

ETNOCARTOGRAFAR COM OLHOS REBELDES: INFANTILANDO IMAGENS COM "A CULPA É DO FIDEL"

ETNOCARTOGRAPH WITH REBEL EYES: INFANTILATING IMAGES WITH "THE FAULT IS OF FIDEL"

Michele Freitas Faria de Vasconcelos¹
Marcos Ribeiro de Melo²
Edson Augusto de Souza Neto³

RESUMO: Em diálogo com o filme *A culpa é do Fidel* (2006), a partir do entendimento da infância como uma experiência limite da/na linguagem, foi possível problematizar políticas de subjetivação, imagéticas, linguagem e atenção. Inspirados/a em nortes etnográficos e cartográficos, construiu-se um território de experimentação política, ética e estética, por meio do qual, como diria Walter Kohan, infantilou-se imagens, perscrutando nas mesmas uma força disruptiva de afirmação da multiplicidade e errância da vida humana.

Palavras-chave: Políticas de Subjetivação; Infâncias; Cinema.

ABSTRACT: In dialogue with film *The fault is of Fidel* (2006), from the understanding of childhood as a borderline experience of language, it was possible to problematize hegemonic policies of subjectivation, imagery, language and attention. Inspired in ethnographic and cartographic norms, a territory of political, ethical and aesthetic experimentation was constructed, through which, as Walter Kohan would say, images were infantile, extracting from them a disruptive force of affirmation of the multiplicity and wandering of the human life.

Keywords: Subjectivation Policies; Childhood; Movie theater.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe; membro do grupo de pesquisa Balbucios. E-mail: michelevasconcelos@hotmail.com;

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe; membro do grupo de pesquisa Balbucios. E-mail: marcos_demelo@hotmail.com;

3 Graduando de psicologia da Universidade Federal de Sergipe; membro do grupo de pesquisa Balbucios E-mail: edsonsneto4@gmail.com.



Introdução

As perguntas se enfileiram: “Olhar um filme e refletir com ele. Com que finalidade? De que modo? A partir de qual perspectiva?” (VASCONCELOS; BALESTRIN; PAULON, 2013, p. 604). Respondemos: com a finalidade de multiplicar os sentidos em torno da infância; de potencializá-la, em vez de coibir a sua estranheiridade (KOHAN, 2010; CORRÊA; PREVE, 2011); de ouvir o que a infância tem a “(des)dizer da vida humana e do nosso modo de pensá-la” (VASCONCELOS; MELO; OLIVEIRA, 2017, p. 69); e de estranhar, com ela, a nossa própria noção de ‘comum’ (AGAMBEN, 2008).

Para problematizar os clichês da escolarização, propõe-se um agenciamento com o cinema enquanto uma via de escape possível ao ‘comum’ (MARCELLO, 2008). Trata-se de recorrer à arte através de uma modalidade atencional aberta tanto ao ordenado quanto ao intempestivo que, ao avistar a infância, exerce com ela uma ética de alteridade e desnaturalização (KASTRUP, 2007). Nesse encontro, um olhar de estranhamento é de extrema importância. Fala-se de uma atenção marcada por uma ‘concentração sem foco’ como oposição a um ‘foco sem concentração’. Uma atenção à espreita de que algo a toque, sem foco predeterminado, que se faz capaz de se distanciar das recognições. Para Kastrup (2007), por exemplo, é expressamente a hegemonia desse foco predeterminado, demarcado por imagens-clichês, que nos impede de ver as coisas que chegam do exterior por si mesmas carregadas de suas intempestividades e disrupções.

A perspectiva que apresentamos é, assim, uma busca por “modos singulares de olhar e pensar” (VASCONCELOS; BALESTRIN; PAULON, 2013, p. 604). Trata-se de não delimitar a infância a partir do cronológico ou do biopsicológico, mas de encontrar-se cara a cara com o enigma da infância enquanto experiência limite da linguagem (AGAMBEN, 2008). Larrosa (2006, p. 184) diria: “insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua”. Kohan (2004) falaria de um gesto que permite novas infâncias e educações.

Para atendermos a essa problemática, optamos por uma metodologia situada entre a cartografia (KASTRUP, 2004) e a etnografia de tela (RIAL, 2004) na análise do filme *A Culpa é do Fidel* (2006). De certa forma, pôr em prática uma metodologia que transporta para o estudo do



texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica (RIAL, 2004) combinando-a com a atenção cartográfica (KASTRUP, 2004).

Para tanto, seguimos a discussão partindo do questionamento dos moldes atencionais da contemporaneidade e depois explicitamos brevemente o método. Por fim, apresentamos reflexões derivadas dos nossos agenciamentos com o filme, destacando os momentos em que Anna de La Mesa, a protagonista da película, uma garota de nove anos de idade, encontra-se na sala de aula ou em situações relacionadas com a sua educação escolar.

Continuidade e disrupção: a infância como experiência limite da linguagem

Agamben (2008) se refere à infância como uma experiência limite da/na linguagem. Pondo de lado algumas concepções hegemônicas, recorre à ideia de ‘in-fans’ — um termo que designa uma ‘não-fala’, uma negatividade construtiva. A infância proposta por esse autor é um estado de infância, uma passagem repleta de espantos que leva ao aprendizado da linguagem — algo situado, portanto, entre a linguagem e a experiência (MAIO, 2011).

Encontra-se no horizonte dessa ‘experiência limite’ uma articulação entre a experiência e a linguagem — um *experimentum linguae* (AGAMBEN, 2008). Trata-se de uma experiência que se assemelha ao que era tratado por Kant como ‘experiência transcendental’; ou seja, uma experiência com os ‘conceitos vazios sem objeto’ — para a linguística contemporânea, termos sem referência. Nesse sentido, o *experimentum* da infância é o de buscar os limites da linguagem na própria autorreferencialidade, um arriscar-se em uma dimensão vazia da qual se avista a pura exterioridade da língua (AGAMBEN, 2008). O conteúdo desse *experimentum* seria a própria existência da linguagem — a sua primeira consequência: uma revisão radical do ‘comum’.

Kohan (2007), na defesa da infância como experiência, possui uma argumentação similar à de Agamben (2008), especialmente sobre a revisão do ‘comum’. Para tanto, articula os termos gregos ‘*chrónos*’ e ‘*aión*’ com os termos deleuzianos ‘história’ e ‘devir’. Enquanto ‘*chrónos*’ designa um tempo ordenado, sucessivo, a ‘história’ e sua continuidade, ‘*aión*’ designa



uma temporalidade intensiva, não sucessiva e não numerável, o ‘devir’ e sua disrupção criativa. Sobre o ‘*aión*’, Kohan (2007, p. 86, grifo nosso) afirma que o próprio Heráclito “conecta essa palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que *aión* é uma criança que brinca [...], seu reino é o de uma criança”.

Fala-se, portanto, de uma infância que habita duas temporalidades. Uma temporalidade majoritária, das etapas do desenvolvimento, do vir a ser adulto, que ocupa os espaços molares dos estatutos e parâmetros; e uma minoritária, da ruptura com a história, da criação e da revisão do ‘comum’ (AGAMBEN, 2008), que ocupa os espaços moleculares. Pensar a infância em termos de experiência é, assim, pensá-la abertamente, tangenciando o preestabelecido, a dívida platônica de ser algo além do que se é (FOUCAULT, 1984). Trata-se, então, de observá-la em sua estranheiridade — de exercer uma ética de alteridade (VASCONCELOS; MELO; OLIVEIRA, 2017).

Larrosa (2006) pensa a criança como um ser capaz de pôr em questão as estruturas de acolhimento da nossa sociedade, mas afirma a existência de limitações advindas dessas mesmas estruturas. Como dizem Vasconcelos, Melo e Oliveira (2017, p. 71):

Sabemos que campos de conhecimentos como os da Psicologia e Pedagogia foram erigidos em torno da questão da infância, preocupados em eternizar e universalizar ‘a’ infância, em capturar e restringir movimentos, travessuras, gargalhadas, (re)existências de corpos infantis. O incômodo que nos articula: como esses campos têm tomado (de assalto) crianças em nome de um saber (científico) sobre a infância, escrutinando, colonizando, reduzindo a infância a um acúmulo de fases e invariantes universais.

Para Corsaro (2011), os enfoques biopsicológicos desses saberes estão intimamente relacionados com as concepções que buscam ratificar o posicionamento de sujeição das crianças. Trata-se de compreender que sempre se sabe mais sobre o dominado que sobre o dominador e, portanto, que a biopolítica escolar se expressa na disciplina de uma ‘docilidade-utilidade’, uma ‘anatomo-política’ dos corpos infantis que possui importante papel no exercício da dominação (PROBST e KRAEMER, 2011).

É exatamente como exercício de tangenciar o *chrónos* e tratar do *aión* que se faz o agenciamento com as imagens fílmicas de *A Culpa é do Fidel* (2006). Tal ética de alteridade se expressa em um ‘não saber’, em um deixar de predefinir que nos permite a surpresa (PRADO JÚNIOR, 2010).



Trata-se de dizer, como Kohan (2004, p. 10): “Não sabemos o que pode uma criança, de qualquer idade”. E de deixar a suspeita: “Quem sabe esse gesto aberto, atento, à espreita, possa dar lugar a uma nova infância?”.

Mas é preciso situar esse gesto aberto em um contexto sociocultural. É preciso diferenciá-lo do simples assistir a um filme, explicação que damos na seção seguinte.

Sobre como nos agenciamos com um filme — e sobre atenções contemporâneas

Parente (1993, P. 18) diz que deveríamos nos perguntar se “vivemos na civilização da imagem ou na civilização do clichê”, se realmente criamos ou se só compartilhamos réplicas massivamente. O resultado dessa massividade de clichês, para Kastrup (2007), é um sufocamento que provoca uma imobilização intelectual, uma velocidade de repetições que dá aos clichês o efeito de palavras de ordem (VASCONCELOS; MELO; OLIVEIRA, 2017).

Marcello (2008) enxerga uma especial potência desestabilizadora no cinema, uma vez que ele permite abandonar formas exatas e abrir-se às possibilidades, estando “mais em suas vibrações, ressonâncias, dispersões” (VASCONCELOS; BALESTRIN; PAULON, 2013, p. 610) do que em seu caráter realístico. Agenciar-se em subversão, etnografar o campo fílmico agenciando arte e ciência, buscando o indeterminado, pode ser especialmente frutífero na concepção de uma ‘nova infância’, nos termos de Kohan (2007).

Tal experiência de agenciamento não pode ser vista desvinculada do seu contexto sociocultural. Kastrup (2007), que descreve um frenesi de imagens-clichês na contemporaneidade, também descreve uma atenção subalterna à velocidade. Para a autora, vivemos em uma sociedade na qual se hegemonomizam modalidades atencionais com “excesso de focalização” (KASTRUP, 2007, p. 172). Essa acusação levanta a necessidade de um cuidado especial para qualquer proposta que busque o singular ao invés do predefinido. Para um agenciamento que não caia em reconhecimento, emerge a necessidade de experimentar uma nova forma de atenção diante das imagens fílmicas.

Uma possibilidade é a atenção cartográfica que Kastrup (2004, p. 11) descreve como ao mesmo tempo concentrada e sem foco, como quando



“nos esforçamos para ver uma figura em 3D emergir de um fundo de formas indefinidas. Para que a emergência da figura ocorra é preciso olhar sem ver”. Sistematizando, pode-se dizer que a atenção cartográfica é, ao mesmo tempo, flutuante, concentrada e aberta (KASTRUP, 2004). Flutuante, porque fica aparentemente adormecida até que algo a toque; concentrada, porque essa flutuação não implica desatenção, mas, sim, espreita; aberta, porque se pretende distante da simples ‘reconhecimento’, permitindo que até mesmo o desconexo e o caótico fiquem à disposição da atenção do pesquisador.

Essa abertura atencional, entretanto, não significa prestar atenção em tudo, mas garantir que qualquer coisa na tela seja, a princípio, digna de atenção. Nesse sentido, alguma redireção precisa ser feita quando é um mero agente dispersor aquele que nos convoca para o pouso. Falamos, assim, de quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreo — a varredura do campo que permite a emergência do objeto —; o toque — o vislumbre do objeto, seja dispersão ou não —; o pouso — a percepção, quando o campo se fecha, como em um *zoom* —; e o reconhecimento atento — acompanhamento no qual vislumbra-se a questão: ‘o que está acontecendo?’ (KASTRUP, 2007).

Aqui colocada juntamente à metodologia da etnografia de tela, essa nova modalidade atencional consiste numa imersão no campo-filme para selecionar cenas e descrevê-las em detalhes tanto no âmbito cinematográfico quanto no âmbito das sensações e impressões que as imagens nos causam (BALESTRIN; SOARES, 2012). Nesse sentido, o rigor se encontra numa articulação teórico-conceitual-metodológica que faz funcionar pensamentos intempestivos aliançados com a infância.

Mesclamos essa atenção com as apostas da ‘etnografia de tela’, ou seja, um método que emprega procedimentos próprios da pesquisa etnográfica e da crítica cinematográfica no estudo de textos da mídia. No processo, valemo-nos de alguns procedimentos: (1) longo processo de imersão no campo-filme; (2) observação sistemática variada; (3) registro em caderno de campo; e (4) escolha das cenas para análise mais profunda. No processo, observávamos os movimentos e focos da câmera, as cores na tela, a trilha sonora e as escolhas de como contar a história e representar os personagens.



Etnocartografando o olhar rebelde

Vemos muitas vezes através dos olhos de Anna de La Mesa. Seus olhares são dirigidos para um contexto adverso no qual foi inserida contra a vontade, e do qual entende muito pouco. Identificamo-nos com ela e, nesse toque, somos afetados para além da posição de pesquisadores, fazendo-nos a qualquer momento um pouco outros, um pouco diferentes do que somos, como diz Balestrin (2011). A incerteza e a suspeita tornam-se quase amigáveis ao avançarmos no encontro com a tela, e é exatamente a partir das cenas que se passam na sala de aula, onde os questionamentos de Anna são repetidamente contidos, que desenvolvemos a análise etnográfica de *A Culpa é do Fidel* (2006).

Uma raposa roeu a própria pata

O ambiente escolar no qual a protagonista está inserida é especialmente fértil para reflexões em torno da biopolítica e das relações de saber-poder na educação. Nesses termos, orientamo-nos com base nas cenas em que tais traços tornam-se mais destacados. Antes, entretanto, cabe retomar brevemente o enredo.

Após a morte de um tio comunista que morava na Espanha e a fuga arriscada de duas parentes comunistas do país, os pais de Anna decidem se engajar politicamente. Depois de uma longa viagem, tempo no qual Anna e seu irmão, François, ficam com Filomena, sua babá, seus pais retornam para a França. Mudanças bruscas acontecem na vida da protagonista: a família se muda para um apartamento menor, as babás são sempre pessoas diferentes, e a casa passa a estar sempre cheia de visitantes estranhos.

Anna se vê, assim, em um contexto bastante distinto da vida que tinha anteriormente — confusa sobre as certezas cristãs, perdida entre o comunismo dos pais e o conservadorismo dos avós. O que queriam os comunistas? Por que ela deveria comer coisas estranhas e viver naquele apartamento minúsculo? Sua família teria ficado pobre? O silêncio e as poucas explicações inquietam a protagonista, que segue questionando numa busca por compreender ‘o que está acontecendo’. Em algumas cenas, a separação entre a adultez e a infância emerge: são formas de conter as suas



questões demasiadamente diretas (LARROSA, 2006) e mantê-la em uma posição ‘mansa’ (CORRÊA; PREVE, 2011).

O foco do filme está direcionado para as descobertas da protagonista: descoberta da própria história da família e do mundo, mas também descoberta da própria incerteza. O tracejado-limite que separa a infância e a adultez permeia quase todo esse processo. Anna é quase sempre tratada como um ser pré-definido nos moldes de uma docilidade-utilidade (CORRÊA; PREVE, 2011). Algo que fica claro nas cenas da sala de aula.

Ao som de passos secos e ecoantes, a câmera acompanha a firmeza do caminhar de uma professora sobre um assoalho de madeira. A freira caminha entre crianças enfileiradas, sentadas nas carteiras escolares, vestidas em uniformes, com ambas as mãos postas sobre a escrivaninha, abrindo todas ao mesmo tempo os cadernos azuis idênticos para conferir as notas. Em *close*, vê-se o rosto de Anna que se vira brevemente para perguntar a nota da amiga sentada atrás: “Quantas você acertou?”, pergunta Anna. ‘Oito’, mostra Cecile com as mãos. “E você?”. Anna responde: “Nove, das dez!”. Rapidamente, a protagonista é interrompida pela entrada da madre e se levanta. Todas as outras crianças fazem o mesmo em sincronia, e completam: “Bom dia, Madre Anne Marie!”. Sentam-se. A professora que se encontrava na sala de aula se retira. As crianças, mais uma vez de pé e em uníssono: “Até mais tarde, Irmã Genevive!”. A madre, então, inicia a aula: “Peguem seus cadernos de catecismo, meninas”, ao que elas respondem guardando os cadernos azuis e pondo sobre a escrivaninha os cadernos amarelos.

As críticas de Corrêa e Preve (2011) se aproximam da visão que tivemos da cena: a importância da carteira enquanto uma forma de ensinar a contenção do corpo e do pensamento nas situações de aprendizagem. Obriga-se a levantar ao falar, e, na intimidação desse ato, encontramos uma ordem que estabelece um respeito ao saber ‘correto’, à redundância, e uma aversão ao ‘ruído’ (DELEUZE, 1992). Finda-se numa relação de sujeição da qual emanam explicitamente saberes e poderes sobre os corpos. Ao pensarmos nesses termos, a sujeição da infância possui implicações diretas no controle das mudanças sociais. Essa dinâmica de submissão, para Barthes (2007), aparece até mesmo na dinâmica da língua que, mesmo no íntimo do sujeito, habita-o a serviço de um poder. Dois tracejados, assim, se delineiam



na língua: a autoridade da asserção e o gregarismo da repetição. Nesse jogo cíclico que demanda o reconhecimento do signo para a repetição e a repetição para reconhecimento do signo, “dorme este monstro: um estereótipo” (BARTHES, 2004; p. 14), que aqui pode ser lido como uma limitação da capacidade de ‘transver’ própria à infância.

Cabe contrastar dois momentos da personagem ao longo do filme. Na cena descrita acima, Anna encontra-se bem integrada à sua escola e aos moldes da sua família — sua resposta estereotipada segue às demais. Os olhares de Anna percorrem cenas em busca do já dado: barbas e comunistas, saias e ciganas, apartamentos pequenos e pessoas pobres. No início do filme, a protagonista chama atenção exatamente pelo seu comportamento bem contido, e é por conta dos momentos disruptivos, quando os próprios adultos se veem incertos (CORRÊA; PREVE, 2011) que Anna descobre a ausência de fundamento das asserções. Não à toa, encanta-se pelos mitos de origem do mundo — parece buscar o mito primordial para nele assentar-se segura.

Em outra cena, Anna se encontra nas mesmas fileiras escolares, ainda agarrada à sua carteira. Chegara de uma viagem na qual conhecera a origem do seu próprio sobrenome — a técnica de tortura usada por seus antepassados — e relata essa descoberta à amiga. É interrompida bruscamente pela professora: “Senhorita de La Mesa. Repita o que eu falei”. Anna se levanta e responde: ““A cabra foi comida pelo lobo por desobedecer””. A vigília constante e a cobrança concisa de que o foco esteja sempre direcionado para o aprendizado acontecem aqui como descritas por Bentham (2000): sempre há um olho pronto a corrigir as infrações, bem como um aparato para punir as infrações e gerar memórias através de sofrimento (NIETZSCHE, 2004). Ao mesmo tempo, vê-se também uma cobrança exterior por um ‘cuidado de si’, por um ‘vir a ser’ (FOUCAULT, 2004; FERNANDES, 2011).

A professora pede que Anna se sente: “Ser comida pelo lobo foi o seu castigo. Logo, o texto se refere à necessidade de obedecer”. Repentinamente, entretanto, o olhar da protagonista muda e ela volta a ficar de pé. Nesse ato singular há uma resistência explícita, um tipo de desafio às condições de formação de sujeitos daquele espaço. Apesar da importância, por agora nos basta situá-lo na conhecida sentença ‘onde há poder, há resistência’ (TESSLER, 2010).



A aluna continua: “Irmã, eu não compreendo. Meu avô me mostrou a pata de uma raposa presa em uma armadilha. Ela acabou por roer sua pata para se libertar”. A professora interrompe: “Mas isso é completamente diferente. A cabra não estava presa. O Sr. Seguin a alimentava, a amava”. Anna retoma: “Mas ele a mantinha amarrada. É o que diz no livro”. Então, desafiada, a freira projeta os lábios à frente e retoma a discussão: “Você está dizendo que a cabra queria morrer? Isso é pecado. Sente-se”. Anna abaixa os olhos e se senta, enquanto responde: “Os animais não são católicos, irmã”.

Retomemos o pensamento de Agamben (2008) em sintonia com a própria Anna. Os animais não são católicos — selvagens, não habitam o mundo codificado da linguagem, não a compreendem. Não são católicos, nem presas fáceis às palavras de ordem (BARTHES, 2004). Aliás, é exatamente enquanto vínculo entre o selvagem e o codificado que a infância é um desafio às instituições de acolhimento (LARROSA, 2006).

Mesmo desafiada, a freira exerce um poder direto sobre o corpo da aluna e faz com que ela se levante e se sente sob a sua ordem. Posta em questão, entretanto, continua: “Então, qual é a sua opinião?”. Sob um debochado, ainda sentada, solitária em um primeiro plano, Anna continua: “Eu penso que a cabra tinha duas possibilidades: ficar com o senhor Seguin ou fugir para as montanhas. Ela partiu, pensando que o lobo não a comeria”. Tendendo à raiva, com o queixo erguido, a adulta ordena: “Levante-se quando falar!” O olhar de Anna se torna incisivo: “Ela decidiu partir para a montanha, com a esperança de ser livre”. Algum sarcasmo toma as maçãs do rosto da freira, então ela conclui a discussão: “Bem, ela estava errada. Assim como você está. Sente-se”.

Agora desrespeitado, o poder sobre o corpo da aluna se faz ainda mais explícito: dever estar de pé ao falar — entregar-se ao grande olho vigilante —, mas também dever estar sentada e quieta. Trata-se de sempre se movimentar em prol das ordens e, assim, educar-se segundo as imagens-clichês (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, não se trata de um imobilismo completo, e sim de uma coreografia de fazeres e pensamentos que a aluna deve seguir (CORRÊA; PREVE, 2011). Cabe, entretanto, pensar que o poder não é unilateral (GALLO, 2004), de maneira que o exercício da escolaridade se encontra diante de contrapoderes. A pedagogia parecia oferecer para Anna, até então, uma independência e uma liberdade pessoal (GALLO, 2004)



expressa nos gestos adultos da garota no início do filme. Anna, entretanto, agora se depara com a dominação introjetada em si mesma. Identifica-se com a cabra que foge e com a raposa que roeu a pata para fugir, mas logo o pan-óptico demonstra a sua utilidade: a cena seguinte inicia com a nossa personagem principal narrando uma série de punições às quais será submetida por conta da dúvida.

Em plano médio, num enquadramento onde é possível ver toda a família, o diálogo se desenrola: “As minhas notas vão ser baixas e vou perder os meus pontos de bônus”. A mãe, então, busca acalmá-la e se senta na cama junto à filha. Veste roupas de um azul acinzentado, o mesmo tom das roupas do marido, que contrastam com o branco de Anna e o vermelho de François. “Nós achamos que você está certa. Confie em nós”, tenta a mãe, ao que é respondida por Anna: “Vocês também falam que a branca de Neve e o Mickey Mouse são fascistas”. François completa: “E os americanos, e o napalm!”. “Vocês cometem erros, assim como o papai. Ele me disse que ele cometeu.”, conclui Anna. Os pais se entreolham e Fernando sutilmente toma um posicionamento: “Sim, por vezes erramos. Como sua professora pode errar”. Com o movimento de Fernando em direção à filha, todos se dispõem em cena sobre a cama. Postos lado a lado, escutam o profundo questionamento da garota: “Então ninguém pode ter certezas sobre nada?”.

Como lidar com a condição em que não há conhecimento absoluto (CANDIOTTO, 2007)? Sentimo-nos tão inseguros quanto a própria Anna, sabemos que seus pais não encontrarão resposta fácil à questão. A cena, entretanto, continua na mesma velocidade: “O que você pensa? Que estava errada sobre a cabra?”, ameniza a mãe. Anna nega, então Fernando completa: “Você tem certeza?”. A garota concorda. Interrompido por François, que diz estar com fome, Fernando se retira. Mãe e filha se entreolham. Marie, então, continua: “É por isso que você quer trocar de escola? E sua amiga Cecile, não pretende vê-la mais?”. Temos a impressão de que a protagonista fala da amiga, das babás e da própria verdade quando ela responde: “Isso não importa mais. É como trocar de babás”. Marie não entende, e a filha conclui: “É triste quando elas partem, mas, se a próxima for gentil, fica tudo bem”.

Candiotto (2007) recorre ao trabalho de Foucault para relacionar saber e poder e colocá-los inscritos numa relação dual de produção de verdade, de maneira a apontar “o jogo sempre empírico e provisório a partir



do qual articulam-se estratégias de poder e técnicas com pretensão de verdade” (CANDIOTTO, 2007, p. 207). O encantamento da garota pelas diversas origens do mundo contadas pelas suas babás parece ser um passeio por várias dessas concepções que, ao mesmo tempo que divergem da crença cristã da garota, lhe apresentam novas formas de observar o mundo e de senti-lo.

Retomemos, então, o desafio de Anna que anteriormente nos atemos a situar somente sob a fórmula ‘onde há poder, há resistência’. Corrêa e Preve (2011) entendem que a orientação discursiva da educação, o tema preestabelecido, as ‘disciplinas’, são uma forma também de uniformizar uma determinada população e, assim, facilitar o controle. Para tanto, a verdade, enquanto produto de poderes sustentados sobre justificativas ‘empíricas’ de uma verdade, tem toda a sua estrutura circular posta em jogo, levando junto o poder, quando se encontra diante de suspeitas (CANDIOTTO, 2007). Explorar os inícios do mundo contados antes do cristianismo, buscar comparar as datas entre as religiões, como fez Anna em outras cenas, pode ser visto, assim, como um exercício de acontecimentalização das verdades, um exercício de situar historicamente a emergência de um saber.

Ante essa radicalidade infantil, esse aprendizado que põe em questão as noções de ‘comum’ (AGAMBEN, 2008) e, com isso, as instituições de acolhimento da nossa sociedade (LARROSA, 2006), cabe retomar a suspeita de Kohan (2007): o que pode emergir da infância diante de um gesto aberto, um gesto que a retire das escrutinações produzidas pela pedagogia e pela psicologia? O que perdemos ao escutinar e conter a infância?

A radicalidade da raposa que rói a própria pata, aqui, talvez caiba enquanto uma metáfora da força dos poderes em jogo. Cabe nos perguntarmos: o que há fora do cômodo pasto? Que outras possibilidades podem ser oferecidas para/por/com uma nova infância?

Mesmo que não haja — e não deva haver — uma resposta única a essa questão, o filme ao menos sugere um caminho que poderíamos pensar em termos de suspeita. Durante uma briga entre os pais, Anna foge para a biblioteca, onde busca algumas informações sobre o Chile em uma enciclopédia. Depois, reencontrando-se com o irmão mais novo, lê para ele: “O rei estava satisfeito e, nas suas reflexões, ele achou que o homem deve



ser responsável pelo que come. Depois de puni-lo, disse ao pescador: — Dê um peixe a um homem, você o alimenta por um dia. Ensine-o a pescar, e irá alimentá-lo toda a vida. Depois, o rei desapareceu.”. Ensinar a pescar, ensinar um olhar que suspeita em vez de entregar soluções prontas. A analogia possível se estende ao final do filme, no qual Anna muda de escola e a vemos brincando em uma ciranda repleta das cores das roupas infantis — cena que contrasta com as fileiras monótonas da escola anterior.

Vimos o filme várias vezes e inventamos caminhos que se agenciavam conosco, como se nos fosse muito própria a reinvenção daquele enredo, a mudança abrupta de seus (res)significados possíveis. Apesar disso, o vemos como um exercício de explorar a vivência infantil e a infância enquanto uma experiência política. Encontramos, nos olhares incisivos de Anna, a disrupção das propostas preestabelecidas, o reinventar das crenças diante de um mundo fluido e mutável, onde verdades são contextuais e nos importa desbravar as possibilidades mais que se firmar sobre alguma palavra de ordem. Mais do que questionar o ensino do colégio católico no qual a protagonista estudava, cabe pensar como mesmo posicionamentos que se pretendem revolucionários a imputaram confusões entre ‘espírito de grupo’ e ‘pensamento de ovelha’. A arte da suspeita emerge dessas relações, e podemos ver o filme por esta perspectiva: uma obra sobre a arte de desbravar a suspeita.

Referências

A CULPA é do Fidel. Direção: Julie Gravas. **Filmes da estação, 2006**. 1 DVD (1h39min), color. Título original: La faute à Fidel.

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma proposta metodológica. In: MEYER, D. E. M.; PARAÍSO, M. A. P. **Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 87-110.

BALESTRIN, P. A. Tantas, sou só uma e sou tantas. **Revista Polis e Psique**, v. 1, n. 3, p. 85-111, 2011. Disponível em:



<<http://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/31528>>. Acesso em: 12/02/2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.31528>.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BENTHAM, J. O Panóptico ou a Casa de Inspeção. In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.11-74.

CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 48, n. 115, p. 203-217, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/12/2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2007000100012>.

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **REU-Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/reu/article/view/652>>. Acesso em 12/02/2018.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FERNANDES, C. A. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. **LEDIF**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/61106619-Discurso-e-producao-de-subjetividade-em-Michel-Foucault.pdf>>. Acesso em: 12/02/2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1984.

_____. A ética do cuidado de si como prática. In: MOTTA, M. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004. Disponível



em:<<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>>.

Acesso em: 12/02/2018.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva The learning of attention in inventive cognition is the problem of this article. **Psicologia & sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/doi/01027182/2004/00000016/00000003/art00002>>. Acesso em: 12/02/2018.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 15-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/02/2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>.

KOHAN, W. O. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu. (GT 07 –Educação da criança de zero a seis anos). Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 12/02/2018.

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

_____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>>. Acesso em 12/02/2018.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, p. 183-198.

MAIO, S. R. A voz em negativo: ter infância, experiência, Agamben. **FronteiraZ**, v. 1, n. 6, p. 11, 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5682068>>. Acesso em: 12/02/2018.



MARCELLO, F. A. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 343-356, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27503811/>>. Acesso em: 12/02/2018.

NIETZSCHE, F. W. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Editora Schwarz LTDA., 2004.

PARENTE, A. **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Editora 34, 1993.

PRADO JÚNIOR, P. W. O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de infans. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 55-62.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Disciplina, biopolítica e educação: o corpo na escola. **Poiésis — Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 4, p. 103-119, 2011. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/752>>. Acesso em: 29/03/2018. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v4e02011103-119>.

RIAL, C. S. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. **Revista Antropologia em primeira mão**, n. 1, [S.l.], p. 4-63. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2004. Disponível em: <<http://apm.ufsc.br/files/2015/05/74.-carmen-midia.doc>>. Acesso em: 12/02/2018.

TESSLER, E. Habitar o silêncio, esculpir o tempo. In: COSTA, L.; FONSECA, T. (Orgs.). **Vidas do fora: habitantes do silêncio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 281-298.

VASCONCELOS, M. F. F.; BALESTRIN, P. A.; PAULON, S. M. Escutar silêncios, povoar solidões: há vida secreta nas palavras. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 603-628, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/02/2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000300012>.



VASCONCELOS, M. F. F.; MELO, M. R.; OLIVEIRA, R. T. M. Imagens, narrativas, culturas infantis em “Abril despedaçado”: tateando um modo de olhar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 21, p. 67-76, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6333/0>>. Acesso em 12/02/2018.

Recebido: 12/04/2018

Aceito: 30/06/2018

