim, não sei, porque eu ainda não morri, não terminei de viver a minha vida, mas, até então, assim, eu não consigo vislumbrar uma desvinculação, porque é isso, entendeu? Você vai sair e as pessoas vão continuar exigindo coisas que você aprendeu quando você tava lá dentro.
>
> (Joana)

Em seu trabalho de conclusão de curso, a pesquisadora Paola Alejandra Arceno Castellanos (2022) desenvolveu uma revisão bibliográfica a fim de problematizar a alfabetização precoce na educação infantil. Concluiu, com o trabalho, que a tentativa de forçar a alfabetização entre as crianças pequenas, ainda na educação infantil (zero a seis anos), é comum e cotidiana nos serviços educacionais que as atendem. O foco da aquisição da leitura e da escrita é, na sua maioria, estritamente conteudista, manifesto através da repetição mecânica das letras e números sem que haja a construção de sentido para as crianças. O foco é a aceleração das práticas e a apresentação de um produto que possa ser mensurado, ainda que implique a desvalorização da brincadeira, das descobertas e experiências que a criança poderia construir.

Munida metodologicamente da psicologia histórico-cultural, a professora Suely Amaral Melo (2010) faz reflexões parecidas sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças via processo de escolarização. Com algumas interrogações significativamente pertinentes, almeja “contribuir para aprofundar o pensar e o agir de professores e professoras que atuam no processo de alfabetização” (MELO, 2010, p.331), já que o modo como as crianças vivem a escrita também diz do modo como a escrita é apresentada a elas pelos adultos.

A antecipação do ensino da escrita para crianças de três a seis anos, as práticas excessivamente técnicas de apresentação da escrita e as exigências de treino por repetição sob o comando dos adultos também foram alguns dos elementos criticados pela autora por não criarem condições para que as crianças entendam a sua função social. Diferentemente disso, fazem as crianças menos interessadas,

capazes de repetir mecanicamente, mas estranhas ao sentido que a escrita pode imprimir em suas vidas, um sentido de contar e transformar histórias, comunicar as suas experiências, expressar os seus desejos, reivindicar as suas necessidades. Quer dizer, é diferente aprender que você escreve porque o professor mandou e que você escreve porque pode transformar o mundo (MELO, 2010). No caso, com pesar, as crianças estariam sendo levadas a aprender da primeira forma.

Além da escrita, Santiago e Faria (2015) dizem que a escola e o processo de escolarização focam no desenvolvimento da linguagem verbal, restringindo a manifestação e a valorização das múltiplas linguagens das crianças. Os autores trazem o pedagogo italiano Loris Malaguzzi justamente para explicitar que a escola precisa se abrir não para uma, ou duas, mas para as cem linguagens da criança,

> A criança é feita de cem.
> A criança tem cem mãos cem pensamentos
> cem modos de pensar de jogar e de falar.
> Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
> Cem alegrias para cantar e compreender.
> Cem mundos para descobrir.
> Cem mundos para inventar.
> Cem mundos para sonhar.
> A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas
> roubaram-lhe noventa e nove.
> A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
> Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
> de fazer sem a cabeça
> de escutar e de não falar
> de compreender sem alegrias
> de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
> Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
> e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
> Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
> a realidade e a fantasia
> a ciência e a imaginação
> o céu e a terra
> a razão e o sonho
> são coisas que não estão juntas.
> Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
> A criança diz: ao contrário, as cem existem[29].

[29] Disponível em: Malaguzzi (1999, p.1).

Ao tratar da educação desde a creche, Guattari (1985) problematiza justamente essa função da escola, cada vez mais precoce, de ajustar as crianças às semióticas dominantes, e junto com ela a televisão, a mídia e as máquinas audiovisuais, como ele nomeia, que também integram as crianças aos valores do capitalismo, para que elas possam conhecê-lo, decifrá-lo e reproduzi-lo.

Como veremos no relato de Paty, por exemplo, a introdução da ideia de temporalidade cronológica foi realizada na sua experiência e na dos seus filhos via processo de escolarização:

> Eu acho que, quanto mais nova a criança, menos implicação com o tempo ela tem. Eu lembro de mim, e agora eu também vendo as crianças, as minhas crianças, é tipo assim... que luta pra saber qual o dia da semana que me era exigido saber. Meio que a escola ajudou, quando eu entrei pra escola (...). Gente, e aprender o horário, então? Foi bad! (...) A gente vai ficando velha e aí vão incluindo, enfiando esse negócio certinho na mente da gente e a gente aprende.
>
> (Paty)

Acontece que, desde muito pequenas, as crianças são preparadas para traduzir os códigos sociais, seja através da aprendizagem da língua materna, seja com os demais códigos ao seu redor. O interessante é que toda a percepção sobre a vida possa ser engolida e integrada ao sistema que constitui o capitalismo, fazendo com que ele se expanda e siga firme, sem muitas interferências (GUATTARI, 1985).

Logo, quanto mais próxima do mundo adulto, mais distante a criança pode estar de sua capacidade de expressão singular, artística, musical etc, já que "a escrita do capital implica com efeito que o desejo do indivíduo, em seus diferentes desempenhos semióticos, seja capaz de se adaptar, de se ‘tradutibilizar’ agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema sócio-economico” (GUATTARI, 1985, p.52).

Assim, enquanto grupo, discutimos que o interesse exacerbado em investir na alfabetização da criança pode acontecer porque ela é lida como um adulto em formação, mas também porque pode representar um risco ao projeto colonial/moderno e capitalista. Analisamos que é preciso ensinar a criança a falar, ler e escrever porque

a aquisição dessas habilidades pode permitir que ela se insira e permaneça fazendo funcionar as engrenagens do capital, como advertiu Guattari (1985).

Esticando um pouco mais as linhas de problematização, também chamou a atenção do grupo que a aquisição dessas habilidades não só insere as crianças nas semióticas dominantes como as afasta da natureza e da animalidade, aproximando-a da civilidade e do humano. Vale frisar que não qualquer humano, mas aquele proposto por Krenak (2020a), como vimos, condizente com o projeto colonial de exploração do mundo, intolerante à diversidade e mergulhado em interesses mercadológicos de consumo e descarte.

Alfabetizar, letrar, oralizar, são palavras de ordem e também pilares que podem edificar o ideal de superioridade humana quando ocorrem compulsoriamente, invisibilizando outras formas de comunicação. Nessa perspectiva, como adverte Rosemberg (1976, p.1467), a criança, principalmente "a criança pequena, é próxima da natureza; o adulto, a quem ela é comparada, é próximo e confunde-se com a sociedade. Natureza e sociedade, valorizadas ou desvalorizadas segundo a corrente pedagógica, segundo o momento histórico, segundo as necessidades sociais".

Walsh (2021), a partir da proposição de "colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma", ou "colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da própria vida", faz proposições que deflagram a condição dicotômica dada a natureza e à sociedade. Ainda que pesquisadora não mencione os efeitos da colonialidade da natureza para a infância, ela trata dos seus efeitos para os povos indígenas e de matriz africana, principalmente porque esse eixo colonial, alicerçado em tal cisão, reforça o poder do homem branco, europeu, moderno, capitalista, cristão e civilizado sobre toda a base de vida e conhecimento dos povos ancestrais. Com a intenção de destruir suas relações com a natureza (além de explorá-la), suas relações com a espiritualidade e com o cosmo, o homem branco e adulto as institui "como 'lugar' donde se pruebe las ausencias de racionalidad y razón, la duda de humanidad y el exceso de paganismo, brujería y superstición, como evidencia de lo no-civilizado, no moderno y menos humano" (WALSH, 2012, p.68).

Quem vai abordar os efeitos da colonialidade da natureza em sua interseção com o poder adultocêntrico é Oliveira (2021), como já vimos. Embasado no trabalho de Walsh (2012), o autor reflete que

> O poder adultocêntrico aqui se articula aos ideários racistas e capitalistas de descartabilidade das relações próprias dos povos com a natureza e o território, assim interpondo uma ruptura da transmissão intergeracional de conhecimentos e modos de vida, por vezes ocasionado em decorrência da necessidade de migração das e dos mais jovens para outras localidades, a fim de assegurar a subsistência física e econômica, e o acesso às políticas públicas. (OLIVEIRA, 2021, p.962-963)

Nesta tese de doutorado, além do que já foi escrito, as proposições de Rosemberg (1976), Walsh (2012) e Oliveira (2021) ajudaram a ampliar o pensamento sobre a cisão “humano x natureza” e a constituição dos ideais de criança, infância e adultocentrismo que já vinham sendo constituídos.

Em uma das discussões do grupo, Bárbara diz que “tornar-se gente é tornar-se adulto”, o que nos permitiu refletir, coletivamente, que a condição de humanidade atribuída ao adulto apresenta, ao mesmo tempo, a condição de inumanidade da criança, ou seja, a divisão “humano x natureza” também pode ser estendida para a divisão “adulto x criança”.

Importante frisar que essa cisão não é uma descoberta atual, tampouco feita pelo grupo. As discussões sobre a cultura e a natureza, sobre as crianças mais próximas da natureza e os adultos mais próximos da cultura, são relativamente antigas, estando em curso, como vimos com as propostas de Rosemberg, há mais de 50 anos. Entretanto, é curioso perceber que essas discussões não fazem parte da narrativa global e hegemônica.

O antropocentrismo segue normalizado em nosso cotidiano, cuja figura humana/adulta permanece sendo adotada como parâmetro, posicionada no centro do mundo como entidade imutável e dominante. A civilidade segue propagada como qualidade a ser adquirida e não como projeto colonial para aniquilação e exploração de outros povos (KRENAK, 2020a).

Para as crianças, essa cisão pode significar ter inferiorizada, invisibilizada e apagada a sua história, os seus pensamentos, as suas múltiplas linguagens, experiências e análises do mundo, já que, em condições de subalternidade, estariam subordinadas aos exercícios de poder dos adultos, que representariam, além de tudo, o humano.

Junto com o projeto de tornar-se adulto, na perspectiva do grupo, a criança seria considerada um projeto de ser-humano, um “vir a ser humano”, justificando a

necessidade de uma série de ferramentas para humanizá-la, sendo a alfabetização compulsória, nesse sentido, uma dessas ferramentas.

O que aconteceria, então, com as crianças que fogem à regra? Há crianças que não se submetem, que resistem?

Se pensarmos nas crianças racializadas, com deficiência, transtorno mental, “atrasos” na fala, ou seja, nas crianças que de alguma forma saem dos domínios do “jeito certo” de ler, escrever, falar, raciocinar, então as ferramentas de humanização vão ficando mais endurecidas, coercitivas e excludentes. Por isso, a alfabetização forçada e precoce é também uma ferramenta capacitista, na medida que tenta tornar as linguagens oral e escrita superiores a todas as outras formas de comunicação, restringindo e até impedindo a manifestação das tantas e diversas linguagens presentes no mundo, que envolvem, inclusive, a expressividade de todo o corpo e não apenas de uma parte dele.

As pesquisadoras Martha Cristina Nunes Moreira, Francine de Souza Dias, Anahi Guedes de Mello e Sara Wagner York (2022) explicam que o capacitismo opera como uma “gramática transversal a outras formas de discriminação” (MOREIRA et al., 2022, p.3950), como o próprio adultocentrismo, o machismo, o racismo, desqualificando as pessoas com deficiência. Para as autoras, o capacitismo está sempre em relação com outras formas de opressão e outros marcadores sociais, afetando pessoas com deficiência, crianças, mulheres, travestis, transexuais e pessoas intersexos, propagando-as como sujeitos e corpos faltosos, incapazes e inferiores.

A interseção entre o adultocentrismo e o capacitismo, ainda de acordo com as autoras, funciona de várias formas. Uma delas trata das crianças e dos adolescentes cujo desenvolvimento desafia a tipicidade esperada, havendo, assim, um não reconhecimento das suas vivências e formas de expressão, taxadas como anormais. Outra aborda a negação, por parte dos adultos, de que as crianças e os adolescentes são sujeitos “de uma experiência que se dá em seu corpo” (MOREIRA et al., 2022, p.3954), podendo, portanto, vivenciá-la sem tantas interferências, impedindo que essa vivência aconteça.

A associação entre o corpo da criança com deficiência e a monstruosidade também foi um tema abordado pelas pesquisadoras, que entendem que o objetivo desse pareamento é retirar o corpo deficiente da categoria do humano, principalmente

“por não estar inscrito nas gramáticas da capacidade, de um modelo esperado de corpo e desenvolvimento” (MOREIRA et al., 2022, p.3954).

Portanto, a alfabetização compulsória e precoce como ferramenta de humanização é também capacitista, exatamente por reforçar a lógica dual “normalidade x anormalidade”, prescrevendo um modelo que circunscreve o corpo e a existência das crianças, validadas, especificamente, a partir da aquisição da linguagem oral e escrita. Tal norma deve ser seguida sob o pretexto da diferença ser categorizada como inumana, inferior, e a criança submetida a condutas adultas de correção e controle.

Gostaria de frisar que não basta interrogar e embater tal lógica capacitista sem questionar a ideia construída sobre o não humano, atravessada, como vimos, pela colonialidade da natureza, pelo rebaixamento da natureza em detrimento da humanidade. Acredito que, para alcançar uma ruptura do capacitismo e do adultocentrismo, seja preciso tensionar ambas a linhas: a que retira a criança com deficiência da categoria humana por não ter o corpo e a existência condizente com os parâmetros socialmente impostos e a que trata a natureza e os animais como inferiores, menores, indignos, transformando-os em padrões de comparação pejorativos.

No livro cartografias do desejo, escrito com a pesquisadora Suely Rolnik, Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.51) conta a história de uma criança entediada que, do fundo da classe escolar, perturba a todos jogando bolas de chiclete em seus colegas. Para o filósofo, o que nós, adultos, fazemos diante de tal perturbação é tentar silenciá-la, colocando a criança para fora da aula ou encaminhando para o psicólogo. É raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as demais crianças também estivessem de saco cheio, só que sem manifestá-lo do mesmo modo” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.51).

A cena narrada por Guattari procura reposicionar o adulto, deslocando-o da certeza para a interrogação: o que nós, adultos, podemos fazer para que as experiências com a escola e com a educação sejam diferentes? O que podemos fazer para que a escola e a educação não sejam ferramentas de silenciamento de todas as múltiplas linguagens que as crianças podem expressar?

Longe de ser uma pergunta de resposta fácil, é, para nós, adultos, que devemos endereçá-la, e deve partir de nós o esforço de respondê-la, ainda que de muitas maneiras diferentes, como veremos no decorrer deste trabalho.

6.3 A educação superior, a andragogia e o adultocentrismo

> De alguma forma, eu sou estudante e isso me tirou, me tirou um pouco esse negócio que o adulto tem de ser o dono do seu próprio nariz.
>
> (Joana)

> Depois que eu entrei na faculdade, eu tive um processo muito duro de compreender esse tempo, né? Porque é óbvio que a minha família toda, forçando essa questão: "e aí, vai começar a trabalhar quando?", "Não... só tô estudando, só tô estagiando, eu quero me dedicar a isso única e exclusivamente e tal". Foi muito difícil lidar com essa pressão.
>
> (João)

Se tratamos, até agora, da escolarização das crianças e da relação que elas constituem com as práticas educativas, relação atravessada pelo adultocentrismo, pelo neoliberalismo, pelo capacitismo (e tantos outros "ismos"[30]), chegou a hora dos adultos, de refletir como as práticas de ensino e aprendizagem podem afetar os adultos quando ingressam na educação superior, no caso dos participantes desta pesquisa, o ensino superior privado[31].

As falas de Joana e João deflagraram como essa entrada pode ser vista de modo paradoxal, na medida que, em uma sociedade adultocêntrica, a aprendizagem seria destinada às crianças e aos jovens, ainda em desenvolvimento, e o trabalho, aos adultos, considerados já maduros e constituídos. Como escreve o pesquisador

[30] Machismo, racismo, capacitismo e tantas outras lógicas opressoras.

[31] O decreto de nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, responsável por discorrer sobre a supervisão, a avaliação e a regulação das instituições de educação superior (IES), além dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, afirma, em seu artigo 15, a existência de três tipos de IES: as faculdades, os centros universitários e as universidades. Nesse caso, os estabelecimentos privados são inicialmente identificados como faculdade, podendo solicitar recredenciamento para centro universitário e universidade com base no preenchimento de uma série de requisitos específicos. No caso dos participantes desta pesquisa, todos eram estudantes de uma mesma faculdade privada.

Marcos Augusto de Castro Peres (2007, p.55), “vemos aí um dos mais evidentes antagonismos presentes na interface entre trabalho e educação, criado pela moderna sociedade capitalista: é o adulto que trabalha e a criança que estuda”[32].

Os conflitos possivelmente vividos por tais adultos, ocupantes de posições diferentes das socialmente planejadas, pode nos ajudar a pensar no movimento que vem sendo empreendido, principalmente no ensino superior privado, para chamar de pedagogia a educação de crianças e de andragogia a educação de adultos, diferenciando-as. Gostaria de propor que a diferença de nomes, além da justificativa etimológica, tem como função demarcar lugares e diluir os impactos da correlação entre o adulto e a aprendizagem para que ele mesmo não perca o status de autoridade em uma sociedade adultocêntrica. Afinal, quais efeitos pode viver o adulto que assume uma função socialmente atribuída à criança, no caso, ser educado, em uma sociedade cuja lógica se sustenta, sobretudo, na figura do adulto como quem detém o conhecimento?

O termo “andragogia” emerge do anseio de “restringir o domínio teórico da pedagogia, até então entendido em termos globais, contrapondo-lhe o que seria uma especificidade para o adulto”, como discorre a pesquisadora Rosanna Barros (2018, p.3). Conforme a pesquisadora, o termo foi popularizado pelo educador norte-americano Malcolm Knowles em meados de 1960, possuindo uma média seis postulados que diferenciam o seu modelo da abordagem pedagógica, sendo estes: 1) no modelo pedagógico o conhecimento é *imposto* para a criança, pois quem ensina é o professor, enquanto no modelo andragógico o conhecimento é *aceito* pelo adulto, que, no lugar de educando, necessita saber como ele pode lhe ser útil; 2) no modelo pedagógico a criança é uma figura *dependente* do professor, que é quem decide o que vai ser aprendido, já no modelo andragógico a lógica da aprendizagem é autodiretiva e o adulto é considerado *independente* do professor, cuja função é estimular a sua autonomia; 3) no modelo pedagógico a experiência da criança é *desvalorizada,* porque é o professor que deve transmitir a sua sabedoria, enquanto no modelo andragógico a experiência do adulto deve ser não só *reconhecida* como utilizada para aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem; 4) no modelo

[32] O que evidentemente não acontece desta forma rígida. O trabalho infantil, por exemplo, é uma realidade mundial, ainda que existam os mais diversos esforços para erradicá-lo. Ao mesmo tempo, a exigência de entrada no mercado de trabalho pode ser retardada na experiência de pessoas adultas de classe social mais abastada. Logo, ainda que exista uma exigência social que vincula o adulto ao trabalho, as experiências são diversas e não obedecem, necessariamente, a um padrão.

pedagógico as crianças precisam estar preparadas para aprender àquilo que *a sociedade define* como necessário, enquanto no modelo andragógico os adultos aprendem *o que necessitam*; 5) no modelo pedagógico a aprendizagem cumpre uma lógica disciplinar centrada em *conteúdos compartimentalizados*, cujo sentido só será apreendido a longo prazo, já no modelo andragógico a aprendizagem deve ocorrer a curto prazo com tarefas que incentivem a resolução de problemas e o *aprimoramento do desempenho prático*; 6) no modelo pedagógico as crianças ainda estão em formação, *motivadas por conhecimentos exteriores* a ela, enquanto na andragogia o adulto é um indivíduo que se fecha sobre si mesmo, sendo o seu principal fator *de motivação de ordem interna* (BARROS, 2018).

Imposição *versus* aceitação, dependência *versus* independência, desvalorização *versus* valorização, aprender o que mandam *versus* aprender o que é necessário e útil, aprender para o futuro *versus* aprender para o presente, motivação exterior *versus* motivação interior, todos esses dualismos que podem marcar as diferenças entre a pedagogia e andragogia nos ajudam a analisar não só as dicotomias presentes nos modelos, mas o adultocentrismo que os nutre a partir de diferenciações obviamente desiguais com o favorecimento do sujeito adulto.

Percebe-se que essa perspectiva reforça a imagem da criança como um ser em déficit e, no outro âmbito, do adulto como o seu oposto evoluído, imagens que mais uma vez deflagram os valores da sociedade colonial/moderna adultocêntrica e capitalista. Para Barros (2018), mesmo com diversas problemáticas, deve haver um reconhecimento da andragogia e do esforço de Knowles por tentar desenvolver uma autonomia teórica para a educação dos adultos, traçando especificidades necessárias para tal processo.

Os pesquisadores Tássia Fernandes Ferreira, Antônio Germano Magalhães Junior e Silvia Maria Nóbrega-Therrien (2022) também apontam a necessidade de maior conhecimento sobre a andragogia e as suas particularidades. Para os autores, entretanto, a andragogia e a pedagogia não são teorias opostas, mas complementares, havendo Knowles, no decorrer do seu trabalho, revisto a constatação do antagonismo entre ambas.

Ainda assim, é interessante observar que os autores seguem utilizando a abordagem de Knowles para colocar em evidência as disparidades do aprendizado das crianças e dos adultos, permitindo que a andragogia trate essas diferenças como naturais e correlacionadas às fases do desenvolvimento, permanecendo o adulto no

lugar de superioridade, sem que haja questionamentos sobre o que o coloca nesse lugar.

Os autores afirmam que os seis pressupostos de Knowles devem ser abordados de maneira flexível, não tendo “um caráter de receituário, que deve ser seguido meticulosamente, mas sim um caráter ajustável". Nesse sentido, não significa que todos os professores de alunos adultos devam aplicá-las indistintamente, e sim, pelo contrário, buscar adequá-las de acordo com a situações e contextos” (FERREIRA; JUNIOR; THERRIEN, 2022, p.7).

De todo modo, a fluidez da aplicabilidade, na minha análise, não retira a condição adultocêntrica dada à educação dos adultos, lidos como sujeitos que precisam ser ativos no caminho da aprendizagem, com capacidade de autogestão e independência, além de ampla bagagem vivencial que deve ser valorizada, prontidão para aprender quando há sentido e relevância, foco em problemas práticos e interesse em conhecimentos que lhe proporcionem satisfação pessoal (FERREIRA; JUNIOR; THERRIEN; 2022, p.7). Ora, esses caminhos não deveriam ser para todos, independente da idade? Por que a autogestão, a valorização do conhecimento e da independência, a constituição de sentido e relevância para o sujeito são especificidades da educação para os adultos? O que nos faz atribuir e restringir tais condições a esse público, senão a lógica adultocêntrica e, principalmente, o anseio de não deixar cair por terra seus ideais de superioridade?

Ainda que exista esse esforço em tornar a andragogia uma mudança de paradigma que nos beneficie, as falas de Joana e João possibilitaram ao grupo inferir que ambos sentem os efeitos nocivos da escolarização, ainda impregnada dos valores pedagógicos tradicionais que colocam o aluno em desvantagem.

Especialmente Joana, ao atrelar a posição de estudante à perda da liberdade, pode nos fazer refletir sobre o lugar de aprisionamento nos mais diversos contextos educacionais. Na educação bancária, como chamou Paulo Freire (1987), o conhecimento é depositado, transferido do educador para o educando, que detém um lugar passivo no processo, cujas posições são bem demarcadas. Do lado do educador estão a autonomia e a liberdade para decidir todo o processo de aprendizagem, pois é ele a autoridade, o sujeito, é ele que sabe, que escolhe, que opina, que disciplina. Do outro lado, do educando, estão a submissão e a docilidade, pois, como depósito, é ele que deve escutar, obedecer, reproduzir, aprender.

Os efeitos da educação bancária, nesse sentido, podem ser mortificantes, porque o educando é objetificado e a criticidade do pensamento é menosprezada em detrimento do mecanicismo e da obediência. Não à toa, Joana sente os impactos da perda de liberdade quanto volta a se tornar estudante, deflagrando isto que Freire já denunciava desde o final da década de 80 do século passado: que a educação verticalizada é opressora e adoecedora e que mudanças significativas só poderão acontecer se o educando e o educador se tornarem parceiros, compartilhando os processos de ensinar-aprender, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987,p.79).

Junto à educação bancária, questões vinculadas principalmente à cultura do empreendedorismo e ao reforço da lógica neoliberal, como vimos, também foram apontadas pelo grupo como origem de significativo sofrimento, como podemos notar com as falas a seguir:

> Agora estou me sentindo super bem, mas eu tô com a impressão de que esses últimos meses eu estou me sentindo meio descolorida, acho que é por causa da faculdade, muita coisa pra entregar, enfim, tô com medo, bate aquele medozinho de reprovar logo no final, sabe? Sei lá, desgaste, assim, de pensamentos e coisas da faculdade.
>
> (Bárbara)

> Pensando rápido, o mais importante: faculdade. A primeira coisa que eu penso: “eu preciso dar conta da faculdade”, o resto é resto.
>
> (Bárbara)

> Falando de mim, do meu “cansaço que não descansa”, (...) eu estou atribuindo às responsabilidades de escrever, escrever os trabalhos acadêmicos. Por que tem o prazo e não tem desconto, né? Não tem o desconto, não posso deixar pra depois, não posso fazer de qualquer jeito.
>
> (Paty)

> Na faculdade sempre tem coisa pra ler, né, porque sempre tem coisa acumulada.
>
> (Paula)

> Tira o prazer, né? Porque às vezes você até tenta ler alguma coisa que você gosta e deveria te dar prazer, mas como você tem que produzir algo a partir disso, é, pelo menos pra mim, às vezes me tira o prazer do simples fato de estar ali lendo, entendeu?
>
> (Joana)

> De alguma forma, alguns movimentos dentro da faculdade, como colocar prazo, por exemplo, tirram o prazer disso, entendeu? Em algum outro momento vai voltar, vai ser legal de novo, enfim, mas... é, eu acho que gira em torno dessa captura, entendeu? Tipo assim, que o capitalismo vem e corrompe. Eu acho que é isso, aí tira o prazer.
>
> (Joana)

> Pra mim, tudo que me convoca assim, eu sendo pressionada, já acaba o meu tesão total (...). Que eu tenha ou precise de algum resultado (...), odeio.
>
> (Paty)

> Larguei tudo pra fazer a faculdade, então, mesmo sendo alguns anos sabáticos, assim, maravilhosos pra eu mudar meu modo de pensar, nesse finalzinho agora eu tô experimentando muito disso, assim: “E AÍ?”. “E aí?”. Beleza (risos), “e agora?”.
>
> (João)

> Eu compartilho muito disso. Eu fico falando que a psicologia foi meu plano b. E aí não tem mais plano c, d, e. Tipo assim, “cara, se o plano a não deu certo, o plano b tem que dar certo”. Então eu sinto uma pressão muito grande. Ele tem que dar certo, entendeu? Tem que dar certo. E isso, às vezes, às vezes não, sempre que eu paro pra pensar, isso me deixa com falta de ar, assim: “meu deus, ao mesmo tempo que eu quero me formar, o não me formar me legitima um pouco essa inércia”, digamos assim. Entendeu? De... “não estou trabalhando, não estou fazendo nada, mas eu estudo, sei lá”.
>
> (Joana)

Mais uma vez, na experiência do grupo, a lógica do empreendedorismo e da colonização do tempo cronológico se apresentou atravessando as práticas educacionais através de cobranças de produtividade, acúmulo de tarefas, cumprimento excessivo de prazos, ocasionando, muitas vezes, a supressão do prazer também no ensino superior.

Sobre isso, a pesquisadora Bárbara Naves dos Santos (2021) escreve que o sofrimento psíquico que se manifesta em discentes do ensino superior “envolve

fatores pessoais, relacionais, ambientais, institucionais e culturais" (SANTOS, 2021, p.113), estando a Universidade, em muitos momentos, refletindo a lógica social e adoecedora meritocrática, "naturalizando as desigualdades existentes na sociedade por defender que todos podem alcançar o 'sucesso'" (SANTOS, 2021, p.113), não porque essa é uma característica inerente ela, mas uma expressão cultural e histórica por ela reproduzida.

Tal reprodução da cultura "baseada na constante produtividade, na adaptação ao mercado de trabalho, na formação técnica e pragmática e na propagação de ideologias que massificam e dominam os indivíduos" (SANTOS, 2021, p.76-77) forja e reforça as diversas expressões do adoecimento, que envolvem o sentimento de culpa pelo descanso e pelo lazer, ansiedade, depressão, sintomas psicossomáticos, estresse etc. (SANTOS, 2021).

Nesse sentido, vale refletir como a educação superior, no contexto dos participantes, não foi experiência suficiente para colocar em análise os mecanismos de opressão capitalistas e adultocêntricos, manifestos pela pressão para a constituição e a manutenção do "adulto empreendedor de si". Como observamos, ao invés de ser espaço para a reflexão crítica das exigências de formatação social, no que se refere especialmente à sujeição a um ideal de adulto, houve a tentativa de fortalecimento desse mesmo ideal, sentido com intenso sofrimento pelos estudantes participantes dessa pesquisa.

Cabe pensar, portanto, como as faculdades e universidades podem contribuir, ser espaço para a educação dos adultos, que, entre si, precisam analisar as suas práticas e consequentemente os seus privilégios, além de refletir sobre como a constituição do "adulto ideal" contribui para mantê-los. Tal movimento é urgente, é necessário e, ao mesmo tempo, é escasso, afinal, são escassos os espaços educacionais que abordam o assunto "adultocentrismo" como um problema relevante e, principalmente, que fazem dele um caminho para o combate às opressões e desigualdades.

6.4 Mas e os adultos?

> É uma relação muito paradoxal porque se espera que essa criança se torne um adulto e saiba do que os adultos sabem, mas, ao mesmo tempo, não dão oportunidade para que ela aprenda, para que ela se desenvolva da maneira dela, porque sempre que ela vai descobrir o território, né?, tatear, ela é barrada, interditada.
>
> (Paula)

> Mas, assim, demonizar tudo? O jeito que as coisas são ensinadas e passadas, dos adultos para as crianças, é que não é legal.
>
> (Paty)

Se pensarmos que muitas vezes é esforço da escola, dos professores, dos adultos, da mídia fazer da criança uma subordinada, fazer com que ela apreenda o funcionamento e seja iniciada no sistema de representação colonial/moderno e capitalista, isso quer dizer que a própria escola, os professores, os adultos, a mídia, isso quer dizer que todos nós, de alguma maneira, podemos mobilizar uma luta que permita à criança escapar dessas tentativas de captura.

Guattari (1985) vai advertir que não se trata de encapsular a criança em um cenário artificial, em uma bolha protegida desses valores, mas de “recusar fazer ‘cristalizar’ a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (GUATTARI, 1985, p.54). Isto é, cabe ao adulto um reposicionamento em relação a si mesmo, aos seus valores e práticas, para que não sirva à inclusão compulsória das crianças nos domínios do capital, ou à exclusão, à violência e ao assassinato das crianças que não se submetem.

Kohan (2021) tenta nos lembrar que a origem grega da palavra escola é *skholé*, ou “tempo livre”, ainda que pareça difícil pensar em um modelo educacional, na atualidade, que faça jus a essa proposição (KOHAN, 2014). Isso não quer dizer que não exista esperança. Também não diminui a nossa responsabilidade. A escola pode ser espaço de cuidado e acolhimento das diferenças, espaço de transformação da realidade imposta, desde que façamos a nossa parte. A mudança de postura e relacionamento precisa partir, principalmente, dos adultos.

Santiago e Faria (2015) propõem uma educação emancipatória desde o nascimento, que compreenda as crianças como atores sociais, pessoas que dizem, sentem, pensam, opinam e também resistem às tratativas adultocêntricas, criam e

transformam a realidade. Para fomentar esse exercício educativo, primeiro é preciso ouvi-las, a todas, mesmo que não falem, leiam ou escrevam conforme o esperado. A “disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p.78).

Essa postura de escuta pluraliza as linguagens presentes na educação e na instituição escolar e, por meio dela, podemos começar a fomentar uma proposta decolonial, de pedagogias decoloniais “que façam brotar as singularidades, interditando todo e qualquer apagamento das diferenças que justifiquem as desigualdades e legitimem as hierarquias capitalistas” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p.79), reavivando, quem sabe, a escola como exercício de liberdade.

Com as discussões grupais, foi possível aos participantes, intercessores dessa pesquisa, deflagrar mecanismos e ferramentas de opressão e invisibilidade das crianças via escolarização, bem como denunciar a continuidade de tais práticas, que seguem atuantes no ensino superior privado, além de buscar estratégias de enfrentamento. Abrir os ouvidos para escutar as múltiplas linguagens das crianças e, junto disso, escutar o silêncio que emana da educação superior, especialmente quando o assunto é o adultocentrismo e os privilégios da adultidade, foram movimentos suscitados pelo grupo, que seguiram ressoando com a escrita deste trabalho.

Freire (1987), com a crítica à educação bancária, também foi figura importantíssima na consolidação de um projeto educacional crítico e horizontalizado, cuja figura do educando (criança, jovem e/ou adulto) não fosse reduzida à de um depósito onde o professor apenas despeja o próprio conhecimento. Ao contrário disso, Freire (1987) lutou para que a educação fosse organizada coletivamente, a partir da visão de mundo de todos os sujeitos partícipes do processo, especialmente os educandos, de onde viriam os grandes temas geradores da aprendizagem. Para o autor, afinal, “numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE 1987, p.143).

Nesse sentido, nós, adultos, desempenhamos um papel importante porque, quando o assunto é educação, podemos pensar tanto na educação das crianças

quanto em como podemos modificar nossas relações com as crianças nesse processo professor-aluno, educador-educando, tornando os encontros alegres, vivos, colaborativos, cogestivos e revolucionários.

Mas existe um outro ponto igualmente importante: precisamos fazer urgente a tarefa de interrogar como as relações desiguais entre as crianças e os adultos são tratadas no ensino superior, quer dizer: como os experts, especialistas, têm pensado o adultocentrismo? No caso, principalmente, que não seja apenas como algo que está lá, do outro lado, na relação com as crianças nas escolas ou em suas dinâmicas familiares, mas como isso que está aqui, bem perto de nós, agindo entre nós e através de nós, adultos.

7. E SE O ADULTO DEVIR-CRIANÇA?

Até então, viemos discutindo sobre as relações que o adultocentrismo pode estabelecer com o capitalismo neoliberal, colonial/moderno e com a educação, examinando e analisando suas diferentes interfaces. Como uma lógica que se apodera de nós por dentro, como escreveu Guattari (1985), o capitalismo pode nutrir-se do adultocentrismo (e o adultocentrismo dele) forjando subjetividades capitalísticas e adultocêntricas, cujos valores mercadológicos da competitividade, da individualidade, da força e da exploração da natureza, da racionalidade e do empreendedorismo vão ditando o que se espera que seja uma criança e também o que se espera que seja um adulto.

O capitalismo e o adultocentrismo operam, conjuntamente, na fabricação de uma condição infantil normalizada. Cria-se a imagem da criança dependente, imatura, em desenvolvimento e, quando articulada ao racismo, da criança em risco e perigosa (e que foge da norma e do ideal propagados), para que, na mesma seara, emerja a imagem da condição normalizada do adulto: indivíduo forte, desenvolvido, maduro, independente, aquele que vai educar a criança, ensiná-la a se comportar, a “ser gente”.

A educação, nesse contexto problemático, pode funcionar como uma ferramenta de submissão, de controle dos corpos e docilização, ferramenta que dá ao adulto condição para fazer a criança à sua imagem e semelhança, o que obviamente nem sempre dá certo, já que as crianças manifestam intensa resistência, provocando fissuras necessárias para reivindicar o não apagamento das suas experiências singulares com o mundo. Mas a educação também pode mover outras experiências, pode produzir coletividade, transgressão das normas e formas, criação de diferentes sentidos e ações que questionem o sistema adultocêntrico, convivendo e promovendo a diversidade.

Não pode ser diferente com os adultos ou com a educação dos adultos. Há que se pensar como fazer do ensino superior uma ferramenta que reeduca os adultos, no sentido de colocá-los (de nos colocar) para enfrentar a dinâmica dos exercícios de poder adultocêntricos: como nos articulamos com essa dinâmica? A serviço do que e de quem nós estamos? Como tratamos as crianças e os adultos que distanciam-se do ideal de adulto propagado? Quer dizer, novamente, desgastar a vida adulta para fazer nascer outras expressividades.

Neste capítulo, vamos nos dedicar a refletir sobre isso, sobre o que pode o adulto que decide olhar para si mesmo, para os privilégios de que goza por ser adulto, firmando o compromisso ético de lutar, principalmente, para a reeducação de outros adultos a partir de uma lógica antiadultocêntrica.

7.1 A ética do devir-criança

> Não tem como voltar a ser criança, o adulto saudável não tem como agir mais como criança, a gente pode ter alguma coisa infantil, alguma coisa que lembra a criança na gente, mas não dá pra voltar a ser criança.
>
> (Paty)

> Eu acho que volta em uma palavra que a Paty falou, que não tem como, não tem como voltar atrás, não tem como voltar a ser criança, então é a coragem de encarar, de enfrentar: o adulto que nós somos, se é bom ou não, mudar ou não, se adequar ou não, se tiver que se adequar ou se não quiser adequar, mas a questão da coragem de aceitar, nós podemos ter talvez um devir-criança, mas o que a gente faz com o adulto que nós somos? Vai da nossa coragem. É muito fácil ficar enquadrado nesse adulto robótico, a coragem de romper com isso...
>
> (Joana)

Sobre a coragem, Clarice Lispector escreve:

> Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso! Mas é preciso também não ter medo do ridículo, eu sempre preferi o menos ao mais por medo também do ridículo: é que há também o dilaceramento do pudor. Adio a hora de me falar. Por medo? E porque também não tenho uma palavra a dizer (LISPECTOR, 1997).

Coragem para dizer o que a palavra não vai dar conta de explicar completamente. Coragem para dizer o que não soa bem, mas pode transformar quem somos. Foucault (2011) chama de “coragem da verdade”, *parresia*, o posicionamento ético de falar francamente para convocar diferentes possibilidades de vida. “A verdade como escândalo, como ruptura com a vida normal, como grito por uma mudança

radical no modo como vivemos", como escreve o pesquisador e artista Seizo Soares (2021, p.194), a partir dos estudos de Foucault (2011).

Lendo os posicionamentos de Paty e Joana sobre a impossibilidade de voltarmos a ser crianças, me intriga como são significativamente corajosos. Principalmente porque encarar essa afirmativa — "não dá para voltar a ser criança" — permite a nós olhar para o que fazemos como pessoas adultas, como contribuímos para a manutenção de uma sociedade adultocêntrica que se volta para nós, para nos beneficiar, para centralizar em nós o cuidado, as decisões etc.

Sei que pode ser duro e até arriscado o que vou dizer, porque estamos acostumados a invocar uma "criança interior" ou a "criança que fomos" ou um "aprender com as crianças aquilo que podemos ser", como veremos com a fala de Paula, acreditando que esses são passos que podem nos levar para novos territórios, menos adultocêntricos, mais respeitosos, acolhedores, brincantes, livres — e obviamente, em muitos momentos, é isso mesmo o que acontece!

> A gente percebe esses comportamentos adultocêntricos muito mais quando a gente tá perto da criança. A gente tem que conviver, a gente tem que conversar e brincar.
>
> (Paula)

Mas o que eu quero propor, a partir das reflexões do grupo e fora dele, com a escrita deste trabalho e as análises de implicação, é algo um pouco mais radical: *é preciso, em algum momento, não poder contar com a presença da criança como intermediária dos nossos processos de desconstrução enquanto adultos*. Esse posicionamento, inclusive, é uma espécie de chão que sustenta grande parte do que vem sendo feito com este trabalho: a radicalidade de uma desconstrução que ocorra entre nós, adultos, já que somos nós os privilegiados por esse sistema.

O conceito de devir-criança e a possibilidade de devir podem fortalecer esse pressuposto: ainda que não exista uma maneira de voltar a ser criança, existem forças que podem nos deslocar para fora dos exercícios de poder adultocêntricos, ainda que momentaneamente.

Ao mesmo tempo, preciso advertir que podem haver muitos equívocos conceituais se estivermos apoiados na ideia da aproximação, quer dizer, aproximar-se do que é "ser criança" para então devir. Quanto a isso, me ajude a pensar: o adulto vai devir-criança quando "nutrir em si mesmo uma criança" ou "voltar a fazer coisas

de criança” ou “agir como uma criança” ou “estar com uma criança”? Partindo da esquizoanálise, penso que não.

O conceito de devir é importante para a esquizoanálise, principalmente porque ele convoca a desconstrução dos padrões sociais. Algo ou alguém “entra” em devir quando se encontra com o que não é familiar ou costumeiro, diferindo a partir do atrito. Por isso, o devir é sempre minoritário: devir-criança, devir-animal, devir-mulher, como já vimos. Não porque imita ou nos converte em minorias, mas porque não acompanha os modelos e as exigências das maiorias, isto é, do discurso hegemônico, fazendo-nos questioná-lo.

Quero propor que o adulto vai poder devir-criança quando estranhar o fato do mundo ser feito para adultos, colocando e mantendo os adultos em posições privilegiadas, reconhecendo que os adultos, que nós, adultos, ocupamos esses lugares em relação às crianças, que nos privilegiamos desses lugares:

> Eu me reconheci nesse lugar pela primeira vez, e esse é um sentimento até hoje em mim, quando eu tava com uma carteira de cigarro e meu sobrinho perguntou o que era: “tio o que é isso”, “ah, não, isso é porcaria”, “por que você tá usando?”, “ah, cala boca menino, quando você crescer você vai entender, mas isso é porcaria, não mete a mão nisso aqui não”. E aí depois eu, isso foi me… né? Eu fui pensando a respeito disso, primeiro na forma como eu tratei o meu sobrinho, extremamente agressiva (...), são comportamentos muito sutis.
>
> (João)

> Quando eu penso em adultocentrismo, eu penso, a palavra já diz um pouco, né? Como se fosse esse adulto no centro também, numa posição privilegiada, nesse caso não como uma minoria, a minoria seria a criança.
>
> (Bárbara)

> Eu concordo com a Bárbara nessa questão do adulto no centro e eu também penso um pouco que é pegar o comportamento do adulto, a opinião do adulto, a forma de agir, ele ser o modelo padrão. Então quando a gente pensa no normal e no anormal, o normal é o adulto no adultocentrismo, então a criança de alguma forma tem que agir como o adulto, ela tem que se comportar como adulto, ela tem que pensar como adulto, tem que seguir pra esse caminho (...).
>
> (Joana)

Gente, eu sou o tempo todo adultocêntrica, cara, é o tempo todo.
(Paty)

Quero propor que devir-criança pode surgir do ímpeto de interrogar a racionalidade, a civilidade, a vida neoliberal produtivista, a centralidade no mundo do trabalho, a celeridade, o disciplinamento escolar e tudo o que vimos que sustenta o ideal do adulto como um ser superior. Devir pode emergir da fissura do sistema maioritário e tudo o que o constitui como padrão que precisa ser atingido.

Por isso, Deleuze e Guattari (2011a) dizem que você nunca devém maioria (homem, humano, adulto). Quando interroga o sistema majoritário, você pode devir uma outra coisa, menor, rebelde e que difere dos seus códigos referenciais, um terceiro, como retratam Deleuze e Parnet (2004):

> Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE; PARNET, 2004, p.3)

Devir-criança, portanto, diz de embaralhar os códigos do poder adultocêntrico e tal bagunça não precisa ser intermediada pela presença de uma criança, ainda que essa mesma bagunça possa, consequentemente, modificar a nossa relação com as crianças e a relação das crianças com o mundo.

Penso que devir-criança pode ser cultivar a natureza que somos, não porque as crianças portam uma essência natural, tampouco porque desejamos reforçar o binarismo natureza versus cultura, mas porque a colonialidade adultocêntrica fez do adulto um ser-humano desenvolvido e superior fazendo da natureza (e todos os seus povos aliados) uma inimiga. O filósofo Giorgio Agamben (2021) chamou de “máquina antropológica” justamente esse movimento de separação da vida humana da vida não humana, produzindo a primeira a partir da desqualificação da última. A máquina se organiza, “nesse sentido, como uma máquina que reduz os viventes desprovidos de humanidade à condição de objetos ou de instrumentos”, como escreve o pesquisador

Felipe Sussekind (2018, p.163), o que nos faz pensar: pode o devir-criança, nesse sentido, romper com essas engrenagens?

Devir-criança também pode ser brincar, não porque as crianças essencialmente brincam, mas porque o neoliberalismo adultocêntrico atribui a função de trabalhar, ser útil e produzir ao adulto, que deve fazê-los sob a condição de permanecer “no topo”. Devir-criança pode ser experimentar, não porque todas as crianças gostam de experimentar, mas porque a racionalidade imprimiu no sujeito adulto a representação e a interpretação do mundo sob a lente da funcionalidade, do utilitarismo etc. Devir-criança pode ser viver o tempo de aión, porque a medida de chrónos é o mundo adulto baseado nos ponteiros, na pressa, na previsibilidade.

Se há um imaginário adultocêntrico pautado na figura do adulto como superior, empreendedor, civilizado, se a idade adulta é um “universal simbólico” (CORREIO, 2020, p.143), como já vimos, movimentar esses lugares é fazer ruir essa referência, deixá-la insustentável para que outras formas de existir possam insurgir, ainda que não saibamos quais serão essas formas — questionar.

> Se é pra ser um adulto, porque eu acho que no fim todos nós vamos entrar em um corpo adulto, que adulto eu quero ser?
>
> (João)

Você já parou para questionar que adulto você quer ser quando interage com o mundo, com as crianças, com outros adultos? Quais valores, comportamentos, ensinamentos, perspectivas você pretende cultivar com quem está ao seu redor?

Essas não são perguntas simples, ainda que possam parecer. São perguntas extremamente complexas, porque interrogar o adulto que somos é interrogar hegemonias que regem a sociedade que se centra no adulto e conta com ele para se constituir e preservar.

> A forma-adulto são os padrões que são colocados, né? São coisas aprendidas, que nem a Joana falou, tem uma receitinha aí e a gente vai se moldando.
>
> (Paty)

A partir da interrogação do adulto que somos, dos padrões que mantemos em funcionamento, acredito que possamos, enfim, nos aproximar de uma ética dos devires e, principalmente, de uma ética do devir-criança. O professor Luciano Bedin

da Costa (2020), a partir de uma proposição deleuzeguattariana, trabalha a ética a partir de três considerações:

> 1) não é algo dado a priori, e não deve ser confundido com valores, normas, códigos ou moral; 2) envolve-se com práticas de liberdade, das possibilidades de relação com e no mundo; 3) não é um lugar de chegada a ser ocupado (ethos enquanto morada do ser), mas uma disposição ao abandono (ethos enquanto movimento de partida). (COSTA, 2020, p.15)

Práticas de liberdade, disposição para o abandono, rebelar-se contra os poderes hegemônicos. O pesquisador Altair de Souza Carneiro (2013) escreve, na sua dissertação de mestrado em filosofia, justamente sobre a ética dos devires. Para ele, especialmente a ética do devir-criança implica um movimento “que desafia a força do poder, é resistir à mesmice e à cópia, poder este que não inventa, não possibilita a criação, mas repete o mesmo. Devir-criança é um encontro que marca uma linha de fuga a transitar” (CARNEIRO, 2013, p.91).

Não é fácil fazer transitar uma força que se encarna em nós, quer dizer, quando somos nós a expressão da maioria, somos nós o corpo adulto, o exercício do poder adultocêntrico. Então, o que podemos fazer para não nos ressentimos, culparmos, resignarmos se quisermos seguir fazendo transitar?

Penso que podemos começar interrogando a nós mesmos, analisando as implicações, as instituições que nos percorrem e que fazemos vivas, como fizemos enquanto grupo neste trabalho. Quer dizer, colocar em funcionamento a ética do devir-criança — rebelar-se, então, e talvez primeiro, contra as práticas adultocêntricas que reforçamos. Fazer da rebeldia uma ética coletiva, com outros de nós.

8. TRANSFORMAR O ADULTO QUE NOS TORNAMOS, DEIXAR AS CRIANÇAS EM PAZ[33]!

Se afirmamos que o devir não é uma forma, mas um movimento, uma ruptura, o que vem depois? — você pode questionar. Já presenciei muitas críticas que tratavam a esquizoanálise como uma filosofia destrutiva, uma "fazedora de buracos", de brechas e fissuras, ainda que essa seja apenas uma parte. Ocorre que, se incitamos o devir e a ruptura das formas instituídas, não é porque desejamos que alguma coisa falte, mas, bem diferente disso, que outros territórios possam se constituir, territórios existenciais. Até que possam devir mais uma vez e assim por diante, mais uma vez, rizomaticamente.

Territórios existenciais, lugares de passagem, "o território é, ele próprio, lugar de passagem" (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 139), a própria vida transmutando. Nesse sentido, não existe neutralidade, porque o que a esquizoanálise pretende é movimentar pela via da "destruição das relações de exploração capitalísticas e o fim da divisão da sociedade em classes, castas, raças, etc." (GUATTARI, 1985.) E, se escrevo isso, é porque o objetivo deste capítulo é voltar o nosso olhar para a vida adulta, buscar a transformação das nossas relações e a criação de múltiplas "maneiras de inventar, de 'maquinar' novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura" (GUATTARI, 1985).

Existe uma cidade escola no Rio Grande do Sul, chamada Ayni, cujo projeto educacional tem como propósito educar os adultos primeiro para que novas relações possam ser construídas com as crianças. Como escrevem no site da escola, demandam do adulto um "trabalho interno. De reflexão sobre a vida. De reconexão com sua essência. Para a partir daí, criar uma nova relação com as crianças. Trabalhamos a educação dos adultos, as crianças deixamos em paz, para serem quem são!"[34]

---

[33] Proposição inspirada nos pilares da Cidade Escola Ayni. É importante reforçar que "deixar as crianças em paz" não quer dizer abandoná-las, de forma nenhuma, mas criar com elas outras maneiras de interação que exigem do adulto um reposicionamento diante da lógica adultocêntrica, no sentido de combatê-la. Portanto, pretendemos utilizar tal expressão como uma provocação para que os adultos possam repensar o que se tornaram a partir do adultocentrismo, criando com as crianças relações horizontais e compartilhadas.

[34] Ver em: https://www.ayni.org.br/sobre

Ainda que, nesta pesquisa, como eu já disse por tantas vezes, não exista a crença em uma essência, uma interioridade ou uma existência humana predeterminada, isso não faz com que o convite da escola Ayni deixe de soar de um modo muito potente e relevante. “Deixar as crianças em paz” é uma provocação que afeta esta tese, não porque é do nosso interesse romper com as crianças, de jeito nenhum! Nossos vínculos com as crianças, nossas relações de interdependência, de cuidado mútuo, e também nossas diferenças precisam encontrar espaço para coexistirem. É importante que adultos estejam com as crianças, escutem as crianças, façam pesquisas com crianças, trabalhem com crianças, compartilhem mundo e vida com as crianças e, a partir desses encontros, também problematizem o adultocentrismo. Mas é justamente por isso que aceito o convite de voltar a problemática para os adultos, porque somos nós os colonizadores das crianças e parte de nós a normalização, as divisões em categorias, as cristalizações, a patologização, a medicalização e assim por diante. Precisa partir de nós a mudança, o questionamento, a ruptura.

Assim sendo, vou apresentar para você, neste capítulo, algumas pistas construídas a partir das discussões do grupo para o cultivo de uma vi(d)a antiadultocêntrica. O que é que nós, adultos, podemos fazer para multiplicar as versões da história, por um lado, combatendo as desigualdades, opressões, violências direcionadas às crianças e, por outro, repensando os nossos modos de viver, trabalhar, cuidar, educar, amar, para que outras lógicas de cuidado e conexão possam existir.

8.1 Tramar a rede, produzir cuidado

> Como é importante ter uma rede de apoio, porque às vezes a gente se sente meio desligado, né? Tipo, apático, sei lá, meio sem cor mesmo. E…, não sei, que no final do dia você possa ter alguém com quem você vai se recarregar, se revigorar (...), é muito bacana isso da rede.
>
> (Bárbara)

Existem muitas possibilidades de considerar as redes, de tramar as redes. Nas discussões com o grupo, cartografamos um sentimento compartilhado sobre essa

trama: a vida adulta, em muitos momentos, parece carecer de rede, ou endurecer a rede, como avaliam Joana e João,

> Eu acho que uma das maiores perdas do ser adulto, é justamente... a sensação que eu tenho é que a gente tem rede sim, mas, de alguma forma, essa rede, ela é congelada, ou ela para de crescer (...), quanto mais a gente vai crescendo. Eu não sei, não consegui identificar ainda o motivo, se é porque a gente fica mais desconfiado ou se é porque vão entrando outras obrigações e a gente não tem muito tempo para se doar (...), é muito mais difícil incluir pessoas na rede hoje, pra mim, é muito muito difícil (...). De alguma forma, o adulto endurece as relações e, por endurecer as relações, endurece essa rede.
>
> (Joana)

> O que eu tô observando aí de sociedade, dos principalmente adultos, é que eles não têm ponto de apoio entre eles. É muito difícil esse ponto de apoio. Não sei se vem desse lugar aí do individualismo e, portanto, a gente se fecha, né? Pra não admitir nossas fraquezas.
>
> (João)

A questão do vínculo também apareceu como um desafio que precisa ser enfrentado para que as redes entre os adultos possam se fortalecer. As múltiplas obrigações e tarefas, o cansaço, o trabalho, foram mencionados como impeditivos do fortalecimento, da manutenção e, por que não, do cultivo das redes, como podemos notar com a fala de Bárbara:

> A dificuldade acho que é manter o vínculo, manter o vínculo é difícil. Chamar para sair, aceitar fazer alguma coisa juntos, trocar, criar memórias, experiências de viagens, ir pra shows (...). Eu acho que é essa a dificuldade de ser adulto, que é o que Joana falou, pelas obrigações também, pelas tarefas, às vezes você tá cansado, enfim, tem que trabalhar para conseguir as coisas que você quer, mas, quando você trabalha, você também não tem muito espaço pro vínculo social porque você tá cansado (...), meio que trabalha e vive só nos finais de semana e, às vezes, às vezes, e talvez nem é com tanta saúde assim esse às vezes.
>
> (Bárbara)

“Era uma vez uma rede — que foi o meu modo de ser por alguns anos” (DELIGNY, 2018, p.31) — é assim que o educador francês Fernand Deligny (2018) fala do seu trabalho com crianças e jovens socialmente marginalizados, considerados inaptos, deficientes, delinquentes. Todo o trabalho de Deligny com as crianças e os jovens, em determinada altura, crianças e jovens com diagnóstico específico de autismo, girou em torno de combater as tentativas de normalizá-los, subjugá-los, controlá-los, ajustá-los.

Como escrevem as pesquisadoras Mariana Louver Mendes e Eliane Dias de Castro (2020), a qualidade ética do trabalho de Deligny foi justamente “criar estratégias para ativar o poder de viver junto com os outros sem dinâmicas impositivas, preservando a existência e afirmando a vida com suas variações e potencialidades” (MENDES, CASTRO, 2020, p.352). A meu ver, uma qualidade ética antiadultocêntrica.

Deligny (2018) não nos diz como fazer a rede, não existe receita para isso, a trama é imprevisível. Mas ele nos dá pistas. Primeiro, é uma rede aracniana, como ele nomeia, inspirado no trabalho das aranhas, que não se fecha em si mesmo, que se faz no acompanhamento dos trajetos e processos, que se movimenta e, ao mesmo tempo, se articula com a diferença dos corpos que se compõem juntos.

Segundo, como escreve a pesquisadora Adriana Barin Azevedo (2013), é uma rede onde o acolhimento acontece quando as diferenças coexistem, pois o educador nunca esteve interessado em interpretar as crianças, em fazê-las falar, em ditar-lhes o caminho ou acentuar o que lhes faltava. O cuidado se dava em “acolher o outro por aquilo que ele pode” (AZEVEDO, 2013, p.90), a contrapelo de julgar, patologizar, coagir ou trabalhar para que o outro seja o que esperamos dele.

Quero pensar com Deligny (2018), e também com você, que “a rede é um modo de ser” (DELIGNY, 2018, p.15). Veja bem, não é um projeto, uma finalidade, a “rede não é um fazer; é desprovida de todo *para;* todo excesso de para reduz a rede a farrapos” (DELIGNY, 2018, p.25). Como prossegue Deligny, “a rede não é uma solução, mas um fenômeno constante, uma necessidade vital” (DELIGNY, 2018, p.32).

Compreender a rede como um modo de ser, uma necessidade vital, talvez a própria vida, é outra pista para uma maior compreensão das queixas trazidas pelo grupo. O que é que pode acontecer com a vida adulta para que as redes fiquem duras, paralisadas, capengas?

Mais uma vez, converso com Deligny (2018, p.25): “as redes se tramam fora da influência da sociedade abusiva”, não em outro mundo, mas em espaços fora das relações concentracionárias e coercitivas. Para o educador, onde há abuso, poder, controle, coerção, há redes minando, se desfazendo, desaparecendo.

Portanto, um modo de vida neoliberal, individualista, adultocêntrico, utilitário, esse modo constantemente explanado pelo grupo com um grande incômodo, faz a rede arrebentar. Ele não comporta a rede, porque sua lógica de funcionamento, como já vimos, é hierárquica, vertical, qualifica de cima para baixo, do maior para o menor, do melhor para o pior, do adulto para a criança, do bem-sucedido para o fracassado, do líder para o liderado e assim por diante. Não é estranho que o grupo sinta falta da rede, de tramar e ser tramado pela rede, principalmente quando atualiza o modo “adulto empreendedor de si”, com todas as obrigações na bagagem, o tempo apressado, o corpo abatido pelo cansaço:

> E aí eu tirei algumas fotos, depois de chegar do trabalho, só do meu rosto. E aí eu apelidei de evolução das olheiras. Porque, realmente, por esse processo de dormir pouco, enfim, ou não dormir muito bem, fica muito marcado, né? As olheiras, debaixo dos olhos. Então eu tirei uma foto terça, quarta, quinta e sexta-feira.
>
> (Paula).

Evolução das olheiras — como podemos cuidar? Como podemos fazer da vida uma rede que cuida e desse cuidado um exercício que comporta a diferença, as controvérsias, as dores e os paradoxos, uma rede que convive com a divergência sem tentar normalizá-la ou capitalizá-la; estar junto em composição com quem difere de nós, como nos ensina Deligny?

Primeiro, este conceito, “cuidado”, precisamos tomá-lo como um campo problemático. Tutela pode disfarçar-se de cuidado. Opressão, violência, controle, moralidade, “é para o seu bem”, podem se disfarçar de cuidado, quando, na verdade, temos uma relação unilateral em que apenas um exerce o poder de decidir, mobilizar, silenciar, permitir. Se você cuida permitindo que a criança fale, por exemplo, esse verbo, “permitir”, precisa ser colocado em questão, porque “permitir” deflagra um encontro assimétrico, de dominação.

Annemarie Mol (2008), pesquisadora e médica holandesa, dedicou-se a um extenso trabalho sobre a temática do cuidado e as suas diversas facetas. De acordo com Mol (2008), a partir da sua experiência hospitalar, o cuidado é constituído no cotidiano, reinventado por diversas vezes, adaptado, formatado, de novo e de novo. O cuidado é movediço.

A lógica do cuidado, para a autora, evoca campos de tensão e negociação que se abrem para que as decisões sejam tomadas coletivamente, desviando de um comportamento dado ou predeterminado. O cuidado não é algo que já está pronto, que pode ser reproduzido. Seu exercício precisa ser situado e é sempre experimental, porque, a cada novo acontecimento, o cuidado pode emergir de uma forma diferente.

Dentro da lógica do cuidado, ele também não é neutro, nem desinteressado. O cuidado acontece em rede, todos que participam estão implicados, dizem, discordam, refazem os combinados, criam gestos, mudam os trajetos, afinal,

> quem quer fazer rede tem que tá disponível a se enredar também.
> (Paty)

Como adverte Paty, a lógica do cuidado convoca de nós a disponibilidade para esse “estar junto” disruptivo, mas também constitutivo — uma rede com múltiplas tramas, teceduras rizomáticas. Um cuidarCOM, quero dizer, a partir do trabalho da professora e pesquisadora Márcia Moraes, cujo conceito de pesquisarCOM vem contribuindo para a ampliação da perspectiva do fazer conjunto.

PesquisarCOM, para Moraes (MOREAES, 2010), requer um fazer que não se dá sobre o outro, mas com ele. Para isso é preciso “interpelar o outro não como sujeito dócil, como um sujeito qualquer, mas antes, como um expert, como alguém que pode conosco formular as questões que interessam” (MORAES, 2010, p.42). Em seu trabalho com a deficiência visual, Moraes (2010) propõe que para conhecer é preciso acompanhar os processos em ação, com as pessoas que vivem esses processos. Não de um modo neutro ou distanciado, mas engajado, situado, porque assim podemos saber emque ponto da rede nos articulamos, como fazemos isso e o que produzimos com as nossas movimentações. Além disso, dentro dessa perspectiva, há

um outro, aliás, vários outros, intervindo, tecendo, constituindo as vivências, mais uma vez, desfazendo a manutenção de posicionamentos hierárquicos.

Um cuidarCOM, nas tramas desta tese, aliado aos trabalhos de Moraes(2010), Deligny (2018) e Mol (2008), como vimos, envolve uma diversa gama de atores, interconectados, movediços, negociando, interpelando, questionando, assentindo, reinventando, (des)construindo.

Um cuidarCOM as crianças, como eu disse, já que não é intenção deste trabalho fragilizar ou romper a relação que se constitui entre as crianças e os adultos. Quer dizer, essa lógica do cuidado de que trato, discutida pelo grupo, é também com as crianças, com a forma de nos articularmos com elas, de vivermos em rede com elas, refazendo os percursos, colocando em análise nossos exercícios de poder, colocando na roda nossos privilégios etários, abrindo e ampliando campos de problematização.

Um cuidarCOM[35] os adultos e entre os adultos — um outro deslocamento, principalmente quando hegemonicamente os adultos se encontram na posição de oferecer cuidado e não de serem cuidados. Por isso, afirmamos que essa rede é descentralizada e que cuidamos de nós, das nossas práticas, de quem vamos sendo.

Um cuidarCOM os outros seres que compartilham o mundo conosco, humanos ou não, que vivem os efeitos drásticos da intervenção humana na terra, como já conversamos, repleta de exploração e destruição.

Mas ocorre que, nesse enredo, precisamos nos perguntar: estamos disponíveis para nos enredar? E se sentimos que a nossa vida adulta não admite aberturas para cultivar-se como rede, como rede que cuida, o que fazer? Sobre isso, João faz uma reflexão importante com o grupo:

> Hoje eu entendo que um adulto, ele precisa ter um cuidado que é dele, que ele consiga ter a responsabilidade de um cuidado com ele, e um cuidado com o ambiente onde ele tá também, né? Com o território que ele pertence. Porque aí, eu acho que, quando você deixa de se responsabilizar só por você e começa a se responsabilizar por outro, eu acho que esse é um ato de adultez.
>
> (João)

[35] Cabe frisar que o pesquisador Rodrigo de Vasconcellos Pieri (2022) utiliza o termo “cuidarCOM”, também a partir do trabalho da Mol (2008), para pensar a psicologia do esporte e o trabalho clínico com atletas.

As narrativas de João são interessantes porque tentam constituir outros territórios existenciais para a vida adulta. O que ele chama de “ato de adultez” — um cuidado de si mesmo, do outro, da comunidade — é uma proposta de deslocamento para o que vimos conversando sobre o ideal de adulto em uma sociedade adultocêntrica colonial/moderna e capitalista.

Ainda assim, é imprescindível manter a cautela para que esse “ato de adultez”, mais uma vez, não deslegitime a participação das crianças no cuidado de si mesmas, dos outros e da comunidade. Aliás, que esse “ato de adultez” não cristalize, na figura do adulto, toda e qualquer forma de cuidado, desmanchando a rede que se movimenta, como vimos, no sentido da abertura e do compartilhamento.

A partir de uma leitura esquizoanalista, podemos inferir que esse cuidado de si, do outro e da comunidade condiz com o que Guattari (1990) chamou de ecosofia. De acordo com o autor, para ultrapassar a lógica globalizante capitalista, seria preciso re-singularizar o individual e/ou o coletivo através da ecosofia — social, subjetiva e ambiental — ou das três ecologias.

A primeira, ecologia social, segue na direção da reinvenção de quem somos em comunidade, com a família, com o trabalho, com a cidade, no sentido de construirmos modalidades de “ser-em-grupo” distanciadas do poder dominante. A segunda, ecologia subjetiva, atenta para a transformação da relação que temos com o nosso corpo, investindo em experimentações e sensibilidades afetivas distanciadas dos padrões e conjuntos serializados. A última, ecologia ambiental, convoca o cuidado com a natureza a partir de uma perspectiva transversal, até que não possamos mais nos compreender separados dela, que é parte fundamental de quem somos.

Assim, quero propor, a partir das discussões do grupo, que essas sejam pistas para que nós, adultos, possamos nutrir vi(d)as antiadultocêntricas: a experiência da rede como um “modo de ser” que cultiva a diferença; múltiplas tramas, cujas teceduras se constituam fora ou na borda dos centrismos e das normalizações; o fortalecimento de uma lógica do cuidado conjunto, solidária e integrada com as crianças, com os adultos e com a natureza que somos.

8.2 Desmanchar (n)o tempo, acessar a experiência

> Na verdade, eu não me permitia, eu não me permitia experimentar esse tempo, de ir numa praia quando eu tava com vontade, de visitar um amigo quando eu tava com vontade dia de semana, eu não me permitia (...). Aí, eu acho que foi você que me deu isso, esses processos de pensar, que eu comecei a parar um pouco mais e perceber esse tempo que é meu, é só meu esse tempo e o que que eu vou fazer com ele, e aí hoje eu vivo de uma maneira que eu experimento intensamente todo o meu tempo (...). Se eu percebo que meu corpo tá duro, por exemplo, eu vou dançar. Se eu percebo que eu tô meio afastado ou distante, sei lá, eu pego alguma coisa pra fazer de artesanato, sabe? Um bolo (...). Mas aí, é isso de experimentar, entendeu? "Ah, vou fazer uma comida nova, uma coisa que eu nunca fiz" (...). Hoje eu consigo compreender isso, mas depois de apanhar bastante, assim, dessa pressão social, né? Vamos dizer assim, porque parecia que não era um tempo meu, era um tempo do outro. "Como que o FE vai segunda feira na praia, pegar um livro e ficar lá de boa na praia?". As pessoas que vão passar vão ficar me julgando, pela minha idade, por eu não ser aposentado (...). Eu acho que hoje eu consigo experimentar esse tempo (...). E aí é isso, me produz muito mais saúde. Antes me produzia adoecimento. Não sei se é por tá muito acostumado com esse tempo-fábrica, né?
>
> (João)

Cuidar do tempo que temos, vivemos, expressamos, criamos, compartilhamos. Se voltarmos algumas páginas deste trabalho, nos encontraremos com Momo, com as reivindicações de Momo sobre o tempo dos adultos, um tempo que foi "roubado" pela lógica dos homens cinzentos, bem próxima dos valores capitalistas: não há tempo para conversar, dormir, comer, visitar pessoas ou ler livros, tudo o que precisamos fazer é poupá-lo, trabalhar mais depressa, dormir menos, interagir com um número menor de pessoas e fazer da nossa vida uma jornada repleta de funções utilitaristas.

Como vimos em alguns momentos anteriores, a experiência da vida adulta com tempo foi retratada pelo grupo como acelerada, apressada, tomada por exigências de produtividade, planejamentos e rotinas, não tão distante das leituras de Momo. A narrativa de João, nesse sentido, nos ajuda a olhar com desconfiança para essa maneira cronológica de viver o tempo, esse tempo que ele chama de "tempo-fábrica",

tempo que não pode deslizar do que foi premeditado para ele; tempo *chrónos* ou tempo do mundo adulto, como nos diz o professor Walter Kohan (2004).

Ocorre que viver esse tempo contabilizado, que se torna cada vez mais célere e colonizado, viver esse tempo agitado e que não admite pausas tem consequências para nós. E eu quero tratar delas.

Larrosa Bondía (2002), um filósofo e pesquisador na área da educação, toma a experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21). Em seu esforço para analisar essa questão, Bondía (2002) responde que, nestes dias que vivemos, o que nos passa é quase nada. Sim, o educador nos alerta que, em um mundo dotado de informações em excesso, opiniões em excesso, trabalho em excesso e tempo apressado, pouco ou nada nos acontece, pois essas lógicas empobrecem a experiência quando funcionam nos acelerando, tornando-nos consumidores vorazes, *workaholics* hiperestimulados, requerentes de mais e mais e mais.

Todo esse mais (ou menos) que não é experiência, mas enfraquece a experiência, impede que algo nos toque, porque esse toque, esse acontecimento, “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar (...), aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro.” (BONDÍA, 2002, p.24).

A experiência, no sentido de Bondía, convoca um outro tempo, como sinaliza João, que não é o da fábrica ou do relógio, da empresa ou da escola, da informação ou do estímulo, mas da suspensão do automatismo, da delicadeza dos detalhes, do cultivo da atenção, um tempo aiónico, como vimos com Kohan (2004), esse tempo que brinca com as formas, com as estruturas, tempo presente e intensivo.

Mas esse tempo da experiência, adverte Bondía, só pode ser vivido pelo sujeito da experiência, aquele que está vulnerável aos acontecimentos. É preciso abrir os poros, friccionar a pele, ralar os joelhos, fazer buracos. O corpo totalitário adultocêntrico, corpo supostamente forte, imponente, desenvolvido, independente, corpo que supostamente tudo sabe, esse corpo inatingível e anestesiado, ele precisa titubear, vacilar, tropeçar. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p.25).

Arriscar. Arriscar *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta,* fissurar o invólucro que protege a imagem do adulto como um sujeito bom, melhor, que tomou

aquela decisão para o bem da criança ou que decidiu por ela, porque é mais maduro, racional e desenvolvido. Arriscar o ideal de adulto que decide por si mesmo e, por isso, não comunga com os outros, não se fragiliza, não compartilha, como falam Joana e João:

> Porque é isso que é ser adulto: não é que você sabe, você só finge dignidade, entendeu? Eu acho que ser adulto é isso. É você fingir, fingir (!) dignidade. Fingir que, tipo assim, os boletos não tão te… tentando te derrubar, que o trabalho não tá tentando te derrubar, que a falta de tempo não tá tentando te derrubar, as responsabilidades, as incertezas. Porque a gente sempre prega que nós somos adultos plenos, maravilhosos (...), mas, assim, é uma falácia isso, entendeu? Eu acho. Baseada na minha experiência pessoal. Porque é isso. Fingir. Mas não fingir maldoso (...), porque como você vai demonstrar sua vulnerabilidade? Porque os outros que também fingem vão falar "ah lá, oh, o burro lá, que não sabe pra onde tá ventando". Sendo que ninguém sabe pra onde tá ventando.
>
> (Joana)

> Essa centralização do adulto enquanto ponto de referência, enquanto o momento ideal da vida e que exerce sim o poder sobre o outro, tanto com a criança quanto com a melhor idade. Mas também é um lugar de muita dor e sofrimento, porque é no adultocentrismo que a gente começa a afirmar que sou eu comigo mesmo, que só depende de mim, que eu preciso ser forte, que eu não posso cair, que eu não posso me demonstrar fraco nesse lugar.
>
> (João)

Como vimos com o grupo, há um temor referente à exposição e à fragilidade, porque olhar para elas, compor com elas pode abrir rachaduras e fazer emergir formas de vida "concebidas desde lógicas liberadoras no adultocêntricas" (DUARTE, 2012, p.119). Além disso, ao tornar vulnerável esse corpo totalitário adultocêntrico, colocamos em risco nossos privilégios, afinal, "quem é esse adulto que se parece com uma criança?", "o que fazer com ele, senão o que fazemos com as crianças?".

> Eu me considero adulta, mas eu me acho infantil, e eu tenho vergonha disso, às vezes, vergonha de ser quem eu sou por medo das pessoas acharem que eu sou infantil. Mas aí eu me coloco pra pensar: "por que ser infantil é uma coisa ruim?".

(Bárbara)

Diante disso, vale pensar que uma vi(d)a antiadultocêntrica requer, também, a reapropriação da experiência, do tempo da experiência, do sujeito da experiência e isto — a reapropriação da experiência — requer ruptura, e isto — a ruptura — acontece quando saímos dos lugares que são cômodos para nós, ainda que por esforço, como sinaliza Joana:

> Não é fluido, tipo assim, eu tiro um tempo para fazer, então não é algo natural (...), não é natural dentro do meu dia a dia. Quando eu paro pra ler um livro, não é natural, é um esforço (...) que eu tenho que fazer de parar pra fazer algo que me dá prazer.
>
> (Joana)

Ao escrever sobre o trabalho clínico, a professora Leila Domingues (2008) busca tratá-lo como exercício do pensamento, uma espécie de malhação. Atrelada à perspectiva deleuziana que concebe o pensamento como efeito de um forte abalo, uma problematização, Machado (2008) considera que esse esforço precisa ser mantido, sustentado pelo analista e pelo analisando, mutuamente, para que haja mudança.

É necessária uma dedicação a esse exercício, dentro de uma postura sem neutralidade, porque pensar requer despedir-se de algo, ter a vida descarrilada, tirada dos eixos, o que nos leva à experiência da instabilidade e à busca por soluções, sentidos, saídas.

Para não nos colarmos a qualquer solução pronta e a respostas simplistas, “precisamos ouvir nossa própria voz perguntando: ‘o que fazer?’; sermos tocados pela própria pergunta, para que ao ensaiarmos uma ‘resposta’, ela seja a criação de um estilo de existência que nos permita sentir horror diante dos absurdos” (MACHADO, 2008, p.6).

Quero afirmar, a partir dessa leitura, que traçar vi(d)as antiadultocêntricas é mesmo um esforço, não natural, essa mesma malhação tratada por Machado e que precisa ser sustentada, investida, para que respostas simplistas abram espaço para campos de problematização. É pela via do pensamento, do exercício do pensamento

que nos mobiliza por abalos e estranhamentos, que mudanças podem acontecer e criar estilos de vida a contrapelo.

8.3 Brincar

> Por que tudo precisa ter uma utilidade tão pronta, né? Por que não pode só fazer por fazer, por nós, por diversão? Acho que a infância é isso, é a diversão, né? É não ter essa coisa da utilidade. A utilidade é se divertir.
>
> (Bárbara)

O relato de Bárbara foi um analisador que acionou uma nova camada em nossos diálogos sobre a infância. Não a infância molar, das formas e normas, mas a infância molecular que existe na condição de zona indeterminada, aberta ao acontecimento imprevisível; experiência de rompimento das instituições (KOHAN, 2015).

Nessa nova camada, atribuída por Bárbara e pelo grupo, a infância é diversão, fora da redoma da utilidade. A infância é a diversão em seu estado puro, sem uma finalidade atribuída, como se bastasse por si mesma, não porque infinita ou portadora de uma essência, mas porque suficiente quando experimentada.

No dicionário, diversão pode significar desvio e divertir pode significar desabituar (FIGUEIREDO, 1913). Essa seria, portanto, uma pista para novas relações do adulto com a vida: divertir-se e desviar das rotas programadas, desabituar e brincar com o que aparece, rir dos infortúnios, “não se pode deixar de rir quando se embaralham os códigos. Se você colocar o pensamento em relação com o fora, nascem os momentos de riso dionisíaco, é o pensamento ao ar livre” (DELEUZE, 2006, p. 325).

Ocorre que a diversão, o riso e a brincadeira são experiências que parecem mais próximas da infância, e se disséssemos que são características inerentes à vida adulta, estranhariam. No caminho para a adultidade, como vimos no decorrer desta pesquisa, elas foram substituídas, em muitos momentos, pelo trabalho, pelo cansaço e pela produtividade. Por isso, se no adulto molar vai perecendo o potencial do riso, da diversão e do brincar, se a vida vai ficando pesada demais, se a suposta seriedade vinculada à produtividade vai nutrindo os privilégios adultocêntricos, então nós temos mais duas tarefas pela frente.

A primeira consiste em valorizar a brincadeira por si mesma, combatendo as exigências utilitárias e controladoras que o adultocentrismo tenta instituir ao buscar vinculá-la à produtividade capitalista. A segunda consiste em desconstruir a ideia da brincadeira como “coisa de criança”, podendo o adulto experimentá-la junto com a diversão e o riso, sem que o peso da inferioridade recaia sob os seus ombros.

> Eu acho que, o adultocentrismo, ele controla esse brincar, quando pega: “ah, vai brincar na areia, mas tem que ser aqui, não deixa sujar muito”, quando vai mexer com tinta: “mas tem que ser nesse cantinho, cuidado menino, pra não sair sujando o chão”.
>
> (Joana)

A fala de Joana nos lança para a primeira tarefa, com a problematização do controle do brincar pelo sujeito adulto e a sua padronização pela lógica adultocêntrica. As discussões entre o grupo sugeriram que a tentativa de capturar a brincadeira pela via da utilidade pode ser uma estratégia para a conquista de uma infância de sucesso. Quando destinada a transformar o brincar em uma necessidade direcionada para o desenvolvimento pleno da criança, múltiplas técnicas de gerência e controle são empreendidas.

A brincadeira, nesse contexto, precisa funcionar para a criança como parte da cartela de investimentos no seu futuro, como ferramenta que vai garantir/facilitar que esse futuro seja “bem-sucedido”. Não à toa, os brinquedos e o próprio brincar começam a vir com manuais de como fazer e com a função de angariar uma série de habilidades: brincar para atingir maior concentração, brincar para aprender a lidar com as emoções, brincar para desenvolver o raciocínio lógico, brincar para estimular a coordenação motora e assim por diante (ABRITA, 2015).

> Eu fiquei pensando que existe também uma certa tolerância do adulto a determinadas brincadeiras, desde que elas sirvam para algo. Por exemplo, atualmente, tem um quebra cabeça tal, um lego tal que, se seu filho brincar, vai estimular a cognição, a memória, não sei mais o que, a motricidade... A gente sabe que isso acontece, mas, assim, “se a criança tá brincando ali e tem alguma utilidade no futuro porque ela vai desenvolver alguma habilidade, tá tudo certo, pode brincar”, mas se é brincar por brincar, “ah, vai fazer alguma coisa, vai estudar”, né? Então,

> assim, como que o capitalismo também conseguiu capturar brincadeiras que às vezes as crianças, “ah, empilhar coisinhas uma na outra” e “ah, nossa, agora a gente tem esse novo brinquedo, que a criança está brincando, ela vai se tornar uma super arquiteta”. Então eu fiquei pensando muito nisso, assim, que existe, é, desde que tenha uma utilidade o brinquedo, a criança pode brincar à vontade, se o adulto não enxergar uma utilidade “então para, vamos fazer outra coisa”.
>
> (Paula)

A fala de Paula inquiriu o brincar direcionado, interessante para o arranjo entre o adultocentrismo e o capitalismo, para a construção do adulto do futuro, empreendedor de si. O brincar, direcionado pelo adulto, se torna mais uma ferramenta a serviço da produção da subjetividade capitalística, também uma ferramenta de controle do tempo, do corpo e da experiência da criança. O brincar torna-se via para formar o adulto bem-sucedido, através de mecanismos de regulação: “hora de brincar, como brincar, para que brincar. Se estabelece uma forma de regulação do brincar que conforma uma certa figura de infância, ou seja, um certo foco de experiência da infância” (ABRITA, 2015, p.104).

“Só brincar” não é mais suficiente. Aliás, “só brincar” pode ser constrangedor. Na clínica psi com crianças esse é um incômodo frequentemente compartilhado por colegas, um constrangimento quase coletivo. Sustentar a brincadeira sem atribuir a ela uma função, abrir espaço para que a brincadeira aconteça sem que o adulto possa justificar a sua ocorrência parece fazê-lo sentir um incômodo disruptivo.

“Brincar sem utilidade” pode agir como linha de fuga que desestabiliza os exercícios de poder adultocêntricos, enfraquecendo-os, daí o incômodo. E, percebendo o seu poder enfraquecido, diante do horror avistado pela perda do controle e dos privilégios, o adulto se envergonha diante dos seus pares pelo fracasso, por não conseguir manter ativo o autoritarismo sobre as crianças. Então, a brincadeira vai ficando cada vez mais direcionada — linha de fuga sendo contornada, endurecida.

Interrogar o brincar direcionado pelo adulto, bem como sua ligação com o capitalismo e o adultocentrismo, pode ser desvio de rota, imprescindível para a criação de vias antiadultocêntricas. Analisar, a cada nova tentativa de controle, os seus efeitos, principalmente com outros adultos, pode fortalecer e posicionar o embate em

seu devido lugar, com quem de fato empreende a força de dominação e, por isso, precisa destruí-la.

O brincar, sozinho, não é nada. Quero dizer, não é nada a priori, não é nada antes do encontro com a criança e com o adulto. O brincar não está dado, pronto, não é essencialmente isto ou aquilo. Sua feitura se faz no caminho, tomando corpo quando afetado por outros corpos, num estilo espinosano.

Digo isso porque, mesmo tomado por esses sistemas concêntricos e utilitaristas, o brincar não se finda: “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTAR, 2011b, p.33), quer dizer, pelo próprio brincar também perpassam escapes às formas de governo, aberturas esquizo que operam múltiplas conexões. Em detrimento da forma e da utilidade, existem ligações, bifurcações, descobertas e invenções que ampliam a experiência e operam com o brincar.

O pesquisador Gandhy Piorski (2016), escreve que a brincadeira é a expressão de uma imaginação vital que transforma e regenera. Interessado, fundamentalmente, pelos brinquedos do chão, cujo processo de feitura acontece via natureza, o artista-plástico segue os rastros dos brinquedos construídos pelas crianças com os seus quatro elementos: terra, fogo, água e ar.

> Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos vôos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no inferior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016, p.19-20)

Brincar, longe do alcance do servilismo, advindo da experiência livre da criança, mobiliza “o fazer comunitário, a construção conjunta, a partilha na busca das soluções” (PIORSKI, 2016, p.23), vivência também expressa pela narrativa de João, cuja lembrança convoca um brincar coletivo em que as crianças se organizam, divergem, compartilham, se aconselham, interrogam, solucionam.

> Eu acho que tem uma correlação muito grande entre o adultocentrismo e o brincar, mas, eu tô pensando aqui, eu acho que, principalmente, eu não lembro de quem é a frase, mas tem um, já ouvi em algum lugar, primeiro a gente brinca, depois vira amigo (...). E aí é esse brincar coletivo. Porque eu tava aqui viajando nessa, na época do pique bandeirinha, pique cola, travinha, quando as crianças tinham a oportunidade de viver a rua, e era muito engraçado, assim, que, tipo, duas crianças estavam no meio da rua, você ia pegar um copo de água e voltava, tinham 40 crianças, do nada, você não sabe como brotava aquelas crianças ali na rua e já tava rolando uma partida de alguma coisa, e aquilo ali, eu fiz parte dessas brincadeiras também, eu lembro que ali tinha muito desvio, tipo: “nossa, mas você aceita que sua mãe fale isso de você?!”, “mas você aceita isso do seu pai?”, “por que você não faz isso?”, “ah, quando minha mãe faz isso eu falo isso”... Tinha um lugar coletivo ali, onde as crianças, em algum lugar, conseguiam se organizar ali nessa autonomia (...). Esse movimento dos adultos, de viver cada vez mais individualizado, acabou afetando diretamente as crianças. Então eu vejo o brincar como um desvio, um ato de resistência contra, não contra, mas que chacoalha o adultocentrismo, que coloca em xeque.
>
> (João)

É possível que a experiência do brincar livre desinvista o propósito da função. “Na brincadeira, não interessa pra que serve, interessa que naquele momento é um brinquedo, são usos livres, não tem que ser de determinada forma ou de outra” (ABRITA, 2015, p.104). O papel do adulto parece ficar embaralhado quando o seu posto de condutor é retirado. O que fazer sem o poder de direcionar?

Emmi Pikler foi uma pediatra húngara responsável por uma instituição de acolhimento de crianças órfãs no período posterior à Segunda Guerra Mundial, principalmente crianças pequenas. Pesquisadora de seus movimentos, seus gestos e suas brincadeiras, Pikler foi uma defensora do brincar livre, com a mínima interferência do adulto, conforme escrevem as pesquisadoras húngaras Éva Kalló e Gyorgyi Balog (2017).

A mínima interferência do adulto, entretanto, exige dele um significativo trabalho. Não interferir não deve ser interpretado com não participar. Não interferir, ou interferir o mínimo possível, é uma espécie de postura. Cabe ao adulto construir uma observação atenta e um ambiente propício para as interações da criança. Ele não

toma a frente e não impõe atividades que correspondam unicamente aos seus interesses. Ele se relaciona de forma amorosa e segura, também confiante da potencialidade da criança, criando oportunidades para os seus movimentos livres, suas investigações, iniciativas, acolhendo as falhas e os riscos, sem tentar impedir que se manifestem (KALLÓ; BALOG, 2017).

Nas relações com as crianças, em uma perspectiva pikleriana, os adultos são deslocados do centro para o lado, com certa radicalidade. A brincadeira é experimentada pela criança de maneira livre, especialmente livre das condutas adultocêntricas que dotam o sujeito adulto do controle dos movimentos, dos objetos, do início e do fim. É, por isso, um trabalho intenso de desconstrução, de combate das velhas posturas que sustentam um imaginário de superioridade.

Isso quer dizer que brincar é a especificidade das crianças? Os adultos também brincam?

> Quando eu descubro, né, que existe uma infância, que eu posso conviver com essa infância, que eu posso trabalhar colocando uma intenção de brincar, mesmo no meu trabalho, porque essa questão do brincar, também, ela fica muito forte pra mim, assim, porque, por muito tempo, eu não me permitia brincar, enfim, eu fui colocado em um corpo-fábrica ali né, trabalhando em indústrias desde cedo e convivendo também em indústria, e isso ficava, é, tipo assim: “fecha essa cara, você não pode colocar a mão no bolso, desencosta daí, você não pode ficar encostado”. Então tudo era de uma rigidez que me deixava, assim, meio que fora do que é padrão, vamos dizer assim, né? E aí quando eu percebo que, esse brincar, ele não diz necessariamente de uma pirueta ou de algo nesse sentido, assim, mas que diz de uma intenção, né, de colocar aquilo que você tá fazendo com intenção de brincar, isso pra mim foi muito interessante. Hoje é 10 de dezembro, dia do palhaço, e o palhaço tem muito disso, o palhaço brinca com as suas limitações, com aquilo que ele tem mais medo, né, então, e não à toa, né, que, todas as crianças, elas são um pouquinho encantadas, né, com essa performance do palhaço. Porque eu acho que tem disso, né, de brincar com aquilo que aparece assim, né? Então, basicamente, um recorte aqui que eu consigo lembrar...
>
> (João)

Com a fala de João, vou retomar as ideias da diversão, do desvio de rota e do riso para tratar da nossa segunda tarefa. Os adultos não brincam igual a uma criança

porque não são mais crianças. Como já vimos, nossa ideia nunca foi recorrer a uma imitação, mas à radicalidade dessa constatação. Isso não quer dizer que adultos não possam brincar. Existe algo na proposição dos adultos que brincam e se alegram e se divertem que pode fomentar a criação de vias antiadultocêntricas.

Tsallis (2009) se interessou pela potência que a palhaçaria evoca e porsuas contribuições para a psicologia clínica. Ao acompanhar uma oficina de palhaçaria denominada “A nobre arte do palhaço”, a autora refletiu sobre a relação dessa figura com as dimensões da perda, do fracasso e da fragilidade, nevrálgicas para a sua cômica existência.

O objetivo da oficina era instituir, em cada participante, uma alma e coração de palhaço, forjar um estado de picadeiro, ou seja, “instalar um paspalho disposto a viver o ridículo e a se divertir com isso” (TSALLIS, 2009, p.). A brincadeira e a diversão residiriam justamente no comportamento de perder e recomeçar, criar e recriar, subverter as hegemonias, virá-las do avesso. O mundo cômico seria o mundo ao avesso: quando a lógica é ser forte e vencer a todo custo, o palhaço perde e se fragiliza, ri dos seus infortúnios:

> É nisso que reside o efeito do palhaço: quando todos no mundo almejam vencer, ele explora perder; quando no circo todos voam, ele cai; quando as feras são domadas, ele é indomável; enfim, quando o poder é gigantesco, ele vence pela fraqueza... Em suma, embora ocupe o lugar do perdedor, ele possui um trunfo: sim, o palhaço perde, mas ele sempre recomeça! (TSALLIS, 2009, p.)

Existe uma condição antiadultocêntrica significativa na experiência do palhaço narrada por Tsallis (2009) e também por João. Creio que a brincadeira da pessoa adulta possa estar bem próxima dessa condição. Não digo da representação do palhaço, da semelhança com o palhaço, de vestir-se como um palhaço, mas desse estado que Tsallis (2009) diz ser forjado junto com um coração que se alegra e vibra quando subverte a lógica da superação, acolhe o rompimento, assume a própria fraqueza.

No coração do palhaço existe uma alegria antiadultocêntrica, uma diversão combativa e propositiva. Como vimos, *a história única sobre ser adulto e viver a vida adulta* não tolera o tropeço, a vulnerabilidade, a perda. A figura do adulto precisa estar pareada com a força, a virilidade, o poder, o sucesso, a produtividade, pois é todo esse espectro que o mantém privilegiado, justificando sua superioridade. Por isso, a

força do palhaço é disruptiva. Ela joga abaixo a superioridade adultocêntrica ao abraçar a ruína e junto com ela o renascimento.

Existe uma coragem bonita e forte nessa lógica que faz o coração bater na palhaçaria. Uma grandiosa pista. Produção subjetiva que nos ajuda a lidar com as dimensões da nossa existência que foram rechaçadas (a morte, a dor, a perda, o sofrimento, o envelhecimento etc.), revolução molecular (GUATTARI, 1985).

O adulto faz revolução molecular no dia a dia, inventando o seu caminho, brincando ao contrário, virando a vida do avesso, experimentando modos de composição anticapitalistas, antiadultocêntricos, desfavoráveis a toda lógica dos "centrismos". Por isso, a revolução é um convite, miúdo, sem tantos alardes. Também se trata de diversão, divergir, desviar. Você já tentou?

8.4 A virada multiespécies

> Eu não fui ensinada a estar em contato com a natureza porque eu nunca estive em contato com a natureza enquanto criança, assim, eu conheci um pé de banana com 12 anos de idade, eu não tinha contato com roça, com sítio, com nada, eu fui uma criança de apartamento.
>
> (Bárbara)

O avesso do mundo que conhecemos é, também, uma virada multiespécies. Quer dizer, para transformar o adulto que nos tornamos, não basta cuidar apenas dos humanos (crianças ou não), ou do tempo dos humanos, ou da experiência dos humanos.

Esse é um outro pedaço de chão que precisa ser trilhado, talvez mais difícil e melindroso, mas extremamente necessário, um pedaço de chão onde não habitam só pés e pernas de gente, corpo de gente, respiração de gente, mas a respiração da própria terra, das plantas, dos animais, dos minerais, uma respiração cosmológica (KRENAK, 2020b).

Para transformar o adulto que nos tornamos, precisamos respirar o cosmos, com o cosmos, como o cosmos, retirando dos pulmões o ar individualista,

mercadológico e colonizador, fazendo entrar toda a possibilidade de vida, arte, brincadeira, invenção, ócio, dança, contemplação.

Não é tarefa fácil. Como vimos com o relato de Bárbara, que abre essa seção, existem diferentes possibilidades de contato com a natureza, algumas de completo distanciamento, como ela descreve enquanto uma “criança urbana”, “de apartamento”, que conheceu um pé de banana aos 12 anos.

O professor e pesquisador Felipe Sussekind (2018) chama de virada multiespécies o esgotamento do modelo de mundo antropocêntrico, “que pensa a sociedade e a política nos termos de acordos ou contratos entre seres humanos, tendo como pano de fundo uma natureza regida por leis mecânicas e fixas” (SUSSEKIND, 2018, p.175).

A virada multiespécie comporta a vida multiespécies e, para isso, há uma mudança de paradigma em curso. Tudo o que aprendemos sobre a qualificação da vida humana em contraposição à desqualificação da natureza, sobre a superioridade da vida humana em contraposição à objetificação da natureza, quer dizer, isto que aprendemos — se o homem pensa, o animal é irracional, se o homem cria, o animal reproduz, se o homem tem sentimentos, o animal é um autômato —, tudo isso deixa de ser tomado como uma verdade imutável (SUSSEKIND, 2018, p.175).

A virada multiespécies localiza o conhecimento em um tempo e espaço, em um território e uma cultura, evidenciando a serviço de quem e de quê ele opera. Quem se beneficia com o exclusivismo humano e a objetificação da natureza?

> Eu acho que, à medida que a gente vai adultecendo, a gente vai se tornando tão rígido às normas, né? Que isso parece menor, assim, pra gente, sabe? É... Eu digo isso até enquanto um corpo adulto e um corpo homem também, das limitações que a gente passa, que é muito louco, né? Que, quando a gente tem acesso a essas coisas que são simples, de passear num bosque, de ir lá respirar um pouco o ar puro, isso parece uma coisa insignificante, assim: “ah, mas e aí?”. E aí, pra gente caber nesse corpo adulto, a gente acaba se distanciando muito dessas práticas de natureza, de cuidado também, né? Eu acho que de certa forma a gente, junto com isso tudo, a gente vai se tornando muito individualista, né? Vai se fechando e aí, junto com isso, não tendo contato com o indivíduo com natureza.
>
> (João)

Uma vida multiespécies “seria então aquela que não define a vida nos termos exclusivistas da vida social humana, e que, ao mesmo tempo, não toma a natureza como uma realidade objetiva exterior compartilhada por qualquer cultura ou por qualquer organismo” (SUSSEKIND, 2018, p.175). Ela é antiadultocêntrica na medida que interroga a soberania do humano e, consequentemente, do adulto, cujas marcas sociais se entrecruzam e formulam o modelo do homem.

As pesquisadoras Donna Haraway e Vinciane Despret também são precursoras e atuantes na luta por uma vida multiespécies. Ambas questionam as concepções preestabelecidas sobre os não humanos como seres inferiores, sem inteligência, intenção e linguagem. Com Despret (2004), aprendi a ouvir e a contar histórias mais interessantes sobre a existência dos animais. A autora conta muitas histórias sobre como nos relacionamos com eles. A primeira que li foi sobre o cavalo Hans, que sabia responder operações matemáticas e, por isso, aguçou a curiosidade de muitos estudiosos alemães, dispostos a desvendar tal mistério.

No decorrer de suas pesquisas com Hans, descobriram que os corpos dos humanos falavam com o corpo de Hans e vice-versa. A interação entre os corpos é que produzia as respostas esperadas; fora do limite da consciência, os corpos estavam dialogando e assim se fazendo, se movimentando, afetando e sendo afetados pelas perguntas colocadas. Em outras palavras, Hans “poderia vir a ser um dispositivo que permitisse aos humanos aprender mais sobre seus corpos e seus afetos. Hans *incorporava* a possibilidade de explorar outras maneiras pelas quais corpos humanos e não-humanos se tornam mais sensíveis uns aos outros” (DESPRET, 2004, p.114).

Com Rosenthal e os ratos brilhantes, não foi diferente. Rosenthal foi um psicólogo que decidiu colocar em xeque a história de Hans, após sessenta anos do ocorrido. Para isso, levou os seus alunos a desenvolverem uma experiência laboratorial onde um grupo trabalharia com ratos brilhantes (que se tornaram brilhantes por uma condição genética) e outro grupo com ratos medíocres (que se tornaram medíocres pela mesma condição). Os sujeitos que trabalhariam com os ratos brilhantes, prosseguiu Rosenthal, deveriam esperar condutas condizentes a um bom desempenho, de modo que os que estivessem observando os ratos medíocres também deveriam esperar condutas condizentes com as suas dificuldades. Acontece que o experimento ocorreu exatamente do modo que esperava o professor. Os alunos

que possuíam ratos brilhantes trouxeram narrativas de bom desempenho nos processos de aprendizagem e os que possuíam os ratos medíocres trouxeram resultados de mal desempenho. O que não sabiam os estudantes é que a história era fictícia e que não haviam condicionantes genéticos que abrilhantavam ou tornavam medíocres os ratos.

O que haveria então tornado os ratos inteligentes ou medíocres? Para Despret (2004) é a confiança que faz com que as relações entre humanos e não-humanos aconteça, na medida em que, juntos, na experiência, eles venham a ser uma coisa distinta, que não poderia ser predita antes da experimentação. Isso quer dizer que não existe uma realidade anterior ao encontro, uma verdade a ser desvelada pela pesquisa, mas processos de constituição de realidades forjadas com os dispositivos.

> O rato propõe ao estudante, ao mesmo tempo em que o estudante propõe ao rato, uma maneira nova de vir a ser, juntos, que fornece novas identidades: ratos que dão aos estudantes a possibilidade de 'serem bons experimentadores', estudantes que dão a seus ratos uma possibilidade de adicionar significados novos ao 'estar –com – um - humano', uma possibilidade de revelar novas formas de 'estar –junto'. Não foi isso que aprendemos com Hans? (DESPRET, 2004, p.122).

Volto a dizer que Despret (2004) me ensinou a ouvir e contar histórias mais interessantes sobre nossa relação com os animais e, por isso, a construir outro tipo de atenção voltada para a nossa coexistência. Na perspectiva tratada pela pesquisadora, a história dos seres vivos não condiz com um modelo arborescente, bem definido e compartimentalizado, mas com “uma rede estreita de laços que tecem relações constantes, e que remodelam os seres nessas relações. É uma ecologia curiosa e afetiva, uma ecologia em que os seres exploram devires inéditos, em que se afetam incessantemente uns aos outros” (DESPRET, 2016, p.20), uma ecologia rizomática.

Exatamente nessa afetação incessante, em que os corpos se movimentam, deslocam, entrelaçam, rompem, estranham uns aos outros, compartilham afinidades, é nessa relação que “constantemente inventam e improvisam novas formas de viver com ou ao lado de outros organismos” (DESPRET, 2016, p.20).

Viver com e ao lado é, talvez, a maior e mais difícil aventura que propõe a vida multiespécies. Haraway (2021) escreveu sobre essa aventura ao retratar os cães como espécies companheiras e propor uma “alteridade significativa” marcada pela

parceria entre as múltiplas espécies, envolta pelo compartilhamento de afinidades que se fazem e refazem durante a convivência e não pela dominação. O que me faz lembrar, com alegria, da minha relação com Mary Jane e Piratinha.

Haraway não é uma entusiasta da esquizoanálise, especialmente do modo como Deleuze e Guattari pensam os animais domésticos. As pesquisadoras Dolores Galindo e Danielle Milioli (2020) escreveram sobre os incômodos e as críticas de Haraway às leituras deleuzeguattarianas sobre os animais de estimação. Para Haraway, haveria na proposição de Deleuze e Guattari (2021b) o reforço de uma dualidade que trataria as espécies companheiras de maneira pejorativa, como seres inferiores, porque caseiros e familiares, em contraposição a qualidade da vida dos lobos e das suas matilhas, numa experiência livre e nômade.

Ainda que existam essas tensões, importantes para pluralidade da ciência e da produção de conhecimento, o conceito de devir-animal proposto por Deleuze e Guattari (2012b) pode nos ajudar a interrogar os discursos hegemônicos sobre a dicotomia animal e humano, principalmente por convocar uma postura combativa das pessoas diante do projeto de exclusão da animalidade em suas próprias vivências.

Assim como o devir-criança é uma força que faz o adulto encarar a si mesmo na posição de ente maioritário e questionar essa posição, deslocando-se dela, o devir-animal convoca o ser humano a interrogar a constituição da própria humanidade e desafiar o discurso dominante de formação do sujeito. Mais uma vez, devir-animal não é imitar um animal, viver como um animal — a imitação não é condição do devir (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

Minoritário, o devir-animal interroga o exclusivismo humano e o antropocentrismo, também a própria ideia do “eu”. A esquizoanálise, como vimos, entende que o “eu” e/ou o “indivíduo” são produções sociais moduladas pelo capitalismo e pelas máquinas midiáticas. Não existe uma natureza imutável do indivíduo, traduzida em essência ou personalidade. O indivíduo é uma criação que serve aos interesses do capital e junto dele o individualismo, a competitividade e o consumo tornam-se características, marcas que nutrem o sistema e as instituições. Por isso, “num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20), não porque nos tornamos lobos, mas porque estamos criando alianças a contrapelo desses modelos dominantes, individualistas e nucleares.

> Há toda uma política dos devires-animais, como uma política da feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os de família, nem os da religião, nem os do Estado. Eles exprimiram antes grupo minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos, ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 31)

Essa política do devir-animal que nos lança para fora da molaridade familialista, religiosa, estatal, não nos exclui das suas redomas, mas nos faz tensioná-las. Na condição de humanos, quando atingidos por um devir-animal, somos arrebatados por um desconforto, um constrangimento que embaralha tudo o que conhecemos, toda a história contada sobre a animalidade e sobre nós. Toda a história da família nuclear burguesa, da vida privada, do capital humano é colocada em análise, interrogada, inquirida (GALINDO; MILIOLI, 2020).

Por isso, o devir-animal pode convocar novas frentes para as relações entre humanos e não humanos, mobilizações, arranjos que engendram, também, a virada multiespécies. E se falo desse giro com tais pesquisadores é porque avalio que ele seja imprescindível para constituição de uma vi(d)a antiadultocêntrica que também reposiciona as crianças nas formações sociais.

> Eu tenho visto, mas eu acho que é um grupo muito seletivo, muito... como que é quando é uma classe mais assim, um pouco mais alta (...), eu tenho visto um movimento contrário no sentido de crianças pequenas. E aí, os pais agora fazem, tentando conectar essas crianças novamente à natureza, junto com eles, junto com os adultos (...), mas eu acho que é uma modinha (...), não no sentido pejorativo, mas é tipo assim: “ai, é legal eu levar meu filho para pisar na grama e a gente pisar junto na grama e ter esse contato com a grama”. Eu não acho que há uma coisa consciente da conexão com a natureza (...). Eu só acho que… por isso que eu falo que é uma moda (...), ainda é focado no tipo de adulto que você quer que essa criança seja, por isso que eu acho que não tem nada a ver com romper ou não romper com o ser humano que faz parte da natureza, eu acho que ainda é voltado pro tipo de ser humano que você tá querendo criar.
>
> (Joana)

Dessa virada, portanto, não poderia advir a tentativa de recuperar uma natureza supostamente perdida para o desenvolvimento tecnocientífico, uma romantização da natureza ou a constituição de um imaginário paradisíaco. “Não se

trata do folclore arcaizante de grupos de bondosos amantes da ‘natureza’, nem de uma nova especialidade e seus diplomados” (ROLNIK, 1990, p.1).

A narrativa de Joana deflagra, precisamente, essa dupla captura: por um lado, a expressão dos “bondosos amantes da natureza”, cuja relação com ela permanece colada a uma estrutura objetificante; por outro, a captura adultocêntrica que posiciona a criança, mais uma vez, como um projeto e a natureza, mais uma vez, como um meio útil para um fim: formar um adulto “melhor”.

Diferente disso, a virada multiespécies “atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc.” (GUATTARI, 1990, p. 14). É uma mudança de paradigma que convoca emnós a reinvenção cotidiana, não apenas de quem somos, mas da maneira como vivemos em família, no trabalho, em nossos relacionamentos, no contexto das cidades etc. (GUATTARI, 1990), o que não se faz em uma bolha fora das expressões de opressão, mas de dentro — embater e deslocar.

9. AINDA NÃO TERMINAMOS: NOS ENCONTRAMOS NAS REDES DIGITAIS

Estamos quase chegando ao fim deste passeio, falta pouco. Mas, antes de vislumbrar a última paisagem, vamos tratar desses encontros que aconteceram no ciberespaço. Como vimos com Guattari (1990) e Rolnik (1990), a constituição de uma ecosofia não implica, necessariamente, uma batalha contra a evolução tecnocientífica. O que está em jogo não é o avanço tecnocientífico, "mas o paradoxo de as conquistas neste terreno não estarem sendo apropriadas pelas forças sociais e políticas como meios de avanço também no terreno da vida individual e coletiva" (ROLNIK, 1990, p.1). Ao mesmo tempo, não se trata, neste trabalho, de condenar ou vangloriar o uso das redes digitais. Trata-se, antes, de analisar os seus efeitos.

Como observado, se a vida adulta pode carecer de rede, é interessante notar como o nosso grupo foi multiplicando as suas redes de convivência através dos dispositivos *W*hatsApp e Instagram, que emergiram no contexto da pesquisa para além do Skype, dispositivo escolhido para mediar os 11 encontros grupais que ocorreram na condução desta tese, como já vimos.

O *W*hatsApp e o Instagram foram se tornando lugares comuns, redes de discussão e também de cuidado, onde seguíamos conversando sobre o cotidiano, compartilhando reflexões sobre a vida adulta, sobre as crianças, sobre o adultocentrismo e outros demais pontos de atenção que circulavam entre os interesses de cada participante conectado.

Primeiro, o grupo do *W*hatsApp foi criado por mim, no dia 22 de agosto de 2020, para que pudéssemos, principalmente, combinar os encontros grupais que ocorreriam no Skype e conversar pontualmente sobre a pesquisa. Como vivíamos um período crítico pandêmico, a comunicação on-line tornou-se mais viável e segura. Com o tempo, o grupo do WhatsApp ultrapassou o seu funcionamento inicial e tornou-se um novo espaço de partilha. Mensagens foram trocadas cotidianamente, reflexões, dúvidas, fotografias, poemas, enfim, diálogos que se mantinham e se relacionavam com o tema da pesquisa, mas que também podiam ultrapassá-lo.

O grupo do Instagram foi criado por Joana no dia 15 de setembro de 2020. Em determinado momento, o *W*hatsApp não mais conseguia alcançar a conectividade desejada pelo grupo, que encontrou no Instagram maior possibilidade de compartilhamento: de memes, histórias, vídeos, imagens, perfis e diálogos relacionados ao tema da pesquisa, mas, novamente, podendo ultrapassá-lo.

A pandemia da COVID-19 acentuou o que já não era novidade entre nós: os dispositivos digitais existem como parte constitutiva da vida real. Ainda que isso não seja consenso e, portanto, existam diversas maneiras de fazer essa leitura, parto do princípio de que o virtual e o real não são opostos e que os dispositivos digitais eletrônicos, a internet, os celulares, os computadores, não são essencialmente ruins para a constituição das nossas vivências.

É o filósofo francês Pierre Lévy (1999) que me ajuda a pensar, desde o mestrado, de um modo mais otimista. De acordo com ele, “a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural” (LÈVY, 1999, p.12). Pioneiro nos estudos sobre as tecnologias de informação e comunicação, Lévy (1999) já fazia leituras dos impactos da internet para a vida humana desde a década de 90 do século passado, buscando reconhecer e aprender a explorar as suas potencialidades.

Use o Qr code para acessar o conteúdo[36]

Então aqui, neste capítulo, vamos tratar disto: das potencialidades da internet e dos dispositivos digitais para a condução deste trabalho. Para começar, precisamos saber que a internet é uma espécie de infraestrutura de comunicação que constitui o ciberespaço, e que o ciberespaço, advindo da interconexão dos computadores e outros aparelhos por onde passa a internet, é um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também um novo mercado de informação e do conhecimento" (Lévy, 1999, p. 32), que comporta as pessoas que navegam nele e nutrem a sua existência.

[36] Acesse: https://youtu.be/sMyokl6YJ5U

Outra coisa importante que precisamos saber é que a virtualidade não necessariamente está vinculada à internet, não para Lévy (1999), não havendo um mundo virtual separado do mundo real. Para o autor, a virtualidade acompanhou e ainda acompanha toda mudança que constitui a vida, atuando como campo problemático. Esta pesquisa, por exemplo, se virtualiza toda vez que um problema aparece e se atualiza a cada nova resolução encontrada.

A atualização e a virtualização são dinâmicas contrárias, mas, ao mesmo tempo, interdependentes, à medida que qualquer coisa, pessoa ou entidade podem se virtualizar quando tomadas por uma dúvida, um problema, uma interrogação e posteriormente se atualizar, quando soluções são criadas, construídas, inventadas e assim sucessivamente. Desse modo, o ciberespaço pode estar suscetível a constantes movimentos de virtualização e de atualização, mas também etse texto, a leitura de um livro, a invenção de uma música e assim por diante.

Quando nascem os grupos do WhatsApp e do Instagram, mas também o próprio grupo que se constituiu no *S*kype para a condução desta pesquisa, compúnhamos e nutríamos o ciberespaço, ao mesmo tempo que atualizávamos diversos campos problemáticos que emergiam na realidade pandêmica e caótica que experienciávamos. Como fazer pesquisa se não podíamos nos encontrar fisicamente? Como manter encontros grupais quando a exposição a um número maior de pessoas tornaria também maior o perigo da contaminação? Era possível constituir um grupo com finalidade de pesquisa por meio dos dispositivos digitais? Questões e mais questões, nós problemáticos, testas franzidas, estômagos amarrados até nascerem as respostas, que logo deixavam de ser suficientes, fazendo nascer outros problemas, de novo e de novo.

Os efeitos da mediação via dispositivos digitais, quer dizer, de estarmos conectados por aparelhos, nos encontrando através de telas e não da presença física, podem ser diversos e controversos. No manejo com o grupo através do Skype, sentimos as oscilações, por tantas vezes, com o enfraquecimento ou a queda do sinal da internet, por exemplo, que abruptamente retirava da roda um participante, falhava a sua voz, congelava a sua imagem, dificultando ou até inviabilizando a sua participação, como veremos nos trechos a seguir:

> Eu senti que foi uma péssima experiência e eu tenho uma coisa com... na verdade, não é minha, né? É uma coisa que é imposta... ai, meu deus, acho que a Joana caiu!
> (Bárbara sinaliza, referindo-se à uma possível queda de sinal de Joana).
>
> Não, ela tá aqui.
> (Rayanne)
>
> Ah, só desligou, eu acho (...).
> (Bárbara)
>
> ---
>
> Gente, minha internet caiu, ela tá meio ruinzinha, mas eu vou entrando, conforme for caindo, eu vou entrando.
> (Paula)
>
> Tá... Você acha que desligar a câmera fica melhor?
> (Rayanne)
>
> Quando tiver ruim, porque dá o sinalzinho “internet ruim”, eu desligo a câmera.’
> (Paula)
>
> ---
>
> Não dá pra te ouvir, se você tiver falando...
> (Bárbara explica que o áudio estar baixo e que problemas na caixinha de som dificultaram a sua fala).

As pesquisadoras Juliana Siqueira de Lara, Renata Tavares da Silva, Julia Oliveira Moraes, Júlia Ovidio Page, Rafi Nobrega Andrade e Lucia Rabello de Castro (2022) analisaram justamente as intercorrências presentes em uma pesquisa-intervenção que ocorreu por meio de entrevistas on-line, com crianças e adolescentes. Conforme apontam as pesquisadoras, “as imprevisibilidades técnicas relacionadas ao

uso dos dispositivos, como falha de conexão da internet, volumes baixos, congelamento de imagem ou chiado no áudio enquanto as pessoas falam, provocaram muitas vezes um desentendimento na comunicação” (LARA et al., 2022, p.239), afetando negativamente a condução do encontro, criando uma “zona da confusão” (LARA et al., 2022, p.239) que ressoou desentendimentos.

Porém, no caso desta tese, quero fazer uma nova leitura e avaliar como a condução do grupo seguiu acontecendo mesmo diante dos desafios apresentados pela internet e da perda do controle diante das oscilações enfrentadas, ramificando-se, inclusive, para outros dispositivos, cujo tempo e cuja organização do grupo eram diferentes. Quero propor, também, que esses possíveis desentendimentos narrados sejam lidos através da lente do mal-entendido promissor, conceito criado por Despret (1999) e apresentado por Moraes (2010), cuja intenção é ampliar a análise que fazemos daquilo que nos equivoca.

9.1 O Skype e o mal-entendido promissor

Quando um mal-entendido acontece, estamos suscetíveis a interrogar o que se passa. Ele se torna promissor ao abrir caminho para a criação de novas versões do acontecimento. O mal-entendido promissor "produz novas versões disto que o outro pode fazer existir [...], uma proposição que, da maneira pela qual ela se propõe, cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento." (DESPRET, 1999, p. 328-330). Logo, ele nos força a colocar em análise as nossas produções, pois a problemática vivenciada com o mal-entendido cria caminhos inéditos para processos que pareciam finalizados, abrindo passagem para múltiplos fluxos de existência até então impensáveis.

O grupo que ocorria no Skype tinha os encontros pontuais e minimamente organizados, com um dia específico (aos domingos) e um tempo mais ou menos planejado de funcionamento (1h30min), ainda que pudéssemos combinar modificações. Por mais que ocorressem as oscilações e os imprevistos acima citados, analiso que, como mal-entendidos promissores, eles abriram brechas para uma nova forma de organização, com os integrantes se mobilizando para garantir a presença uns dos outros, cuidando para se manterem perto, ligados, partícipes. “Será que Joana ainda está presente?”, “o que fazer se a câmera de Paula parar de funcionar?”,

“a sua voz falhou”, “vocês estão me vendo e me escutando bem?” e “vamos embarcar Bárbara que acabou de entrar” eram algumas das preocupações que nos atravessavam durante o desenvolvimento dos encontros.

Aprendi sobre a importância de *embarcar* as pessoas com Tsallis, e tivemos a oportunidade de escrever a respeito no livro “Reencantar o corpo: notas para um encontro necessário entre a ciência e a vida” (TSALLIS; FRANCISCO; FREITAS, 2020). No livro, explicamos que *embarcar* era uma espécie de prática que a Alexandra propunha ao pausar a aula que ela ministrava na universidade (UERJ), que na época acontecia presencialmente, para que as pessoas atrasadas pudessem chegar e ser acolhidas.

Embarcar era um momento em que toda a turma podia se mobilizar para narrar o que havia sido conversado até então, esperando que as pessoas atrasadas ficassem a par (embarcadas) e então a aula continuasse o seu fluxo. A cada aluno atrasado, uma pausa. A turma construía a sua narrativa. “Os alunos atrasados estão *embarcados*?”. Se sim, podíamos seguir viagem.

Ainda que muito potente, *embarcar* era também cansativo, muitas vezes irritante, porque a chegada do atrasado desestabilizava, constantemente, a organização do grupo. Ao mesmo tempo, *embarcar* era tentativa de presença, uma “ética do cuidado” e uma “política afetiva” (TSALLIS; FRANCISCO; FREITAS, 2020, p.219), já que o conflito e o desarranjo nos tiravam de nossas zonas de conformidade, provocando diferença ao invés de similaridade; provocando acolhida diante do dissenso, bem como “um cuidado processual, que se atualiza a cada novo encontro com o estrangeiro, de modos diferentes, sem prescrições dogmáticas e disciplinares, ao mesmo tempo, com o interesse em constituir planos comuns, experiências que nos articulam” (TSALLIS; FRANCISCO; FREITAS, 2020, p.219).

Analiso que os efeitos dos atrasados das aulas presenciais se pareçam com os das falhas e imprevisibilidades técnicas que emergem nos encontros mediados por dispositivos digitais. Ambos são imprevistos, são estranhos à organização desejada, chegam sem avisar e provocam incômodos, mal-entendidos, buracos no tecido que se pretendia liso e sem interferências. *Embarcar*, nesse sentido, no ciberespaço e nos dispositivos digitais, faz o mal-entendido ser promissor na forma do cuidado que os integrantes podem ter em garantir presença, participação, em fazer o grupo acontecer diante dos desafios apresentados.

Analiso que *embarcar* nutra, também, um caráter antiadultocêntrico que não tratamos no livro, mas que eu gostaria de explicitar agora. Ainda que *embarcar*, na experiência do nosso grupo, não coloque em xeque relações específicas entre adultos e crianças, isso não quer dizer que não possa criar vias de encontro dissidentes à lógica adultocêntrica. *Embarcar* requer de nós, adultos, a desaceleração do tempo cronológico, o tempo da vida adulta, da linearidade, da pressa, da homogeneidade. Em uma sala de aula e/ou em um grupo de pesquisa que acontece on-line, desafiar o cronômetro é viver a experiência de expandir a temporalidade, como vimos ser necessário com Kohan (2007, p. 86), para abrir espaço para caber mais gente, alargar a experiência, articular novos mundos. Múltiplos tempos para múltiplas experiências de vida são um convite para um jeito articulado de fazer pesquisa, fazer educação, fazer relação.

Portanto, mesmo que a internet falhe, mesmo que tenhamos que repetir duas ou três vezes o que dissemos porque a interferência dos microfones ligados nos atrapalhou, mesmo que tenhamos que esperar a imagem congelada voltar ao seu aspecto “normal”, é justamente essa pausa, esse corte no fluxo contínuo e linear do tempo que pode fazer emergir práticas mais interessadas no presente, mais interessadas em cuidar do processo. Assim, todo esse embaraço que nos fez perder o controle, que nos fez repetir as perguntas, que nos fez desafiar o tempo cronológico, a produtividade, essa pedra no sapato que gera tantos mal-entendidos, tudo isso também nos fez, enquanto grupo, olhar para as interferências e os desvios das intermediações on-line, cartografar o que nos acontecia, cuidar do que deslizava, ainda que nem sempre coubesse uma solução que encerrasse o problema.

Quando o que fazemos é uma pesquisa cartográfica, não podemos nos esquecer quão importante é tirar consequências dessas interferências que desviam os caminhos planejados. Talvez os dispositivos digitais tenham ampliado as linhas moleculares que desestabilizaram os acontecimentos, pelo caráter rizomático que possuem. O ciberespaço empreende uma grande força desterritorializante e sentimos essa força quando somos arrastados para fora de nossas zonas de controle. Como discorre Lévy (1999), o ciberespaço constrói “novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede” (LÉVY, 1999, p.172), mas também possui uma “ausência radical de estabilidade” (LÉVY, 1999, p.24) com fronteiras móveis e imprecisas. Quando navegamos nas redes digitais, somos atravessados por essa fluidez e essa mutabilidade de muitas formas diferentes, mas

podemos fazer do mal-entendido uma brecha, uma direção que vai multiplicar as versões do que acontece.

Isso não quer dizer que essa pesquisa romantiza os imprevistos e as falhas no ciberespaço. Ainda que um mal-entendido seja promissor, isso não quer dizer que eu esteja qualificando-o como bom ou mau, mas evitando que seja contada uma única história sobre ele. As falhas na rede também podem evidenciar dificuldades de acessibilidade e efeitos de exclusão: sinais mais instáveis em bairros mais pobres, velocidade menor para quem tem menos poder aquisitivo, por exemplo. Lévy (1999) não foi negligente quanto a essa leitura. Ainda em meados de 1990 ele já discutia os riscos da exclusão digital, já que o acesso ao ciberespaço exigiria grandes investimentos em infraestrutura, manutenção, equipamentos, além da qualificação humana diante do avanço tecnológico.

Conforme relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), *how many children and youth have internet access at home?* ou “quantas crianças e jovens têm acesso à internet em casa?”, lançado em 2020, a falta de acesso à internet é exorbitante, com 2,2 bilhões de crianças e jovens com 25 anos ou menos, no mundo, sem conectividade em seus lares. A maior discrepância existe entre países ricos e pobres. Em países de baixa renda, apenas 6% de crianças e jovens com 25 anos ou menos têm acesso à internet em casa, o que difere dos países de renda alta, cuja conectividade chega a 87%. Também existem diferenças de acesso doméstico nas áreas rurais e urbanas, com níveis de 25% e 41% respectivamente.

Os altos índices de exclusão denotam problemáticas significativas para a realidade das crianças e dos jovens afetados, que podem ter prejudicadas as suas relações sociais em um mundo cada vez mais digital (UNICEF, 2020). Sobre isso, Lévy (1999) nos diz que a exclusão não deve nos fazer rechaçar a internet e o ciberespaço, mas buscar aprender sobre eles e buscar “favorecer de todas as formas adequadas a facilidade e a redução dos custos de conexão” (LÉVY, 1999, p.238), oferecendo às pessoas condições de participação autônoma e ativa. O investimento em políticas públicas que garantam a democratização e a inclusão digital também deve ser pautado, tornando a conectividade um direito garantido.

De todo modo, quando voltamos a analisar as imprevisibilidades e interferências causadas pela internet, notamos que elas nos trouxeram até aqui e nos ajudaram a fazer essas reflexões. Como vimos, o cartógrafo acompanha e tensiona

as linhas que constituem os campos sociais e subjetivos, logo, as linhas que nos atravessaram como grupo.

9.2 O WhatsApp, o Instagram e as novas redes de comunicação

Diferentemente do *S*kype, a criação do *W*hatsApp e do *I*nstagram expuseram um novo movimento: a proliferação de novas redes de comunicação e partilha entre o grupo desta pesquisa. Principalmente no grupo no *I*nstagram, criado por Joana, uma participante, sem que eu pudesse impetrar o controle, novas formas de fazer e de estar-junto permearam nossos encontros, com mensagens que podiam vir de qualquer um de nós, a qualquer momento, suscitando diálogos, reflexões, discordância, concordância, gargalhadas, ausências, silêncios, além de proposições e disparadores para as discussões que ocorreriam no Skype posteriormente.

Conectados sem aviso prévio, com interferências que poderiam atravessar o nosso cotidiano em qualquer momento do dia, eu poderia estar almoçando e, de repente, ser surpreendida com uma mensagem de um participante, fazendo alguma proposição, enviando um vídeo, comentando uma notícia, compartilhando uma reflexão do dia. Eu poderia estar no banho, longe do celular e, de repente, ser surpreendida com uma longa conversa entre os vários membros do grupo, sobre algum assunto cujo início, meio e fim eu não consegui acompanhar.

Desse modo, o lugar do especialista, no caso, o meu lugar como proponente da pesquisa, ia se tornando cada vez mais movediço, diluindo-se na dinâmica da partilha, quando todos os membros do grupo diziam, propunham, discordavam, opinavam, apresentavam questões, resolviam questões, diziam dos sentimentos, das sensações, sem que necessariamente eu precisasse mediar, consentir, participar (inclusive), o que nos conta, também, como o grupo foi tornando-se grupo-sujeito, fazendo os seus movimentos próprios, com seus membros articulando-se entre si. .

Lévy (1999) sugeriu que a fluidez e a constante mutação das redes digitais descentralizam os polos de comando, já que a comunicação no ciberespaço é cada vez mais aberta e difusa. As pessoas se reúnem por interesse, trocam, compartilham, se encontram, ainda que distantes fisicamente e geograficamente. Figuras que antes concentravam a informação e/ou o conhecimento testemunham a proliferação de redes interativas de comunicação codificadas “em bases de dados acessíveis on-line,

em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo e em simulações interativas" (LÉVY, 1999, p.166) cujo acesso é amplo, distribuído em múltiplas e difusas ramificações incontroláveis.

Os efeitos da descentralização comunicacional são muitos e controversos. Podemos frisar, por exemplo, como o acesso e a possibilidade desordenada de compartilhar informações tem gerado a prática das *fake news*, ou notícias falsas, cujas consequências têm sido catastróficas para o nosso país. Vimos o fenômeno das *fake news* ressoarem como ondas gigantes de boatos e informações inverídicas utilizadas para a obtenção de diversas vantagens, inclusive políticas, como relata o pesquisador Felipe Luiz (2021).

Para a constituição deste trabalho, entretanto, a perda do controle do pesquisador e o esfacelamento do seu lugar de agente que domina o manejo do grupo e centraliza a sua condução são importantes analisadores de um modo de fazer conjunto, cuja gestão pôde ser compartilhada e a função hegemônica do especialista desarranjada. Como vimos no capítulo sobre metodologia, o especialista encontra a sua função no grupo quando coloca o seu conhecimento a serviço de um fazer autogestionário. Distanciando-se da necessidade de um comandante, o grupo, por ele mesmo, posiciona suas questões, coletivamente, responsabilizando-se por sua organização, sendo o especialista mais um ponto da rede com seus conhecimentos (BAREMBLITT, 2002).

Assim, avalio que ocorreu com o grupo um processo de feitura coletiva, e também de interesse coletivo em produzir conhecimento, deslocando a passividade e a objetificação do "sujeito pesquisado" para a atitude do sujeito que pesquisa junto. Dentro da proposta da pesquisa-intervenção, é justamente esse o objetivo a ser alcançado, "uma indissociabilidade entre quem se propõe a conhecer e quem é conhecido, cujo resultado é uma co/produção/transformação de ambos" (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p.93).

Com a especialista posicionando o seu conhecimento a favor da autogestão do grupo e da interrogação dos interesses dominantes, como os interesses adultocêntricos, como fizemos, perspectivas e práticas podem nascer na contramão das hegemonias. Nos tornamos um grupo sujeito na condução de encontros compartilhados, alegres, distribuídos transversalmente, distanciando-nos da hierarquização e da verticalização das práticas, como sugere Guattari (1985).

Isso não quer dizer que tenhamos atingido um apogeu grupal estável e seguro, mas que nos esforçamos para manter um exercício a contrapelo, controverso e plural. A condução do grupo não foi homogênea, mas repleta de interferências, como foi possível notar ao longo deste trabalho. Operar como grupo sujeito não garantiu a conservação de práticas singulares. Como vimos com Guattari (1985), há sempre uma correlação entre os grupos sujeito e sujeitado, e é a coexistência entre ambos que permite os movimentos de abertura e fechamento do grupo.

9.3 O grupo e as Zonas de Emergência de Infâncias (ZEI)

Quero voltar para o Skype e para os encontros grupais que aconteceram mediados por ele, os 11 encontros que balizaram a condução desta tese. Voltar para o Skype tem como intuito revelar certo acontecimento vivido, a insurgência das Zonas de Emergência de Infâncias (ZEI).

ZEI, como proposto por Renato Noguera e Luciana Pires Alves (2021), “é um processo que pode ser realizado em qualquer lugar, a qualquer momento” (NOGUERA; ALVES, 2021, p.115), desde que certos critérios sejam cumpridos. Manifesto no cotidiano, pode “ser paisagem, lugares ou territórios. Mas, sobretudo, uma região de emergência de potências” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.550).

Para a instauração de uma ZEI é preciso cuidado e concentração, além de disparadores. A bússola aiónica que guia a fabricação da ZEI é a concepção da infância como experiência, como “caminho que aumente nosso desejo, nos permita pensar e inventar realidades necessárias” (NOGUERA; ALVES, 2021, p.115), condizente com o que vimos tratando ao longo deste trabalho. Portanto, não existe uma classificação etária para participar ou para acessar ZEI, possível para as crianças, os jovens, os adultos e os idosos. Os disparadores podem ser diversos, desde que façam passar blocos de sensações infantis e estejam direcionados para o envolvimento mais do que para o desenvolvimento. Envolver é premissa da ZEI; ficar perto, junto, no calor de um ninho, aconchegado.

“O ponto de partida pode ser uma história, uma música, um tecido, a ação de mexer na argila, a nossa imagem no espelho” (NOGUERA; ALVES, 2021, p.125), materiais de expressão que viabilizem compartilhamento, relações na contramão de valores mercadológicos e de descartabilidade. A ZEI confronta a necropolítica e a

criação de mundos de morte, celebrando, ao invés disso, a amizade, a brincadeira, a narratividade; ZEI é o nascimento. Brincar e narrar são “originalmente formas de resistir às opressões mais cruéis e estabelecer que a vida deve ser livre e desimpedida” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.548), logo, são combustíveis para a ZEI. Ainda que confronte mundos de morte, o faz porque olha para ela, reconhece que a morte está aqui, entre nós, espiando. Ao mesmo tempo, reconhece que também estamos aqui, apesar dela, para além dela. Reconhecer a finitude é afirmar a vida, brincar e narrar a vida com outros, alegrar-se e contar a nossa história com outros, tudo isso é estar em Zonas de Emergência de Infâncias. Como escrevem os autores, “ZEI é o lugar que possamos brincar e narrar, afirmando o gosto de viver” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.549).

Quero finalizar este trabalho analisando que o grupo mediado pelo Skype acionou Zonas de Emergência de Infâncias por diversos momentos, com “a instauração de modos outros de jogar, brincar, relacionar-se consigo e o com os outros” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.551). Primeiro, através das histórias, de poder contar histórias sobre ser adulto, sobre a vida adulta, narrar e compartilhar o cotidiano com outros adultos, seus desafios, suas dores, angústias, alegrias, seus entraves, feitos, realizações. Uma roda com muitas histórias nos resgata do perigo da história única, do perigo do achatamento e da planificação dos acontecimentos em uma única via.

Segundo, com a alegria de compartilhar, estar-junto, pensar-junto e desconstruir-junto, fez-se ZEI. A alegria, a brincadeira, como já vimos, nos faz rir dos infortúnios, dos tropeços e fracassos. Poder gargalhar da adultidade e do adultocentrismo implica a liberdade de interrogá-los, de desacreditar das suas premissas totalizantes. Rir é criar uma segunda, uma terceira, uma quarta via para o que nos aconteceu, para o que foi dito.

Use o Qr code para acessar o conteúdo[37]

[37] Acesse: https://youtu.be/bQLW63zlfaI

As risadas durante os encontros grupais foram um analisador de que, principalmente em um período pandêmico, alegrar-se é muito mais do que uma postura, é um jeito de se manter vivo. Alegrar-se em grupo, ter uma rede para te acolher e fazer ninho é manter a vida pulsante quando tudo ao redor parece se desfazer. Acreditar no mundo quando ele parece hostil demais é povoar, suscitar acontecimentos, como Deleuze (1992) escreve:

> acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Então é dessa alegria que trato: a alegria de acreditar no mundo para poder transformá-lo; acreditar no mundo para reencontrar nele o desejo pela vida, ainda que nas mudanças menores e cotidianas.

Essa alegria é o que o filósofo Espinosa chama de bons-encontros. Espinosa chama de boa toda a relação que aumenta a nossa potência de existir, sendo mau aquele relacionamento que provoca decomposição, diminuição da nossa potência. Deleuze (2002), em seus estudos sobre Espinosa, atribui ao pensador a construção de uma filosofia da vida, responsável por denunciar tudo o que nos separa ou nos orienta contra ela: o que categorizamos como bem e mal, o que chamamos de falta e de mérito. “O que perverte a vida é o ódio, inclusive o ódio contra si mesmo, a culpabilidade” (DELEUZE, 2002, p.32), o ressentimento, a moralidade.

Logo, Espinosa chama de paixões tristes essas que nos fazem padecer e propõe que busquemos uma ética da alegria, que incentive o encontro com o que nos conecta com a nossa potência de agir. É alegre o que nos aproxima do mundo em que vivemos, da natureza que somos (DELEUZE, 2002). Portanto, não está em outro mundo a alegria da vida, também não está na tirania ou na servidão. Também não está no temor, no castigo ou na obediência, tampouco na constatação de que o homem é mau. A ética da alegria está aqui, neste mundo, nos encontros deste mundo, e cabe a nós exercitá-la.

O exercício dessa alegria se manifestou em muitos momentos no grupo, como vimos, com risadas, partilhas e acolhimentos. Brincar, narrar, rir, atuantes nas ZEI,

puderam nos lançar para a experiência da infância como condição temporária de “não saber a causa das coisas". A infância é um modo de assumir que vivemos enlaçadas por mistério. Não sabemos como chegamos, nem o porquê de tudo que existe, apenas podemos brincar com o que temos e narrar o que aconteceu” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.543).

A experiência de “não saber” é próxima da experiência de “desaprender”, narrada por João como efeito sentido no corpo com a sua participação no grupo desta pesquisa.

> Entrar em contato com esse grupo, com essa pesquisa, assim, foram infinitos aprendizados, assim, né, mas eu tô muito junto com o Manoel de Barros quando ele fala no desaprender. Então eu acho que, com esse grupo, eu mais desaprendi a ser adulto, a ser rígido, né, é... do que qualquer outra coisa, assim.
>
> (João)

Manoel de Barros, poeta brasileiro das infâncias, escreveu: “desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 2006). Desaprender a ser o adulto rígido nos ensina os princípios para entrar em ZEI.

Após serem interferidos por uma criança em uma pesquisa, Noguera e Alves (2020) tratam a adultidade como o oposto da infância. A criança, em certa ocasião, explicou que a “adultidade é como gente adulta manda no mundo, acabando com a brincadeira” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.543) e, desde então, os autores têm tratado a adultidade como um rompimento com as esferas do mistério e da impermanência. “Adultidade é justamente isso: desejo de não mudar, não aceitar o tempo” (NOGUERA; ALVES, 2020, p.543), um veneno que diminui a vida, tornando-a triste, chata, sem brincadeira e narrativa.

Desaprender a ser adulto pode ser enfrentar a dureza da adultidade e friccioná-la. O grupo, nesse sentido, pôde prosseguir com os esfregões e, a partir deles, o desgaste, a mudança de perspectiva e a entrada na ZEI. Joana fala sobre isso, sobre o grupo ter suscitado interferências em seus comportamentos. Ao contar uma história de conflito com um sobrinho, diz que sua primeira reação foi ter vontade de controlar e exigir certos comportamentos, mas logo em seguida foi tomada por uma interrogação que suspendeu a sua ação. Como ela descreve:

> Eu já quis fazer o movimento contrário, e eu acho que eu só fiz isso por causa das nossas conversas, das nossas trocas, porque, se fosse antes, eu só teria brigado.
>
> (Joana)

O grupo, nesse sentido, nos deu a chance de espiar outros jeitos de ser e agir, corporificar esses jeitos, mesmo que por tempo determinado. Jeitos que suspendem a adultidade por alguns instantes, movimentos de devir-criança, experimentação de Zonas de Emergência de Infâncias, tornando possível o riso, a diversão, a pluralidade das narrativas, uma condição coletiva e, por que não, a manutenção da vida onde ela se afirma e pulsa, brincante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos. Ao fim ou ao início da jornada? A ambos. O meu ponto final neste trabalho é uma abertura, é o momento de partilha do texto com o mundo. Um ponto de um lado, dois pontos do outro, eis o ciclo de ouroboros: quando terminar e recomeçar estão separados por uma linha tão tênue que não sabemos o que vem primeiro.

Deleuze e Guattari (2011b) dizem que o livro é exatamente isto: “as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.19). O livro faz crescer uma multiplicidade que foge da redoma do uno, “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.19). Escrever é povoar por ramificação, ir vinculando pessoas, leitores, ideias, sentimentos, ações sem contornos bem definidos e com alcances inimagináveis.

Todo esse trabalho de articular adveio de uma longa caminhada, é verdade. Passamos pelo desgaste da *história única sobre ser adulto e viver a vida adulta*, quando pudemos fissurar invólucro que a mantinha em um lugar seguro e inquestionável. Apontar para a vida adulta foi estratégico. Maneira de direcionar o problema para quem se beneficia das relações opressoras em uma sociedade adultocêntrica: os adultos e a adultidade. Questionar os elementos que nutrem o imaginário sobre o sujeito adulto e a vida adulta — a força, o desenvolvimento pleno, a maturidade, a racionalidade, a responsabilidade, a produtividade e o trabalho — abriu novos campos de problematização.

O desgaste do tempo cronológico para a expansão das temporalidades foi um desses campos. Conhecemos aión, o tempo das crianças e das infâncias. Em fuga das medidas prescritas, aión desmancha a disciplina e a rotina para infantilizar o movimento: aión é tempo de criação.

Conhecemos também o corpo espinosano, que coloca em xeque a docilidade que o submete às normas sociais dominantes. Aprendemos que o corpo não se restringe ao organismo ou à funcionalidade, tampouco ao corpo humano e às suas tradicionalidades. A definição do corpo deve advir dos afetos de que ele é capaz, dos movimentos e misturas que pode fazer e suscitar no encontro com outros corpos, humanos ou não.

Uma nova compreensão dos corpos implicou uma relação diferente com a natureza. Vimos que a natureza que somos constitui múltiplas mudanças de paradigma. Mary Jane e Piratinha, cachorras que convivem/conviveram comigo, foram responsáveis pela inquietação primeira com o exclusivismo humano em detrimento da inferioridade da natureza, bem como com a superioridade do sujeito adulto sobre o infante. O parâmetro “homem, branco, adulto, heterossexual, sem deficiência” foi interrogado e com ele a dinâmica dos marcadores sociais nos exercícios de poder contemporâneos.

O encontro com intercessores humanos seguiu ampliando os campos problemáticos, principalmente através da análise do adultocentrismo e das suas linhas constitutivas. Como vimos, o adultocentrismo é uma lógica que mantém e justifica as desigualdades simbólicas, materiais e corpo-sexuais entre os adultos e não adultos, atribuindo aos primeiros o controle das relações. Está no poder dos adultos decidir, deliberar, coordenar, limitar e permitir, sobrando para as crianças e os jovens a subordinação. As cartografias grupais, como nomeamos esse trabalho de grupo, nos permitiram problematizar as articulações do adultocentrismo e os exercícios de poder dos adultos sobre as crianças.

Inicialmente, a relação do capitalismo e dos processos de escolarização com a lógica adultocêntrica ganhou relevo nas discussões grupais. Como vimos, a figura do adulto empreendedor de si surgiu como um analisador que permeou grande parte das discussões do grupo sobre tornar-se adulto e também permitiu questionamentos sobre a constituição de uma infância empreendedora. Entender o que para o grupo era ser/tornar-se adulto foi o primeiro passo para interrogar os parâmetros constituídos/normalizados e com eles a manutenção da lógica adultocêntrica capitalista, colonial/moderna.

O procedimento da escolarização continuada emergiu como analisador que evidenciou os mecanismos da instituição escolar para a formação do ideal de adulto e de criança, a partir de comportamentos modelizados. Nesse cenário, a alfabetização precoce e compulsória foi compreendida como uma ferramenta que educa a criança para a civilização e para a absorção/reprodução dos valores neoliberais e coloniais. A educação universitária privada, em muitos momentos, serviu à continuação desse caminho. Sendo a criança lida como um adulto em formação, caberia à escola encaminhá-la e ajustá-la à referência de adulto e adultidade socialmente desejada: empreendedora, individualista, consumista, branca, patriarcal e assim por diante.

Como observamos, na vivência do grupo, a entrada no ensino superior não conseguiu interromper e/ou transformar essa realidade, reafirmando tais códigos referenciais.

Estratégias implementadas pelos adultos interessados em criar vi(d)as antiadultocêntricas também emergiram nas discussões entre o grupo. Apresentei o devir-criança e o devir-animal como movimentos disruptivos da adultidade, do adultocentrismo e consequentemente do especismo humano. Longe da imitação e da busca pela semelhança, o devir é sempre minoritário. Rebelando-se contra os modelos maioritários, permite ao adulto interrogar a racionalidade, a civilidade, a vida neoliberal produtivista, a centralidade no mundo do trabalho, a celeridade, o disciplinamento escolar, o antropocentrismo e tudo o que vimos que justifica e mantém os seus privilégios, abrindo caminho para a criação de novos territórios existenciais.

As práticas de cuidado coletivo, o fortalecimento das redes, a reapropriação da experiência, a brincadeira e a virada multiespécies formaram as pistas que nos guiaram para multiplicar as versões da história sobre a adultidade, por um lado, combatendo as desigualdades, opressões, violências direcionadas às crianças e, por outro, repensando os nossos modos de viver, trabalhar, cuidar, educar, amar, para que outras lógicas de cuidado e conexão pudessem existir na formação desses territórios.

A brincadeira, as narrativas e as Zonas de Emergência de Infâncias inundaram as experimentações do grupo, que, por tantas vezes, funcionou como lugar de aconchego e acolhimento. Em um período pandêmico, com a proliferação de mundos de morte, o grupo operou como território vivo, tornando possível o riso, a diversão, a pluralidade das narrativas, uma condição coletiva e, porque não, de manutenção da vida onde ela se afirma e pulsa.

O transbordamento dos encontros grupais do Skype para o WhatsApp e o Instagram mostraram justamente como o grupo desejou estar-junto em diferentes momentos do cotidiano, aumentando a convivência e estendendo as possibilidades de problematização propostas pela pesquisa. Tornava-se grupo sujeito cada vez que se apropriava das próprias questões e deslocava a figura do especialista do lugar de comando, nutrindo um fazer autogestionário e disruptivo. Compartilhar, estar-junto, divertir-se e problematizar foram linhas constitutivas dessa relação, responsáveis por nos manter alegres e ativos.

Me despeço alertando que a escassez da problemática apresentada por este trabalho, principalmente relacionada à adultidade e aos seus arranjos com o

adultocentrismo, além de justificar a sua relevância, aponta para a necessidade mais estudos na área que possam interrogar o ideal de adulto construído socialmente, sua relação com o capitalismo e com a educação desde a creche até o nível superior.

É de suma importância que nós, adultos, possamos interrogar os sistemas de privilégio que nutrimos e dos quais nos beneficiamos, que por tanto tempo têm tratado as crianças e os jovens, os animais e as plantas como seres inferiores, produzindo diversos tipos de violência. Como foi possível avaliar com este trabalho, colocar em análise os modelos de identidade adultocêntricos, tão banalizados e socialmente normalizados entre nós, é tarefa de todos interessados em criar novas vias, coletivas, alegres e brincantes.

Use o Qr code para acessar o conteúdo[38]

Use o Qr code para acessar o conteúdo[39]

[38] Acesse: https://youtu.be/hiQUHa37bJ8

[39] Acesse: https://youtube.com/shorts/edPm5CFm97Y?feature=share. Em memória de Piratinha, uma singela homenagem.

REFERÊNCIAS

ABRITA, J. B. “*O futuro do seu filho você constrói agora*!”: uma análise da constituição da infância de sucesso. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, G. O aberto: o homem e o animal. Tradução de Pedro Mendes – 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

ALMEIDA, S. V. Comer a própria carne: o mito pessoal como disparador do processo de criação cênica. *Arteriais*, Pará, v.5, n.8, p.43-58, jun. 2019. Disponível em:<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/8916>. Acesso em: 09 nov.2020.

ALMEIDA, T. Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: LEMOS, F. C. S.; NASCIMENTO, M.L. (Org.) *Biopolítica e Tanatopolítica: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneas*, Editora CRV, 2019. p.229-250.

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

ARANTES, E. M. M. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças:* a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ªed. São Paulo: Cortez 2011.153-202p.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. 2ªed. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1981.

ATEM, E.; ROCHA, N. M. F. D. Adultocentrismo e Infância: Noções básicas para a compreensão dos processos de exclusão de crianças. In: CERQUEIRA, E.; MAIA, L. *Preconceito e exclusão social*: Estudos em Psicologia no Brasil. Teresina: EDUFPI, 2019. p.62-89.

AZEVEDO, A. B. D. *A intuição clínica – entre Espinosa e Deleuze* 2013. 164f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, J.K.D. Transição para a vida adulta, trajetória profissional e marcadores interseccionais [manuscrito]: um estudo com jovens trabalhadores. 241f. 2022. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Belo Horizonte, 2022

BAREMBLITT, G. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*: teoria e prática. 5ªed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari; 2002.

BARROS, M. de. *O livro das ignorãças*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BARROS, R. B. **Grupo:** a afirmação de um simulacro. 2ªed. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFGRS, 2013.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, cap. 3, p.52-75.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. Educação e Pesquisa, v. 44, n. Educ. Pesqui., 2018.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrzZbBwjF/abstract/?lang=pt.> Acesso em: 28 jan.2021.

BOCCO, F. *Cartografias da infração juvenil***.** 2006. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, na área de concentração Subjetividade, Política e Exclusão Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Edu.*, v.19, p. 20–28, 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt#>. Acesso em: 12 mai.2021.

BOUTINET, J.P. *Psychologie de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 117p.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.235*, de 15 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Future-se*. Brasília. 2019.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União*, 1990.

CABRAL, M. C. *Encontros que nos movem*: a leitura como experiência inventiva, 2006. 177f. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CARNEIRO, A. S. *Deleuze & Guattari:* uma ética dos devires. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Toledo, 2013.

CASA FIAT DE CULTURA. *Conversas sobre perguntas*: as potências do afeto com Ailton Krenak. Belo Horizonte: Casa Fiat de Cultura, 2020. 1 vídeo (1:05:56) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U4bxg-H_Xz8&ab_channel=CasaFiatdeCultura>. Acesso em: 14 nov.2020.

CASTRO, L. R. de. Re-visitando a contemporânea infância: passagens, possibilidades e destinos. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001. São Paulo. *Anais* online... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 16 out. 2021.

_____. A infância e seus Destinos no Contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.8, n.11, p. 47-85, jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134/127>. Acesso em: 11 abr.2020.

CASTELHANOS, P.A.A. *Alfabetização precoce na educação infantil*: sob um olhar crítico. 2022. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2022.

COELHO, D.M. *Do esgotamento à ultrapassagem de si:* desafios clínicos. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

COIMBRA, C. M. B; NASCIMENTO, M. L. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *Revista de Estudios sobre Juventud*, n.9, n22, p.338-355, 2005.

COSTA, E.A.G.A. *Com que diferenças se fazem adultos e crianças*: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação. 2015. 313f. Tese (Doutorado em Educação) Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, L.B. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, ed.15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>. Acesso em: 01 mar.2022.

CORREIO, M. V. S. El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2022.

DE CASTRO PERES, M.A. Velhice, andragogia e a educação para além do capital. *LINHAS*, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1370>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DELEUZE, G. *Conversações*. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora 34,1992.

_____. *Crítica e clínica*. 1ªed. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Espinosa*: filosofia prática. 1ªed. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

_____. *Proust e os signos*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A Ilha Deserta.* São Paulo: Iluminuras, 2006

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. V.2. São Paulo: Editora 34, 2011a. 128p.

_____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. V.1. São Paulo: Editora 34, 2011b. 151p.

_____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. V.3. São Paulo: Editora 34, 2012a. 144p.

_____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. V.4. São Paulo: Editora 34, 2012b. 144p.

_____. *O Anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Editora Relógio D"água, 2004.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. 2ªed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

DERRIDA, J. *O animal que logo sou.* São Paulo, Editora Unesp, 2002.

DESPRET, V. The Body We Care for: Figures of Anthropo-zoo-genesis. *Body & Society*, London, v. 10, p. 111-134, 2004.

_____. *O que diriam os animais se*...In: Cadernos de Leitura. n.45. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2016.

_____. *Ces émotions que nous fabriquent*. Paris:Lês empecheurs de penser em rond, 1999.

_____Leitura etnopsicológica do segredo. *Fractal Rev. Psicol*, v.23, n1,2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/fractal/a/PrCzqTS6tPt4W6Fjbw8Zqzq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun.2020.

DIOGENES, E.L.M; SILVA, V.M.C. O neoliberalismo e a base nacional comum curricular (bncc): aproximações contextuais. *Revista Plurais Virtual*, Anápolis Go, v.10, n.3, 2020. Disponível em:<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em 01 fev.2022.

DUARTE Q. C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Ultima décad., Santiago, v. 20, n. 36, p. 99-125, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2021. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005.

_____. El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. 2015. Tesis (Doctorado en Sociología) - Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

_____. DUARTE, K.Q. Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. In: DUARTE, K.Q.; VALDÉS, C.A. (Org.). Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2016. p. 17-47.

DYER, R. *White*. London and New York: Routledge, 1988.

ENDE, M. *Momo e o senhor do tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FERREIRA, T. F.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Andragogia no ensino superior: a percepção de professores de licenciaturas. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 8, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661980>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FIGUEIREDO, C. *Novo Diccionario da Língua Portuguesa*. Nova edição essencialmente refundida, corrigida e copiosamente ampliada. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Foucault:* ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

_____. Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France(1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 41ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCISCO, R.S. *"Abrir a sede ao meio" no deserto das práticas da assistência social a jovens em situação de risco*. 153 f. 2015. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional - Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Devir-criança da filosofia*: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.123-140.

GALINDO, D.; MILIOLI, D. Psicologia e etologias: algumas contribuições de Deleuze, Haraway e Despret. *Rev. Polis Psique,* Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 63-

84,2020.Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2020000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. 2022.

GIL, J. O Corpo Paradoxal. In: LINS, D.; GADELHA, S. (Org.). *Nietzsche e Deleuze*: Que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p.131-148.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica:* cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARAWAY, D. *O manifesto das espécies companheiras* – Cachorros, pessoas e alteridade significativa. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HUR, Domenico Uhng. Axiomática do capital e instituições: abstratas, concretas e imateriais. *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 156-178, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2015000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2022.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo.* Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. Psicol. Reflexo. Crit., Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/prc/a/fpXVKSHt7N7cP7cK5rxsRcG/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2019.

KALLÓ, E.; BALOG, G. *As origens do brincar livre*. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, rio de janeiro. *Anais*...Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p. 1-12. Disponível em: < http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 17 jun.2020.

KOHAN, W, O. *Infância, estrangeiridade e ignorância* - Ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 17, p. 216-226, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?lang=pt>. Acesso em 11 abr. 2020.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v.15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 05 jun.2021.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

LANCETTI, A. *Clínica Peripatética*. 3ªed. São Paulo: Hucitec, 2008.

LARA, J. S. DE. et al. Entre telas e teclas: pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes na pandemia. *Cadernos CEDES*, v. 42, n118, p. 232–247, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kQDXsWjYkMJfj6cCp9rt8Nx/#>. Acesso em: 23 nov.2022

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G.H.* 2ªed. Madrid: ALLCA XX, 1997.

LORDE, A. *"I Am Your Sister"* - Collected and unpublished writings of audre lorde", Oxford University Press, 2009.

LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993

_____. A análise institucional. Editora Vozes, Petrópolis, 1975, 294pp

LUIZ, F. Verdade, pós-verdade, notícias falsas e poder: Foucault e as fake news. *Ipseitas,* São Carlos, vol. 7, n. 1, pp. 97-109, jan.-abr., 2021. Disponível em: <http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/432>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed. 1999, p.1.

MBEMBE, A. Necropolítica*. 4 Arte & Ensaios*. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p.123-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 09 mai.2022.

MELO, W. Nise da Silveira e o campo da Saúde Mental (1944-1952): contribuições, embates e transformações*. Mnemosine,* Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 30-52, 2009. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41432/28701>. Acesso em: 08 mai.2020.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*, v.10, n.20, p.329 - 343, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

MENDES, J.R.; MONTEIRO, A.; VICENTIN, M. Etnomatemática como resistência ao neoliberalismo que nos habita. *RIEcim.* UFT, Araguaína, v. 01, n. 02, p. 03 -19, 2021.

MENDES, M. L.; CASTRO, E. D. de. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 1, p. 343–355, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2282>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MIGUEL, M. O maio de 68 francês: sentidos e recuperações. *Rev. Direito e Práx*., Rio de Janeiro, v. 9, n.2, p. 928-951, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/z6ZcVZyJbzxXqBYBTzSyJwF/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar.2020.

MOL, A. *The logic of care*: health and the problem of patient choice. Routledge: USA, 2008.

MONTEIRO, R.A.P. *A transição para a vida adulta no contemporâneo*: um estudo com jovens cariocas e quebequenses. 2011. 224f.Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

_____. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 20-29, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822014000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 abr.2022.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V (Org.). *Exercícios de ver e não ver:* arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MOREIRA, M. C. N. et al. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 27, n. 10, p.3949-3958, 2022. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOTA, T. Neoliberalismo e capital humano em Foucault. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.29, n.49, p.227-255, 2021. Disponível em: <https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/773/687>. Acesso em: 08 set.2022.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019. Disponível em: <

file:///C:/Users/Rayanne%20Suim/Downloads/8806-Texto%20do%20artigo-25879-1-10-20190422.pdf>. Acesso em 07 ab.2021.

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88362>. Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7149>. Acesso em: 10 abr. 2022.

_____. Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 113 -132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4062>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. C. Colonialidade Do Poder Adultocêntrico E/Nos Direitos De Crianças e Jovens. *Revista Culturas Jurídicas*, v. 8, n. 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52396>. Acesso em: 19 jun.2022.

PASSOS, E; BARROS R. B. de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015, pista.1, p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.7-16.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-102, jan. 2010. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9019/0>. Acesso em: 15 jul.2020.

PELBART, P-P. *O avesso do niilismo*: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, p.345, 2013.

PEPPERBERG, I.M. *Alex e eu*: como a relação de amor entre uma cientista e um papagaio revelou os segredos da inteligência animal. 1ªed. Record, 2019.

PIERI, R.V. *O cuidarCOM e a psicologia analítica do esporte em tempos pandêmicos.* 2022. 188f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2022.

PIORSKI, G. *Brinquedos de chão:* A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIOS, C.F.M. *O trabalho como atividade principal na vida adulta*: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob enfoque da psicologia histórico-cultural. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 137f. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ªed. São Paulo: Cortez 2011. p. 153-202.

RIZZINI, I. *O século Perdido*: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Santa Úrsula/Amais, 1997.

ROCHA, M. L. DA.; AGUIAR, K. F. DE. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: *Ciência e Profissão*, v. 23, n.4 p. 64–73, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 mai. 2020.

RODRIGUES, H. B. C. Intercessores e Narrativas: Por uma Dessujeição Metodológica em Pesquisa Social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.6, n.2, p. 234-242, 2011.Disponível em: < https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Rodrigues.pdf>. Acesso em: 14 out.2021.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo***.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista**.** *Psicol. Soc.,* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NqxkBHNRmdShkZcgZJ4zg5M/?format=pdf&lang=pt > Acesso em: 12 ago.2020.

_____. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicol. Soc***.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan.2021.

ROLNIK, S. Uma ética do real. 1990. Disponível em:<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/eticareal.pdf>. Acesso em 13 mai.2020.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? *Ciência csa & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em 10 ago. 2020.

SANTIAGO, F.; DE FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SANTOS, B. S. *La Globalización del derecho*: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación.Bogotá, Colombia: IlSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, B. N. O *sofrimento psíquico do discente universitário*: uma análise crítica, 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2021.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In M.Sarmento & M. C. S Gouvea (Org.), *Estudos da Infância*: Educação e Práticas Sociais. Petropolis: Editora Vozes, 2009, p.17-39.

SILVA JÚNIOR, J. DOS R. S.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jun.2021.

SIQUEIRA, P.; FAVRET-SAADA, J. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo* (São Paulo - 1991), v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, S. A parresía como experiência artística a partir do curso de Michel Foucault de 1984. *Criar Educação*, Criciúma, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: < https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6558/6119>. Acesso em: 12 abr.2022.

SOUSA, F. C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. *Revista Moçambras***:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em:<file:///C:/Users/Rayanne%20Suim/Downloads/11459-Texto%20do%20artigo-14333-1-10-20120513%20(5).pdf>. Acesso em: 16 jan.2021.

SÜSSEKIND, F. Sobre a vida multiespécie. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 69, p. 159-178, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145638>. Acesso em: 9 jul. 2022.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Pós-

Graduação em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, 2012.

STEYN, M. Novos matizes da “branquitude”: identidade branca numa África do Sul multicultural democrática. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TAVARES, G. M. Carta à Infância. In: BERNARDES, A.G.; TAVARES, G.M.; MORAES, M. (Org.). *Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia*. 1ªed.Vitória: Edufes, 2014, v. 1, p. 61-68.

TAVARES, G.M; FRANCISCO, R.S. Pesquisa como acontecimento: exercícios de escreverCOM. *Rev. Polis e Psique,* v.6, n.1, p.136-148, 2016. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100011>. Acesso em: 09 out.2020.

TSALLIS, A. C. Palhaços: uma possível reflexão para a Gestalt- terapia *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 9, n. 1, pp. 139-151, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000100011>. Acesso em: 20 set. 2022.

TSALLIS, A.C.; FRANCISCO, R.S.; FREITAS, V.B. O corpo pesquisador entre-cidades: uma dança em desequilíbrio. In: TAVARES, G.M.; ROUBAUD, M.L.G (Org). *Reencantar o corpo:* notas para um encontro necessário entre ciência e vida. Curitiba: CRV, 2020. p.201-222.

TSALLIS, A. C. et al. Do anonimato à política de nomes: pesquisas de campo com teoria ator-rede. *Psicol. Conoc. Soc*., Montevideo, v. 10, n. 1, p. 180-198, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262020000100180&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNICEF. United Nations Children’s Fund and International Telecommunication Union*, “How many children and young people have internet access at home?* Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic.” UNICEF, New York, 2020.

UNICEF et al. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil.* 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.*Tabula Rasa*, v. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em 23 mai. 2021.