



O vídeo como dispositivo contra-hegemônico e a criança como utopia

Renata Sieiro Fernandes^[1]

RESUMO: O texto objetiva pensar ações e discursos contra-hegemônicos tendo a infância e a criança como possibilidades utópicas no aqui e no agora. A utopia é entendida como potência que alimenta a imaginação e a criação e não como lugar inalcançável ou futuro possível de ser realizado. O vídeo surge como dispositivo de contrapoder, contra-espacos, contratempos. O referencial teórico ancora-se em Novaes (2016), Wisnik (2016), Leite (2011), Silva (2016) entre outros, no campo da filosofia fenomenológica e pós-estruturalista. Metodologicamente, parte de uma produção em vídeo, construída de forma exploratória, com imagens produzidas por duas crianças com o intuito de registrarem momentos do que viam e ouviam pelo visor do *tablet*, em uma situação doméstica e familiar. A construção do vídeo se deu por inspiração no trabalho de pesquisa de César Leite (2014). Desta forma, os dois produtos videográficos sustentam as análises de ausência de representação e sentido nessas produções, bem como o embaralhamento, chacoalhamento, a sensação de vertigem, labirinto e caos das emoções e estruturas de pensamentos do adulto organizados na forma de cosmo. A criação e a imaginação, como caos presentes nas produções infantis sugerem possíveis instâncias de contra-hegemonia, de brechas, de fugas, de “invenções fabulosas” sobre as lógicas e ordens instauradas.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Contra hegemonia. Educação.

Video as an anti-hegemonic device and the child as utopia

ABSTRACT: The text aims to think about counter-hegemonic actions and discourses with childhood and children as utopian possibilities in the here and now. Utopia is understood as a power that fuels imagination and creation and not as an unattainable place or possible future to be realized. The video appears as a device of counterpower, counter spaces, setbacks. The theoretical framework is anchored in Novaes (2016), Wisnik (2016), Leite (2011), Silva (2016) and others, in the field of phenomenological and post-structuralist philosophy. Methodologically, part of a video production, built in an exploratory way, with images produced by two children in order to record moments of what they saw and heard through the tablet's display, in a domestic and family situation. The construction of the video was inspired by César Leite's research work. In this way, the two videographic products support the analysis of the absence of representation and meaning in these productions, as well as the shuffling, shaking, the sensation of vertigo, labyrinth and chaos of the emotions and thoughts structures of the adult organized in the form of cosmos. Creation and imagination, as chaos present in children's productions, suggest possible instances of counter-hegemony, loopholes, escapes, “fabulous inventions” about the established logic and orders.

KEYWORDS: Childhood. Against hegemony. Education.

INTRODUÇÃO

Que seríamos de nós sem a ajuda daquilo que não existe? Pouca coisa, e nossos espíritos, sem o que fazer, feneceriam se as fábulas, as desatenções, as abstrações, as crenças e os monstros, as hipóteses e os pretensos problemas da metafísica não povoassem de seres e imagens



sem objetos nossas profundezas e nossas trevas naturais (VALÉRY, s/a apud NOVAES, 2016, p. 9).

O presente texto objetiva pensar ações e discursos contra-hegemônicos tendo a infância e a criança como possibilidades utópicas no aqui e no agora. A utopia é entendida como potência que alimenta a imaginação e a criação e não como lugar inalcançável ou futuro possível de ser realizado. O vídeo surge como dispositivo de contrapoder, contra espaços, contratempos. Para tanto, parte de uma produção em vídeo, construída de forma exploratória, com imagens produzidas por duas crianças com o intuito de registrarem momentos do que viam e ouviam pelo visor do *tablet*, em uma situação doméstica e familiar.

Justifica-se conhecer e pensar outras formas de entendimento e de relação com o mundo, em caos-cosmo, a partir do ponto de vista-escuta da criança como contribuição à desnaturalização do que está dado e da ordem que se institui e se instaura de forma determinante no social. A criação e a imaginação, como caos presentes nas produções infantis sugerem possíveis instâncias de contra-hegemonia, de brechas, de chacoalhamento das lógicas e ordens-cosmos instauradas.

Quando se trata de educação, inevitavelmente se fala de criança. Entretanto, quem fala sobre esse período da vida, geralmente é o adulto e quase nunca é a própria criança. Embora os olhares e as interpretações sobre a criança e sobre a categoria geracional que é a infância tenham mudado ao longo do tempo, ainda permanece esse lugar de autoridade ao adulto que enuncia. *In-fans* é aquele que não tem fala, portanto, que não fala de si.

Os conceitos de criança e de infância são ideias construídas - e estão em permanente reelaboração - social e culturalmente e, portanto, mantêm relação com dimensões históricas, econômicas e culturais que envolvem e encaminham direções e sentidos para a vida em sociedade. Essa construção é feita pela representação e pelo discurso do adulto sobre esse outro, supostamente diferente de si.

Segundo Egle Becchi (1994, p. 64),

[...] a infância existe, portanto, no reino da palavra 'outra'. Da palavra que se quer dotada de poder, não só porque fala daquilo que não fala, mas também enquanto deve 'fazer falar' quem não é ainda capaz de palavra; e que para exercer tal poder utiliza meios e artifícios retóricos. Um primeiro e fundamental sinal de tal domínio é que o não-adulto, em boa parte das línguas neolatinas e também em inglês, se apresenta sob forma de metonímia: de fato, infante deriva de *in-fari* (que não pode falar) onde uma parte (a incompetência linguística) designa o todo.

O dizer sobre o outro não prescinde de óculos culturais, logo, sobre o outro são lançados nossos desejos, vontades, necessidades, projetos, como diz Bernard Charlot (1979, p. 109-110),



[...] o adulto [...] projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele resiste de certa maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. [...] Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. [...] reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social da criança e procura identificar-se com ela, protestando frequentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.

Em determinado período histórico, o adulto não via a criança como ser diferente dele, ou melhor, a diferença encontrava-se apenas no tamanho, na diferença de altura. Para Philippe Ariés (1981), a noção de infância (bem como a de juventude e família) só surgiu na transição para a Idade Moderna, no século XVII. As altas taxas de infanticídio (pela fragilidade ou incapacidade) e a perspectiva lançada a esses seres que, até os sete anos, eram tidos como irracionais e isso se traduzia por uma fala desarticulada, são indicadores dessa perspectiva adultocentrada.

Em outro momento, só se dava a devida atenção a esses seres quando chegavam à idade da razão, do pensamento realista-formal - que é típico do modo de pensar adulto.

Yu-fu Tuan (2005, p. 44), se pergunta: “por que tão frequentemente as crianças eram tratadas como seres pouco importantes?”. E ele arrisca dizer que tem haver com a forma como os adultos consideram a “natureza humana”, a “natureza animal” e o “corpo”.

Tradicionalmente, os adultos tinham tendência a vê-los (sic) mais como corpos do que como pessoas – corpos plenos de repentinos e fortes impulsos, sem a graça que somente um treinamento progressivo pode conferir. Parte da antiga severidade para com as crianças pode ser explicada pelo modo ambivalente com que os adultos classificam o corpo humano – o próprio e ainda mais o de seus filhos. O corpo é, na realidade, uma parte presente da natureza selvagem; como outras partes, é geralmente um apoio, contudo, às vezes capaz de provocar tumulto e erupções violentas que destroem a paz e a racionalidade da mente.

O corpo da natureza selvagem precisa, então, ser domado, domesticado. A criança é vista pelo adulto como “dotada de monstruosidade” (GAGNEBIN, 1997b *apud* LEITE, 2011, p. 74),

[...] como as ovelhas não podem ficar sem pastor, para não se perder, também a criança não pode ficar sem alguém que a vigie e a controle em todos os movimentos, pois a criança é, de todos os animais, o mais intratável [...], o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido’ de todos os bichos.



Ainda com Yu-fu Tuan (2005, p. 45), sob a influência do pensamento romântico, o ser natural passa a ser admirado e vê-se a cultura como um elemento deturpador desse ideal.

Para o humanista clássico, a infância não é tanto o alicerce da maturidade quanto é amorfia e caos; e a vida adulta é o resultado da imposição de uma forma ideal, por meio da educação no material refratário da infância (TUAN, 2005, p. 46).

Portanto, é possível pensar que os adultos temem o caos, a desordem que as crianças trazem. E para lidar com isso, exercem formas colonizadoras de controle.

Na modernidade, a tendência é tentar enxergar a criança como alguém que possui identidade, vivências e lógicas de pensamento próprias e, não como alguém apenas a ser preparado para a vida futura, antecipando-se a juventude e a vida adulta. Essa óptica deriva para o seu reconhecimento como devir (KATZ, 1995).

A Sociologia da Infância passa a ver a criança como ator social pleno, ou seja, não como um receptáculo vazio, uma tábua rasa ou um ser passivo. São agentes sociais, ativos e criativos. Aprendem e apreendem repertórios do universo adulto, os reelaboram e os devolvem modificados para esse universo.

O entendimento é que tanto as crianças como os adultos são seres em formação, incompletos e dependentes; tomamos parte em teias de interdependência. Neste sentido, as crianças são vistas como produtoras de culturas e dão suas contribuições para a construção do mundo adulto (DELGADO; MULLER, 2005).

Embora o foco esteja voltado para a criança, ainda assim as sociedades se organizam e se estruturam sob a centralidade do adulto. Portanto, vale se perguntar: o quanto os adultos aprendem com as crianças, já que elas não têm projetos de ensino e o quanto há disposição e disponibilidade para os adultos se reverem, se reinterpretem, se modificarem, levando em conta outros modos possíveis de existência?

Fazendo uso de dispositivos, vamos disciplinando, contendo, dominando o outro visando que se transformem na direção de ordenamento social adulto. Pratica-se colonização pelas relações pessoais, sociais, pela imposição de medos e ameaças, informalmente e formalmente, especialmente pela instituição escolar, por meio de discursos de poder e hegemônicos.

Diz José Miguel Wisnik (2016, p. 48), a partir do escritor Giorgio Agambem, os dispositivos são pensados como

[...] o conjunto heterogêneo de 'discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas' e assim por diante, que



funcionam em rede de maneira a responder à urgência histórica e permanente de manipular relações de força e intervir estrategicamente no sentido de orientá-las, bloqueá-las, fixá-las ou utilizá-las, condicionando certos tipos de saber e sendo por eles condicionados. [...] Todos os expedientes de captura dos seres vivos que agem no sentido de ‘orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos.

Apesar de todos os instantes serem controlados por dispositivos, o autor reconhece a “existência de dispositivos de contra poder, contra espaços que têm por timbre se opor a todos os outros” (WISNIK, 2016, p. 49), portanto, ações, comportamentos, discursos, gestos contra-hegemônicos são formas de contestação e de tentativa de se contrapor a poderes e de instaurar novos modos de ser, sentir, pensar, existir.

E, mesmo os sistemas de poder que fazem parte desse universo, não são totais, “nas frestas desses sistemas de poder, multiplicam-se também os sistemas de subversão, de dissonância, de contestação, de inquietação” (CASTELLO, 1997, p. 30-31).

Desse modo, em razão do poder adulto, cabe não apenas contar e aceitar as “brechas ou frestas do sistema”, mas, de uma atuação refletida dos adultos sobre suas relações estabelecidas com as crianças, que é o que Félix Guattari (1987) chama de “um trabalho dos adultos sobre si mesmos”. Ampliando a ideia, o autor diz que

[...] não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é na sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão (GUATTARI, 1987, p. 54).

Cabe, então, parece-me, recuperar a ideia de aprender com as crianças, com o que a infância traz ao mundo de novidade, “este mundo visionário e mágico, onde não existe o possível e o impossível” (NOVAES, 2016, p. 18). Neste sentido, as crianças se aproximam de um mundo utópico ou são elas a nossa utopia. Uma utopia, pensada de outras maneiras, que não apenas na relação com o lugar e o tempo, mas com a imaginação.

Thomas Morus apresenta a palavra utopia como sendo um não-lugar e um lugar de felicidade, lançada num tempo distante, quiçá inalcançável. Portanto, “o fundamento da utopia é, pois, a crítica da realidade presente” (NOVAES, 2016, p.17), é a negação daquilo que é dado, constitui-se como uma linha de fuga ao instituído, ao conhecido, ao pensado, ao dito. A ideia de utopia se coloca como “promessa, esperança, simulação antecipadora, horizonte de nossos desejos” (NOVAES, 2016, p. 24), daquilo “que somos para aquilo que poderíamos ser” (SILVA, 2016, p. 31). Do *topos* (onde habitamos) para o utópico (para onde imaginamos), como propõe Franklin Silva (2016).



Sendo assim, utopia é movimento, é imaginação, é ação, é transformação, é o que foge ao determinismo causal, é imprevisibilidade, é linha de fuga, é esperança. São as crianças utópicas, é a infância da utopia para este mundo, com novas possibilidades éticas e estéticas de existência.

Vale, assim, poder pensar a produção experimental em vídeo feita por duas crianças pequenas como um dispositivo de contra poder, como possibilidade de habitar a utopia na forma que se arrisca neste texto.

Delineamento do percurso e análises

Na pesquisa de César Leite (2014), intitulada *Infância, pesquisa e experiência: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças*, realizada com crianças pequenas, de 1 a 3 anos de idade, da Educação Infantil, na cidade de Rio Claro-SP, o autor relata sobre o uso do audiovisual como um instrumento de registro de cenas do cotidiano escolar, num exercício do uso dessa linguagem por parte das crianças. Tal proposição, constante na supracitada pesquisa, constitui o mote inspiracional para a produção de outro vídeo^[2], de poucos minutos, com outras duas crianças pequenas: uma com um ano e 10 meses, e outra com 4 anos e 3 meses (no ano 2016), em seus ambientes familiares e domésticos, do qual trata este artigo.

Na pesquisa de César Leite (2014) foram entregues *tablets* e câmeras fotográficas e de vídeo para as crianças registrarem suas escolhas durante o período que passavam na escola. A única informação oferecida se relacionava aos botões de “liga” e “desliga”, sem que nenhuma outra instrução ou comando a mais fosse dado. A intenção era não direcionar os olhares e as escutas das crianças sobre a realidade, mas deixar-se surpreender pelo que viesse a ser conhecido posteriormente.

O trabalho de campo ocorreu uma vez por semana, com duração média de 2 horas, durante sete meses de 2012. Tomaram parte 45 crianças e foram produzidas, aproximadamente, 3.500 fotos digitais e 10 horas de filmagens. O objetivo foi refletir sobre as possibilidades que as produções imagéticas de crianças e professores/monitores oferecem para refletir acerca do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas do professor.

Como parte do processo foi produzido um vídeo com imagens em movimento e fotografias, intitulado “O que pode a imagem?”^[3] de, aproximadamente, 23 minutos, que foi editado com a ajuda das próprias crianças, dos pesquisadores e professores, mantendo-se o som ambiente, mesclado com depoimentos de professores pesquisadores envolvidos diretamente na pesquisa ou referências na área da Educação Infantil^[4].



Metodologicamente, procedeu-se de forma semelhante, entregando um *tablet* para duas crianças de 2 anos e meio e 4 anos, e pedindo que caminhassem com o aparelho, olhando pelo visor enquanto as imagens e sons eram gravados. O local e a situação escolhida foram domiciliares e familiares.

O começo da filmagem se deu com a entrega do *tablet* no modo *on* e finalizou com a entrega do aparelho pela criança para algum adulto, indicando o fim do registro. O objetivo foi conhecer como as duas crianças percebiam e registravam a realidade através da linguagem videográfica, podendo se aproximar ou se distanciar das reflexões oriundas da pesquisa de César Leite, anteriormente mencionada, a qual serviu de motivação para esse exercício exploratório.

Neste exercício, ao final das gravações, foi usado o programa *Movie Maker* e apenas juntado, aleatoriamente, as duas sequências de áudio e imagem produzidas pelas crianças, totalizando, aproximadamente, 3 minutos.

Foi utilizado um filtro próprio do programa que atua sobre a imagem original transformando-a em traços de desenho, no intuito de somar efeito pictórico, artístico e poético na produção com as crianças. No mesmo sentido, foi mantido o som do áudio original e acrescentado um trecho da música “To vals to gamou”, de Eleni Karaindrou - uma compositora grega que, habitualmente, faz trilhas sonoras para os filmes de Theo Angelopoulos -, fundindo-os. Essa mescla se deu de modo muito intuitivo e experimental, sem haver um conceito prévio que as sistematizasse^[5], inspirado no processo criativo da musicista. Ela, frequentemente cria as trilhas sonoras para os filmes dos diretores, como Theo Angelopoulos, sem ter visto a edição e a montagem final.

Além disso, o fato de Eleni dizer se valer de sons de sua infância, gravados em sua memória, no momento de compor, colaborou para a escolha de usá-la como trilha no vídeo produzido com as crianças.

Assistir ao vídeo produzido pelas crianças, no caso da pesquisa de César Leite (2014) e no estudo exploratório aqui apresentado, causa certa sensação de vertigem e de exaustão pelo excesso de movimentos e sons, bem como por uma “falta” de sentido narrativo. Especialmente, no caso da pesquisa de César Leite, pela longa duração da produção. Porém, o mesmo acontece com a produção mais curta, embora, neste caso, a sensação incômoda se sustente com mais facilidade e se apazigue em curto tempo. Ou seja, de todo modo, as produções audiovisuais jogam o espectador em uma espécie de labirinto e de expansão temporal. Assemelha-se a uma possível experiência com arte surreal.

Os efeitos do filtro reforçam traços e contornos e acentuam o branco de superfícies iluminadas pela luz do sol ou da lâmpada originalmente. E os efeitos colaboram para as



sensações difusas e de ausência de sentido. A música faz o acompanhamento, dando ritmo às passadas das crianças, como uma conversa, sem o reforço do que se está vendo e ouvindo da paisagem sonora local.

Percebe-se recorrentemente, o chão e os pés, em ambos os casos – da pesquisa e do estudo exploratório –, talvez porque as crianças andem a esmo, à deriva sobre o espaço conhecido, sem planejamento, e alguns enquadramentos de rostos muito próximos e ângulos inusitados, bem como destaque a detalhes, a fragmentos de pessoas, objetos que podem passar despercebidos ao adulto.

Enquanto a movimentação é lenta ou mais acelerada as imagens dão voltas e rodopiam. A isso se soma o vozerio de pessoas, conversas, frases e palavras soltas, tosse, latidos e a paisagem sonora local, dando algumas pistas do possível contexto em que as crianças estão.

Percebe-se a ausência de lógica linear e de construção de sentido, que desestabilizam o espectador. “É uma mudança radical de enfoque. Ver as imagens te coloca na posição infantil de ver o mundo pela primeira vez”, diz César Leite em uma entrevista para o *site ComKids*^[6]. É um exercício de mudança de ponto de observação e escuta para o lugar da criança e a sua produção.

O autor, nesta entrevista, esclarece que as crianças não agem com intencionalidade e não fazem representação, no sentido de colocar algo intencionalmente no lugar da realidade, numa tentativa de aproximação por semelhança, buscando atribuir interpretação. Ao escaparem disso, os espectadores se esforçam por criar sentido para o que vem e ouvem. Segundo ele,

[...] no campo das linguagens se tem trabalhado muito com a ideia de representação. Porém, o que nós percebemos é que as imagens produzidas pelas crianças não representam nada, mas nos tocam, nos afetam, nos atravessam. E ao nos afetar, nos leva a produzir sentidos (LEITE, s.d.).

No vídeo experimental produzido ouve-se a voz que diz à criança: “Você não está nem olhando o que está filmando!”, o que demonstra certo desinteresse e despreocupação com a representação.

A atenção delas para situações e detalhes do cotidiano apresentam modos poéticos de perceber a realidade. Como diz César Leite, na entrevista referida: “elas [as crianças] criam uma condição de extraordinário naquilo que é ordinário. Tiram do lugar comum e dão um lugar especial àquilo... As crianças fazem isso com essa relação cotidiana com o mundo”.

E ainda, as crianças usam os aparelhos como objetos lúdicos, brincantes, como extensões do próprio corpo. César Leite usa o termo “camerascorpos/corposcameras”:



É como se a câmera pulsasse na mão da criança. É como se a câmera fosse um corpo vivo. Porque me parece que a criança, no geral, não tem uma intencionalidade. É como se a câmera tivesse vida própria, como se ela fosse um corpo. Em algumas cenas, é como se a câmera estivesse acoplada ao corpo da criança e ela sai filmando o que tiver pela frente (LEITE, s.d.).

Quando as crianças produtoras do vídeo exploratório são convidadas a assistir o resultado da montagem das imagens e sons, com o efeito aplicado e a música adicionada, depois de um intervalo de sete meses, desde sua feitura, não se reconhecem como as realizadoras das imagens – talvez pelo tempo transcorrido, mas também, possivelmente, pela ausência de intencionalidade do registro naquele momento. Entretanto, conseguem reconhecer elementos e pessoas as quais filmaram, bem como algumas partes do espaço familiar e local.

Também é possível pensar sobre certo desapego, por parte das crianças (no caso dos meus sobrinhos, por exemplo), para com o que haviam feito, ao não se lembrarem de que as imagens e sons eram produção delas. Neste caso, sendo esta hipótese válida, negam a autoria ou não se preocupam com ela, o que se soma a mais um elemento contra hegemônico.

Ao serem perguntadas se gostaram do resultado final, ambas afirmam que sim. É uma experiência de criação pelo modo como as crianças produzem/criam/existem, assim como o que provocam sensivelmente nelas mesmas e em outras pessoas espectadoras.

Considerações finais

Nessas produções, há criação e transformação, no sentido de não se chegar a uma forma, mas no percurso que se faz entre o ponto inicial e aonde se chega, provisoriamente, apontando o foco no movimento.

As crianças produzem linhas de fuga e desvios aos padrões e normatizações do universo adulto, que opera em outra lógica, racional, linear, sequencial, hierárquica. São rizomáticas, labirínticas, operam na duração, como aponta o pensamento de Guattari (1987). E fazem isso nos seus modos de existir e de produzir repertórios audiovisuais, especialmente pelo fato de não haver a busca pela representação, que busca o mesmo, a repetição, mas sim, a presença descompromissada com a diferença e a singularidade, conceitos trazidos por Leite (2011), em diálogo com o pensamento deleuziano.

Porque estão associadas à ideia de utopia, as crianças realizam e afirmam um movimento incessante para as singularidades, para aquilo que nos diferencia, ou como escreve o poeta Paul Valéry (s/a, apud NOVAES, 2016, p. 9), por comporem coisas novas, com “invenções



fabulosas”, indo não apenas no contra fluxo do sentido hegemônico, daquilo que se supõe como deve ser e acontecer, mas produzindo, sobretudo, a negação disso (NOVAES, 2016, p. 9).

Leite (2011, p. 61), ao afirmar que “[...] na criança vejo a possibilidade subversiva de romper com a lógica predefinida”, traz a ideia da potência para o novo, o indefinível, o inantecipável que as crianças pequenas provocam como seres em si. E quanto aos usos que elas fazem dos dispositivos do mundo adulto, também apontam para outra possibilidade de surgimento da potência imaginativa e criativa, rompendo, sem desejarem, com o fluxo definido, com as linhas duras, retas, com as narrativas planejadas, com os ângulos escolhidos, com as composições bem pensadas, com a paisagem sonora ilustrativa.

Tanto os resultados da pesquisa de Leite com as crianças pequenas no ambiente escolar, como os advindos da pesquisa realizada com duas crianças no ambiente familiar, de que se vale este artigo, permitem mostrar que as produções em vídeo são dispositivos que produzem contrafluxos, contrapoderes, contranarrativas. Portanto, são produções em áudio e imagem contra-hegemônicas que abrem espaços, frestas, possibilidades de se perceber, sentir, emocionar e pensar sob outros modos, como alargamento ou esgarçamento do que já é dado. Subvertem lógicas predefinidas, previsíveis e, então, projetam utopias, que é o que podem as crianças sobre as certezas, seguranças, normatizações, definições e centramento do adulto.

Referências

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECCHI, E. Retórica da infância. **Revista Perspectiva**, Santa Catarina, nº 22, p. 63-96, 1994.
- CASTELLO, J. O mundo jamais será um mar de rosas. **Revista E**, São Paulo, SESC-SP, nº 3, p. 30-32, 1997.
- CHARLOT, B. A ideia de infância. In: CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 99-149.
- CRIANÇAS na produção de imagens. Disponível em: <http://comkids.com.br/criancas-na-producao-de-imagens/>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 351-360.



ELENI KARAINDROU. Disponível em: <http://www.musicolog.com/eleni.asp#.WUFSVuvyvIV>. Acesso em: 16 mai. 2020.

GUATTARI, F. **A revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KATZ, C. S. **Temporalidade e psicanálise**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, C. D. P. **Infância, pesquisa e experiência**: reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças. Disponível em: http://agencia.fapesp.br/pesquisa_analisa_registro_espontaneo_feito_por_crianças/19451/ >. Acesso em: 16 mai. 2020.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NOVAES, A. Onze notas sobre o novo espírito utópico. In: **Utópico**: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 5-25.

TRILHAS da Grécia. Caderno Cultura, **Estadão**, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,trilhas-da-grecia,828102>. Acesso em: 16 mai. 2020.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: UNESP, 2005.

SILVA, F. L. e. Experiência histórica e imaginação. In: **Utópico**: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 31-34.

WISNIK, J. M. Arte e dispositivos de contra poder. In: **Utópico**: o novo espírito. São Paulo: SESC, 2016, p. 47-49.

Recebido em: 30/06/2020

Aceito em: 30/07/2020

^[1] Pedagoga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus Americana-SP. E-mail: renata.fernandes@unisal.br.

^[2] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L8t2Q-qMHt4>. Acesso em: 4 jun. 2020.

^[3] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY>. Acesso em: 16 mai. 2020.

^[4] Contém depoimentos de Walter Kohan, Ana Lúcia Goulart de Farias, Silvio Gallo e César Leite.

^[5] Disponível em: <http://www.musicolog.com/eleni.asp#.WUFSVuvyvIV>. Acesso em: 16 mai. 2020.

^[6] Entrevista dada ao site ComKids. Disponível em: <http://comkids.com.br/crianças-na-produção-de-imagens/> >. Acesso em: 16 mai. 2020.

