



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Maian Serpa

**Uma cartografia da infância como linha de forças:  
experimentações do conceito de geração como interação rizomática  
no encontro com o "outro-generacional"**

*Para ler o título, olhe-se no espelho  
segurando o encarte ou tela próxima ao rosto*

Florianópolis

2020

Débora Maian Serpa

**UMA CARTOGRAFIA DA INFÂNCIA COMO LINHA DE FORÇA:  
EXPERIMENTAÇÕES DO CONCEITO DE GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO  
RIZOMÁTICA NO ENCONTRO COM O “OUTRO-GERACIONAL”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação, na linha Educação e Infância.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Maria Schlindwein

Coorientador: Prof. Dr. Rogério Machado Rosa

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Serpa, Débora Maian

Uma cartografia da infância como linha de força :  
experimentações do conceito de geração como intersecção  
rizomática no encontro com o "outro-geracional" / Débora  
Maian Serpa ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein,  
coorientador, Rogério Machado Rosa , 2021.

190 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Geração. 4. Rizoma. 5. Outro  
geracional. I. Schlindwein, Luciane Maria . II. Rosa ,  
Rogério Machado. III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Débora Maian Serpa

**Uma cartografia da infância como linha de força: experimentações do conceito de geração como intersecção rizomática no encontro com o “outro-geracional”**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet  
Universidade Estadual de Campinas

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

---

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein  
Orientadora

---

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa  
Coorientador

Florianópolis, 2020.



*À minha mãe, Maria Quitéria Serpa.  
A todas as pessoas que, por suas diversas maneiras  
de ser, sentir e estar na vida, presenciaram  
momentos em que a sociedade, de forma opressora,  
tentou aniquilar suas diferenças.*

## AGRADECIMENTOS

### Roda Viva

(Compositor Chico Buarque)

Tem dias que a gente se sente  
Como quem partiu ou morreu  
A gente estancou de repente  
Ou foi o mundo então que cresceu  
A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir  
Faz tempo que a gente cultiva  
A mais linda roseira que há  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração [...]

Foi assim que o mestrado aconteceu... Entre expectativas e frustrações, alegrias e tristezas, o tempo da vida no mestrado rodou... rodou... rodou... rodou...

E tudo num instante se eternizou quando pessoas seguravam firmemente minha mão e, juntas, aquecemos nossos corações para unidas enfrentarmos os próximos momentos, onde tudo pode novamente voltar a rodar...

Nos momentos de um giro intenso foi possível me segurar nas amizades, que a cada encontro se fortaleciam. Diante disso, alguns agradecimentos se fazem necessário:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa.

À orientadora, Professora Dra. Luciane Maria Schlindwein, e ao coorientador, Professor Dr. Rogério Machado Rosa.

Aos professores da banca, Professoras Dras. da linha pesquisa Educação de Educação Patrícia de Moraes Lima e Kátia Agostinho.

Como forma de cuidado e afeto, agradeço as muitas pessoas estiveram ao meu lado e estão no meu coração.

Para todas essas pessoas deixo aqui registrado em palavras **minha eterna gratidão**.

Obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma cartografia, compreendida como uma estratégia de construção de conhecimento, a partir de um mergulho na experiência. O cartógrafo e o fenômeno estudado se encontram em coemergência e coprodução, no movimento processual da pesquisa. Tal mergulho trouxe a problemática de pensar o conceito de geração, a partir da Sociologia da Infância, em interlocução com o conceito de rizoma, assim como com o pensamento da infância enquanto condição da experiência. Assim, perspectiva-se contribuir para criações de pistas teórico-metodológicas sobre outros modos de pensar o conceito de geração como possibilidade de resistência às relações dicotômicas, binárias e estruturais produtoras de contextos desiguais e discriminatórios. O problema justifica-se pela necessidade de pensar o conceito de geração para além da compreensão de estrutura e sistema, apoiados pelas críticas de Prout. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral criar pistas teórico-metodológicas que contribuam para pensar a composição do conceito de geração como intersecção rizomática, a partir da infância como linha de força produtora da geração. Aqui, a infância é compreendida como linha de força produtora da geração, que interroga e movimenta o conceito de geração para outros modos de pensamento e composição, em que produz a geração como possibilidade de encontro (afecção), como coexistência de temporalidades, como elo histórico e descontínuo e também movimento de ruptura, resistência e revolução. Os entrelaçamentos entre os conceitos de geração (interpelado e impulsionado pela infância como condição da experiência) e de rizoma na criação da geração como intersecção rizomática ratifica a infância como possibilidade de movimentar o conceito e, assim, revela com maior intensidade as relações da geração como multiplicidade, heterogeneidade e conexão. Portanto, o conceito de geração é perspectivado por vias da multiplicidade, como diferença, ruptura, promotora de linhas de fuga aos movimentos que fomentam os processos de desigualdades e discriminações. Compreende-se que não há geração sem a existência do outro. Alicerçados nesses estudos, são indicadas pistas sobre a produção da geração como intersecção rizomática com os estudos que se debruçam sobre as relações de alteridade. Isso posto, considera-se o contexto da América Latina como um dos contextos mais desiguais do mundo, o que afirma a necessidade do entrelaçamento entre esses estudos, os quais provocam a criação do “outro-geracional”, provocando a necessidade do desentendimento de si, da importância da sensibilidade e do estar-com. Todos esses movimentos resultam na produção de linhas-geracionais na construção de mapas-geracionais, como expressão dos agenciamentos geracionais.

**Palavras-chave:** Infância. Geração. Rizoma. Outro-geracional.

## ABSTRACT

This is a cartography, understood as a strategy of knowledge construction, as a dive into experience. The cartographer and the phenomenon studied are in co-emergence and co-production, in the research movement process. This dive evokes the problem of thinking about the concept of generation, elaborated in the Sociology of Childhood, in interlocution with the concept of rhizome, and with the philosophy of thinking. It is expected to contribute to the creation of theoretical-methodological clues about other ways of thinking about the concept of generation, as a possibility of resistance to the dichotomous, binary and structural relations that produce unequal and discriminatory contexts. The problem is justified by the need to think the concept of generation beyond the understanding of structure and system, supported by Prout's criticism. Its general objective is to create theoretical-methodological clues that contribute to think about the concept of generation as a rhizomatic intersection, from childhood as a line of productive force of generation. Childhood is understood as the productive force line of the generation; it questions and moves the concept of generation to other ways of thinking and composition, where it produces the generation as a possibility of encounter (affection); as the coexistence of temporalities; as a historical and discontinuous link; as a movement of rupture, resistance and revolution. The interlacing between the concept of generation (challenged and driven by childhood) and the concept of rhizome in the creation of generation as rhizomatic intersection, ratifies childhood as a possibility of movement in the concept; reveals with greater intensity the relations of generation as multiplicity, heterogeneity and connection. The concept of generation is looked at through multiplicity, as difference, as rupture, as a promoter of lines of escape from movements that foster the processes of inequality and discrimination. It is understood that there is no generation without the existence of another person. Based on these studies, we indicate clues about the production of generation as rhizomatic intersection with studies that focus on the perspective of relationships of otherness between people. Latin America is one of the most unequal contexts in the world, which reaffirms the need for the intertwining of these studies, which provoke the creation of the "other-generational", through the discussions on otherness, by means of representation, in which the generation, as rhizomatic intersection, loses strength and closes itself. And by means of difference it expands, always asking for space, and for this it evokes the need for self-understanding, the importance of sensitivity and being-with. All these movements result in the production of generational lines in the construction of generational maps, as an expression of generational agencies.

**Keywords:** Childhood. Generation. Rhizome. Other-generational.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sumário alternativo.....	18
Figura 2 - Sumário alternativo.....	19
Figura 3- O grito.....	22
Figura 4 - Atlas da Violência 2019.....	41
Figura 5 - Atlas da Violência 2020.....	41
Figura 6 - Mulheres vítimas de estupro no Brasil.....	42
Figura 7 - Territórios da morte, do medo e de resistência LGBTQIAP+.....	44
Figura 8 - Primeira estratégia de busca na BDTD.....	66
Figura 9 - Segunda estratégia de busca na BDTD.....	67
Figura 10 - Terceira estratégia de busca na BDTD.....	69
Figura 11 - Trabalhos encontrados com a quarta estratégia.....	70
Figura 12 - Estratégias metodológicas de busca na BDTD.....	71
Figura 13 - Levantamento do estado do conhecimento.....	76
Figura 14 - Sobre o movimento cotidiano de encontros e estudos.....	80
Figura 15 - Cartografar é acompanhar processos.....	81
Figura 16 - Sobre alguns momentos.....	82
Figura 17 - Pensamentos.....	85
Figura 18 - Elo histórico e descontínuo.....	86
Figura 19 - Elo histórico e descontínuo.....	86
Figura 20 - Greve geral da educação.....	90
Figura 21 - Recortes.....	96
Figura 22 - Recortes.....	98
Figura 23 - Recortes.....	106
Figura 24 - Somos interseccionados por gerações.....	106
Figura 25 - Recortes.....	108
Figura 26 - Mapa de alguns autores da Sociologia da Infância.....	126
Figura 27 - Conexões.....	137
Figura 28 - Recortes.....	144
Figura 29 - Recortes.....	144
Figura 30 - Recortes.....	145
Figura 31 - Recortes.....	153
Figura 32 - Pensamentos.....	172

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Aventuras no balanço.....	84
Imagem 2 - Papai, um dos primeiros “crianceiros” que conheci.....	84
Imagem 3 - Sobre encontros.....	87
Imagem 4 - Olhar-se.....	88
Imagem 5 - Menino João Pedro.....	91
Imagem 6 - 13 de agosto de 2020, Greve Geral da Educação.....	92
Imagem 7 - Sobre os encontros.....	99
Imagem 8 - Batata Doce.....	115
Imagem 9 - Sobre os encontros.....	129
Imagem 10 - Um dia na praia.....	135
Imagem 11 - Um dia depois da chuva.....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variações dos descritores. ....	65
Quadro 2 - Informações dos campos de busca. ....	65
Quadro 3 - Nova estratégia no preenchimento dos campos de busca. ....	69
Quadro 4 - Palavras-chave dos trabalhos encontrados. ....	74

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUn	Conselho Universitário
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FREIFOZ	Fórum Regional de Educação Infantil da Foz do Rio Itajaí
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PUC/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RU	Restaurante Universitário
Sepex	Semana de Pesquisa e Extensão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1 CARTA AO VIAJANTE: PISTAS SOBRE COMO SE MOVIMENTAR ENTRE OS MAPAS.....</b>	<b>15</b>
1.1 PISTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DE CADA MAPA: “SUMÁRIO ALTERNATIVO”.....	17
<b>2 INTRODU(A)ÇÃO.....</b>	<b>21</b>
2.1 O GRITO: UMA ATENÇÃO (DES)FOCADA E SENSÍVEL PARA O ACONTECIMENTO DA TEMÁTICA GERAÇÃO E INFÂNCIA .....	22
2.2 A TECITURA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA PARA/NA COMPOSIÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	27
2.3 SOBRE ALGUNS LUGARES ENTRE OS MAPAS: COPRODUÇÃO DE (IM)POSSÍVEIS LINHAS QUE TECEM A PESQUISA .....	32
<b>3 PENSAMENTOS QUE EVOCAM INCOMÔDO E PRECISAM DE ATENÇÃO NA CRIAÇÃO DOS MAPAS.....</b>	<b>36</b>
3.1 UM PENSAR SOBRE O TEMPO DE ATENÇÃO E INTENSIDADE .....	37
3.2 UM PENSAR NA CONTRAMÃO DO PROJETO DE COLONIZAÇÃO DO OUTRO.....	38
3.3 UM PENSAR SOBRE A REALIDADE OPRESSORA E INTEMPESTIVA DO TEMPO ATUAL.....	39
3.4 ALGUNS DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA NO BRASIL .....	40
3.5 A POLÍTICA PERVERSA: ALGUMAS MEMÓRIAS COMO ESTUDANTE NO ANO DE 2019.....	45
3.6 A PANDEMIA DE COVID-19: QUEM DEIXAMOS PARA MORRER? .....	48
3.7 OUTRAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	49
<b>4 PISTAS PARA COMPOR UMA CARTOGRAFIA.....</b>	<b>51</b>
4.1 MERGULHO NA EXPERIÊNCIA .....	51
4.2 TERRITÓRIO EXISTENCIAL .....	53
4.3 COLETIVO DE FORÇAS.....	57
4.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CARTÓGRAFO.....	59
4.5 A VALIDAÇÃO .....	60
<b>5 ESTADO DO CONHECIMENTO: PISTAS PARA PENSAR A INFÂNCIA E A GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO RIZOMÁTICA.....</b>	<b>64</b>
5.1 BDTD: DE 1990 A MARÇO DE 2020 .....	64

5.2 PELA LEITURA DOS RESUMOS: QUAIS SÃO OS 36 TRABALHOS SELECIONADOS?.....	72
5.3 UMA POSSIBILIDADE APÓS A LEITURA DOS RESUMOS .....	77
<b>6 INFÂNCIA, LINHA DE FORÇA PRODUTORA DA GERAÇÃO: DIÁLOGOS COM WALTER KOHAN.....</b>	<b>80</b>
<b>7 GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO RIZOMÁTICA .....</b>	<b>96</b>
7.1 É DOS CONCEITOS QUE OS FILÓSOFOS DESCONFIAM MAIS: ALGUMAS PRESSUPOSIÇÕES COMO ENTREGERACIONALIDADE E GERACENTRISMO ....	123
<b>8 INFÂNCIA, LINHA DE FORÇA PRODUTORA DA GERAÇÃO COMO INTER-SECÇÃO RIZOMÁTICA NO ENCONTRO COM O OUTRO-GERACIONAL .....</b>	<b>125</b>
8.1 ENCONTROS-GERACIONAIS: LINHA DE FORÇA DE AFETOS E AFECÇÕES	134
8.2 NÃO HÁ GERAÇÃO SEM A EXISTÊNCIA DO OUTRO: PENSAR AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DO OUTRO-GERACIONAL .....	137
<b>9 PISTAS SOBRE ALGUMAS COMPOSIÇÕES: UM ANTIGLOSSÁRIO .....</b>	<b>157</b>
<b>10 CONSIDER(A)ÇÕES .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE A - MOVIMENTO DE ALGUNS ESTUDOS EM MAPAS .....</b>	<b>182</b>

## 1 CARTA AO VIAJANTE<sup>1</sup>: PISTAS SOBRE COMO SE MOVIMENTAR ENTRE OS MAPAS

Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito.

(DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 18).

Provocados pela epígrafe, buscamos escrever e organizar esta dissertação com muita atenção. Uma atenção sobre o que pensamos, estudamos e defendemos não se revela somente em cada letra escrita, mas na materialidade deste trabalho.

Assim, esta pesquisa ocupa lugares de pensar com a infância, impulsionada pela experiência cartográfica, pelo conceito de geração e suas intersecções rizomáticas. O movimento processual entre o pensar e (des)ocupar lugares não aconteceu de forma linear, sequencial, cronológica, formatada. Não é somente esse lugar que a infância, a geração ou o rizoma ocupam, mas, sim, é desse lugar que problematizam a realidade e os modos de vida.

Por isso, desde a primeira linha, questionamo-nos sobre como fazer, do nosso pensar, uma escrita? Uma escrita decrescente que começa pela primeira linha, que uma palavra vem depois da outra, que os parágrafos devem estar alinhados e coerentes. Será que há uma zona de perigo da nossa escrita não revelar o que pensamos ou dela querer aprisionar nossos pensamentos? Será que toda tentativa de “explicação” aprisiona nossos sentimentos?

O nosso pensar, que pulsa e evoca esta pesquisa, não começa assim como se deve começar de uma primeira linha na escrita. As palavras não aparecem de maneira decrescente e os pensamentos não seguem cada parágrafo de maneira linear. O problema desta investigação atravessa nosso corpo, nosso pensar, nosso ser e sentir de diversas direções e todas ao mesmo tempo. É como se estivéssemos sendo guiados pelo processo em que o caminho pode até ser planejado, porém, a experiência de caminhar é imprevisível, porque o que nos move são os afetos, que pedem passagem e conduzem os nossos passos. Geralmente, esse caminho é a perda de sentidos e a criação de outros mundos, tudo isso é possível pela intensidade que o evoca (ROLNIK, 2016).

Portanto, o texto está organizado por encartes, e cada um se apresenta como um mapa. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 30), o mapa “[...] é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Além disso, pode “[...] ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa

---

<sup>1</sup> Na versão impressa, essa carta pode ser impressa e entregue nas mãos do leitor junto com os diversos encartes que compõem esta dissertação.

parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação” (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 30).

Nesse sentido, com a pretensão de pensar a geração, a infância e o rizoma e traduzi-las do pensamento para cada letra escrita, estamos construindo um decalque sobre um determinado instante de uns dos movimentos do pensamento (rizomático) que se tornam expressão da cartografia das linhas traçadas na constituição de cada mapa. Essas linhas não podem se resumir em dicotomias e binarismos. Elas coexistem, cruzam-se, entrelaçam-se, reinventam-se, mudam de natureza e criam outras linhas, modificam o que estava segmentado, inventando linhas de fuga.

Ainda sobre os mapas (encartes), salientamos que eles não estão localizados acima, nem abaixo, nem ao lado dos outros mapas, há um movimento entre eles. Isso significa que o mapa não tem unicamente uma superfície lisa, nem plana. Ele é enigmático, pois pode se metamorfosear no encontro com outros, com o fora. Por isso, cada mapa pode revelar múltiplas entradas. Assim, essa relação pode ser “*mapasfórica*”<sup>2</sup>.

Devemos pontuar que a cada novo encarte, ou a cada nova imersão em um mapa, haverá sempre a possibilidade de outro começo, de uma nova pergunta, do nascimento de uma nova ideia. O relacionar com a infância é isso, essa pura possibilidade de novos começos.

A separação dos encartes em mapas proporciona outro manuseio da dissertação, com outra temporalidade ou outro movimento, podendo se perder ou não. O ato de ter de escolher o próximo encarte/mapa é uma possibilidade de o leitor dar passagem aos seus desejos, construindo nesta pesquisa o seu próprio caminho de leitor, como se estivesse experienciando sua própria cartografia.

No entanto, a título de uma dissertação, devemos pensar algumas pistas sobre possíveis maneiras de viajar pelos mapas e seus lugares. A primeira pista é continuar a leitura pelo encarte introdutório, chamado de “Mapa Introdu(a)ção”, que proporcionará ao leitor a apresentação do lugar ao qual foi possível criar os diferentes mapas. Serão oferecidas outras pistas sobre a constituição dos outros encartes, podendo ajudar o leitor no momento da escolha da leitura.

Quando estiver se aproximando de um suposto final da leitura desta dissertação, sugerimos a leitura do “Mapa Conside(a)ções”. Este capítulo contém o pensar de todo o caminho cartográfico trilhado, o qual não se fecha, mas abre outras possibilidades para pensar

---

<sup>2</sup> O termo “*mapasfórica*” é uma palavra criada aqui, a qual surge no mapa nomeado “Intersecção entre Infância, Geração e Rizoma”, com intuito de expressar que a relação entre os mapas, sendo uma mistura (Mistifório) de possibilidades, pensamentos, forças, movimentos etc.

a composição de outros mapas. A partir disso, não pode ser um final, contudo, enquanto dissertação, deve-se sinalizar um término. Portanto, pensamos um término enquanto rompimento daquilo que ainda se encontra no meio, sendo este lugar o qual “começamos” esta pesquisa.

### 1.1 PISTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DE CADA MAPA: “SUMÁRIO ALTERNATIVO”

Como uma maneira de apresentar a organização dos capítulos em mapas, elaboramos um “sumário alternativo”, conforme ilustram as duas próximas figuras.



Figura 1 - Sumário alternativo.

## Mapa Consider(a)ções

### Consider(a)ções

Conexões entre os estudos oriundos das pesquisas com algumas experiências do nosso lugar como professora da Educação Infantil. Como também, pensamentos sobre outras possibilidades de ampliação do conceito de geração com a ideia de estrangeiro e hospitalidade.



## SUMÁRIO ALTERNATIVO



## Mapa Intersecção entre Infância, Geração e Rizoma

### Infância, linha de força produtora da geração

Discussões sobre como a infância como condição da experiência interroga e movimenta o conceito de geração para outras possibilidades de pensamento e composição, a partir do diálogo com a Filosofia da Infância por meio de alguns escritos de Kohan (2004, 2007, 2010, 2015).

### Geração como intersecção rizomática)

Possíveis entrelaçamentos entre o conceito de geração e o conceito de rizoma para criação da geração como intersecção rizomática, uma interlocução entre Sociologia da Infância em suas diferentes abordagens com base na pesquisa de Tebet (2013), e o conceito de rizoma elaborado por Deleuze e Guattari (2011).

Infância, linha de força produtora da geração como intersecção rizomática na composição do conceito outro-geracional

Discussões com base nas pistas sobre a geração como intersecção rizomática em interlocução com estudos que se debruçam na problemática do outro e da alteridade, promovendo encontros com Skliar (2003) e Larrossa (2011).





Figura 2 - Sumário alternativo.







INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA

# Mapa

## Introdu(a)ção

**ENTRE MEIOS PENSAR EM ÍNICIOS E INICIAR-SE NO PENSAR,  
EM QUE CADA MOVIMENTO É SEMPRE COM A INVENÇÃO E INTENSIDADE DE UMA  
PRIMEIRA VEZ EXPERIENCIAR.**



## 2 INTRODU(A)ÇÃO

Como é difícil escrever uma introdução. Que ilusão foi a nossa de pensar que esse movimento seria fácil e rápido. Visto que, para chegar à escrita de uma introdução significa que já percorremos um longo trabalho de estudo e que estamos se aproximando de um “final”, de modo que a “única tarefa” é apresentar de maneira resumida e objetiva o que foi elaborado na pesquisa.

Dessa maneira, precisamos realizar um ato de paragem para escrever a introdução, que não nos fez somente lembrar e tentar escrever sobre o que aconteceu (sobre qual foi o caminho percorrido na pesquisa). Esse ato, em especial, será que nos colocou em ação – introdu(a)ção – para pensar sobre o que realmente escrevemos, para além daquilo que estava escrito em palavra, e sobre o que estava entre elas?

Assim, esse é um momento que não se resume em uma apresentação, mas em um movimento de pensamento profundo de arrebate do corpo de qualquer escritor atento e sensível. E, enquanto pesquisadora, de perguntar: conhecemos a nossa própria pesquisa com intimidade (às vezes, podemos nos deixar levar por um automático, diante de uma atenção focada e determinista que nada mais passa além daquilo que queremos ver)?

De fato, escrevemos somente para outro, mas (nas entrelinhas) escrevemos sobre si, em uma luta constante com o nosso pensar e com nossas subjetividades que tentaram constantemente nos enjaular. De acordo com Deleuze e Guattari (2010, p.11), os conceitos “[...] devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem assinatura daqueles que os criam”. Com base nisso, questionamo-nos: qual foi a nossa assinatura? Será que teve alguma ou tiveram várias? O que quer dizer ter assinatura?

Outra complexidade que sentimos foi que uma introdução sinaliza “o começo”. E esse é um risco diante uma escrita cartográfica e, ao mesmo tempo, um possível refúgio, que se dá pela possibilidade de invenção. Portanto, introdução é invenção de um suposto começo, que, na verdade, encontra-se (para o escritor) em um (im)possível final.

No que diz respeito ao risco, ele é imensurável. Essa relação da introdução de mostrar um possível começo e, ao mesmo tempo, tentar abraçar de forma resumida toda a escrita da pesquisa é perigosa. Mesmo que nós inventemos um começo para colocar na introdução, será apenas um, o único que ficará escrito. No entanto, como pesquisa cartográfica, a investigação pode ter múltiplas entradas e maneiras de introduzi-la. Assim, que riscos estamos tendo em aprisionar um único começo? Ainda, de impedir a potência de uma pesquisa de iniciar e nascer em diversos momentos, para além da escrita introdutória.

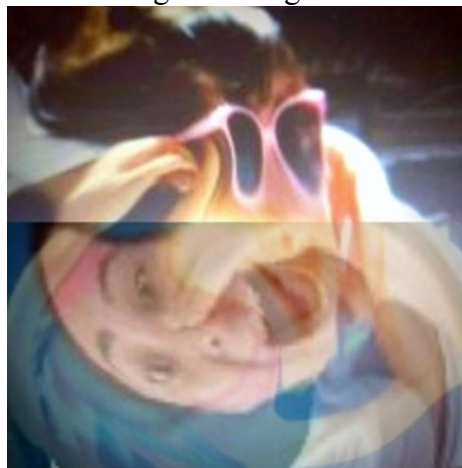
Outra questão é a escrita “resumida para apresentação” de toda uma pesquisa. Desse modo, se a pesquisa é vida, a vida caberia em algumas páginas? Como é difícil fazer recortes e os resumos no ato de escrever a pesquisa. Sendo assim, como resumir o que se busca efetivar como multiplicidade? Que espacialidade ou temporalidade posso aprisionar a pesquisa na escrita? Parece um processo de inclusão e exclusão de palavras, sentimentos e ideias. Até no ato de escrever há uma relação de alteridade.

Outra problemática é a escolha de um tempo verbal para escrever, que, na verdade, não se sintetiza somente na sua escolha, mas na de quem o escritor deseja ser. Nesse sentido, para esse momento, escolhamos a primeira pessoa do plural: o nós. A partir da compreensão, de um eu próprio interseccionado por gerações, por autores, conceitos, orientações. Então, esse “eu” é em multiplicidade, uma multidão que extrapola a condição de ser só uma.

Em vista disso, vamos continuar, assim, pelo meio. Um lugar em que as coisas pegam intensidade e velocidade.

## 2.1 O GRITO: UMA ATENÇÃO (DES)FOCADA E SENSÍVEL PARA O ACONTECIMENTO DA TEMÁTICA GERAÇÃO E INFÂNCIA

Figura 3- O grito.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em determinado ponto da pesquisa, ou em “um” de seus começos ou nascimentos, buscamos compor um estudo que fosse impulsionado por três elementos<sup>3</sup>: o conceito de infância como filosofia do pensamento ou condição da experiência<sup>4</sup>; uma lembrança da infância da criança na cidade; e o próprio movimento da cartografia.

<sup>3</sup> Não serão somente três elementos até o final da leitura deste subtítulo e nada assegura que irão permanecer.

<sup>4</sup> Destaca-se que a infância como filosofia do pensamento, na nossa compreensão, é o que possibilita pensar e viver a infância como condição da experiência, a qual advém de leituras do autor Kohan (2007). Por isso, não

E por que o conceito de infância? Por vários motivos, os quais não são possíveis de descrever, porque a infância como filosofia do pensamento ou condição da experiência sempre traz algo de novo ou de outra maneira para sentir e experienciar, convocando outros modos de pensar sobre o que ainda não foi pensado. Isto é, a infância como acontecimento, encontro, ruptura, revolução, resistência, criação, estrangeira do saber. Portanto, qualquer começo é sempre a infância que nos impulsiona e nos movimenta para o mergulho entre as problemáticas da vida cotidiana.

Sentimos uma infância que borbulha em nosso corpo, mesmo nessa “fase adulta”, por isso pensamos que a infância não se resume a questões cronológicas, nem mesmo a uma fase da vida. Isso não é apenas uma defesa por uma concepção de infância, mas é um grito de liberdade e resistência da infância que habita o nosso corpo.

Essa infância que nos habita se encontra em qualquer pesquisa, intuição e desejo. E, ao pensarmos e sentirmos essas sensações, não nos percebemos tão distantes dos modos de ser e estar das crianças, por esse motivo nossa relação (da criança com outra pessoa maior de idade) não pode ser representada somente pelo viés dicotômico.

Existem sim diferenças a serem consideradas, porém, nem todas devem ser vistas pelo ponto de vista da negatividade ou da incompletude. Nem sempre o adulto é só adultocêntrico, nem mesmo existe só o adulto ou a criança resumidos em um binarismo. Os binarismos ou dicotomias tentam camuflar ou esconder toda potência de multiplicidade, conexão e heterogeneidade (características de um rizoma) que há na relação com o outro (humanos e não humanos).

Nesse sentido, esta será uma suposta escrita que tenta revelar “[...] aquilo que já estava ali à luz do que ainda não é (mas é potencialmente). É o poder, em resumo, de recriar mundos atuais na forma de mundos possíveis” (KEARNEY, 2012, p. 414). Por meio disso, percebemos a necessidade de liberar um (im)possível adulto oculto e invisível na sua suposta condição infantil, junto à sua criança, que, muitas vezes, encontram-se presos no mais profundo calabouço de um castelo, localizado na terra mais distante, na qual o olhar perde de vista. Portanto, repetimos aqui: há um grito ao não enquadramento de nosso corpo em formatações dicotômicas e binárias.

Em vista disso, a metodologia proporciona o movimento e dá corpo à pesquisa. Cartografar é deixar, mas com muita atenção, ser empurrado por todo esse processo de pesquisar. Sendo assim, o caminho pode até ser planejado, mas a experiência de caminhar é

---

conseguimos desassociar uma filosofia do pensamento e a condição da experiência, pois, ao nosso entender, um se relaciona com o outro.

imprevisível, pois o que nos move são os afetos que pedem passagem e que conduzem os nossos passos. Geralmente, o caminho é a perda de sentidos e criação de outros mundos, tudo isso possível pela intensidade que o evoca (ROLNIK, 2016).

Sobre a lembrança da nossa infância, enquanto criança na cidade foi assim: como passagem, geralmente no colo de algum adulto e, por isso, longe de sentir o chão. E, quando sentíamos a terra, estávamos bem longe de ir para onde nossas curiosidades apontavam, visto que, na maioria das vezes, éramos contidos por estarmos de mãos dadas com um adulto. Uma adulez controladora normatizava a vivência da nossa infância na cidade.

No entanto, mesmo depois que nos “tornamos adultas” e sem estarmos de mãos dadas com alguém, estávamos sempre sendo “guiadas” por uma vida “adulta”, repleta de tarefas que nos impediam de experienciar a cidade em uma outra temporalidade. Infelizmente, por vezes, tornamo-nos para as outras crianças aquele adulto que tínhamos ser quando éramos crianças: sem perceber, alimentamos e perpetuamos o sistema opressor. Por isso, a importância do desentendimento de si nesta pesquisa (do estar-com).

Em função disso, realizamos alguns levantamentos para um estado do conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a temática sobre cidade e infância. Tanto no 1º quanto no 2º estado do conhecimento, os autores Domingos (2009), Teixeira (2012), Assad (2016), Muller (2007) e Pretto (2015) destacam que a cidade é imposta às crianças, que há nela uma organização e construção adultocêntrica, na qual as elas se tornam mais vulneráveis a esse espaço, não por sua condição de criança, mas pela cidade não ser pensada *para e com* elas, violentando seus direitos e os modos singulares delas viverem suas infâncias.

Devemos considerar que essas pesquisas foram realizadas em lugares distintos, com metodologias, problemáticas e objetivos diferenciados, porém, revelam um mesmo lugar que se compõem de maneira autoritária, violenta, desigual, na relação com as crianças e os adultos na cidade.

Essas razões justificam a necessidade de se aprofundar nessa temática. Por conseguinte, algumas perguntas devem ser pensadas: por que as cidades são construídas e organizadas de maneira adultocêntrica? Por que as crianças não têm participação? Essas interrogações nos impulsionam a outra questão: por que a cidade promove relações desiguais e discriminatórias entre criança e adultos em diferentes espaços/tempos?

Essas perguntas já nos atormentavam, de modo que ficamos 19 meses pensando e nos aprofundando nessa problemática. No entanto, os estudos ainda se mostravam confusos. Estávamos concentradas na busca de uma temática e de alguns objetivos previamente

determinados, o que impossibilitava perceber que o processo cartográfico sinalizava para outros caminhos. Todavia, esse movimento não faz parte do que propomos quanto metodologia cartográfica. Por esse motivo, não aprendemos a cartografia somente pela leitura e pelos estudos dissociados de uma prática. Acreditamos que só se aprende a ser um cartógrafo na experiência de cartografar.

Portanto, por meio de e com uma atenção desfocada, buscamos perceber o que a pesquisa, impulsionada por nossos desejos, estava apontando como possibilidade para o encontro de outros movimentos. Sobre essa sensação, Passos e Kastrup (2016, p. 208) ressaltam que:

Quando iniciamos uma pesquisa, nem sempre o problema da duração do objeto, ou seja, a sua dimensão processual de transformação e de produção da subjetividade, está bem definido, ganhando clareza durante a investigação. Também não é raro que durante uma pesquisa cartográfica tenhamos impressão de que perdemos o rumo e de nos afastamos do foco e dos objetivos iniciais. O problema definido inicialmente parece distante ou pouco relevante e novos acontecimentos ganham a cena principal da investigação.

Desse modo, ao deslocar o lugar de nossas certezas, descobrimos que a temática não era a cidade, pois não é propriamente a “cidade” em si a promotora das relações desiguais e discriminatórias, mas, sim, eram as relações entre as pessoas que produziam essa realidade. O problema era o modo, por quem e para quem a cidade é pensada/organizada.

Nesse momento da cartografia, sentimos que “[...] elementos imprevistos insistem e ganham espaço, que o pesquisador deve acatá-los, sem se manter aferrado ao problema inicial formulado. Este pode, então, ser redesenhado, fazendo valer a inversão, proposta pela cartografia” (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 208). Assim, a proposta é reverter o “[...] sentido tradicional de método: um *hódos-meta*, isto é, o método da cartografia dá primado ao caminho da investigação, ao seu processo, e não às metas preestabelecidas a serem alcançadas” (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 208-209, grifo dos autores).

Com base nisso, posicionamo-nos de forma sensível ao processo da pesquisa. E, atentas ao plano de forças, identificamos que o desejo que impulsionava toda a pesquisa se encontrava na *necessidade de estudar movimentos que resistem às relações promotoras de desigualdades e discriminações, as quais se entrelaçam com o conceito de geração como intersecção rizomática, misturando com aquele grito por um não enquadramento de nossa relação com a infância por vias dicotômicas e binárias. De certa forma, estamos em busca de pensar relações potentes para rupturas das relações opressoras.*

Todavia, é um desejo que não começa somente no interesse de fazer esta pesquisa. É uma problemática que nos assombra desde o tempo de criança (devido à lembrança na cidade) e que vem à tona com maior evidência no período da Licenciatura em Pedagogia<sup>5</sup>, por meio da imersão em estudos do campo da infância, em especial, na Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância.

A temática da pesquisa na Pedagogia era sobre a organização do ambiente na Educação Infantil, que revelou os modos opressores de organização do espaço/tempo mediados por uma relação adultocêntrica, em que as crianças não participavam, nem mesmo eram respeitadas em suas singularidades. No entanto, a instituição, assim como os professores, defendiam (em um discurso) uma concepção de infância afirmativa que deve ser respeitada em todas as suas dimensões.

Assim sendo, ao se atentar à necessidade de pesquisar essas relações, começamos, em um primeiro momento, a produzir menos e pensar mais, de forma lenta e sensível, para que desse pensar se produza uma maneira de tentar experienciar o movimento cartográfico que nos empurra a acontecimentos do mundo da pesquisa. Nesse lugar, conseguimos identificar que a necessidade de estudos sobre essas relações atravessa toda uma vida, uma família, um lugar, um corpo feminino.

Não moro<sup>6</sup> no centro de uma cidade, nem em um lugar que supostamente é o mais seguro da região. Minha mãe não conseguiu finalizar o 5º ano, assim como os seus outros 11 irmãos (exceto uma irmã, a mais nova). Roubaram de minha mãe seu direito à educação devido a uma suposta condição de ser mulher. Meu pai, hoje aos 59 anos, ainda tem de trabalhar no pesado para conseguir seu sustento. Fui a primeira pessoa da família (incluindo os avós, tios e primos) a ingressar em uma graduação pública (no Instituto Federal Catarinense, de Camboriú, no estado de Santa Catarina). Temos ascendências negras e indígenas. E, cotidianamente, enfrento atitudes discriminatórias em relação a minha homossexualidade. Esse é um breve resumo dos lugares que habito.

A partir disso, importa salientar dois elementos que desses lugares nos assustam e assombram: primeiro, percebemos (depois de alguns estudos) que pouco sabemos dos nossos lugares (sobre o que somos, para que e quem devemos resistir e lutar); segundo, e não menos importante, mesmo a partir desses lugares, também somos as pessoas que, na relação com o

---

<sup>5</sup> Nesse caso, trata-se da autora desta dissertação, a qual ingressou no ano de 2012 e finalizou em 2015 o Curso de Pedagogia.

<sup>6</sup> Nesse momento, utilizamos a primeira pessoa singular, por se tratar desta autora.

outro, fomentamos o próprio sistema que julgamos, promovendo e perpetuando as relações de discriminação e desigualdades.

Às vezes, mesmo permeadas pelas discussões e defesa de uma condição infantil, deparamo-nos com atitudes que nos contrariam, que não revelam somente os paradoxos existente nos Estudos da Infância, mas as questões da subjetividade.

Com base em todos esses questionamentos, e por meio de uma prática sensível às sensações que atravessam o corpo/cartógrafo para/na a composição de um território existencial, atentas ao plano coletivo de forças, a temática da pesquisa sofre mutação e deságua no *conceito de geração*.

Assim, o conceito de geração é atravessado pela produção de relações hierárquicas, dicotomizadas e binárias, as quais podem ser rompidas por fundamentos teórico, práticos e metodológicos, provindos do/no campo da infância, para a composição de outro mundo possível e de outras possibilidades de resistência, por meio de outras maneiras de perceber e sentir a produção geracional.

## 2.2 A TECITURA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA PARA/NA COMPOSIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Só existe a geração, porque existe o outro. Diante disso, pressupõe-se que toda relação com o outro é uma relação geracional. Essa afirmação, ao se cruzar com uma fala de Patrícia Redondo (2019), em uma entrevista à revista *Zero-a-Seis*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), movimenta nosso pensar ao destacar que a região da América-Latina é a mais desigual do mundo. A autora afirma a urgência de se “[...] pensar nos outros, pensarmos em um roteiro para que pense os outros e que não elimine suas diferenças” (REDONDO, 2019, p. 450).

Fundamentados nessas ponderações, podemos pressupor que: se o nosso lugar é um dos mais desiguais do mundo e considerando que somos nós em relação com o outro que produzimos a geração, em consequência, nossas relações e nossos pensamentos sobre o outro é o que está promovendo e efetivando as relações de discriminação e de desigualdade na produção geracional, que é a própria produção da existência humana. Em vista disso, será que essa questão nos mostra o quanto é importante para o nosso lugar pensar o conceito de geração por meio de estudos sobre violência, em consonância com estudos do outro e da alteridade?

Contudo, o conceito de geração nos Estudos da Infância, em específico, na Sociologia da Infância, em relação aos autores mais conhecidos internacionalmente não pertencem aos países localizados na América-Latina<sup>7</sup>. Assim, deparamo-nos com outra problemática: qual será o significado e sentido que terá a produção de conhecimento em torno da geração para o nosso lugar? Para o nosso país? Para as nossas relações geracionais? Para as nossas infâncias? Para a nossa educação?

No entanto, antes de pensarmos nessas perguntas, devemos ainda fazer outras inquiirições, como, por exemplo, o que é a geração no próprio campo da Sociologia da Infância?

Primeiramente, em termos estruturais, significa que a infância não tem um começo e nem um fim. Ela é uma categoria do tipo geracional permanente, que compõe a estrutura social de cada sociedade. Ou seja, do mesmo modo que devemos considerar as categorias de classe social, etnia, sexualidade, gênero, temos de considerar a infância (QVORTRUP, 2010).

A infância, assim como todas as outras categorias, é tanto atravessada pelos parâmetros estruturais (sendo eles: econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, entre outros), os quais edificam seus modos de vida, quanto impacta as forças estruturais de tais parâmetros. Nesse sentido, em suas dimensões estruturais, na construção e composição da sociedade, a infância existe e se encontra em coprodução com essas dimensões. É por esse motivo que ela “[...] é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Isso significa que o

[...] conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Portanto, podemos pensar que os Estudos da Infância, no caso, a Sociologia da Infância e seus estudos em torno da geração, têm uma produção de conhecimento (a partir e com a infância) que não se resume especificamente às crianças e às suas infâncias, mas, sobretudo, relaciona-se com um conjunto de problemáticas da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005).

---

<sup>7</sup> Ver: Sarmento (2005), Prout (2010), Qvortrup (2010), Sirota (2001), entre outros.



Quando Qvortrup (2010)<sup>8</sup> pontua a geração como uma categoria geracional, sua preocupação está relacionada à compreensão de elementos que compõem a infância enquanto características comuns a todas as crianças nesse período de vida. Seu interesse está em estudar o desenvolvimento da infância e não o desenvolvimento da criança, considerando que todo esse movimento é impulsionado pela necessidade de visibilidade e reconhecimento da infância, diante de uma história de ocultamento da infância e da criança.

A partir desse ponto de vista, outras abordagens<sup>9</sup> não desconsideram a infância como uma categoria estrutural do tipo geracional, de modo que se posicionam como defensores dessa ideia, mas têm como foco de estudo outros aprofundamentos, como, por exemplo, a própria ação das crianças enquanto produtoras de cultura. Algumas abordagens enfatizam as relações entre as crianças e os adultos e, outras, as relações entre crianças.

No entanto, devemos estar atentos a esse movimento de elaboração de um conceito de geração, por causa de algumas críticas de Prout (2010), que contribuem para a ampliação de algumas ideias, ao contrário, em nosso entender, de uma contraposição. O autor destaca que o movimento de constituir um lugar para infância acontece no tempo da modernidade, ou seja, dentro de um conjunto de oposições dicotomizadas<sup>10</sup>.

Prout (2010) salienta que o conceito de geração revela o caráter estrutural e dicotômico dos estudos da infância. Ele afirma que, para além da conotação de somente existir duas gerações como das crianças e dos adultos, acrescenta que esse conceito ainda “[...] tende a supervalorizar a estabilidade e a solidez das relações [...]. Como consequência, acaba caindo de novo na ideia de uma estrutura geracional única, cujas variações empíricas são meros exemplos” (PROUT, 2010, 745). Essa noção “[...] aumenta o risco de transformar a geração de processos em produto acabado, uma abstração sociológica utilizada preferentemente para explicar e não como algo que precisa de explicação” (PROUT, 2010, p. 746).

Com base nisso, “[...] quaisquer que tenham sido os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afínco já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea” (PROUT, 2010, p. 746). Posto isso, para Prout (2010, p. 733), um dos desafios a serem enfrentados pelos Estudos da Infância na contemporaneidade é “[...] encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”.

---

<sup>8</sup> Autor que se encontra na abordagem da Sociologia da Infância Estrutural-Categorial (TEBET, 2013).

<sup>9</sup> Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância, Sociologia da Infância Estrutural-Relacional, Sociologia das Crianças (TEBET, 2013).

<sup>10</sup> Sendo elas: estrutura *versus* ação; adulto *versus* criança; natureza *versus* cultura; biológico *versus* social ser *versus* devir; identidade *versus* diferença; continuidade *versus* mudança; local *versus* global.

Dessa forma, podemos nos questionar sobre o que a infância, como filosofia do pensamento ou condição da experiência, pode movimentar o pensar sobre a geração para além das relações dicotômicas, binárias e estruturais, uma vez que essa concepção de infância se alarga para uma infância como acontecimento, ruptura da história, revolução, resistência e criação. É uma infância que “[...] interrompe a história, que se encontra num devir-minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes” (KOHAN, 2007, p. 94), dicotômicos, binários ou estruturantes. Essa é a infância que escapa das designações que a tentam estruturá-la e dicotomizá-la. É “[...] a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair de ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94-95).

Essas problematizações nos fizeram perceber que a infância se torna uma linha de força potente para movimentar e ampliar o conceito de geração, o que nos impulsiona a questionar sobre: o que, com a infância, pode ser pensado ainda sobre a geração, no movimento de desvendar outras possibilidades de pensamento e composição geracional?

Consideramos que Prout (2010) indica algumas pistas para começar a pensar a geração como um conceito aberto às investigações. O autor compreende “as relações geracionais como um produto inacabado, contingente e emergente das interações entre elementos heterogêneos – materiais, culturais, espaciais, discursivos etc.” (PROUT, 2010, p. 746). Aponta que o conceito de geração na Sociologia da Infância “[...] utiliza uma linguagem de sistema ou estrutura, em vez de rede, rizoma ou reunião” (PROUT, 2010, p. 746).

É por meio da noção de rizoma, encontrada em Deleuze e Guattari (2011), que esta pesquisa tem o intento de buscar essa outra/nova possibilidade de pensar o conceito de geração. Essas articulações se tornam interessantes, pois o conceito de geração é tanto elaborado quanto discutido no campo sociológico.

Sendo assim, quais poderiam ser as contribuições da interlocução entre Filosofia da Infância e Sociologia da Infância para o conceito de geração? O autor Prout (2010) sinaliza a necessidade de pensar a geração como rizoma<sup>11</sup>. No entanto, que efeitos o rizoma poderia evocar na geração?

Não encontramos nenhum outro estudo no levantamento do estado do conhecimento com a temática da geração com a intenção de encontrar trabalhos que se debruçam sobre

---

<sup>11</sup> Uma estrutura é oposta à ideia de um rizoma, porque nela não há pontos, normas e ideias fixas. O rizoma, então, encontra-se sempre em movimento de multiplicidade, de criação para sua expansão. Quando tentam estruturar um rizoma, ele se fecha e perde sua potência de multiplicidade. Entretanto, de uma estrutura pode nascer um rizoma como possibilidade de rupturas, linhas de fuga.

estudos e aprofundamentos em torno do conceito de geração em interlocução com o rizoma, assim como apontado por Prout (2010). Contudo, localizamos trabalhos que reportam ao conceito de geração para estudos de suas problemáticas, o que ratifica a afirmação de Prout (2010), quando pontua que o uso do conceito de geração está sendo utilizado para explicar algo. Ao contrário de algo que precisa de explicação, como sendo um conceito aberto à investigação e não retido como algo fechado, finalizado, totalmente estruturado.

A pesquisa de Tebet (2013), um dos trabalhos encontrados no levantamento, citou o autor Deleuze como uma contribuição interessante para pensar os estudos dos bebês. Entretanto, não se aprofunda no conceito de geração em interlocução com o conceito de rizoma, pois sua pesquisa tinha outros objetivos. Em vista disso, percebemos que tanto o campo teórico quanto a produção do levantamento do estado do conhecimento justificam a necessidade e relevância desta pesquisa para os estudos da infância, uma vez que nosso interesse é pensar o conceito de geração.

A pesquisadora Abramowicz (2011, p. 21) reitera essa situação, quando afirma que “[...] temos poucos referenciais teóricos para lidar com tudo isso que é o contemporâneo que a criança e a infância carregam na dimensão do tempo: o ocasional, o disruptivo, a descontinuidade, o que ainda não está, a inventividade, como lidar com isso?”. O que corrobora com o levantamento do estado do conhecimento, pois não encontramos pesquisas que articulam infância, geração e rizoma. Outra vez, percebemos a relevância científica deste estudo.

Com base nisso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar e resistir sobre concepções e relações dicotômicas, binárias e estruturais elaboradas pela Sociologia da Infância no tempo/pensamento moderno. Além disso, consideramos que se trata de constructo teórico necessário e importante para a possibilidade de ampliar a ideia sobre a geração. Ou seja, a intenção não é desvincular ou deslegitimar construções teóricas da Sociologia da Infância, mas, sim, a partir desse campo, ampliar e potencializar a ideia do conceito de geração em interlocução com a filosofia.

Portanto, a **problemática** desta investigação tem como intuito pensar como o conceito de geração, elaborado na Sociologia da Infância, em interlocução com o conceito de rizoma, perspectivando a infância como filosofia do pensamento, pode contribuir para criação de pistas teórico-metodológicas sobre outros modos de pensar o conceito de geração, como possibilidade de resistência às relações dicotômicas, binárias e estruturais produtoras de contextos desiguais e discriminatórios.

Delimitamos como **objetivo geral** desta pesquisa: criar pistas teóricas-metodológicas que contribuem para pensar a composição do conceito de geração como intersecção rizomática, a partir da infância como linha de força produtora da geração.

Em consequência, como **objetivos específicos** nos propusemos: a) discutir como a compreensão de infância como linha de força produtora da geração interroga e movimenta o conceito de geração para outras possibilidades de pensamento e composição; b) perspectivar possíveis entrelaçamentos entre o conceito de geração e o conceito de rizoma na criação da geração como intersecção rizomática; c) interseccionar as pistas sobre a produção da geração como intersecção rizomática com os estudos que se debruçam na problemática do outro e da alteridade.

### 2.3 SOBRE ALGUNS LUGARES ENTRE OS MAPAS: COPRODUÇÃO DE (IM)POSSÍVEIS LINHAS QUE TECEM A PESQUISA

Quais são os possíveis lugares desta pesquisa? Por quais caminhos andamos e nos perdemos? Com quem cruzamos, aproximamo-nos ou distanciamos-nos? Com quem, por onde, quando e como firmamos algumas alianças? Somente alianças, não filiações. Por esse motivo, é um suposto lugar entre os variados mapas possíveis de inventarmos e conectarmos possibilidades.

Podemos ter diferentes entradas, porém, nesta pesquisa, todas foram experienciadas por meio do processo da cartografia, a qual foi impulsionada por autores, encontrados na leitura do livro de dois volumes *Pistas do método da cartografia* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016), como Passos e Barros (2015a), Alvares e Passos (2015) e Escóssia e Tedesco (2015), os quais indicam algumas pistas para constituição de uma cartografia.

Sabemos que todas as entradas aconteceram impulsionadas pela cartografia. No entanto, em relação ao pensamento sobre infância, geração e rizoma, quais são os conceitos e autores? Na construção da justificativa e problemática da pesquisa, consequentemente, é possível perceber indicações sobre alguns lugares os quais vamos trilhar. Para nos aprofundarmos na temática, precisamos criar alguns pontos de fixação (que podem ser provisórios) e de organização, para conseguirmos pensar, a partir disso, outras conexões e suas possíveis mutações.

Importa, primeiramente, salientarmos que estamos nos aventurando, arriscando-nos, expondo-nos e deslocando-nos com uma sensação de nascimento, ainda um pouco desajeitada, duvidosa e impetuosa por causa da (recente) aproximação e conhecimento com o campo da filosofia. Mas nada melhor que a vibração, a energia, as descobertas de uma aventura. Nada melhor do que começar algo por caminhos ainda desconhecidos, nos quais a sensação de risco faz o sangue ferver e o coração pulsar forte. A sensação corporal parece indescritível!

Interessa situarmos que buscamos essa aventura de caminhar por mapas na tentativa de traçar e experienciar uma cartografia no fluxo do pensamento da Filosofia da Diferença, justo porque Prout (2010) lança a pista de pensar a geração como rizoma e isso nos impulsiona para esse lugar, com Deleuze e Guattari (2011).

Na nossa compreensão, a infância, como filosofia do pensamento, é o que possibilita pensar e viver a infância como condição da experiência<sup>12</sup> (KOHAN, 2007). Essas leituras, movimentadas e misturadas com o conceito de rizoma e suas características, evocam o pensar sobre uma infância que é linha de força produtora da geração como intersecção rizomática. É a infância compreendida como acontecimento, ruptura, revolução, linha de fuga, resistência. Infância que dá abertura e movimenta o conceito de geração à investigação – um dos interesses de Prout (2010) –, pois, como força, está sempre movimentando alguma coisa, agenciando conexões, criações, transformações, assim, não se torna possível formatar, estruturar ou enquadrar o conceito de geração.

Todavia, entendemos que pontos de fixações são importantes, uma vez que não podemos viver somente de fluxo, do tempo intempestivo, de indefinições, de intensidades, em que devemos nos aproximar de alguns decalques. Nesse sentido, estamos sempre perambulando pelas zonas limites, em nossas coexistências temporais e conceituais, que se tornam potência no pensamento e composição da vida e dos conceitos. O risco é o apego permanente ao princípio de decalque, à forma, à estrutura sem abertura para a multiplicidade.

Destacamos que a compreensão da infância como linha de força, não se instala no entendimento de uma força *a priori*, como pré-estabelecida na existência da infância. No entanto, é, sobretudo, uma possibilidade de pensamento que estamos criando em coemergência e coprodução no encontro com a Filosofia da Infância (KOHAN, 2007).

---

<sup>12</sup> Por esse motivo que alguns momentos do texto designamos a infância como filosofia do pensamento ou condição da experiência, por não entender sua relação como dicotômica. Podem não significar literalmente a mesma coisa, no entanto, uma leva a outra.

Assim sendo, por que a infância promove a intersecção rizomática? O que podemos pensar sobre rizoma? A ideia de rizoma, neste estudo, tem como base as concepções de Deleuze e Guattari (2011), que se encontra no primeiro livro dos *Mil Platôs*, em específico, a “introdução rizoma”. O rizoma não é isto ou aquilo, é conjunção “e...e...e”, por isso é multiplicidade, conexão e heterogeneidade. No rizoma, não sabemos ao certo onde começa e nem onde finaliza. Ele se espalha com velocidade e intensidade pelo meio, cruza-se, emaranha-se, conecta-se com os diversos sujeitos e coisas, assim como com as problemáticas sociais de toda uma sociedade.

Não é possível enquadrar o rizoma, pois seu desejo é se expandir, a partir de sua característica de multiplicidade. Podem, assim, existir “[...] estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar rizoma. [...] No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33). Consideramos, ainda, que a geração, como categoria estrutural, tal como compreendida pela Sociologia da Infância, não perde sua validade, mas ganha uma forma rizomática, uma metamorfose da estrutura.

O rizoma também se expande pelos encontros. Do mesmo modo, acontece com a geração. Só existe geração, se existir o outro. Dessa forma, ela se propaga nos/entre encontros. Pressupomos que todo encontro é afecção, que é o estado de variação, de modificação de um corpo, afetado pela ação de um outro corpo. Assim, em um encontro, os corpos afetam e são afetados reciprocamente. Isso indica que pensar a geração é pensar o outro entre encontros; é pensar sobre o plano da representação, como estudo que se debruça na problemática do outro e da alteridade, tendo por consequência o fechamento, a perda de força, o fim da intersecção rizomática, onde o rizoma se fecha, perde força, acaba, porque “[...] não tematiza o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento” (GALLO, 2012, p. 166).

No plano da alteridade, como diferença, o rizoma expande-se, sempre pedindo espaço. Nesse sentido, a geração produz alteridade em relação aos encontros que alteram, que produzem alteridade como diferença, multiplicidade, porque a presença do outro anuncia “[...] que não há um único mundo – meu mundo –, mas diversos mundos possíveis” (GALLO, 2012, p. 174).

Com base nisso, os estudos sobre o outro e a alteridade se misturam com os estudos e o conceito de geração. Por tais motivos, nossas discussões se movimentam em torno da alteridade como diferença e como representação. Esse desejo de nos movimentar por estudos

do outro *por meio/com* conceito de geração impulsiona a criação e o encontro com um “outro-geracional”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Existe a geração, porque existe o outro. Dessa forma, não há como pensar a infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática sem pensar nesse outro (na relação de alteridade) que conosco produz a geração. Somos um outro do outro, por isso devemos estar em constante outramento. E como o outro é sempre diferença, está aí seu sentido rizomático, considerando que o próprio rizoma evoca a ruptura de sistemas e relações colonizadoras (que é o sentido da mesmidade que acaba com o rizoma). Sendo assim, esse outro é evocação do desentendimento de si, que revela a necessidade de pensar sobre si, mais do que sobre o outro, como um movimento de olhar-se no espelho (outrar-se), para com o outro estabelecer relações promotoras de resistência e revolução para/na ação de gerar outros mundos possíveis sem desigualdades e discriminações. Esse outro pode ser o início de um movimento para um outrem-geracional.

### 3 PENSAMENTOS QUE EVOCAM INCOMÔDO E PRECISAM DE ATENÇÃO NA CRIAÇÃO DOS MAPAS

Neste estudo, constantemente, questionamo-nos sobre os modos de produzir conhecimento que estão atrelados às diferentes maneiras de sentir, pensar e de existir no mundo, em um determinado contexto. Dessa maneira, em qual contextos nos encontramos? Ou melhor, em qual tempo histórico estamos imersos?

Nessa perspectiva, trazemos a seguinte afirmação de Santos (2007, p. 19): “[...] temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas”. E agora, como escrever para além do nosso tempo? Como criticar, reverter o olhar, daquilo que nos constituiu e constitui? Como desenvolver uma crítica a dicotomias se nosso modo de pensar foi produzido nessa temporalidade e espacialidade dicotômica? Como pensar na relação entre a criança e o outro-geracional, em que a diferença é o que une, considerando que no tempo atual é o que nos separa, segrega, na tentativa de aniquilar as singularidades do outro?<sup>14</sup> Como tentar deslocar as relações hierárquicas, verticalizadas entre as gerações, levando em conta que foi por meio dessas relações que crescemos, enquanto criança, adolescentes, jovens (e outras categorias geracionais)?

Nossa intenção com esta pesquisa não é ir somente ao encontro de respostas. Está além disso. O interesse é evocar problematizações e, a partir delas, continuar sempre em um movimento pensante. Logo, percebemos que precisamos entender nossos próprios pensamentos, porque a partir disso é que produzimos conhecimento, que nosso corpo se encontra na escrita e nas entrelinhas da pesquisa como ato criativo. O mesmo retorna a nós ao transcender essas linhas, que, antes de nos transformar, desconstrói-nos por deslocamentos (im)previstos. Essa é a nossa relação com cada letra aqui escrita.

Sobre o que precisamos nos despir para a possibilidade de outra produção de conhecimento, buscamos nomear como alguns desafios preliminares (pois existem tantos outros), os quais podem tentar nos enjaular caso nós não estivermos dispostas a atenção. Considerando que todos esses desafios advêm da infância que nos interpelam, diante da relação de uma infante que somos e uma vida (desigual e discriminatória) que presenciamos.

---

<sup>14</sup> Esse é um espaço tempo da modernidade, em que é “[...] o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser” (SKLIAR, 2003, p. 39).



### 3.1 UM PENSAR SOBRE O TEMPO DE ATENÇÃO E INTENSIDADE

Nosso primeiro desafio é o tempo para atenção que produz um pensar. De acordo com Larrosa (2018, p. 264), devemos tentar viver um tempo que possibilite a atenção, que supõe, em primeiro lugar,

[...] uma temporalidade lenta e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da aceleração. Supõe, em segundo lugar, uma temporalidade longa e orientada e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da atomização e da desorientação. Supõe, em terceiro lugar, uma temporalidade desconectada, separada, qualitativamente diferente, um intervalo temporal em si mesmo e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da homogeneização. Supõe, em quarto lugar, uma temporalidade livre, indefinida, indeterminada, não produtiva, não mercantilizada não regulamentada pela eficácia nem pela rentabilidade. Supõe, por último, um tempo elástico, flexível, indeterminado, um tempo que não se conta e que, portanto, quando quer se converter em moldes cronométricos, sempre fica curto.

Mas como dar-se tempo na pesquisa, nesse contexto que rouba todo nosso tempo e nossa energia? Esse momento da produção e do consumo faz com que não tenhamos mais tempo. Nossas temporalidades estão aceleradas (sempre temos a sensação que nos falta tempo).

O espaço da universidade, ainda que se apresente como possibilidade e potência de transgressão desse tempo, também sofre a pressão contra o tempo: o tempo dos prazos. Por isso, esse tempo de mestrado segue a velocidade do vento nesses dois anos. Em relação isso, de acordo com a Filosofia da Infância, podemos considerá-lo como o tempo *khronos*, como cronológico, linear, sucessivo e sequencial.

Contudo, o tempo da infância é outro, encontra-se em outra temporalidade, muito presente no tempo *aiônico* das intensidades, das durações, dos acontecimentos da experiência. Em dois anos de pesquisa buscamos estar fora do tempo. Quisemos nos dar tempo. Ao invés de curto, fazê-lo prolongado. Do escasso, intenso. Do acelerado, duração.

Buscamos o tempo das intensidades, pois o estudo não é linear. Cada pensar nos leva a um novo início, em que precisamos demorarmo-nos nisso, para começarmos novamente. Nesse momento emerge uma nuvem de fumaça, como se fosse a angústia transcendendo nosso corpo, pois novamente ficamos a pensar sobre o tempo das intensidades e da infância.

### 3.2 UM PENSAR NA CONTRAMÃO DO PROJETO DE COLONIZAÇÃO DO OUTRO

Outro desafio nos provoca, o qual é específico do próprio pensamento. Não podemos negar que alguns pensamentos podem nos enjaular. Por isso, a necessidade da prática de pensar sobre aquilo que se pensa (pontuando que só pensamos quando somos afetados por algo). Diante disso, por que pensamos? O que nos faz pensar? Que impactos esse pensamento tem na vida, na infância, na criança e na educação?

A colonização do outro e nossos modos de representação do outro estão presentes em uma racionalidade moderna, capitalista, eurocêntrica, ocidental e patriarcal. Uma racionalidade do saber, do poder, instituído em nossas subjetividades. Ou seja, a colonialidade tem rosto, o qual não é do negro; tem sexo, mas não é o da mulher; tem lugar, porém, não é da cultura quilombola, indígena, cigana etc., não são de países localizados fora da Europa e Estados Unidos; tem modos de produção de conhecimentos que não se encontram nos povos e culturas de “menos” poder, naqueles que estão do outro lado da linha, onde são dominados e explorados. Sendo assim, podemos afirmar que a “[...] colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E, mais do que isso, a colonialidade é o lado obscuro necessário da modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

O que sustenta ou mantém essa lógica da colonialidade são os sujeitos e suas subjetividades, por isso que o sujeito faz parte de “[...] um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43). Por meio do projeto de modernidade somos submetidos ao controle absoluto de nossas vidas e dos nossos modos de produção de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

À vista disso, é importante nos questionarmos sobre qual é a nossa posição de sujeito nesta pesquisa, como alguém que produz conhecimento. Sabemos que existe uma colonialidade, a qual criticamos (que não defendemos). Porém, se não mudarmos os modos de como fazer (ou produzir conhecimento), mesmo criticando (por meio de uma escrita), estamos contribuindo para sua perpetuação.

O sujeito, de acordo com Maldonado-Torres (2018, p. 49, grifo nosso), pode ser um:

[...] agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade. **Nessas posições, o acadêmico, o teórico e o artista podem facilmente ser cooptados quando buscam reconhecimento de arenas específicas, tais como o mundo acadêmico e o artístico.**

Precisamos fazer um giro em nossos modos de produção do conhecimento, porque “[...] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36), considerando que a expressão mais básica desse giro decolonial é nossa atitude.

Sendo assim, esta pesquisa parte da premissa de que o pensamento decolonial não emerge somente de pesquisas com temáticas que incluem, diretamente, indígenas, quilombolas, entre outras culturas. Nosso interesse não é nos aprofundarmos no conceito de colonialidade e decolonialidade (existindo outros como colonialismo e descolonização). Pretendemos pensar em uma posição de sujeito que, conseqüentemente, influencia um lugar de pesquisa, que não pode fortalecer o saber e, em especial, o fazer desse projeto de colonização do outro. Por isso, nossa defesa por uma alteridade como diferença, de um olhar para o “outro-geracional”, a geração como intersecção rizomática e da infância como linha de força.

### 3.3 UM PENSAR SOBRE A REALIDADE OPRESSORA E INTEMPESTIVA DO TEMPO ATUAL

Ao apresentar a emergência da Sociologia da Infância na Europa e Estados Unidos, Prout (2010, p. 731) pontua o contexto histórico, social, econômico e geográfico em que estava imerso no momento de sua defesa sobre a necessidade de visibilidade e reconhecimento de uma infância afirmativa:

O contexto era o complexo de fenômenos que a teoria sociológica designa hoje por termos como pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco. Não obstante suas diferenças (nas quais não nos deteremos, pois extrapolam os propósitos deste artigo), esses termos referem-se a fenômenos como flexibilização da produção, deslocalização e “esvaziamento” das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança, novas práticas de monitoração e reflexividade, a distribuição de normas de democracia, prestação de contas e participação, expansão das redes de conhecimento pondo em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, formas plurais de vida familiar, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação no mercado de trabalho, no emprego e na economia global. A infância estava profundamente envolvida nesses fenômenos. (PROUT, 2010, p. 731).

Ou seja, as condições políticas, sociais, econômicas e geográficas de um local e de uma época são determinantes para a construção do campo teórico<sup>15</sup>. O fenômeno da infância não se separa de seu contexto de vida. Em vista disso, questionamos: o que a experiência do tempo atual pode contribuir para pensarmos o conceito de geração? Em específico, como esse tempo se localiza no contexto brasileiro? Ainda, qual é a realidade de nosso contexto atual no Brasil, entre o ano de 2018 (ingresso no mestrado) e 2020 (término do mestrado)? O que tanto esse tempo/espço de uma conjuntura política (a partir da vitória de Jair Bolsonaro para ocupar a presidência do Brasil em 2018), que se mostra autoritária, conservadora, fascista, antidemocrática e, também, a pandemia de COVID-19 (que surge no tempo do mestrado) nos interroga incessantemente sobre nossos modos de vida, que, conseqüentemente, não há como não se misturar na composição da justificativa e problemática desta pesquisa?

Essas perguntas são para pensar, pois sabemos que elas exigem uma discussão aprofundada. Contudo, não há como negar que essas interrogações (por viver esse tempo histórico) se cruzam ou se misturam (mesmo que de forma implícita) entre os pensamentos que produziram esta pesquisa.

### 3.4 ALGUNS DADOS SOBRE A VIOLÊNCIA NO BRASIL

Averiguamos fatos da realidade de nosso contexto atual quando observarmos o *Atlas da Violência* (BRASIL, 2019, 2020a) desenvolvido pelo Governo Federal, por meio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Importa pontuar que não temos interesse de realizar uma discussão aprofundada dos dados informados, mas objetivamos somente uma apresentação sobre um possível contexto no qual a elaboração da pesquisa está inserida.

Em relação ao *Atlas da Violência* de 2019 e 2020, é possível identificar que a mulher e as pessoas negras são as mais vulneráveis no contexto brasileiro (BRASIL, 2019, 2020a). Em 2017, tivemos o maior índice de mulheres assassinadas, considerando que 66% eram negras. Em 2018, a cada duas horas uma mulher era assassinada no Brasil, sendo 68% mulheres negras. No Atlas de 2020, destaca-se a desigualdade racial, quando informa que 75,7% dos homicídios que aconteceram no ano de 2018 tiveram como vítimas pessoas negras. Esses dados são apresentados nas Figuras 4 e 5, a seguir.

---

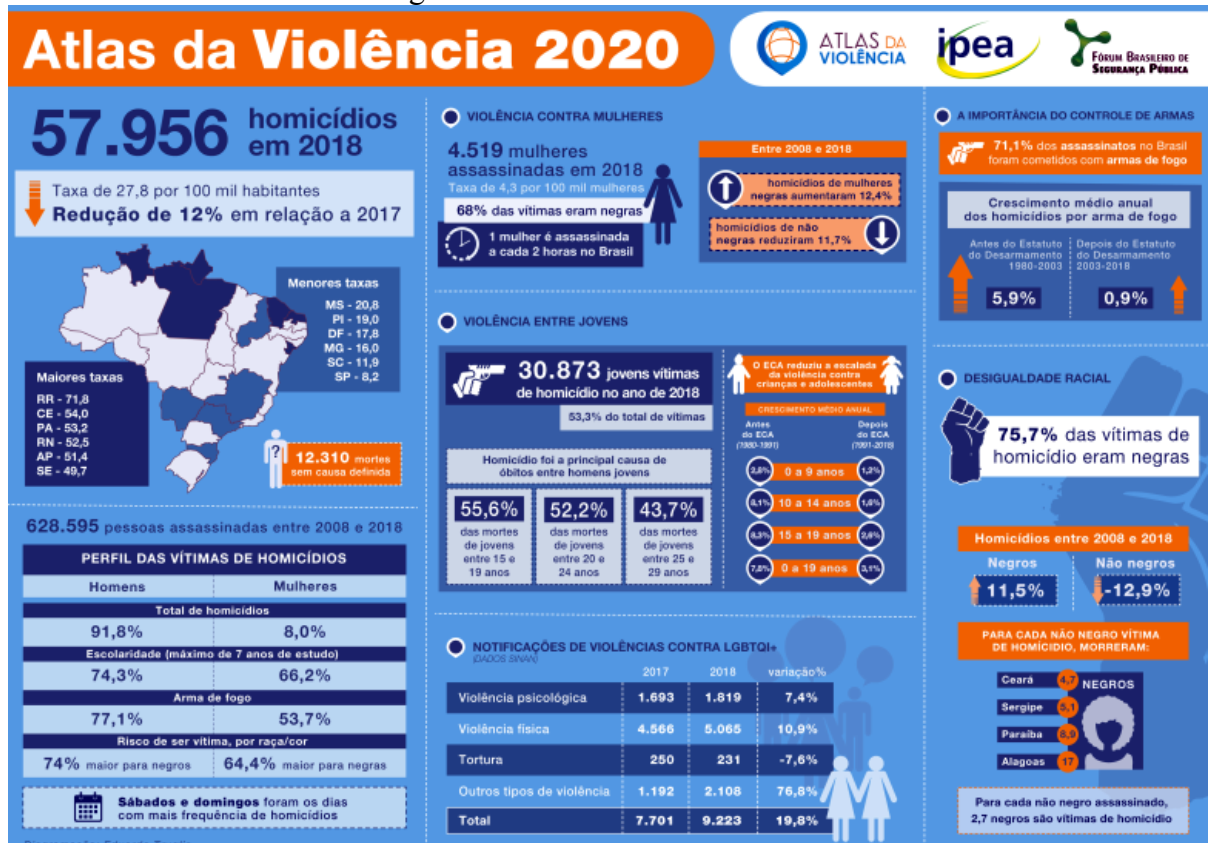
<sup>15</sup> A justificativa e problemática desta pesquisa ainda não se finda e cruza-se com outras incomodações.

Figura 4 - Atlas da Violência 2019.



Fonte: BRASIL (2019).

Figura 5 - Atlas da Violência 2020.

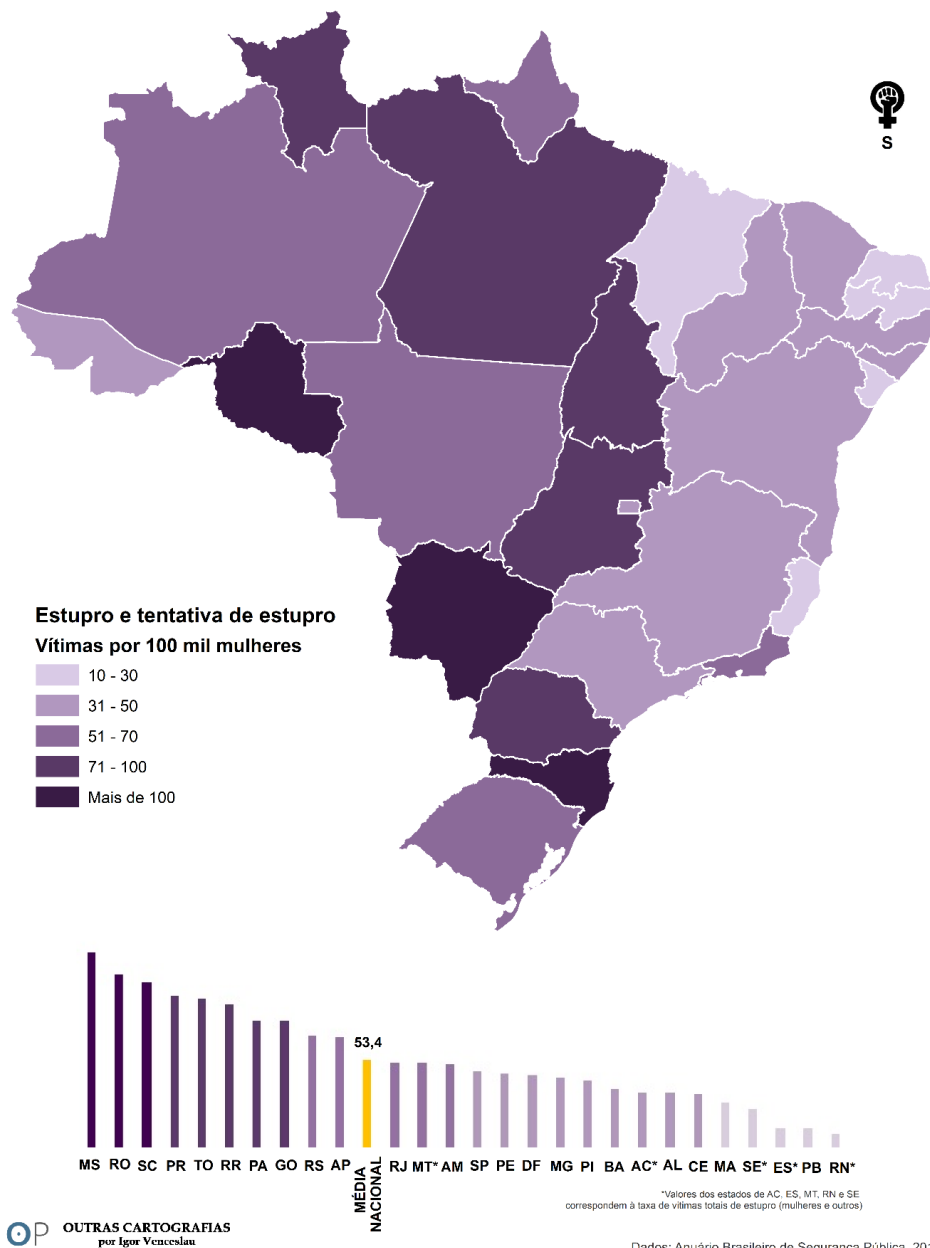


Fonte: BRASIL (2020a).

Ademais, pesquisamos no site *Outras Palavras: jornalismo de profundidade e pós-capitalismo*<sup>16</sup>, na coluna “Outras Cartografias”, que tem como colunista Igor Venceslau (2020a), um geógrafo doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP), dados e informações sobre a violência no Brasil. Em uma de suas publicações de 2020, o pesquisador destaca que o Brasil é o país com mais casos de estupro, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Mulheres vítimas de estupro no Brasil.

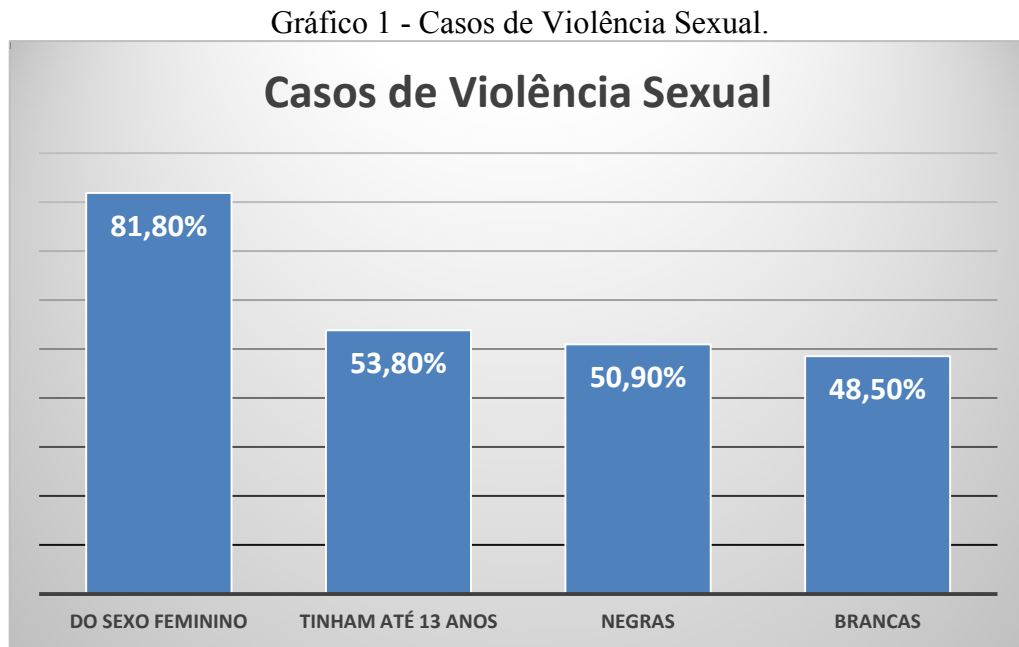
**MULHERES VÍTIMAS DE ESTUPRO NO BRASIL**



Fonte: Venceslau (2020a).

<sup>16</sup> O site está disponível em: <https://outraspalavras.net/>. Acesso em: nov. 2020.

Nessa publicação, Venceslau (2020a) descreve sobre o perfil das vítimas violentadas. A partir de suas informações, elaboramos o Gráfico 1, que segue.



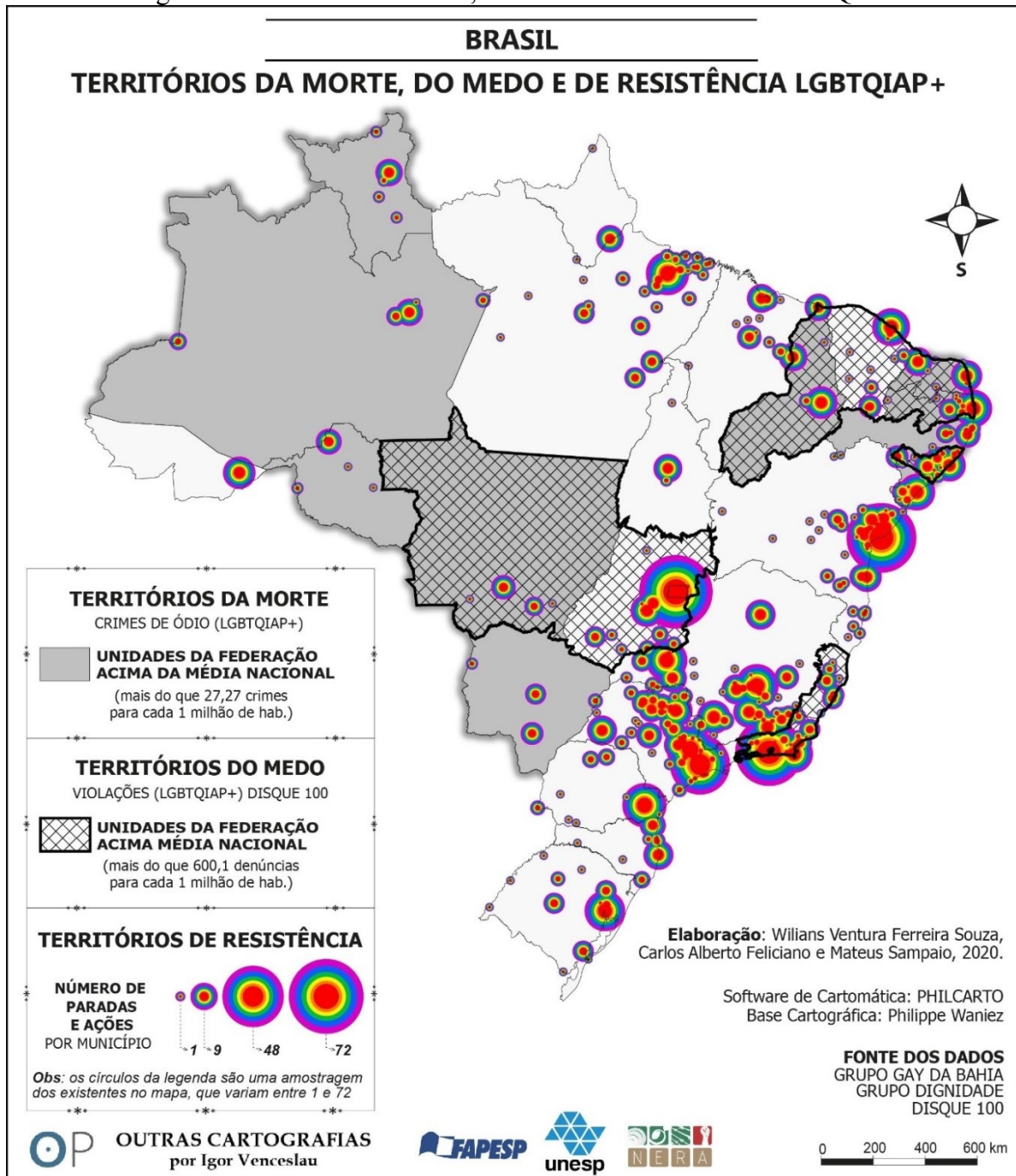
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Venceslau (2020).

Com o Gráfico 1, percebemos que a maioria dos casos de violência sexual é do sexo feminino, contra 18,2% de vítimas masculinas. No que diz respeito à idade, os dados são alarmantes, porque mais da metade das vítimas femininas são menores de 13 anos; entre as vítimas masculinas, a idade é menor, menos dos 7 anos. Vale pontuar, conforme o autor que elaborou a pesquisa sobre os casos de violência, que a situação é muito pior, pois muitos casos não são denunciados (VENCESLAU, 2020a). Além da violência física e psicológica, as vítimas são mantidas em silêncio.

Venceslau (2020b) produz um mapa intitulado “Territórios da morte, do medo e de resistência LGBTQIAP+”, que foi publicado em agosto de 2020 na mesma coluna nomeada “Outras Cartografias”, onde podemos observar, na Figura 7, a questão da violência relacionada à comunidade Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais (LGBTQIAP+).



Figura 7 - Territórios da morte, do medo e de resistência LGBTQIAP+.



Fonte: Venceslau (2020b).

Os “Territórios da Morte” são apresentados no mapa (Figura 7) na cor cinza e mostram os estados e a quantidade de mortes (índice por milhão de habitantes) que se encontram acima da média nacional. Esses territórios são representados por uma textura de hachura (quadrícula), que são os estados que estão acima da média nacional entre os anos de 2011 e 2017 em relação às denúncias de violações (índice para cada 100 mil habitantes). Os “Territórios de Resistência” são apresentados pelos círculos em formato de arco-íris: quanto maior o círculo, maior os eventos de resistência do grupo afetado.



Na observação dessa cartografia percebemos a violência que existe no controle do corpo e da vida do outro quando é imposto (e essa imposição se efetiva pela violência) um padrão heteronormativo como o único possível e aceitável pela sociedade.

Sobre todas essas informações, incluindo o *Atlas da Violência* (BRASIL, 2019, 2020a), e as duas publicações na coluna “Outras Cartografias”, não temos intenção de aprofundar as discussões dos dados, mas temos como intento problematizar o quanto é necessário ainda pensar e estudar o outro e as relações de alteridade objetivando o respeito, o convívio e a afirmação das diferenças, que são pensamentos que evocam o outro-geracional<sup>17</sup>. Por conseguinte, não há como pensar a geração sem ser atravessado por essas questões, porque pensar sobre o conceito de geração é considerar a relação com o outro, a produção do outro, pois sem o outro não existe geração.

Além disso, como discutiremos em outros capítulos, é importante ressaltar que a construção do conceito de geração interseccionado pela infância e pelo rizoma não se remete apenas na descrição de pessoas e grupos de um determinado tempo histórico, envolve a ação para a mudança, a resistência, a construção de outros mundos, os quais possibilitam a afirmação da diferença. Já que não existe uma única verdade de ser, nem mesmo devemos ser isto ou aquilo, mas, sim, somos multiplicidades. Ou seja, o conceito de geração pensa o outro por vias da diferença, com escopo de combater práticas desiguais e discriminatórias que buscam aniquilar a alteridade do outro, para a preservação de uma identidade soberana como aquela branca, ocidental, masculina, heterossexual, urbana, com maior poder aquisitivo.

### 3.5 A POLÍTICA PERVERSA: ALGUMAS MEMÓRIAS COMO ESTUDANTE NO ANO DE 2019

Outro desafio é a condição a qual estamos inseridas na produção desta escrita. Para entender qual condição estamos nos referindo, questionamos: como realizar pesquisa ao mesmo tempo em que o governo tenta desmontar a educação pública, em especial, as relacionadas com as universidades? Como ler e escrever esta dissertação, se o pessoal lá fora nos chama para a luta? Como se concentrar em sua temática e escrita, em meio a assembleias, reuniões, encontros, manifestações ou qualquer outra atividade para mobilização e articulação de luta dos estudantes, da classe trabalhadora? Luta necessária! Luta imprescindível!

---

<sup>17</sup> Discussão no mapa “Intersecção entre Infância, Geração e Rizoma”.

Com o Golpe de Governo em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em que seu vice-presidente Michel Temer (2016-2018) assumiu a Presidência da República, foi elaborada uma Emenda Constitucional nº 95/2016, que representa o teto dos gastos públicos (BRASIL, 2016), onde as despesas do governo ficarão congeladas por cerca de 20 anos, corrigidas apenas pela inflação. No governo Bolsonaro, a situação piora. Além da reforma trabalhista e da reforma da previdência, em especial, acontece o desmonte da educação pública.

A matéria publicada pelo jornalista Alexandre Martello (2019), no site de notícias *GI*<sup>18</sup>, apresenta informações que foram divulgadas pela equipe do Ministério da Economia, como projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), do ano de 2020 (BRASIL, 2020b). Consta que o governo não prevê concursos públicos, nem reajustes salariais para os servidores públicos, com exceção dos militares.

O site da *Revista Fórum*<sup>19</sup> publica em 26 de abril de 2019 o decreto do Presidente Bolsonaro, que indica o fim das faculdades de Sociologia e Filosofia, pois, segundo o Presidente, seu objetivo é o de “focar em áreas que gerem retorno imediato”. Segundo ele, os estudos no campo das Ciências Humanas não “respeitam o dinheiro do público contribuinte”, e a educação deve ensinar “leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa”.

Ainda na *Revista Fórum*, em 30 de abril de 2019, é divulgado que o ministro do Ministério da Educação (MEC), Abraham Weintraub, corta 30% das verbas da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), pois permitiram que ocorressem atos políticos, que, na perspectiva do ministério, é considerado “Balbúrdia”. Em seguida, esse corte de verba se estende a todas as Universidades e Institutos Federais (IFs). Do mesmo modo acontece na Educação Básica, atingindo tragicamente a educação como um todo.

O jornal *Desacato*<sup>20</sup>, em 7 de maio de 2019, notificou que com os cortes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) deixaria de funcionar a partir do mês de agosto de 2019 (FERRO, 2019), pois cerca de 60 milhões de reais foram cortados, 35% dos recursos de custeio e financiamento da UFSC. O secretário de Planejamento e Orçamento da UFSC, Vlademir Arthur Fey, alertou que “[...] os reflexos desse bloqueio não afetarão apenas

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/15/governo-nao-preve-concursos-e-reajustes-para-servidores-publicos-em-2020-com-excecao-de-militares.ghtml>>. Acesso em: nov. 2020.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-decreta-fim-das-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-objetivo-e-focar-em-areas-que-gerem-retorno-imediato/>>. Acesso em: nov. 2020.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/ministro-da-educacao-corta-30-da-verba-da-unb-uff-e-ufba-por-permissao-de-atos-politicos/>>. Acesso em: nov. 2020.

água, luz, telefone, bolsas, serviços de vigilância, serviços de limpeza e demais contratos terceirizados, mas as políticas de permanência para os nossos alunos” (FERRO, 2019).

De acordo com a notícia de Carvalho (2019), para o site *GI*, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) suspendeu concessão de bolsas de mestrado e doutorado. Os estudantes de 2019 com bolsas, que tinham verbas previstas, não iriam receber. Tudo isso de fato acontece, de modo que no mês de novembro desse ano (2019) a Capes cortou 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ao todo, a Capes deixou de oferecer 11 mil bolsas. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) suspendeu a concessão de novas bolsas e os atuais bolsista ainda correm o risco de não receber a partir de setembro, em 2019 (MARTINS, 2019).

Em notícia na página oficial da UFSC, realizada por Martins (2019), pela primeira vez em 18 anos a Semana de Pesquisa e Extensão (Sepex) foi cancelada e o acesso ao Restaurante Universitário (RU) aconteceu apenas para os estudantes isentos. Essas foram algumas medidas adotadas diante do bloqueio orçamentário da instituição. Com o corte de mais de 30% do orçamento da UFSC, o secretário de planejamento e orçamento ressaltou, à época, que “[...] se persistirem os bloqueios no MEC, a partir do dia 15 de outubro, a Universidade pode parar seu funcionamento” (MARTINS, 2019).

Houve outra ocorrência entre o mês de agosto e novembro desse mesmo ano, o MEC forçou aprovação do “Future-se” via Medida Provisória (MEC..., 2019). Todavia, em Sessão aberta no dia 3 de setembro de 2019, o Conselho Universitário (CUn) da UFSC rejeitou integralmente esse programa do MEC e o reitor anunciou a manutenção do RU para todos os estudantes, bem como a permanência das bolsas até o esgotamento total dos recursos disponíveis para o ano letivo, mediante o bloqueio orçamentário (OLIVEIRA, 2019).

Diante desses acontecimentos, como escrever pesquisa com toda esta turbulência? O “como” se responde na defesa que a nossa pesquisa é a própria resistência. Então, a luta, o grito, a manifestação não se encontram fora desta pesquisa. A luta e a resistência concretizam-se em cada estudo que emerge da universidade pública, gratuita, laica, estatal, socialmente referenciada, e que o governo atual tenta destruir.

Por tudo isso, a nossa pesquisa contribui na escrita de um tempo histórico no qual é importante que alguns relatos e memórias sejam salientados, devido a um contexto (se referindo ao ano de 2019) de desmoronamento da educação pública brasileira que compõem um projeto perverso de Brasil, com a junção de uma política neoliberal conservadora.

### 3.6 A PANDEMIA DE COVID-19: QUEM DEIXAMOS PARA MORRER?

Em março do ano de 2020, passamos a ter a sensação de que o tempo entrou em suspensão. De maneira inesperada e intempestiva a vida “parou”. A instituição de educação infantil, as escolas, as universidades e qualquer outro comércio que não fosse caracterizado como serviço essencial, fechou. Tudo isso ocorreu devido ao novo Coronavírus que se propagava de maneira devastadora como uma pandemia de COVID-19 no Brasil, contudo, já se mostrava presente em outros países.

Até 15 de setembro de 2020, o jornal *Gazeta do Povo*<sup>21</sup> notificou que no Brasil, de acordo com o Ministério da Saúde, tivemos 4.382.263 pessoas que foram confirmados com COVID-19. Dessas pessoas, 133.119 morreram. No dia 16 de setembro, em 24 horas, o Brasil registrou mais 967 mortes, porém, esse número foi maior em outros dias (BRASIL..., 2020).

Com base no site *Worldometer*<sup>22</sup>, o qual são disponibiliza informações estatísticas sobre a pandemia pelo mundo em tempo real, no dia 17 de setembro de 2020, por volta das 10 horas, eram registrados 30.087.248 casos de pessoas infectadas no mundo e 975.977 mortes decorrentes de contágio pelo novo corona vírus no mundo. No mundo, a vida está em luto!

Para tentar controlar a pandemia com medidas preventivas, para conter e evitar sua não propagação, é necessário o distanciamento social e um cuidado excessivo com a higiene pessoal e coletiva. Entretanto, nossa realidade, o contexto brasileiro, provoca-nos a pensar: quem consegue de forma efetiva o distanciamento social? Quem consegue parar de trabalhar, sem perder o emprego ou diminuir a renda familiar? Como conseguir manter o sustento da família nesse período? Como manter o distanciamento social em lugares que as próprias moradias são aglomeradas? Como intensificar a higiene pessoal e coletiva em lugares que faltam condições básicas de sobrevivência como água, saneamento básico e moradia? Quem consegue usufruir de atendimentos básicos de saúde, em tempos de pandemia, quando o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro entra em colapso?

Infelizmente, a pandemia acentua os processos de desigualdades, discriminação, assim como a ausência de políticas públicas, em consequência, a violação de direitos humanos. Muitas vidas foram interrompidas, porque a economia não pode parar. Logo, quem nós protegemos e quem deixamos morrer? Quais vidas importam? Ou melhor, vidas importam? Será que a pandemia trouxe com maior destaque o que já estávamos vivendo no Brasil?

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: nov. 2020.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: nov. 2020.

### 3.7 OUTRAS PROBLEMATIZAÇÕES

Ainda sobre a pergunta sobre quem protegemos e quem deixamos morrer, geralmente são aqueles que se encontram à margem da sociedade, são os mais vulneráveis, que diariamente o capitalismo engole vorazmente, que estão nas estatísticas de violência, como exemplificou Venceslau (2020), que enfrentam maior dificuldade de acesso à educação básica, em decorrência disso a universidade, porque um grupo dominante decidiu que não querem essas pessoas transitando por esses lugares. Nesse sentido, a educação pública não deve ser do povo, mas de uma minoria soberana.

As informações sobre as mortes na pandemia esquecem que são vidas, não são somente casos estatísticos (como mais um para a conta). São pessoas que tinham sonhos, família e uma vida, em toda sua inteireza.

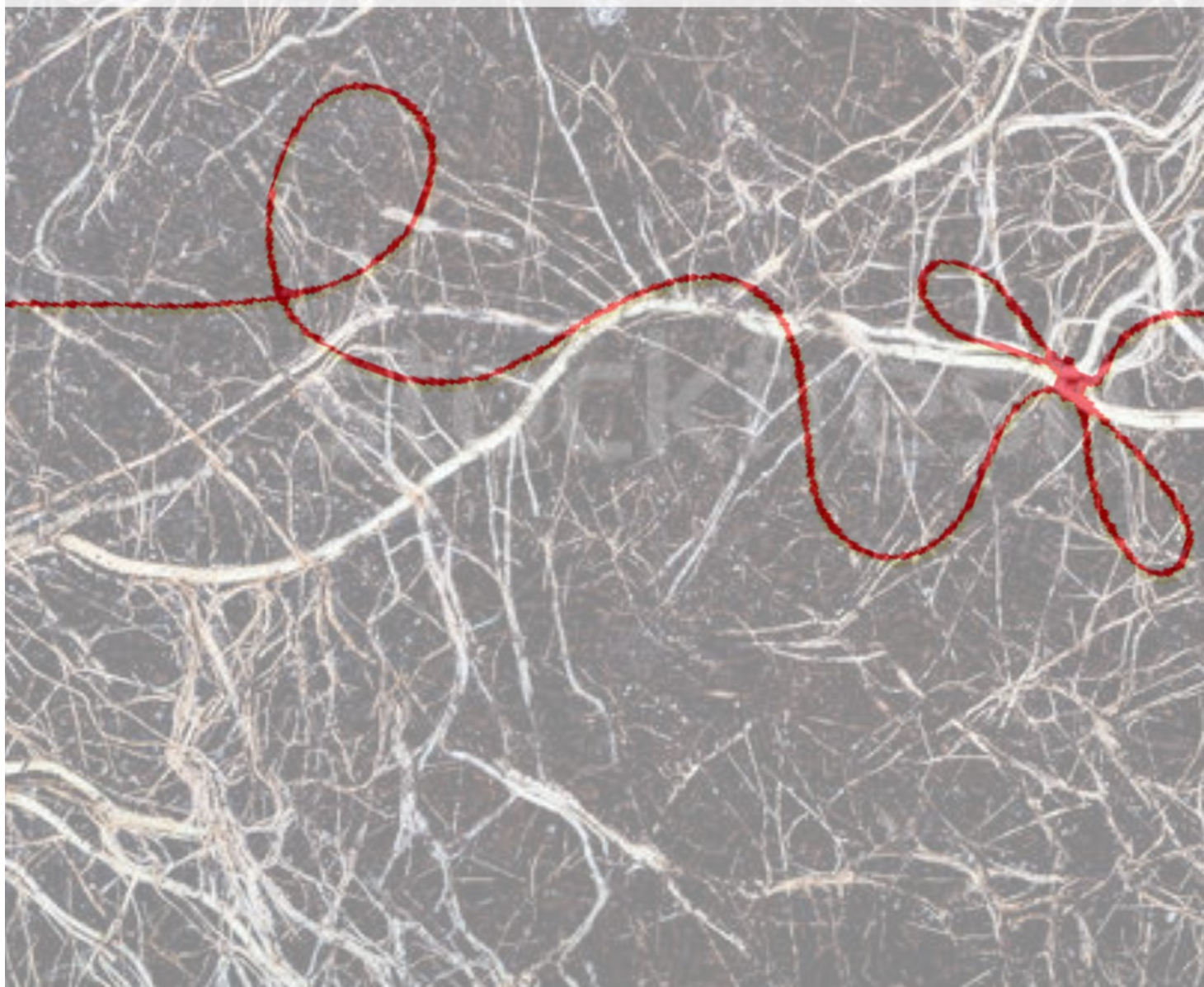
Podemos pontuar outras questões em relação aos subtítulos citados nesta seção, como, por exemplo, mesmo existindo aspectos estruturais que atravessam a vida, esta ainda se encontra em um plano intempestivo. Assim, não há como prever qual será a próxima luta, mesmo sabendo que ela não cessa. A vida está sempre em movimento, ainda que ela esteja carregada de elementos do passado. Esse movimento significa que ela se faz no presente (no agora), assim, não há como negar toda sua imprevisibilidade. Logo, não há como pensar a geração somente como estrutura, pois é intempestiva, é movimento, é fluxo, é acontecimento.

Dessa maneira, a partir de todos esses relatos e problematizações, apresentaremos, a seguir, um ponto de vista do contexto que presenciamos ao escrever esta pesquisa. Nosso lugar de escrita, pois não há como ser outro, sem ser o da resistência. Sendo assim, é lugar de fala em defesa da educação pública de qualidade, socialmente referenciada desde a Educação Básica à Universidade.

É lugar de fala de uma professora de comunidade menos favorecida economicamente e socialmente. É lugar de filha cuja mãe teve negada sua educação escolar. Lugar de uma mulher que se interessa pela luta feminista. É lugar de homossexual repreendida pela sociedade e contexto familiar. De alguém que participa da luta dos direitos das crianças e pelo respeito à sua infância, no Fórum Regional de Educação Infantil da Foz do Rio Itajaí (FREIFOZ) e em qualquer outro lugar necessário a defesa para/sobre/com as crianças e a infância.

São muitos lugares e existem ainda tantos outros, mas todos compõem o movimento, que ninguém solta a mão de ninguém, principalmente das crianças e das infâncias, pois o que fere a existência delas, fere a nossa também e de toda a humanidade em suas diferentes gerações.

INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA



# Mapa

Pistas para compor uma cartografia

CARTOGRAFAR É IMPLICAR-SE COM O MUNDO E COMPROMETER-SE COM  
SUA PRODUÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE VIVER SEMPRE A PENSAR,

## 4 PISTAS PARA COMPOR UMA CARTOGRAFIA

A cartografia é uma estratégia de construção de conhecimento que se difere de métodos de cunho representativo baseados na configuração de uma ciência moderna, onde a etimologia da palavra metodologia significa *metá-hódos*. Nesse sentido, a intenção é a criação de metas (*metá*) ou regras previamente estabelecidas para a construção de um caminho (*hódos*). Ou seja, “a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10, grifo dos autores).

Além disso, a cartografia tem outra proposta: uma reversão metodológica que transforma o *metá-hódos* em *hódos-metá*. A partir disso, a cartógrafa/pesquisadora não estabelece nenhum protocolo, regras ou determinações de antemão. Seu foco está na proposta de **acompanhar processos**. Assim, as metas serão construídas ao decorrer do caminho.

Não há uma única maneira de fazer cartografia. Existem diversas possibilidades de experienciar uma pesquisa cartográfica. Há diferentes processos e todos eles são singulares, pois cada cartógrafo elabora suas próprias estratégias, conforme seu processo de pesquisa. No entanto, há de se ter atenção, pois nem todas as estratégias podem ser consideradas pertencentes a uma cartografia.

Devido ao fato de haver diversas maneiras de compor uma cartografia, é interessante salientar que a nossa pesquisa tem como inspiração os dois volumes do livro *Pistas do método da cartografia* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016). A obra apresenta pistas que foram pertinentes para pensar e construir o nosso processo de pesquisa. Diante disso, os próximos subcapítulos indicam algumas pistas cartográficas, as quais estão organizadas em subtítulos, porém, não devem ser pensadas de maneira separadas, nem mesmo fragmentadas, porque estão todas em composição, interligadas.

### 4.1 MERGULHO NA EXPERIÊNCIA

Para que a cartografia seja praticada, devemos apostar na “[...] experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11). Esse rigor do caminho se encontra na precisão do acompanhamento de percursos, por meio da intervenção. Assim, a pesquisa cartográfica é uma **pesquisa-intervenção**.

Essa intervenção “[...] se realiza por um **mergulho na experiência**, que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção e coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 17-18, grifo nosso). Dessa forma, a cartografia é “[...] o traçado desse plano da experiência acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 18).

Nessa perspectiva, como fixar um plano se os efeitos e o entrelaçamento entre o fenômeno, o pesquisador e o conhecimento emergem ao decorrer da pesquisa? Às vezes, fixar um objetivo de antemão pode revelar um perigo, pois assim podemos não mergulhar na experiência em que o campo de pesquisa evoca, já que estamos permeados pela racionalidade de alcançar os objetivos pré-determinados.

Essa atitude retira do processo de pesquisa toda sua potência, aquela da ordem do que é imprevisível, do acontecimento, do encontro, daquilo que configura nosso não-saber e que impulsiona novos/outros pensamentos. Isso é pesquisar e estudar. É um processo de desentendimento de si e não de comprovação de verdades pré-estabelecidas.

Essa pista em nosso processo de pesquisa contribuiu para experienciar a infância como filosofia do pensamento. Diante disso, como fazer a defesa de uma pesquisa pautada em um campo da infância, a qual considera a mesma como acontecimento, encontro de uma temporalidade intensiva, da duração, que rompe com processos cronológicos e rígidos diante uma metodologia prescritiva? Como deixar a infância nos conduzir nesse processo se, de antemão, teríamos todo o caminho planejado e inflexível?

Portanto, a cartografia impulsionou, potencializou e nos lançou para uma experiência com a infância, de modo que em alguns momentos não foi possível dicotomizar ou separar a experiência cartográfica da experiência da infância. Esse movimento contribuiu para a ampliação do conceito de geração, para além de uma estrutura ou categoria, mostrando-se como um agenciamento. Sem a intenção de fechar o conceito e de tentar perceber suas intersecções e nuances, a experiência de uma infância cartográfica nos empurrou para encontros que anunciaram o que poderia ser da ordem do imprevisível, da ruptura e do acontecimento no próprio conceito de geração.

Pautados nessas relações, o processo da pesquisa advém de um saber que emerge do fazer. Isso quer dizer que ao “[...] conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 31).

Passos e Barros (2015a, p. 30) consideram que esse



[...] conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 30).

Dessa forma, “[...] conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131).

Em uma cartografia, conhecer a realidade é acompanhar seu próprio processo de constituição, e não apenas a representação de um objeto, de suas verdades, suas identidades. Encontramos a cartografia, principalmente, num “[...] processo de subjetivação em curso que vai se realizando pelas frestas das formas, lá onde o intempestivo se apresenta, impulsionando à criação” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 27) por meio da imersão no plano da experiência.

## 4.2 TERRITÓRIO EXISTENCIAL

No conhecer que advém de uma imersão na experiência, o cartógrafo e o campo da pesquisa habitam um **território existencial singular**, o qual se relacionam, coemergem-se, coproduzem-se. Esse território é expressão e sentido. A sua habitação requer um aprendiz-cartógrafo, que “[...] não será pensada aqui como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135).

Um trabalho de cultivo e refinamento **com uma atenção fora de foco**<sup>23</sup> no processo como processualidade, como movimento em transformação, porque nosso interesse é *compor* um território existencial. Esse compor é sempre *com*, ou seja, não é uma pesquisa sobre algo. Isso mostra que essa composição, construção, não nos coloca superior ao objeto, no sentido de conhecer para dominá-lo.

Desse modo, a abertura à experiência nesse movimento de transformação é o que o cartógrafo cultiva. Esse cultivar é diferente de dominar e controlar algo.

<sup>23</sup> A atenção do cartógrafo é diferente de uma atenção seletiva. Na atenção seletiva, o pesquisador concentra-se ao encontrar o que busca de forma eficaz, o que inibe uma atenção do cartógrafo que é flutuante, aberta e concentra “através da seleção, fixa-se um ponto com clareza particular e negligenciam-se outros” (KASTRUP, 2015, p. 35). Portanto, essa atenção aberta significa uma “concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” (KASTRUP, 2015, p. 39). Geralmente, a atenção exige uma “desaceleração de seu movimento. A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata” (KASTRUP, 2015, p. 39-40). A atenção é tocada no nível das sensações, ao invés, da percepção e representação.

Pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontra. (ALVAREZ, PASSOS, p. 2015, p. 144).

Quando pensamos e falamos um “saber sobre”, o qual é, literalmente, diferente do “saber com”, buscamos controlar um objeto de estudo com modelos explicativos. O “saber com” significa que se “[...] aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. Compreende de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade desde ou daquele evento” (ALVAREZ, PASSOS, 2015, p. 143). Ou seja, ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando seus ritmos.

Percebemos que essa relação entre o pesquisador com o fenômeno pesquisado na cartografia fortalece a ideia de que esta pesquisa não é simplesmente “sobre” a infância e o conceito de geração e sua intersecção rizomática, mas, sim, é uma pesquisa “a partir” e “com” a infância. Do mesmo modo, isso acontece com a geração e sua intersecção rizomática, que provém de nossa própria relação com a vida.

Em outras palavras, a escrita sobre o conceito de geração também é a propósito de como nós nos percebemos enquanto geração e da nossa possibilidade de ser multiplicidade, diferença, resistência e, por isso, rizomática. Nada se encontra fragmentado ou desconectado. Assim, essa relação percorre toda a escrita desta dissertação. Porém, nesse momento, destacamos a escrita das “Considerações”, a qual buscamos anunciar como esta pesquisa (sobre essa infância, linha de força produtora da geração como intersecção rizomática) se entrelaça com a nossa experiência, como professoras da Educação Infantil, e com a vida em sua inteireza, que é expressão de multiplicidade e, assim, conecta-se com os mais singelos movimentos do cotidiano de nossa existência.

Em vista disso, o cartógrafo e o fenômeno da pesquisa, assim como seu campo, compõem um plano problemático que não advém somente do objeto isolado, mas da intersecção com o cartógrafo na experiência que acontece da construção desse território:

O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Assim, pensar a problemática da infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática também é nos colocar em um território existencial enquanto um possível outro-geracional. Não é sobre o outro, mas é com o outro, na paixão de uma aventura.

Ainda importa pontuar sobre esse processo da pesquisa do cartógrafo que, geralmente, todo início de pesquisa pressupõe elementos mais organizados e sistematizados, e foi o que aconteceu com nossa pesquisa quando ainda tinha a temática “Criança, Infância e Cidade”. No entanto, ao decorrer do processo da pesquisa, deixamo-nos levar pela experiência na composição do território existencial, algo acontece, um movimento de “[...] afecção que marca a disponibilidade ao território experimentada inicialmente como um chamamento pouco esclarecedor ou até mesmo confuso” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 142). Foi nesse movimento que encontramos a temática “Infância e Geração”, quando deixamos ser habitadas pelo território.

Quando iniciamos esta pesquisa, estávamos debruçadas na temática que envolvia a criança, a infância e a cidade. Tínhamos a sensação de que precisávamos pensar sobre alguns processos da pesquisa, para além do que tínhamos, que necessitávamos de mudanças, sem saber ainda exatamente quais seriam (depois de um tempo entendemos que essa sensação já era reflexo do desejo em pensar o conceito de geração). Nossa atenção seletiva nos impossibilitava, à época, sentir e perceber o que o próprio movimento da pesquisa já sinalizava. Próximo à qualificação, depois de um longo caminho percorrido “não tínhamos tempo para mudança”. A mudança poderia ser um caos, pois iria mudar o que já estava supostamente planejado. Sendo assim, aquela sensação e desejo eram adormecidos.

Esse relato se conecta com uma das passagens do livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporânea do desejo*, de Suely Rolnik (2016, p. 42), quando conta a história de uma personagem menina pesquisadora que para impedir o sentimento de desorientação “[...] não conseguiu achar nada melhor do que anestésias em seu corpo e sua capacidade de afetar e ser afetada, pois ela pensa que é o desejo, em sua atividade, o que caotiza desse jeito”. Do mesmo modo que aconteceu com essa personagem, aconteceu nesta pesquisa, em que vive os movimentos do desejo como caos.

Essa relação provoca medo pela possibilidade de habitar o desconhecido. No caso desta pesquisa, era habitar um outro campo teórico com uma nova temática. Seria mais fácil seguir uma pesquisa a qual temos o controle do que deixar a pesquisa guiar-nos e evocar suas maiores inseguranças, “de medo de despedaçar [...], de medo de fracassar” (ROLNIK, 2016, p. 34). Portanto, “[...] para se manter, já que não está mais sendo irrigada afetivamente, se

enrijece a olhos vistos. E a rigidez parece ser tão forte quanto aquilo que ela tem por missão negar: o movimento de partículas soltas, partículas loucas” (ROLNIK, 2016, p. 34).

Na história da personagem, a autora ressalta que, no decorrer do tempo, a menina pesquisadora desloca uma máscara rígida em que torna a pesquisa inflexível, para ocupar outro lugar de passagem de seus desejos. Essa menina que se desloca é possível quando, no silêncio do invisível, acolhe os movimentos de desterritorialização e territorialização de seus próprios afetos.

O problema, os objetivos e até a própria temática entram em movimento e, às vezes, em mutações ao decorrer do processo. É possível nos deslocar e ocupar outros lugares e começamos a perceber que não é o desejo que faz o caos, mas, sim, a impossibilidade de suas conexões, a impossibilidade de sua passagem.

Após a qualificação, proporcionamos a passagem aos desejos, assim como fez a personagem menina pesquisadora. Nesse ato, muitas vezes, olhamo-nos no espelho, não como enfrentamento, mas como percepção da estrangeira que estávamos nos tornando.

Vale frisar que essa passagem consolidou nosso encontro com a cartografia, em consequência, com esta pesquisa. E “isso não porque ela tenha se refugiado no sonho; ao contrário, foi porque se deixou sonhar, a partir das intensidades vividas naquele encontro, que ela se abriu” (ROLNIK, 2016, p. 45) e isso “[...] lhe permitiu viver o encontro, torná-lo real. Em outras palavras, o que captamos é que, através de movimentos de desejo visíveis e invisíveis, houve **produção de real social**; e que o desejo é, fundamentalmente, essa produção” (ROLNIK, 2016, p. 45, grifos no original). Em vista disso, a produção e o movimento dos desejos, não é caos, é produção de mundo.

Essa passagem (e outras que aconteceram ao decorrer desta pesquisa, já que elas não cessam) foi possível, pois nos abrimos à possibilidade de afetar e sermos afetados, com intuito de expandirmos nossas intensidades, criando outras maneiras de expressões. É imprescindível fazer passar os afetos, pois “**fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho**” (ROLNIK, 2016, p. 47, grifo da autora).

Com bases em todas essas questões, corroboramos com os autores quando afirmam que habitar esse território é “[...] diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo. É acolher e ser acolhido, na diferença que se expressa entre os termos da relação sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 148-149). É por essa razão que “[...] a cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e

de ação. Conhecer, agir e habitar território não são mais experiências distantes uma das outras” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 149).

#### 4.3 COLETIVO DE FORÇAS

Salientamos outra pista teórico-metodológica sobre a cartografia que é o **coletivo de forças** como plano de experiência. Como já pensado, a cartografia é o ato de cartografar processos atentos ao movimento que o próprio produz. Assim sendo, “[...] ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que os produzem” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 92).

De acordo com Escóssia e Tedesco (2015, p. 92), a cartografia não está preocupada em “[...] limitar seu olhar à realidade fixa, tal como propõe a abordagem da representação, a cartografia visa à ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente das coisas”. Para tanto, podemos pensa-la como pesquisa e intervenção, porque ao mesmo tempo em que se debruça em pensar e narrar o movimento, que anima os fenômenos (o que designa sobre seu processo de produção), o cartógrafo, na habitação do território existencial, constitui-se como coletivo de força em que participa.

Mas o que seria esse coletivo de força, que ainda pode ser pensado como plano movente das forças? Primeiro importa esclarecer o que é coletivo: é uma superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, pois “é possível apreender o coletivo longe dessa visão dicotômica [...]. Essa oposição é substituída pelo entendimento do coletivo a partir de relações estabelecidas entre dois planos” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 94).

No plano das formas, que se refere ao plano de organização, há as representações das coisas, que estabiliza o movimento, retirando-o uma imagem instantânea de seu fluxo. Existe o outro plano, que é o das forças. Esse plano coletivo das forças é o que impulsiona a criação. É a própria vida em movimento.

Nesse pensar o plano coletivo de forças como a própria vida em movimento, lugar em que a pesquisadora e o fenômeno pesquisado se entrelaçam e se encontram em coemergência e composição da pesquisa, elaboramos a escrita desta dissertação, que revelam, em alguns momentos, o contexto histórico, político, geográfico, social. Como, por exemplo, a relação de um cenário político perverso, uma temporalidade da modernidade, a violência diante das pessoas negras, mulheres e crianças, uma elevada desigualdade social, a experiência de

vivenciar o tempo de uma pandemia e com a percepção de uma opressão a quaisquer tipos de diferenças.

Com base nisso, por conta da pesquisadora ocupar um lugar no grupo LGBTQI+, por ser filha de uma mulher, a qual foi roubada sua educação por direito, por fazer parte de uma família com descendências indígenas e negras, por morar em zonas menos desfavorecidas, por perceber na figura do pai uma aproximação com a infância como o primeiro “crianceiro” que conhecemos, por viver uma infância enquanto criança dentro de casa sem poder brincar na rua, pelo fato de existir e pensar sobre cada movimento das linhas que constituem essa existência, todas essas (e muitas outras) relações que foram citadas pertencem ao coletivo de forças e impulsionaram esta pesquisa.

Por conseguinte, não precisamos ter a temática de pesquisa os indígenas para que a relação de opressão e discriminação desse grupo se encontre em nosso coletivo de forças. Nós, necessariamente, não precisamos ter na pele a cor negra para nos preocuparmos com as relações racistas, entre outras. Sendo assim, as pesquisas não devem ser caixas fragmentadas, as quais, ao abri-las, encontramos uma temática e problemática isolada, porque a vida não é isolada, nem mesmo os processos de subjetivação o são.

Se a pesquisa é vida, é movimento, ela é pura conexão em movimento de multiplicidade. Assim, buscamos destacar aqui algumas relações que se constituíram como plano de forças. Ressaltamos que é impossível alcançá-las em sua totalidade, pois, às vezes, nem todas as forças têm nome, encontrando-se apenas nas sensações e afecções do corpo do cartógrafo.

Dessa forma, essas forças que estão sempre em movimento, em multiplicidade, contesta o plano das formas, da estrutura. No que diz respeito a esses dois planos (das formas e das forças), devemos estar sempre atentas, pois ambos não são dicotômicos, porque “[...] embora distintos, os dois planos não se opõem, e sim constroem entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 100-101).

Embasadas por todas essas questões, podemos pensar que esse é um dos desafios da cartografia: investigar as formas indissociáveis do plano coletivo das forças moventes que se encontram na dimensão processual da pesquisa. Ressaltamos, ainda, que mergulhados nesse modo de pensar, não será possível para quem lê está escrita identificar esse plano de forças<sup>24</sup>, pois, como já afirmado, não é possível identificá-lo, capturá-lo. Entendemos que em formato

---

<sup>24</sup> Talvez não se possa identificar a partir de uma intenção racional, mas apenas em termos de experimentação de sensações, intensidades, afetos, entre outros.

de escrita o plano das forças vira forma, vira decalque. Contudo, podemos afirmar que toda forma elaborada (assim como esta escrita) é uma imagem desse plano movente de força.

Se, por algum motivo, o leitor conseguir sentir ou conhecer por meio da leitura desta escrita uma possível força que a produziu (enquanto pré-escrita), pressupomos que pode ser uma pista de possíveis forças, mas somente como pistas ou sensações, visto que não é possível sua identificação e captura.

#### 4.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CARTÓGRAFO

Com a intenção de continuar pensando o coletivo de forças, chamamos a atenção para a formação do cartógrafo, a qual se torna uma outra pista, assim como todas as pistas de uma cartografia, que sempre evocam outra, ao mesmo tempo, que se misturam.

O **processo de formação do cartógrafo** se dá no plano da forças, refere-se ao *corpo* aberto e atento ao plano coletivo de forças, que é a vida, o mundo, em relação à corporificação e à afetabilidade. Nesse sentido, “o aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal, e não apenas por adesão teórica. Isso não significa que não haja um aporte teórico que acompanhe a produção de um corpo na formação do cartógrafo” (POZZANA, 2016, p. 42). Antes de continuar qualquer pensamento desta escrita, importa pensar sobre o que é esse aprendizado que nos forma? E que forma é essa?

Esse formar se mostra como um movimento de fundação e não simplesmente como apropriação de uma forma que há ações preestabelecidas. Esse processo de formação como fundação se relaciona com processos em movimentos de percepções e afetos, de modo que intersecciona o conhecer, o agir e o criar como coemergentes, posto que se inscrever corporalmente é habitar uma paisagem da pesquisa com efeitos políticos, éticos e estéticos.

A paisagem que trama o que é pesquisado e o pesquisador. De maneira contingente e inesperada, mobilizam as relações entre humanos e não humanos. Essa corporificação é sempre coletiva. Sendo assim, “estamos na esfera de um modo de pesquisar que não se separa de um plano de criação [...]. Criação de modos de fazer, perceber, sentir, mover e conhecer, que não se separa do mundo, dos objetos humanos e não humanos em articulação – afetos em trânsito” (POZZANA, 2016, p. 56).

Importante também salientar que a realidade não é algo dado, mas, sim, é construída a partir do sujeito que a percebe e a constrói não por algum tipo de capricho, mas está

relacionada com o que o indivíduo ou pesquisador entende como relevante para a vida que é indissociável às suas percepções sobre o mundo.

Dessa forma, a realidade é sempre uma produção por afecções em corpo e, por essa razão, a aprendizagem do cartógrafo acontece no plano dos afetos. Sendo assim, “o caminho de pesquisa se faz nos efeitos do campo em nós (pesquisadores-cartógrafos) e nos efeitos no campo da nossa presença-intervenção” (POZZANA, 2016, p. 56). Isso significa que antes de aprender, trata-se de um desprender-se, considerando que esse “[...] aprendizado é literalmente corporificado e criado; requer tempo e espaço, respiração, articulação, atenção, disponibilidade para o desconhecido” (POZZANA, 2016, p. 57). A corporificação e a afetabilidade é um corpo que não está desconectado daquilo que o constitui.

#### 4.5 A VALIDAÇÃO

Depois de todas essas pistas teórico-metodológicas, torna-se interessante pensar sobre a pista de **validação**. A pesquisa cartográfica não utiliza regras prescritivas para sua produção, o que não significa que não há pistas para sua validação. Em uma pesquisa de modelo representacional, geralmente, sua validade se mostra no rigor dos procedimentos prescritivos para alcance de resultados, conferindo certa verificabilidade ou refutabilidade à pesquisa.

Em contrapartida, a cartografia não é de caráter representacional. Sua produção de conhecimento se encontra no processo de invenção na produção de subjetividades, tem como interesse a inversão do método *metà-hodós*, para *hódos-meta*, de modo que a experiência do caminhar da pesquisa traça o próprio rumo da mesma. Entretanto, o fato de não prescrever procedimentos não significa que não há nenhum tipo de rigor ou validade. Nem toda pesquisa que se caracteriza como cartográfica pode afirmar realmente que produziu uma cartografia.

Com base nisso, os autores Passos e Kastrup (2016, p. 205) ressaltam que a cartografia tem uma diretriz que deve ser validada durante todo o processo da pesquisa. É o acesso ao plano coletivo de forças que move um questionamento indispensável: “a investigação vai além das formas constituídas? O plano coletivo de forças moventes foi acessado? Sem indicadores de que houve tal acesso, nenhuma pesquisa pode ser dita cartográfica”.

Em relação à diretriz como plano coletivo de forças, devemos pensar se “[...] a dimensão processual de transformação e de produção da subjetividade, está bem definida, ganhando clareza durante a investigação” (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 209). Diante da perspectiva de que a problemática da pesquisa não é dada, mas operada a todo momento no



desenho do campo problemático que a produz, o que leva a outras perguntas, conforme ressaltam os autores:

[...] Trata-se de um verdadeiro problema? O problema foi bem colocado? Foi levada em consideração a dimensão processual da investigação? Considerou-se a deriva a que se lançam tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento da pesquisa? No estudo da experiência subjetiva, foi acessado o seu plano de produção, isto é, o processo de produção de subjetividades? Que agenciamentos e articulações do objeto em questão foram incorporados à investigação? Foram analisadas as implicações do pesquisador na formulação do problema? Houve redesenho do campo problemático? Houve ampliação dos agenciamentos e das articulações? Outros perderam destaque? Foi contemplada a heterogeneidade dos vetores de força que fazem parte desse rizoma? Foram incluídas as articulações entre humanos e não humanos? De onde partiram os vetores que interferiram na redefinição do campo? Foram definidos os acontecimentos que alteraram o rumo da investigação? Qual o ganho do novo desenho? (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 209).

Também devemos avaliar a construção e criação teórica-conceitual da pesquisa que se refere à sua originalidade. Nesse sentido, segundo Kastrup (2016, p. 215-216), outras perguntas são postas:

[...] argumentação do texto seguiu um caminho original ou houve apenas revisão e reprodução de conceitos? O texto pode ser considerado simples aplicação de uma teoria a um campo específico? A singularidade do campo levou a formulações originais? Houve desenvolvimento teórico? Houve criação de conceitos? A pesquisa experimentou novas estratégias de intervenção?

Todas essas indagações sobre a validação não se configuram como prescrições ou, via de regra, são pistas, pensamentos, porque o principal rigor que acompanha o processo cartográfico e que nos desafia constantemente é o papel ético e político que assumimos na criação e produção de mundo. Posto isso, tanto a validação quanto a invenção cartográfica são indispensáveis e devem ser cultivadas durante todo o processo.

Fundamentados nesses argumentos, compreendemos que experienciamos uma pesquisa cartográfica, pois conseguimos acessar o plano de forças, o qual foi destacado com maior ênfase no subtítulo “Coletivo de forças” deste encarte/mapa. Do mesmo modo, mergulhamos na experiência cartográfica quando proporcionamos passagem aos nossos desejos, fortalecemos os laços entre nós como pesquisadoras e o fenômeno pesquisado.

Esta pesquisa anuncia um movimento que não foi linear, nem mesmo sequencial, mas que buscou incessantemente se aventurar em uma processualidade, na qual houve momento de troca de temática, objetivos, autores, conceitos. Alguns aspectos no decorrer da pesquisa foram perdendo destaque e, outros, ganharam força. Dessa forma, não foi experienciada de

maneira prescritiva, porque considerou os encontros inesperados, os acontecimentos em que cotidianamente influenciavam no redesenho da pesquisa, até se transformar nesta “última” versão. Sendo assim, esta dissertação enquanto cartografia não deve ser representada como uma aplicação de teoria. A partir das mudanças, das rupturas, dos encontros, dos novos caminhos, das novas sensações, os conceitos foram se movendo e se constituindo nesse processo, em especial, a infância como “linha de força produtora” da “geração como intersecção rizomática”, que nos lançou para a criação de um “outro-geracional”.

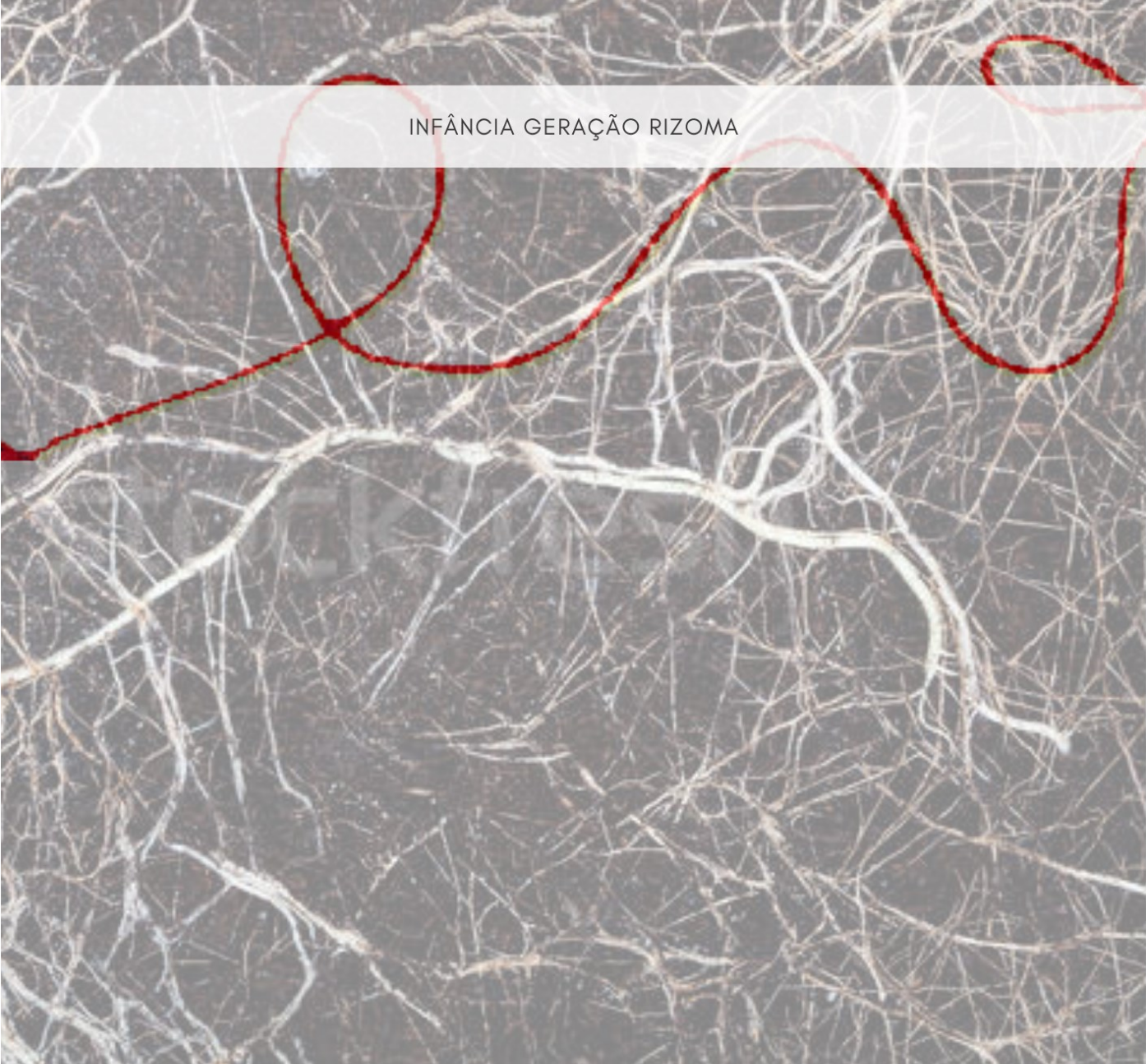
Os autores Passos e Kastrup (2016) sugerem três indicadores para a validação da pesquisa, como, por exemplo, *o acesso à experiência*, ou seja, não é um processo “sobre” a experiência, mas, sim, a produção de conhecimento que se mostra por experiência, que entra em contato direto com a experiência.

Além disso, tem o plano de *consistência*<sup>25</sup> da cartografia que é “[...] a rede de articulações entre termos pré-individuais a partir da qual a realidade investigada se apresenta como um efeito. A composição da realidade diz sua consistência” (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 226). Essa articulação significa o movimento da ciência de ser afetada por diferenças, “[...] criando nexos entre termos até então não conectados, construindo ou artificializando o sentido da realidade” (PASSOS; KASTRUP, 2016, p. 228). Por essas razões, a consistência cartográfica não deve ter o fenômeno estudado como algo fechado, limitado, mas aberto para os agenciamentos e articulações. Por fim, existe a *produção de efeitos* da cartografia que é propriamente os efeitos que a pesquisa produziu no mundo que a rodeia.

Destarte, em relação a esses indicadores, compreendemos que a pesquisa fez um mergulho na experiência, como já salientado. Esse movimento criou seu próprio plano de consistência, que foram os agenciamentos criados na construção dos conceitos (em específico, o conceito de geração) e nas articulações das ideias e dos pensamentos. A produção de efeitos aconteceu no próprio corpo das pesquisadoras e pressupomos que em alguns daqueles ou daquelas que com elas caminharam durante esse processo.

---

<sup>25</sup> Os autores Passos e Kastrup (2016) pontuam que esse pensamento de consistência pode ser pensado como agenciamento a partir das ideias de Deleuze e Guattari (2011).



INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA

# Mapa

Estado do conhecimento

PENSAR É UM HABITAR ENTRE LUGARES E PRODUZIR  
OUTRAS (IM)POSSÍVEIS MANEIRAS DE CAMINHAR.

## 5 ESTADO DO CONHECIMENTO: *PISTAS PARA PENSAR A INFÂNCIA E A GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO RIZOMÁTICA*

### 5.1 BDTD: DE 1990 A MARÇO DE 2020

No **período de março do ano de 2020**, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>26</sup>, tivemos como **objetivo produzir um levantamento<sup>27</sup> do estado do conhecimento sobre pesquisas do campo dos estudos da infância que se debruçaram sobre o conceito de geração, em interlocução com a Filosofia.**

A BDTD foi criada no ano de 2002 com a colaboração de representantes do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do CNPq, da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do MEC, representado pela Capes e Secretaria de Educação Superior (SESu). Igualmente, teve a participação de três universidades, sendo elas: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>28</sup>.

Esse banco de dados tem como intuito reunir todas as teses e dissertações defendidas no Brasil e por brasileiros no exterior em um único portal de busca, sendo considerada uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade das pesquisas. Por essas características, optamos por essa plataforma para realização desse levantamento.

No levantamento do estado do conhecimento, a escolha dos descritores é um aspecto primordial, já que compõem a temática e o fenômeno da pesquisa pois a partir deles que encontraremos as pesquisas<sup>29</sup>. Nesse sentido, optamos pelos seguintes descritores: *criança, infância, geração, intergeracionalidade, intrageracionalidade*. Destacamos que acrescentamos as palavras intergeracionalidade e intrageracionalidade porque integram o conceito de geração, o qual foi promulgado no campo da Sociologia da Infância<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Destacamos que não optamos pelo banco de dados do Portal da Capes, porque estava desatualizado.

<sup>27</sup> A temática e as bases teóricas desta pesquisa foram consolidadas depois da qualificação. Portanto, por questões de tempo não foi possível realizar uma análise do estado do conhecimento com maior aprofundamento.

<sup>28</sup> Informações retiradas da página oficial do bando de dados da BDTD. Disponível em: [www.bdtd.ibict.br](http://www.bdtd.ibict.br).

<sup>29</sup> Frisamos que este estado do conhecimento utiliza descritores da Língua Portuguesa, portanto, todos os dados gerados advêm desse lugar.

<sup>30</sup> Nossa intenção é pensar o conceito de geração pelo lugar da Infância, com estudos que provém desse campo de conhecimento. A partir desse lugar, relacionam-se com outros campos do conhecimento, de modo que nosso interesse maior é perceber em relação com a Filosofia. Por esses motivos, nosso estado do conhecimento não contém descritores dos outros campos, como, por exemplo, Filosofia da Diferença, Pós-estruturalismo, autores Deleuze e Guattari etc., exceto o descritor “rizoma”, o qual foi uma indicação pelo próprio campo da Sociologia

Como estratégia de busca avançada, utilizamos alguns operadores de busca, como, por exemplo, o asterisco (\*) em todos os descritores, pois contempla a variação de todas as palavras, já que temos a intenção de realizar um levantamento que alcance com maior abrangência todos os possíveis trabalhos que têm como temática a geração enquanto conceito. Para entender as variações das palavras e o uso com o asterisco, elaboramos o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Variações dos descritores.

<b>Variações das palavras</b>	<b>Uso no campo de busca da BDTD com o asterisco (*)</b>
Geração, Gerações	Geraç*
Geracional, Geracionais	Gerac*
Intergeracionalidade, Intergeracional, Intergeracionais	Intergeraciona*
Intrageracionalidade, Intrageracional, Intrageracionais	Intrageraciona*
Criança, Crianças	Criança*
Infância, Infâncias	Infância*

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A BDTD também possibilita diversos campos ou filtros para a busca avançada, por isso salientamos que todas as combinações foram pesquisadas no filtro de busca de “Todos os Campos” (que inclui título, autor, assunto, recursos e ano da publicação) e a correspondência da busca foi optado por “Todos os Termos” (sendo que as outras opções são “Qualquer Termo” ou “Nenhum Termo”). A **temporalidade pensada para a pesquisa foi de 1990 a 2020**. Essa escolha tem como base os escritos de Abramowicz (2018, p. 379), os quais realçam que “[...] a partir da década de 1990, as pesquisas em Sociologia da Infância ascendem com intensidade” no Brasil.

Para exemplificar como organizamos todos esses dados retirados da plataforma da BDTD, construímos o Quadro 2.

Quadro 2 - Informações dos campos de busca.

<b>Levantamento do Estado do Conhecimento</b>			<b>Março de 2020</b>
<b>Banco de Dados</b>	BDTD	<b>Temporalidade</b>	1990 a 2020
<b>Campos de busca</b>			
<b>1º Campos de busca</b>	intergeraciona* OR intrageraciona* OR geraç* OR gerac*		
<b>2º Campos de busca</b>	Criança* OR Infância*.		
<b>Filtro de Busca</b>	Todos os campos		
<b>Correspondência da busca</b>	Todos os termos		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

---

da Infância pelo autor Prout (2010), assim como se configura como um conceito base deste estudo para pensar o conceito de geração.

A partir do Quadro 2, é possível perceber a palavra “OR” entre os descritores. Essa palavra é um operador que na Língua Portuguesa significa “ou”. Dessa maneira, ao realizar a busca, a partir dessa estratégia, compreendemos que o trabalho encontrado não precisa necessariamente se relacionar com todos os descritores do 1º ou 2º campo de busca, ou seja, o trabalho encontrado deve possuir relação (pelo menos) com um dos descritores do 1º e um dos descritores do 2º campo de busca.

A partir de todas essas estratégias de busca, encontramos 682 pesquisas no total, assim como mostra na Figura 8, que segue.

Figura 8 - Primeira estratégia de busca na BDTD.

Fonte: Imagem capturada do site da BDTD, a partir dos dados da autora (2020).

Com essas estratégias de busca, obtivemos um resultado muito amplo de trabalhos. Avaliamos que muitos deles não tratavam do aprofundamento teórico sobre o conceito de geração. Isso foi perceptível com uma prévia leitura dos títulos das pesquisas, nos quais identificamos que a palavra geração designava diversos sentidos referentes à *nomeação* ou *classificação*, por exemplo: geração como aparecimento e produção e com interesse de classificar um grupo de pessoas ou um tempo histórico.

A partir de uma atenção no “processo” do estado do conhecimento, destacamos que nosso interesse não é simplesmente nos “resultados” das estratégias realizadas, mas, em especial, com o mergulho na cartografia buscamos pensar sobre o movimento processual que impulsionou possíveis resultados.

Nessa perspectiva, o caminho trilhado por essas estratégias anunciou dois movimentos da palavra geração. Um deles é a potência da palavra em se conectar e se encontrar com diversas pesquisas (com 682 trabalhos). [Nesse movimento prematuro do levantamento do estado do conhecimento, quem sabe, a palavra geração provoque sutilmente seu movimento como diferença.

No entanto, temos como interesse em continuar no aprofundamento da palavra geração e nos encontramos nesse lugar do levantamento de suas possíveis conexões com a Filosofia. Sendo assim, o caminho sinalizou a necessidade de uma outra estratégia de busca. Resolvemos acrescentar mais um campo de busca, com o descritor *Rizoma*. Fizemos uso do asterisco (**Rizoma\*** que compõem as palavras: rizomas, rizomática ou rizomático) com interesse de conhecer entre os trabalhos encontrados na estratégia anterior quais se relacionavam com a Filosofia e, em específico, com o rizoma. Ou seja, enquanto processo cartográfico, nossa intenção não é somente de delimitação da quantidade, mas do encontro com outros trabalhos. Importa situar que escolhemos a palavra *rizoma* pelo fato desta pesquisa pensar a geração como intersecção rizomática.

Com essa estratégia, com a temporalidade de 1990 a 2020, e depois não usando nenhuma demarcação específica de tempo (para percebermos se aumenta o número de trabalhos encontrados), selecionamos, em ambos os casos, o mesmo trabalho. Resumindo, somente um (1) trabalho foi encontrado (Figura 9).

Figura 9 - Segunda estratégia de busca na BDTD.

The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there is a search bar with the query: "Busca: (Todos os campos:intergeraciona\* OR intrageraciona\* OR geraç\* OR gerac\* E Todos os campos:Criança\* OR Infância\*. E Todos os campos:Rizoma\*)". Below the search bar, there are filters for "Instituições" (UNB), "Repositório" (Repositório Institucional da UnB), and "Autor" (Senta, Clarissa Raquel Motter). The search results section shows "A mostrar 1 - 1 resultados de 1, tempo de busca: 0.29s" and a single result: "1 Sentidos da impermanência : imagens afetivas e o envelhecer-devir em filmes latino-americanos (2010-2015)".

Fonte: Imagem capturada do site da BDTD, a partir dos dados da autora (2020).

O trabalho encontrado não é do campo da infância, nem mesmo faz uso do conceito de geração. Em 201 páginas que compõem a dissertação, somente 10 vezes foram citadas a palavra geração, sempre referida à classificação ou à produção de algo, por exemplo: “a geração de uma época” ou a “geração de alguma ideia”, e não como conceito.

Nesse movimento do estado do conhecimento, buscamos perceber se os trabalhos movimentam a palavra geração como um conceito. Sentimos que deveríamos retornar a alguns pensamentos, porque, enquanto cartografia, nosso propósito não é encontrar o que se



busca com a finalidade de dominar o fenômeno, mas é na atenção desfocada, a qual possibilita sentir o que o mergulho na experiência nos mostra como possibilidade de caminhos.

Dessa forma, observamos que podemos estar dicotomizando a geração, ora pensando como palavra, ora pensando como conceito. E isso nos motiva a pensar sobre o que é palavra e o que é conceito. Pensamos que todo conceito é uma palavra, contudo, nem toda palavra é um conceito. Se todo conceito advém de uma palavra, então, o uso que se faz dela contribui para o pensar o conceito.

A palavra dá nome às coisas. O conceito faz-nos pensar sobre as articulações, os movimentos, os/as cortes/rupturas e as possibilidades de relação e encontro com a coisa. Sendo assim, o conceito existe enquanto pensamento e multiplicidade, e a palavra como representação. Contudo, palavra e conceito não são dicotomias, mas estão entrelaçados. Esses pensamentos nos indicam que os trabalhos que fazem uso da palavra geração, impulsionam nosso pensamento sobre sua possibilidade de conceituação.

Logo, enquanto palavra, percebemos que a geração é possível ser encontrada em diversos lugares. Entretanto, o descritor rizoma “impossibilitou sua passagem”, porque de 682 trabalhos, encontramos somente um (1) trabalho, o qual não é do campo da infância. Em vista disso, nesse lugar do levantamento do estado do conhecimento e com essas estratégias, notamos que a geração e o rizoma ainda não foram pensados como possibilidade de encontro.

Por isso, utilizamos outra estratégia no campo de busca da BDTD com interesse de encontrar trabalhos que relacionam geração e rizoma no campo dos estudos da infância. Desse modo, acrescentamos o quarto campo de busca, com as seguintes palavras e operações de busca: **“Sociologia da Infância” OR “Filosofia da Infância” OR “Estudos da infância”**.

Usamos, novamente, o OR, bem como aspas (“”), devido os termos compostos. As aspas são usadas para buscar os descritores exatamente como são escritos no campo de busca, como, por exemplo, se não colocar aspas a plataforma pode buscar trabalhos relacionados aos diversos campos teóricos da Sociologia, Filosofia ou outros estudos. No entanto, quando colocamos aspas nos referimos de forma específica com a relação ao campo da infância.

A seleção do descritor “Sociologia da Infância” foi pensada pelo fato da emergência do conceito de geração acontecer nesse campo teórico em relação à infância, que considera a infância como categoria geracional. O descritor “Filosofia da Infância” se justifica pela articulação em pensar a infância como linha de força produtora da geração, que não se encontra apenas vinculada a uma questão de idade, mas a uma *desidade*, como experiência.

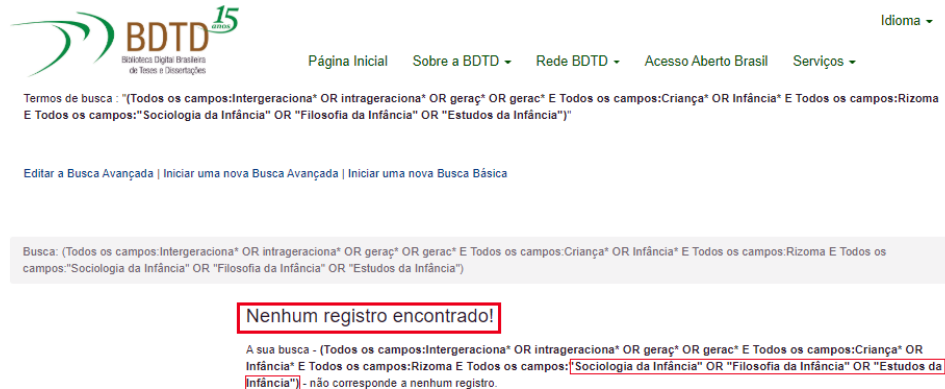
O descritor “Estudos da Infância” se designa pelo motivo de que no Brasil, de acordo com Abramowicz (2015), a discussão da Sociologia da Infância aconteceu pelo campo da



educação compondo os Estudos da Infância. Ou seja, temos como interesse encontrar trabalhos de nosso lugar. Para isso, pensamos em incluir essas especificidades ao escolher esse descritor.

No entanto, como podemos observar na Figura 10, com esses quatro campos de busca não encontramos nenhum trabalho na plataforma da BDTD.

Figura 10 - Terceira estratégia de busca na BDTD.



Fonte: Imagem capturada do site da BDTD, a partir dos dados da autora (2020).

Não apareceu nem mesmo o único trabalho que encontramos na segunda estratégia de busca, pois não integra os estudos da infância, que é a especificação de nosso quarto campo de busca. Novamente podemos pensar que sobre o campo da infância, a geração e o rizoma não foram pensados como possibilidade de encontro.

Como 4º estratégia de busca, realizamos um teste de tirar a palavra rizoma dos descritores, porque estávamos com a intuição que pode ser esse descritor o motivo de delimitar de forma brusca os trabalhos. Esse entendimento advém da experiência do começo desse levantamento, onde foram encontrados 682 trabalhos e, ao acrescentar o descritor rizoma, ele elimina 681 dos trabalhos encontrados. Destarte, os dados nos campos de buscas ficaram conforme Quadro 3:

Quadro 3 - Nova estratégia no preenchimento dos campos de busca.

Levantamento do Estado do Conhecimento			Março de 2020
Banco de Dados	BDTD	Temporalidade	1990 a 2020
<b>Campos de busca</b>			
1º Campos de busca	intergeraciona* OR intrageraciona* OR geraç* OR gerac*		
2º Campos de busca	Criança* OR Infância*		
4º Campo de busca	"Sociologia da Infância" OR "Filosofia da Infância" OR "Estudos da infância"		
Filtro de Busca	Todos os campos		
Correspondência da busca	Todos os termos		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com essa estratégia, encontramos 36 trabalhos (Figura 11). Assim, outra vez a palavra rizoma impediu a passagem da palavra geração. Porém, pensando por outras perspectivas, não é o rizoma que impede, pois nossa pesquisa revela como o encontro entre geração e rizoma potencializa o pensar sobre nossas relações com o outro e a maneira pela qual produzimos nossa existência. Desse modo, pressupomos que o que impede é a nossa atuação de não pensar o que ainda não foi pensando.

O levantamento não revela um número quantitativo de pesquisas, todavia, anuncia possibilidade de pensamentos e relações, porque, por de trás de uma tela (ao ler a pesquisa no *notebook*, *tablet*, celular) ou de um papel (com material impresso), há pessoas produzindo mundo e a geração.

Retornando a discussão dos 36 trabalhos encontrados, salientamos que realizamos a mesma busca “sem preencher” o campo da delimitação temporal de 1990 a 2020, o que não modificou o total de trabalhos encontrados (Figura 11).

Figura 11 - Trabalhos encontrados com a quarta estratégia.

BDTD 15  
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Idioma -

Página Inicial Sobre a BDTD - Rede BDTD - Acesso Aberto Brasil Serviços -

Termos de busca : "(Todos os campos:Intergeraciona\* OR intrageraciona\* OR geraç\* OR gerac\* E Todos os campos:Criança\* OR Infância\* E Todos os campos:"Sociologia da Infância" OR "Filosofia da Infância" OR "Estudos da Infância")"

Editar a Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Básica

Busca: (Todos os campos:Intergeraciona\* OR intrageraciona\* OR geraç\* OR gerac\* E Todos os campos:Criança\* OR Infância\* E Todos os campos:"Sociologia da Infância" OR "Filosofia da Infância" OR "Estudos da Infância")

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 1990-2020 ✕

Instituições ▲

UFSC 8

FURG 3

UNESP 3

USP 3

UFF 0

Buscas alternativas:  
intrageraciona\* > intrageracional\*, intrageracionals\*, intrageracional\*, intrageracionala\*, intrageracionaria\*, intrageracionaria\*  
Intergeraciona\* > intergeracionala\*, intergeracionaria\*, intergeracionaria\*  
gerac\* > geral\*, gerar\*, geram\*

A mostrar 1 - 20 resultados de 36, tempo de busca: 1.04s

Ordenar Relevância ▼

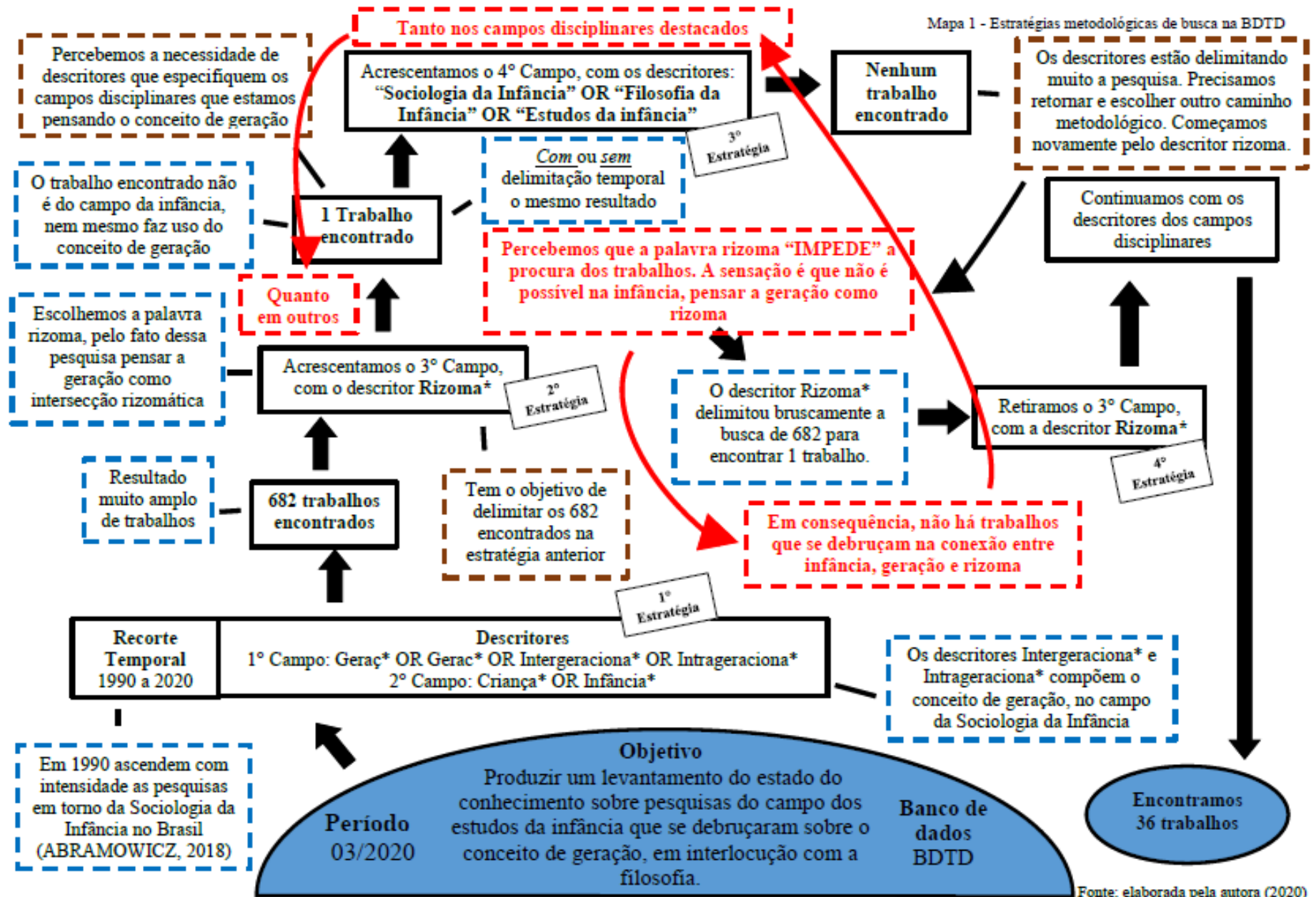
Ver Tudo Exportar-

1 Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa  
por Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos Data de Defesa 2013

Fonte: Imagem capturada do site da BDTD, a partir dos dados da autora (2020).

Com essa quarta estratégia conseguimos obter um número de pessoas ou trabalhos consistente para nosso levantamento. Todo esse caminho do levantamento revelou diversas inferências sobre o próprio conceito de geração. Para continuar pensando sobre todo esse percurso, usamos a estratégia de produzir um mapa que revele alguns movimentos desse processo (Figura 12).

Figura 12 - Estratégias metodológicas de busca na BDTD.



## 5.2 PELA LEITURA DOS RESUMOS: QUAIS SÃO OS 36 TRABALHOS SELECIONADOS?

Esta seção tem como interesse conhecer, por meio da leitura dos resumos, os 36 trabalhos encontrados no levantamento. Desses, 26 são dissertações e 10 são teses. Do total, houve apenas um trabalho repetido, um não foi possível visualizar. Sendo assim, ao todo serão apresentadas 34 pesquisas, as quais se encontram em português.

Com a leitura dos resumos, estabelecemos o primeiro movimento de aproximação com as pesquisas, onde foi possível identificar que não tiveram trabalhos com a problemática e/ou objetivo sobre o aprofundamento teórico sobre o conceito de geração. Diante dessas circunstâncias, uma problemática surge sobre esse levantamento do estado do conhecimento, pois mesmo que as pesquisas não tenham como objetivo o aprofundamento teórico sobre o conceito de geração, será que as mesmas não se debruçam (de forma indireta) sobre a temática geracional?

As diversas pesquisas encontradas revelam temáticas diferenciadas, porém, nenhuma teve como interesse o aprofundamento no conceito de geração. Contudo, foram os descritores intergeracional\* OR intrageracional\* OR geraç\* OR gerac\* que trouxeram as respectivas pesquisas, o que isso pode revelar sobre o próprio conceito de geração como intersecção rizomática?

Geralmente, o conhecimento válido no contexto da modernidade é concebido como aquele que aparece com regularidade, aquilo que se assemelha, repete-se, do que se torna familiar, encontra-se na estatística abundante, que podem ser fenômenos sucessivos e idênticos, que revelam a soberania de uma consciência coletiva sobre aquilo que se apresenta como “verdadeiro”. Entretanto, esse levantamento contribuiu para pensar a geração e sua aproximação com o conceito de rizoma, não simplesmente pelo o que se assemelham as pessoas que produziram os trabalhos, mas, em especial, pelo o que as diferenciam.

Cada pesquisa encontrada tem sua temática específica e seus objetivos diferentes das outras, mas a discussão geracional, de certa forma, transversalizam os trabalhos, ou seja, as discussões dos autores afirmam a geração como intersecção rizomática, no sentido da geração como multiplicidade, conexão e heterogeneidade.

Foi por vias de diversas temáticas que a discussão geracional se fez presente, contribuindo para a composição do próprio conceito. A geração não é somente isso ou aquilo, mas se compõe na conjunção e...e...e, nas inúmeras possibilidades de conexões. Nesse

sentido, revelam não uma única entrada, nem mesmo uma única saída. No entanto, demonstram toda sua intensidade e velocidade na composição de suas alianças rizomáticas que se compõem pelo meio, entre as coisas, entre cada temática, objetivo e possibilidade de pensar a geração.

Com experiência provocada por esse movimento cartográfico, podemos perceber o fato de que nenhum trabalho teve como objetivo central o aprofundamento teórico do conceito de geração, o que corrobora com a afirmação de Prout (2010), quando declara que geração pode estar sendo um conceito para explicar algo, e não alguma coisa que precisa de explicação ou que necessita ser desvendada, que é de caráter social e histórico, por isso, dinâmico, aberto e não “fechado”.

As pessoas fazem uso do conceito de geração para explicar e transitar em suas temáticas, ao contrário de usarem suas pesquisas para pensar e compor a constituição do próprio conceito. Sendo assim, essa observação pode também justificar a relevância deste trabalho para o próprio campo dos estudos da criança e da infância.

Em interlocução com a afirmação das diferentes temáticas dos trabalhos, trouxemos as palavras-chave como outro elemento que assegura essa diversidade, as quais buscam delimitar a problemática central de cada pesquisa. Portanto, foram identificadas 91 variações de palavras-chave, destacando que 94% das pesquisas não trouxeram o termo geração (e seus termos similares).

Vale pontuar que somente um trabalho citou a palavra “geração”, no entanto, a pesquisa se trata do movimento tradicionalista gaúcho passado de geração a geração e não tem como foco o conceito de geração. Outra pesquisa citou as “relações inter e intrageracionais” como palavra-chave, mas seu interesse também não era na geração como conceito.

Sobre as inúmeras palavras-chave, construímos o Quadro 4, a seguir, para destacar as diversas temáticas.

Quadro 4 - Palavras-chave dos trabalhos encontrados.

Palavras-chave dos trabalhos encontrados							
01	Bebê <b>(3 repetições)</b>	24	Protagonismo Infantil	47	Educação Física	70	Espaço
02	Singularidade	25	Infância <b>(14 repetições)</b>	48	Escola <b>(3 repetições)</b>	71	Cultura Lúdica <b>(3 repetições)</b>
33	Sociologia da Infância <b>(7 repetições)</b>	26	Interações	49	Legislação	72	Autonomia de Mobilidade
44	Metodologia de Pesquisa	27	Corpo	50	Desenvolvimento da Infância	73	Memória Coletiva
55	Lazer	28	Natação	51	Tempo	74	Imagens da Infância
66	Memórias de Infância	29	Crise social da infância	52	Autonomia da criança	75	Formação social
77	Gerações	30	Movimento tradicional gaúcho	53	Aprendizagem	76	Crianças <b>(5 repetições)</b>
88	Batuque	31	Relações inter e intrageracionais	54	Identidade cultural	77	Gênero <b>(3 repetições)</b>
99	Sexualidade <b>(2 repetições)</b>	32	Educação <b>(2 repetições)</b>	55	Imagem	78	Fotoetnografia
110	Culturas infantis	33	Fotoetnografia autobiográfica	56	Educação Infantil <b>(12 repetições)</b>	79	Práticas Pedagógicas
111	Interlocação professora-criança	34	História da Educação Infantil	57	Culturas	80	Políticas Públicas
112	Imaginação	35	Brincadeiras <b>(4 repetições)</b>	58	Jardim de Infância	81	Língua Crioulo - Cabo Verde
113	África	36	Cultura midiática	59	Participação <b>(2 repetições)</b>	82	Relação pedagógica
114	Teatro para bebês	37	Artes e Educação na primeira infância	60	Formas regulatórias	83	Perspectiva das crianças
115	Cotidiano educativo	38	Espaços expositivos	61	Experiências <b>(2 repetições)</b>	84	Pesquisas com crianças <b>(2 repetições)</b>
116	Arte	39	Música	62	Culturas da Infância <b>(2 repetições)</b>	85	Quilombolas
17	Relações sociais	40	Dimensão corporal	63	Etnografia	86	Violência
118	Santa Filomena	41	Medo	64	Brincar	87	Relações multietárias
119	Currículo	42	Abordagem Sócio-Histórica	65	Cidade	88	Espaço Público
220	Parentalidade tardia	43	Convivência familiar	66	Conflitos	89	Preocupações
221	Planejamento	44	Crianças de Zero a Três Anos	67	Ato Social	90	Pedagogia Libertária
222	Associações de Pais e Professores	45	Autogestão	68	Brinquedo	91	Educação Ambiental
223	Relações sociais	46	Autonomia	69	Docência		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao continuar a discussão sobre o levantamento a partir da leitura do resumo, analisamos o referencial teórico que as pessoas utilizaram nas pesquisas. Sobre s trabalhos, 32 mencionaram suas bases teóricas na Sociologia da Infância, um (1) não especificou e outro se posicionou na abordagem histórico-cultural, sem mencionar a Sociologia da Infância.

Algumas pesquisas, ao mencionarem a Sociologia da Infância como referencial teórico, pontuaram que a utilizaram por conta da concepção da infância como categoria geracional. Isso denota que o conceito de geração está atrelado ao campo da Sociologia da Infância, bem como sua pertinência para o próprio constructo teórico dessa área de estudo.

Como exemplo, o pesquisador Facci (2010, p. 6), no resumo de seu trabalho, ressalta que a Sociologia da Infância “[...] ganha destaque no campo acadêmico com uma nova abordagem da infância, enquanto uma categoria social do tipo geracional, e da criança como um ator social, envolvida de forma ativa nos processos de sua formação social”.

Ainda sobre o referencial teórico das pesquisas, observamos que 31% dos trabalhos (15) citaram embasamento teórico em outros campos disciplinares, para além da Sociologia da Infância. Desses, quatro pesquisas citaram realizar uma interlocução com o campo da Filosofia; e outros dois trabalhos citaram a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin.

Pontuamos que, das quatro pesquisas que fazem diálogo com a Filosofia, somente uma, de Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013), citou o autor Deleuze como uma contribuição interessante para pensar os estudos dos bebês. Ressaltamos que esse estudo foi interessante para nossa pesquisa, já que tem Deleuze e Guattari (2011) como autores base.

Frisamos a necessidade desse diálogo entre geração e rizoma, que também foi anunciado por Prout (2010), como pertinente para pensar a geração para além do termo de “sistema” ou “estrutura”. Com base nisso, questionamos: quais e onde estão as pesquisas que se debruçam sobre essas questões, com essas articulações teóricas? Ou melhor, existem essas pesquisas? A exemplo de nosso levantamento do estado do conhecimento, não encontramos tais pesquisa.

Avançando nos apontamentos referentes à leitura do resumo dos trabalhos, não encontramos nenhuma pesquisa que teve como metodologia a cartografia, considerando que 68% (16 pesquisas) são de abordagem etnográfica. Isso revela uma escassez dessa abordagem metodológica no campo dos estudos da infância (de acordo com as estratégias utilizadas neste estado do conhecimento) e, novamente, sinaliza a pertinência deste estudo, uma vez que tem como interesse pensar o conceito de geração como intersecção rizomática, por meio da experiência cartográfica.

Como uma “demonstração” de todo esse percurso vivenciado no levantamento do estado do conhecimento, elaboramos outro mapa (Figura 13), o qual mostra que a pesquisa de Tebet (2013) se revela interessante para a sua leitura integral.

Figura 13 - Levantamento do estado do conhecimento.





### 5.3 UMA POSSIBILIDADE APÓS A LEITURA DOS RESUMOS

Identificamos que a tese de Gabriela Tebet (2013) pode contribuir com este estudo por nos ajudar a pensar a geração como intersecção rizomática. Sua tese intitulada *Isto não é uma criança!* teve como objetivo discutir as abordagens teórico-metodológicas que constituem a Sociologia da Infância no contexto de Língua Inglesa, e afirma que nesses autores (de Língua Inglesa) encontramos “[...] os principais teóricos da Sociologia da Infância contemporânea que sustentam as abordagens previamente identificadas e aqueles que têm, de algum modo, impactado a Sociologia da Infância Brasileira” (TEBET, 2013, p. 9).

A autora Tebet (2013) com base em alguns escritos de Alanen identifica quatro abordagens da Sociologia da Infância, a saber: a *Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância*, dos autores James, Jenks e Prout, fundamentada nos pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guatarri e Bataille; a *Sociologia da Infância Estrutural-Categorial*, de Qvortrup, defendida a partir de um referencial marxista; a *Sociologia da Infância Estrutural-Relacional* de Alanen e Mayall, com base na teoria de Bourdieu; a *Sociologia das Crianças*, de Corsaro, respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz.

Tebet (2013) aprofunda-se no conceito de geração (como também de infância e cultura de pares) no interior de cada abordagem citadas anteriormente. Esse movimento realizado por ela contribui significativamente com esta pesquisa, já que temos como objetivo o aprofundamento do conceito nas diferentes abordagens da Sociologia da Infância (uma vez que encontramos uma pesquisa que realizou esse processo, com base em nosso levantamento do estado do conhecimento). Nesse sentido, é nosso foco pensar a geração como intersecção rizomática, perspectivando a infância como filosofia do pensamento, criando linhas de vizinhança com a filosofia da diferença e, quem sabe, aproximando-se da abordagem da Sociologia do Discurso das Crianças e das Infâncias.

Outra questão que ressaltamos como contribuição da pesquisa de Tebet (2013) para movimentar nosso pensamento é sua afirmação que a ideia de geração comumente utilizada nas diferentes abordagens não contribui para a inclusão dos bebês e suas singularidades. Em vista disso, a autora também cita o rizoma como um conceito importante, em que o aprofundamento dos estudos sobre bebês em uma perspectiva pós-estruturalista da infância pode ser interessante. No entanto, em nenhum momento ela se aprofunda ou se articula com o conceito de geração, considerando que isso não é objetivo de sua pesquisa.

Após apresentação de todas essas questões que sinalizam a relevância do estudo de Tebet (2013) para esta pesquisa, objetivamos adentrar na escrita do seu texto no Mapa

Intersecção entre Infância, Geração e Rizoma para pensar o conceito de geração nas diferentes abordagens da Sociologia da Infância e, assim, promover maior aproximação de seus escritos com a constituição do conceito de rizoma com Deleuze e Guattari (2011). Dessa maneira, não fragmentamos ou distanciamos o movimento do levantamento do estado do conhecimento com a construção teórica aprofundada sobre as pistas em prol da geração, da infância e do rizoma.



INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA

# Mapa

## Intersecção entre Infância Geração e Rizoma

TUDO NASCER E PENSAR É A POSSIBILIDADE DE UM OUTRO MUNDO VIVER.  
TODA A GER(A)-R-ÇÃO É A POSSIBILIDADE DE OUTRA EXISTÊNCIA HABITAR  
PARA OUTROS ENCONTROS INVENTAR.

## 6 INFÂNCIA, LINHA DE FORÇA PRODUTORA DA GERAÇÃO: DIÁLOGOS COM WALTER KOHAN

Figura 14 - Sobre o movimento cotidiano de encontros e estudos.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na etimologia latina, a palavra infância, conforme Kohan (2007, p. 101), “[...] reúne as crianças aos não-habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que, encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’, são excluídas da ordem social”. Será que isso é infância? O que a filosofia salienta sobre a infância? Ou melhor, o que a infância diz dela própria?

O autor tem como intuito inverter o modo de pensar e conceber a infância “[...] a partir do que ela tem, e não que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 101. grifos do autor).

Em decorrência disso, optamos por estudar o conceito de geração a partir da infância entendida como filosofia do pensamento. De acordo com Kohan (2015, p. 217), com base nas ideias do francês J .F. Lyotard, ressalta que:

[...] a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia.



Em vista disso, a infância como filosofia do pensamento propicia “[...] revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita. De uma repetição pode nascer uma diferença” (KOHAN, 2007, p. 99). Nesse sentido, o que a infância poderia evocar de diferença no movimento de revisitar o conceito de geração?

Kohan (2015) expressa que a infância é pura possibilidade de vida e a filosofia pura possibilidade de pensamento. Assim, cartografia também pode ser pura possibilidade de conhecer o que menos se espera. Então, infância, filosofia e cartografia é se implicar com o mundo e comprometer-se com sua produção como pura possibilidade de viver sempre a pensar.

A infância aproxima-se da ideia de nascimento. O ato de nascer é o que possibilita a infância. Todo nascer pode ser o início de uma outra pergunta, para abrir-se a uma outra possibilidade.

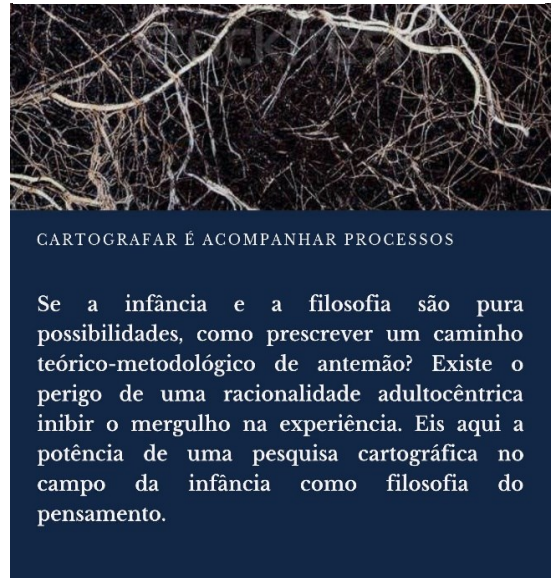
A filosofia encontra-se sempre no início de um novo pensar, do nascer para outras perguntas. A cartografia é a experiência de uma vida em movimento em que cada nascer ou perguntar-se pode ser potência à multiplicidade.

Portanto, a filosofia, a infância e a cartografia são forças produtoras de multiplicidades, em que o desentendimento de si ou o ato de perguntar-se são inestimáveis.

Eis o plano coletivo de forças que afetam o plano das formas, como crítica às ideias dominantes e buscam movimentos de criação para outras formas como alternativas de outros mundos possíveis.

Permeados por esses sentidos, indagamos: quais são as outras maneiras de pensar o já pensado sobre a geração no campo dos estudos da criança e da infância? E o que pode ser pensado do ainda não pensado sobre geração? Com a infância e a filosofia, a geração pode ser possibilidade de quê? São várias as questões.

Figura 15 - Cartografar é acompanhar



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Com todos esses questionamentos, é importante ter em vista que a filosofia da infância se caracteriza por duas dimensões: crítica e criativa. Segundo Kohan (1999, p. 60), a crítica “[...] questiona os valores, ideias e crenças que permeiam as práticas socialmente dominantes”. Ao mesmo tempo, a criativa “[...] pensa as condições de possibilidades de outras ordens, alternativas às vigentes” (KOHAN, 1999, p. 60).

Uma das críticas do próprio campo teórico da Filosofia da Infância é a noção de/entre criança e adulto<sup>31</sup>. Conforme Kohan (1999, p. 63):

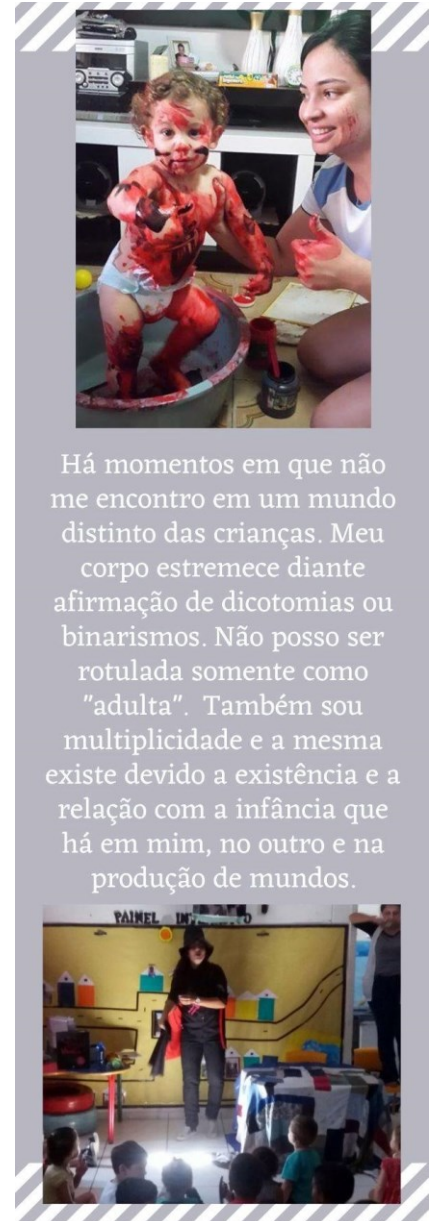
Não há criança por natureza. Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais, e delimitam modos de vida. No conhecimento, na compreensão e na problematização desses saberes, práticas e valores que subjazem e se inferem da divisão criança-adulto enraíza a dimensão crítica de uma filosofia da infância. Em gerar as condições para pensar outras formas de conceber essas categorias reside sua dimensão criativa.

Essa é uma crítica pertinente no movimento de revisitar o conceito de geração, não é apenas ao campo da Filosofia, mas de outros campos que envolvem os Estudos da Criança e da Infância, em especial, da Sociologia da Infância, quando Prout (2010) afirma a problemática de pensar de maneira dicotômica a criança e o adulto.

Na Sociologia da Infância, a infância como categoria geracional é um período exclusivo e comum a todas as crianças, que se finda para dar sequência a outros períodos da vida. Podemos observar essa relação na escrita do autor dinamarquês Qvortrup (2010):

<sup>31</sup> Esta pesquisa tem como intenção pensar e tentar por meio da escrita outra possibilidade de descrever a relação entre a criança e o adulto. No entanto, essa discussão se instaura com força e aprofundamento no capítulo “Infância, linha de força produtora da geração como intersecção rizomática ao encontro com um outro-geracional”. Decidimos ainda não trazer o termo outro-geracional, pois nesse momento da escrita ele ainda se encontra em movimento de emergência. Por tais razões, em alguns momentos ainda será citado criança e adulto, conforme termo usado pelos autores estudados.

Figura 16 - Sobre alguns momentos.



Há momentos em que não me encontro em um mundo distinto das crianças. Meu corpo estremece diante afirmação de dicotomias ou binarismos. Não posso ser rotulada somente como “adulta”. Também sou multiplicidade e a mesma existe devido a existência e a relação com a infância que há em mim, no outro e na produção de mundos.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual **todas as crianças passam**. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. **Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim**, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifos nossos).

Conforme as palavras do autor, a infância no corpo do adulto não existe. É possível identificar que o conceito de criança e infância estão atrelados a questão cronológica, como, por exemplo, depois de uma idade específica não tem como continuar a ser criança e habitar a infância. Talvez esse seja um dos motivos que influenciam na relação dicotômica entre criança e adulto.

No entanto, para a Filosofia da Infância, a infância não se resume às questões cronológicas, porque ela pode se prolongar por toda a vida. Nessa perspectiva, a infância pode até “[...] se passar como etapa, mas ela sobrevive como *infantia*” (KOHAN, 2010, p. 133, grifo do autor), pois é uma condição da experiência. Com base nisso, será possível pensar a geração a partir da Filosofia? Será que ambas as teorias se contradizem? Não! Elas são potentes para pensar a geração e compor a intersecção rizomática.

Esses argumentos podem ser potentes, visto que proporcionam movimentar os pensamentos e mostrar o agenciamento rizomático da geração, que se torna possível pelo entrelaçamento ou pela transdisciplinaridade entre a Sociologia da Infância e a Filosofia da Infância

Dessa maneira, o agenciamento rizomático da geração é devido à possibilidade de pensar a geração de diversas maneiras, que transcende a ideia de pensar uma infância dentro da geração (na ideia de uma categoria ou estrutura), mas uma infância como linha de força produtora da geração. Os modos de pensar se cruzam, rompem-se e emaranham-se no pensamento do/no outro, aumentando a possibilidade de pensar de outras maneiras. Assim, mudamos o pensamento a partir do momento que aumentamos suas conexões. Esse é o princípio da multiplicidade, que consiste em uma das características fundamentais do rizoma.

Para a constituição do rizoma-geracional, precisamos da coexistência dos diversos campos teóricos, pois a geração como intersecção rizomática não é isso ou aquilo, mas será sempre conjunção “e...e...e” (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Mesmo que a Sociologia da Infância tenha a concepção da geração como uma estrutura, toda sua construção teórica é importante para pensar o rizoma. Sendo assim, o rizoma só será possível com base nessa

construção, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2011), até mesmo de uma relação estrutural pode nascer um rizoma.

Imagem 1 - Aventuras no balanço.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Essas são pistas para pensar a infância como linha de força produtora da geração rizomática para além do corpo infantil, mas presente na existência humana que comporta tanto o corpo quanto tudo aquilo que movimenta e mantém seu existir. Com tudo isso, percebemos que a disposição da infância (como experiência) interroga a geração não apenas criticando, como também trazendo alternativas criativas para a discussão.

Destacamos que a escrita e seu discurso sobre a Filosofia da Infância serão possíveis *a partir e com a infância* (saber-com na cartografia). Por essa razão, este texto se instaura em outra temporalidade. Pode ser uma tentativa ou esforço de romper com a linearidade, de, às vezes, perder-se, assim como, de ser um texto circular de um eterno retorno que nunca volta ser o mesmo.

A aproximação com a infância não deve acontecer de maneira calculista, com uma formulação de regras ou protocolos, mas, sim, com a sensibilidade de viver a experiência de deixar a infância nos conduzir, encontrar-nos e perder-se, de ir e voltar, de pensar e esquecer, sempre com uma atenção cuidadosa no processo, não para conseguir captar a infância e enquadrar ela em uma escrita, mas para descrever junto com ela as possibilidades de fuga. E isso é cartografia.

Cartografar movimentos se instaura em outra temporalidade a da experiência. Assim, não há como habitar um território existencial de uma pesquisa sobre, para e com a infância se não experienciar a condição infantil. Ou seja, sem deixar o caminho traçar de maneira inesperada suas próprias metas. Sem não cultivar o movimento dos encontros e acontecimentos que são da ordem do que é imprevisível.

Nossa intenção é tentar mergulhar no oceano da infância, nas mais profundas águas filosóficas que for possível se aproximar. E que a cada novo esforço e impulso para tentar

Imagem 2 - Papai, um dos primeiros “crianceiros” que conheci.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).



Figura 17 - Pensamentos.



Fonte: Elaborada pela autora.

chegar ao lugar mais profundo, representa sempre a possibilidade e a criatividade de um novo início, de um outro nascer, um recomeço para avistar a existência de um novo fundo de mar.

Dessa forma, vamos iniciar novamente. Entretanto, agora pela etimologia da palavra geração. No livro do britânico Raymond Williams<sup>32</sup> (1921-1988), intitulado *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, está escrito que a palavra geração

existe desde o século XIII na língua inglesa: *generation*. Em latim, *Generatio*, que vem de *Generare*, significa reproduzir a própria espécie. Seus primeiros usos oscilavam na ideia de “ação de gerar”, “produto da geração”, ou designada aos descendentes, referindo-se à prole dos mesmos pais, ou seja, a uma mesma família.

Williams (2007) destaca que a palavra geração no decorrer dos anos se desenvolveu para além dos usos biológicos, passando a ser usada para significados *sociais e históricos*. O autor também constrói brevemente uma perspectiva histórica sobre o conceito de geração atribuindo outros sentidos, como, por exemplo, no século XVI (1501-1600) usavam o termo “as velhas gerações” que se remete à *memória na perspectiva de vidas lembradas*. Além disso, acrescenta que os estudos precoces sobre geração suscitam a necessidade de *cálculo do tempo*, ou seja, calcular ou medir um tempo histórico, tal como se passaram três gerações.

Até o século XVIII (1701-1800), conforme Williams (2007), o significado de geração ainda não pertencia à *ideia de um grupo com determinados tipos de pessoas e atitudes*. Foi só a partir de meados do século XIX (1801-1900) que se desenvolveu essa relação com o conceito. Um dos primeiros usos foi feito por Sainte-Beuve<sup>33</sup> com a ideia de “geração romântica”. Dilthey<sup>34</sup> utilizou o significado de “*tempo experimentado em comum*”, que se tornou uma fonte para a ideia de “geração cultural”. Foi a partir dessas contribuições que o conceito se tornou recorrente nos estudos da história cultural.

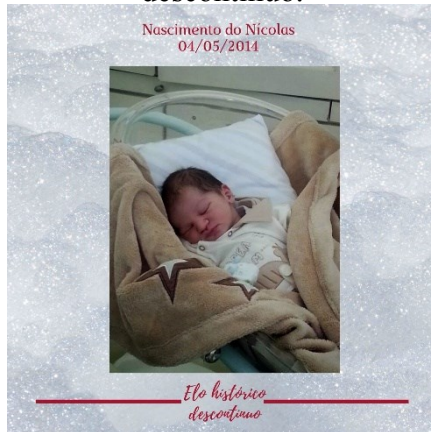
<sup>32</sup> Ressaltamos que não encontramos outras bases teóricas que trouxessem a etimologia da palavra geração e realizasse uma perspectiva histórica desse conceito. O autor Raymond Williams é marxista nasceu no país de Gales, no Reino Unido, aprofundou-se em estudos culturais e teve um papel significativo na Nova Esquerda Inglesa no período da Segunda Guerra Mundial. Elaborou alguns estudos sobre televisão, literatura e teatro. Portanto, ao ler suas contribuições sobre o conceito de geração, devemos ter em vista, seu lugar de fala, considerando que deve haver outras possibilidades do conceito de geração.

<sup>33</sup> Charles Augustin Sainte-Beuve (1804-1869) nasceu em Paris, é um autor da literatura francesa.

<sup>34</sup> Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833-1911) foi um filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão. Ele dialoga e aprofunda o pensamento de Kant, John Locke, Auguste Comte, entre outros autores.

Williams (2007) encontrou em 1781 a noção de “geração em ascensão”, trazendo o *sentido de mudança*. E *gostos geracionais* surgem registrados no ano de 1847. No final do século XIX (1901-2000) aparece uma discussão conceituando *geração como diferença*, a partir da imigração que estava acontecendo nos Estados Unidos da América. A análise histórica do termo “geração” por Williams (2007) finalizou nessa data.

Figura 18 - Elo histórico e descontínuo.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Portanto, podemos resumir uma parte desses escritos e dizer que a palavra geração carrega uma perspectiva histórica de grupos específicos de uma época. Em especial, seu significado etimológico se relaciona à ação de gerar, à reprodução da própria espécie e como produto da geração. Alicerçado nisso, podemos identificar a geração como construção de uma história, a memória de um tempo em relação a ordem do que já aconteceu.

Além disso, no mesmo instante é a possibilidade de produção da própria espécie que sinaliza nascimento, de modo que traz o sentido de mudança, não estando mais na ordem da memória, mas da criação, de algo para acontecer, ou seja, da geração (enquanto palavra) de uma outra história.

Nesse sentido, a **geração também implica em um elo histórico descontínuo**. Elo histórico, pois se constitui e dá continuidade à vida, a partir do elo da velhice com a infância, da morte e da vida. O descontínuo acontece porque todo aquele que morre ou que nasce impacta no que permanece, ou seja, tanto a morte quanto o nascimento podem fazer rupturas na história, uma mudança de sentido e de vida.

Por esses fatos que a geração é tanto previsível quanto imprevisível, pois nela há uma infância enquanto acontecimento, ruptura ou condição da experiência. Isto é, se na infância tudo é possível de viver e na filosofia tudo é possível de pensar, nesse entrelaçar, geração pode ser tudo possível de acontecer (assim como a própria cartografia), configurando-se como pura possibilidade, porque geração implica na “ação de

Figura 19 - Elo histórico e descontínuo.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

gerar” como (re)nascer e não somente reproduzir o que está dado. Nesse sentido, a produção de conhecimento é um trabalho de invenção, e geração também pode ser criação ou invenção.

Em vista disso, faz-se necessário pensar novamente na perspectiva histórica de Willians (2007), no que diz respeito à geração como um conceito que implica em memória, em lembrança, no passado, mas sempre com sentido da construção de outro futuro, de outra possibilidade, de provocar outro rumo para a história. Ou seja, existe um tensionamento na geração entre passado, presente e futuro. A geração evoca o futuro diante da noção de gerar, sobre que está por vir, e também de passado devido à noção de produto, da ordem do que já aconteceu, mas ela é puro acontecimento, pois se produz no presente.

Isso quer dizer que a geração é uma memória ou é invenção? Kohan (2007, p. 87-88) destaca que “[...] a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração; em suma algo da ordem do não-inventado, da des-invenção”. Ao contrário, a invenção “[...] parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado. A invenção seria algo da ordem da des-memória, e a memória, algo da ordem do não inventado” (KOHAN, 2007, p. 87-88). Com base nisso, pensamos em algumas perguntas infantis, a saber: a geração é inventada ou a geração que inventa? São as memórias de uma geração ou a geração de memórias?

Sendo assim, podemos afirmar a **geração como encontro**, porque é o encontro das gerações que constitui e mantém a humanidade, tanto que a Sociologia da Infância afirma existir uma relação de interdependência entre crianças e adultos, uma vez que uma não pode existir sem a outra (TEBET, 2013). Ou seja, a minha existência só é possível na existência de outros. Portanto, a vida geracional é interseccionada por encontros.

O encontro com o outro e consigo podem perambular tanto por uma ordem cronológica (porque todos têm uma idade biológica) quanto por uma condição da experiência (a exemplo disso, quando a infância persevera no mesmo sujeito a sua vida inteira).

Como uma maneira de responder às últimas perguntas, questiono: se a geração é encontro, como a memória e invenção, podemos dizer que a geração não apenas inventa, mas também encontra? “Ou encontrar é um ato de invenção e só se pode encontrar o que se

Imagem 3 - Sobre encontros.



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

inventa? Teremos que dizer, então, que tudo o que não invento não posso encontrar? Talvez também isso signifique pensar: encontrar a invenção, inventar encontros” (KOHAN, 2007, p. 91). Será a geração um oxímoro?

Imagem 4 - Olhar-se.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Em paralelo a isso, podemos articular essas perguntas com o que já foi citado neste texto sobre a Filosofia da Infância, em que se questionou a ordem socialmente dominante e pensa outras possibilidades como relações alternativas, em especial, do que se destina à criança e o que se destina ao adulto na vida social. Portanto, será que a infância instiga a geração inventar outros encontros possíveis? Quais seriam esses encontros?

De acordo com Kohan (2007, p. 95), o “[...] devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidade, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro”. O autor acrescenta que o “[...] devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires” (KOHAN, 2007, p. 95). Se o devir pode ser encontro entre duas pessoas e a geração é encontro, podemos pensar por esses rumos um *devir-geracional*?

Sobre essa indagação, deixamos-la neste texto apenas como pista. O propósito não é responder todas as perguntas, nem se aprofundar sobre tudo, porque não há possibilidades para isso, nossa intenção maior é “abrir” a geração à investigação – sendo está uma das necessidades ressaltadas por Prout (2010) –, perceber que ela ainda pode ser um terreno desconhecido e frutífero, um enigma que não tem como desvendar, no entanto, é possível percorrê-lo por meio da infância como filosofia do pensamento.

Na filosofia da infância, o pensamento é sempre algo antes de estar acabado, concluído, fechado, nesse sentido, se pensar a infância como produtora da geração, esta terá esse sentido de ser algo sempre em constante construção, inacabado e como pura possibilidade de crítica e de criação.

Pela cartografia também podemos afirmar que a realidade a qual está sendo conhecida pelo cartógrafo não é algo projetado como dado, mas será sempre uma construção, pois dependerá dos processos de subjetivação de cada pesquisador, de suas percepções (POZZANA, 2016). Desse modo, a realidade não é projetada como algo dado e, quando assim

estiver, será necessário desmontá-la. Ou seja, de acordo com Pozzana (2016, p. 51), será preciso:

[...] desmontar o sistema de responsividade estímulo-resposta que considera o mundo dado e as ideias já formuladas. É preciso aproveitar os deslocamentos que viabilizam o acesso ao plano de transformação da vida, em vez de funcionar de modo mecânico, automático, no já dado sistema fechado sujeito-objeto. (POZZANA, 2016, p. 51).

Para continuar a discussão, precisamos, outra vez, retornar para o início dessa discussão, para isso, é necessário ter paciência. Não pode ser um retorno ansioso, apressado. A possibilidade do retorno ou de iniciar outra vez é a oportunidade de outra paragem, de desacelerar e ter outras atenções que fomentem outros escritos.

**Com a ideia de habitar um território existencial, podemos nos interrogar sobre como o movimento cartográfico possibilita experienciar outra temporalidade não linear/cronológica na geração? Pela atenção ao plano das forças moventes que se instauram no tempo intempestivo.**

Iniciamos baseado na **geração como coexistência de temporalidades**.

Os relatos desde o começo deste texto sinalizam a existência de uma temporalidade cronológica, linear, numerável, sequencial, datada, previsível. Esse tempo na Filosofia da Infância é nomeado como o tempo *chrónos* (KOHAN, 1999).

Porém, existe outra temporalidade que não é sequencial, nem circular ou linear, mas se instaura como intensiva, da ordem da duração e da imprevisibilidade, que na Filosofia da Infância é nomeada como o tempo *aión* (KOHAN, 1999). Essa é uma temporalidade presente no movimento da cartografia, uma vez que sua intenção não é fazer uma representação da realidade de maneira linear, estruturada, previsível, mas busca perceber e sentir o que constrói a realidade e que se encontra no campo que possa ser invisível às representações, que se encontram no movimento da produção de subjetividades e singularidades.

Essas temporalidades estão presentes na questão da *memória e invenção*, do *elo histórico descontínuo*, da *relação entre a criança e o adulto*, da *infância cronológica e da infância como condição da experiência*, da *geração como ação de gerar e como produto da geração*. São esses paradoxos que podem ser expressão de potência e contribuem como linhas de forças para pensar a geração. Posto isso, será **a geração também um paradoxo?**

De acordo com Kohan (2007, p. 88),



É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não reproduzir o já pensado. Quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não-saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar. Se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde qualquer lógica, talvez não pudéssemos sequer pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não-pensado. E, assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência e a contradição. (KOHAN, 2007, p. 88).

Dessa maneira, todas essas contradições, paradoxos ou oximoros são como uma brisa forte, que, ao tocar a geração, sutilmente a desloca para outros lugares, como movimento de intersecção rizomático. Portanto, mesmo que este capítulo não tenha a intenção de conceituar ou discutir o que é rizoma, a todo momento ele está presente na escrita, porque para a infância como filosofia do pensamento incessantemente o evoca.

Depois disso tudo, precisamos ainda retornar ao início da discussão deste capítulo, em que conceituamos a infância como presença, força, afirmação, potência, porém, por tais características, ainda devemos acrescentar (o que ainda não foi pensado) a infância como revolução e/ou resistência. Para isso, trouxemos novamente as ideias de Kohan (2007, p. 112, grifo nosso), que esclarece:

[...] sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto que está sendo. **O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é a infância.**

O autor destaca que essa infância revolucionária, criadora e transformadora habita uma *infância minoritária*, que significa uma “[...] infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir-minoritário, numa linha de fuga, num detalhe” (KOHAN, 2004, p. 63). Ele acrescenta que essa é a “[...] infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...] É a infância

Figura 20 - Greve geral da



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados [...]” (KOHAN, 2004, p. 63). Assim, em que outros lugares podemos habitar no conceito de geração?

Nessa perspectiva, percebemos a concepção da infância como revolução e transformação atrelada à ideia de nascimento e de acontecimento que impede a repetição do mesmo, que pode ser linha de fuga e interrompe a história criando outros mundos possíveis. Com essas afirmações sobre a infância questionamos: o que a infância enquanto revolução e/ou resistência pode contribuir para pensar o conceito de geração como intersecção rizomática? Para transitar por essa questão, faz-se necessário pensar sobre o próprio conceito de geração.

De acordo com Qvortrup (1997 *apud* TEBET, 2013, p. 70), o conceito de geração surgiu da Sociologia da Infância diante de uma necessidade de dar visibilidade às crianças em contraponto a um cenário de ocultamento das crianças e suas infâncias.

Em outro estudo, o autor também destaca que o pensamento sobre a infância como categoria geracional reivindica a reflexão de “[...] uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas”, o que significa “[...] sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas” (QVORTRUP, 2010, p. 634).

Destacamos que o surgimento dos Estudos da Infância no Brasil (que inclui a Sociologia da Infância) ocorre em uma história tanto da emergência de um campo teórico quanto da luta contra a desigualdade social, que prevalecia entre crianças e mulheres pobres e negras (ABRAMOWICZ, 2015).

No livro organizado por Anete Abramowicz (2015), intitulado *Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias*, ressalta-se que o movimento de dar visibilidade ao campo da infância, criança e educação emergia concomitantemente com a discussão sobre gênero, racismo, pobreza, preconceito, “grupos oprimidos”, a falta e a precarização de políticas públicas destinadas às crianças, em específico, a educação, e o autoritarismo presente nas relações entre crianças e adultos (adultocentrismo).

Imagem 5 - Menino João



Fonte: Jornal *GI* (MORTE..., 2020).

João Pedro de 14 anos foi executado por policiais. O menino “[...] agoniza sua morte em plena pandemia da COVID-19 e o **Brasil expurga suas mazelas sociais, fruto de um Estado violento, que atua sob a manutenção de um território de soberania branca, colonial e capitalista**” (BRITO; LIMA, 2019, p. 10, grifo nosso).

Desse modo, *podemos afirmar que a história da criança e da infância (e da mulher) no Brasil é interseccionada por diversas formas de violência e, por isso, diversas formas de resistência no campo teórico, político, econômico, social e cultural.*

Com vista em todos esses escritos, é possível perceber que a concepção de infância vinculada à experiência e à história está articulada e interseccionada por movimentos de resistência ou revolução, conseqüentemente, a própria criação do conceito de geração está atrelado aos mesmos movimentos. O que podemos pensar sobre isso tudo?

A infância é revolução. O conceito de geração surgiu devido a necessidade de revolução, no sentido de dar visibilidade às crianças e suas infâncias, retirando-as da concepção de grupo subordinado. E (vamos acrescentar e repetir) na etimologia a palavra geração significa ação de gerar e produto da geração, ou seja, uma ação para a produção de um produto, ou melhor, de uma vida. Tudo isso (vamos pensar), entrelaça-se de forma potente e funde à necessidade que, ao pensar a infância como linha de força produtora da geração enquanto intersecção rizomática, deve atrelá-la à movimentos de resistência e revolução, como enfrentamento das ordens que motivam as relações desiguais e discriminatórias.

Imagem 6 - 13 de agosto de 2020, Greve Geral da Educação.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

**Geração como intersecção rizomática é resistência, é revolução!** Assim, por que sua relação e conexão com o rizoma? A geração como intersecção rizomática tem “[...] princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE;

GUATTARI, 2011, p. 22). Posto isso, “[...] um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, **às lutas sociais**” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23, grifo nosso).

Comprendemos que não conseguimos fazer a ruptura de uma história (geração como elo histórico descontínuo) se não inventarmos outros encontros possíveis da ordem da criação (geração como encontro, invenção), que é indissociável do movimento de crítica e rompimento de uma ordem dominante, discriminatória, desigual instituída (geração como resistência e revolução). Lembramos que a crítica da realidade para criação de outras realidades possíveis é um movimento que se relaciona com a Filosofia da Infância.



Destarte, todos esses escritos possibilitam retornar a etimologia da palavra geração e a concepção de infância da Filosofia da Infância também por outro caminho como o do nascimento (que já foi pensado anteriormente, porém, estava relacionado ao ato de perguntar-se). Diante disso, só será provável uma ruptura, um movimento de revolução, um habitar outras temporalidades, se caso tiver articulado com a criação, com a palavra geração como ato de gerar que se vinculam ao nascimento.

Designar o ato de nascer à vida inteira. Com essa afirmação, a geração como permanência da humanidade, reprodução da espécie e ato de gerar não deve se resumir a algo destinado somente ao corpo da criança, mas enquanto um coletivo humano geracional, onde estamos intrinsicamente conectados e emaranhados pelo nascimento. Nas ideias de Kohan (2007, p. 111, grifos nossos):

Há mundo novo, criação, transformação porque há infância, **porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento**. A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo...?”, a forma única e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento; é levar a sério a novidade de cada nascimento; é impedir que cada nascimento se acabe em si mesmo; é tornar múltipla, diversa, a novidade de todo nascimento; **é estender o nascer à vida toda e não apenas ao acontecimento biológico do parto**.

Isto é, “[...] somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo” (KOHAN, 2007, p. 112). Nesse sentido, a “[...] infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença” (KOHAN, 2010, p. 134).

Isso denota a importância da infância como condição da experiência para pensar o próprio conceito de geração como intersecção rizomática diante sua possibilidade de buscar e criar alternativas para “[...] promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007, p. 98).

A infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática irá provocar um posicionamento epistemológico, ético, estético e político do pensar e das “relações” (encontros) de gerar ou produzir outras maneiras de (re)existir.

Trata-se de um posicionamento *epistemológico*, porque toda a discussão advém de uma concepção de infância, criança, humano, educação, existência, sociedade (entre outras) associadas a um campo teórico-prático. *Ético* devido à sensibilidade de perceber e afirmar a

diferença que pode se encontrar fora do campo de um conjunto de regras pré-estabelecidas (como método), de um sistema de verdades (como uma área de conhecimento) e fora do campo de uma moral instituída. *Estéticos*, pois se conecta com um corpo infantil, como obra de arte de um corpo pensante como potência e desejo de criação, invenção e transformação que está além do rigor e domínio de um campo já dado. *Político* pelo movimento de resistência, luta e revolução das ordens que nos enjaulam e nos moldam para as diferenças não florescer, assim como outras possibilidades de existência, de vida.

A infância, conforme Kohan (2010, p. 133), “[...] é condição de toda e qualquer diferença”, por isso que escrever sobre e com a infância extrapola o âmbito da língua, de modo que se torna um ato e movimento político, “[...] não no sentido de sistema instituído, mas de modo de exercer o poder de pensar e viver com outros” (KOHAN, 2010, p. 136).

Em razão de toda essa discussão, é possível perceber que ela não é reveladora somente de um pensamento, mas, em especial, do *movimento* da produção de diversos pensamentos provocados pela infância, geração e, até mesmo (nas entrelinhas deste capítulo), pelo rizoma, que se expressam na experiência desta escrita de um eterno retorno. Desse modo, perguntamos: onde encontramos o início ou o fim?

A interrogação é o enigma da resposta, sendo que a possibilidade de aproximação desse enigma é pelo próprio conceito de rizoma. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2011, p. 48, grifos dos autores), “[...] um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. Esse meio, para os autores,

[...] é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI. 2011, p. 49, grifos dos autores).

É nessa velocidade e intensidade do meio que as linhas emergem, cruzam-se, conectam-se, perdem-se, rompem-se, emaranham-se em torno e em prol da potência do conceito de geração. Lembramos que a velocidade não se encontra em linha reta, ela é dinâmica e percorre diversas temporalidades na constituição de um mapa sobre a infância (ou de um possível mapa-geracional) como linha de força para pensar o conceito de geração como intersecção rizomática, a partir do ato de **cartografar todo esse movimento**.

Para chegar ao final de um outro recomeço, abrindo, talvez, possibilidades, este capítulo é a expressão da tentativa de um outro pensar que teve como intenção inverter a lógica – assim como Kohan (2007) inverteu ao pensar uma infância para educação, ao

contrário de uma educação para a infância – e pensar uma infância como linha de força produtora da geração, ao contrário de (somente) pensar uma geração da infância como categoria e estrutura geracional.

Toda essa discussão ainda pode ser prematura e reveladora de toda sua insegurança e dúvidas, mas quem sabe é nesse movimento de arriscar-se que a deixa potente e destemida, “afinal, não há como evitar riscos quando se quer pensar, quando se afirmam a dimensão da experiência do pensar. [...] a experiência tem a mesma raiz temática, por exemplo, das palavras percurso e perigo. Quando se translada, o pensar se desloca; não há como evitar os riscos [...]” (KOHAN, 2007, p. 124).

## 7 GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO RIZOMÁTICA

Por onde começar a pensar a geração? Por diversos inícios. Desse modo, cada capítulo é revelador das diversas conexões. Neste encarte, objetivamos pensar o conceito de geração a partir da Sociologia da Infância e suas possíveis conexões com o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2011).

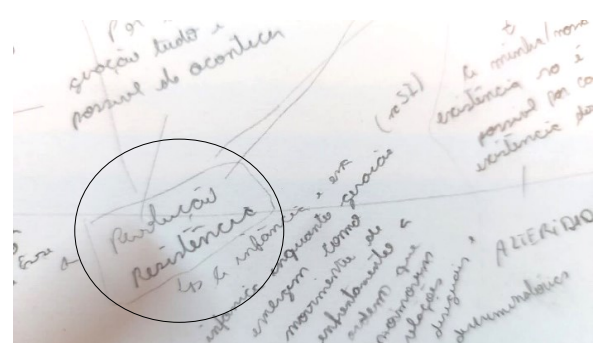
O conceito de geração é um dos principais conceitos na Sociologia da Infância e, com base nisso, interrogamos: por que a geração é um dos conceitos fundantes nesse campo de conhecimento? E, em específico, qual foi o desejo que evocou tal conceito? Essas perguntas são essenciais (como todas as outras também serão), porque podemos nos perder no caminho desta escrita (o que pode ser necessário), mas não podemos perder o desejo que move o pensar e a escrita de cada letra exposta.

Essas perguntas sobre o desejo, que motivou o aparecimento do conceito de geração, já se depara com uma das características do rizoma: a sua relação com o desejo. Assim, interpelamos novamente: como o desejo evocou tal conceito? Para pensar pistas sobre qual foi o desejo, buscamos saber a emergência do campo da Sociologia da Infância.

Para isso, encontramos o texto de Abramowicz (2018), que salienta dois aspectos que impulsionaram a emergência da Sociologia da Infância. Um deles está relacionado com a Sociologia da Educação baseada na concepção do sociólogo Durkheim, em que tanto a criança quanto a infância são consideradas como grupo ou sujeitos passivos, incapazes, fracos, subalternos, de modo que não tem a capacidade de falar ou opinar. Sendo assim, são considerados sujeitos em formação que devem ser moldados, disciplinados, como um vir a ser alguém. O outro aspecto se designa ao campo da Psicologia do Desenvolvimento com postulados e etapas universais a todas as crianças e suas infâncias.

Como afirma Sirota (2001, p. 9), “[...] é principalmente por oposição a essa concepção de infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância emerge da crítica conjunta sobre a Sociologia da Educação com base em Durkheim e a Psicologia do desenvolvimento (ABRAMOWICZ, 2018).

Figura 21 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dessa forma, a Sociologia da Infância emerge pela necessidade de enfrentamento ao discurso reducionista lançado historicamente sobre a infância e a criança, substituindo por um discurso que tanto afirma como faz sua defesa na compreensão das crianças como atores sociais que produzem e ressignificam cultura.

Com base nisso, podemos pressupor que um dos desejos foi em prol do reconhecimento e da visibilidade da infância e da criança como humanos capazes de opinar e expressar seus interesses, protagonistas de suas histórias, que devem ser respeitados e valorizados como qualquer outro cidadão em suas singularidades.

Será que todo esse movimento de reconhecimento da criança e da infância é destinado somente a elas, tal como é somente sobre elas? Afirmamos que é “[...] mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio” (SARMENTO, 2005, p. 363). Sendo assim, faz “[...] acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (SARMENTO, 2005, p. 363).

É nesse sentido que se produz o conceito de geração como uma categoria da infância e da estrutura social. Como declara Sarmiento (2005, p. 363), “[...] a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Isso significa que:

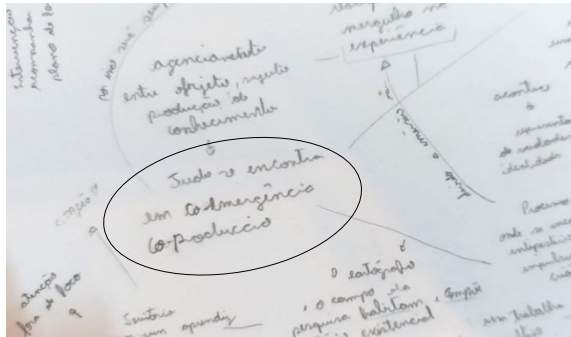
[...] o conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Em vista de todos esses argumentos, pensar as problemáticas sociais a partir da infância e da criança se tornam um movimento político. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2010) e Abramowicz (2018, p. 376) destacam que a Sociologia da Infância preconiza um movimento político e de “[...] inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas”.

Ao encontro de todas essas questões, identificamos algumas das características do rizoma, a saber: a multiplicidade, a conexão e a heterogeneidade. No rizoma, não sabemos ao certo onde começa e nem onde finaliza (ele não começa na infância e nem finaliza nela), ele

se espalha com velocidade e intensidade pelo meio, onde se cruza, emaranha-se, conecta-se com os diversos sujeitos, assim como com as problemáticas sociais de toda uma sociedade.

Figura 22 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dessa forma, a infância, uma linha de força produtora da geração como intersecção rizomática possibilita movimentar o pensamento *a partir* da infância e *com* a infância, devido sua potência inventiva e criativa, que se instaura em outra temporalidade, e isso provoca a crítica do que está posto como verdades absolutas para a transformação e afirmação de outros mundos

possíveis para todos aqueles que vivem e produzem a sociedade como um todo.

Esse pensamento *a partir* e *com* a infância não acontece distante dela, mas no movimento da experiência cartográfica, porque a cartografia evoca a habitação do território existencial, isso significa que a infância não é apenas um simples campo de pesquisa. Não se revela apenas um saber sobre a infância, sendo um saber *com* a infância em movimento de crítica e criação de linhas de fuga para outras realidades. Assim, a infância é espaço temporal da experiência na coemergência, coprodução, composição de quem pesquisa e do que é pesquisado durante todo o processo/movimento da pesquisa.

Sobre o desejo, será que podemos afirmar que um dos desejos na emergência do conceito de geração no campo teórico aconteceu por meio da necessidade de desenredar a potência da criança e da infância para a mudança social que caminha na erradicação da discriminação, da desigualdade, das hierarquias, da opressão inculcada no cotidiano de vida da humanidade?

Destacamos que esses avanços no campo teórico da Sociologia da Infância não significam que se reduziu os desafios para o reconhecimento da criança e da infância na realidade social. Assim, podemos “[...] considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social [...]” (SARMENTO; PINTO, 1997).

Sarmiento e Pinto (1997), com base no dinamarquês Qvortrup, esclarecem que a condição paradoxal da infância se exprime:

[...] facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de "produzirem" cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social; no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento; no facto de, em termos materiais, a infância ser importante para a sociedade, mais do que para os próprios pais, ao mesmo tempo que a sociedade deixa a maior parte das despesas ao cuidado dos pais e das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997).

Primeiramente, importa pensar: por que existe essa situação paradoxal? Em seguida, salientamos que aquele desejo que evocou tanto o campo da Sociologia da Infância quanto o próprio conceito de geração ainda perpetua como força propulsora. As produções das relações paradoxais podem se constituir no âmbito das relações geracionais e, por isso, a necessidade da geração não ser um conceito somente para explicar, mas algo que ainda deve ser desvendado e estudado devido à perpetuação de alguns paradoxos que devem ser rompidos.

Devemos ter a intenção de conhecer, de estudar os aspectos ou elementos que produzem a geração, considerando que um de seus elementos podem ser as relações paradoxais e seus respectivos problemas sociais.

Sobre os paradoxos, precisamos abrir um parêntese. No capítulo da “Infância, linha de força produtora da geração”, foi possível perceber que o paradoxo sobre o tempo (a coexistência entre *chrónos* e *aión*), da memória e invenção, de uma infância cronológica e uma infância como experiência podem se expressarem como potentes para pensar e experienciar a existência geracional.

Imagem 7 - Sobre os encontros.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).



Contudo, o paradoxo destacado pelos autores, de certa forma, mostra-se como potência para o pensamento que está atrelado à intenção e ao movimento de seu rompimento, porque mostra uma realidade geracional com parâmetros destrutivos (em que os encontros diminuem as potências de existir do outro). *Isso mostra não uma dicotomia entre os paradoxos, mas que os paradoxos parecem linhas de forças em disputas.*

Esses argumentos se deparam com a discussão da geração como encontro, invenção, criação, pois, diante da extensa citação de Sarmiento e Pinto (1997), baseada em Qvortrup, identificamos que para a mudança dos paradoxos dessa natureza precisamos tanto estudar e investigar a geração quanto pensar na possibilidade de outros encontros, como invenção e criação de outras relações. A partir disso, podemos produzir outras realidades condizentes com nossos desejos e, então, romper com esses paradoxos para a promoção de relações não desiguais, nem mesmo discriminatórias.

Com interesse de continuar a discussão, precisamos recomençar e cartografar de maneira mais específica os contornos, os componentes, as linhas, os fluxos que constituem o conceito de geração no campo da Sociologia da Infância. Em vista disso, buscamos a concepção de filosofia criada por Deleuze e Guattari (2010, p. 8), inspiração para aquecermos esse debate, os quais indicam que a “[...] filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Para tal fim, “[...] é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Nesse sentido, destacamos que a intenção jamais será de “simplificar” ou “explicar” um conceito. Os autores Deleuze e Guattari (2010, p. 25) salientam que:

[...] não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual”, também “não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia ‘começa’, possui vários componentes [...]” (idem). E para começar – a impressão é que estamos sempre começando (e ainda vamos repetir isto muitas vezes) – sem iniciar, e escrever um “por fim”, sem finalizar, porque ainda falta destacar que para esses autores é evidente que “todo conceito tem uma história.

Portanto, projetamos iniciar com o texto intitulado “Gerações e Alteridades: interrogações a partir da Sociologia da Infância”, escrito por Sarmiento (2005). Nas primeiras linhas texto, ele cita o sociólogo húngaro Karl Mannheim como um dos autores importantes para o conceito de geração. No entanto, frisamos que este sociólogo escreveu sobre geração visando a juventude, ou seja, não se trata de uma escrita sobre/para/com a infância ou criança.

Todavia, de certa forma contribuiu na construção do conceito de geração como identidade histórica. Sarmiento (2005, p. 264) ressalta que, para o autor Mannheim,

[...]a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. A mudança social é interpretada por Mannheim fundamentalmente como “evolução intelectual” da sociedade.

No excerto identificamos que, para além da geração como identidade histórica, a mesma pode ser potente na concretização de mudanças sociais. Sarmiento (2005) também referencia o dinamarquês Qvortrup e destaca que este autor mobiliza de Mannheim a dimensão estrutural de seu conceito, prioritariamente, relacionada às questões demográficas e económicas de uma sociedade. Isso significa que ele “des-historiza” a geração para mostrar seu aspecto estrutural.

Do mesmo modo, Sarmiento (2005) menciona a autora finlandesa Alanen, a qual, com base em Mannheim e Qvortrup, elabora outro conceito de geração. Ela utiliza-se de Mannheim no que diz respeito à ideia heurística do conceito de geração “[...] como variável dependente, isto é, como grupo de idade construído pelos respectivos actores, no quadro das respectivas interações e dos processos de construção simbólica dos referenciais de existência” (SARMENTO, 2005, p. 365). No que diz respeito ao autor Qvortrup, não abandona a ideia da dimensão estrutural do conceito de geração (SARMENTO, 2005).

Sarmiento (2005) alarga a perspectiva de Alanen e se posiciona em relação ao conceito de geração, declarando que é uma variável simultaneamente dependente dos aspectos estruturais e, ainda, independente, porque é construída por seus respectivos atores sociais a partir de seus processos de construções simbólicas, considerando que ambos pertencem a elementos sincrônicos e diacrônicos<sup>35</sup> da construção social.

Com esse breve caminho teórico sobre o conceito de geração presente no texto de Sarmiento (2005), é possível inferir algumas aproximações com o conceito de rizoma, como, por exemplo, em relação com a multiplicidade. Esse é um dos princípios do rizoma: a multiplicidade na qual encontramos os agenciamentos, onde “[...] é precisamente este

---

<sup>35</sup> O plano sincrónico é um grupo da mesma faixa etária, onde seus respectivos atores sociais estabelecem relações estruturais e simbólicas. O plano diacrónico é um grupo do mesmo tempo histórico, ou seja, “[...] é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos sociais e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p. 367).

crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Desse modo, “[...] as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Pressupomos que a geração como intersecção rizomática é multiplicidade. Diante disso, nossa intenção nesse momento é demonstrar que uma das causas para ter essa intersecção rizomática acontece devido sua atividade criadora, da invenção do conceito de geração, que ocorre por vias de alguns autores que, ao se conectarem com a ideia do outro, seu pensamento muda de natureza.

Devemos considerar que a conexão não se resume somente ao pensamento do outro, mas se conecta com de tudo que se encontra ao redor do respectivo autor diante seu tempo e espaço histórico, econômico, cultural, social, tecnológico. Isso se vincula à característica do rizoma de seus princípios de conexão e de heterogeneidade, em que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 22), levando em conta que a geração como intersecção rizomática se conecta não somente com o que é humano, mas com elementos de toda a natureza e não-humanos.

Nesse sentido, o campo da Sociologia da Infância é composto por diversas mãos, por isso há existência de algumas abordagens. Cada abordagem se circunscreve de acordo com o “lugar” que o autor ocupa na produção do conhecimento. Em consequência, o conceito de geração é agenciado no interior de cada abordagem, podendo haver linhas de composição diversificadas.

Em relação às diversas mãos e aos diversos lugares, a autora brasileira Abramowicz (2018, p. 372) destaca que a Sociologia da Infância “[...] é um território consolidado em alguns países da Europa, em especial em Portugal, Inglaterra, Espanha e França, entre outros e na América Latina, particularmente na Colômbia, Argentina, Uruguai e Chile”. No que concerne ao Brasil, a autora ressalta que a Sociologia da Infância se encontra localizada mais no campo da Educação, do que comparado ao próprio campo da Sociologia (ABRAMOWICZ, 2018).

Sobre o Brasil, Abramowicz (2018, p. 378) argumenta que a autora brasileira Jucirema Quinteiro “[...] localiza a entrada da criança no campo sociológico no Brasil a partir da obra de Florestan Fernandes (1979) publicada na década de 1940 por meio do texto ‘As troucinhas do Bom Retiro’”. Entretanto, pontua a obra de Virgínia Leone Bicudo, que foi elaborada de

maneira sincrônica a de Florestan Fernandes, mas não ganhou visibilidade (ABRAMOWICZ, 2018).

No que diz respeito às diferentes perspectivas teóricas na Sociologia da Infância, a nomeação das diferentes abordagens pode variar conforme os autores, como, por exemplo, o português Sarmiento (s/d) que apresenta três abordagens: estrutural, interpretativa e crítica. Contudo, a francesa Sirota (2001) destaca outras três abordagens: interacionista, fenomenológica e construcionista. Na tese encontrada no estado do conhecimento, a brasileira Tebet (2013) destaca quatro abordagens: Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância, Sociologia da Infância Estrutural-Categorial, Sociologia da Infância Estrutural-Relacional e Sociologia das Crianças. A questão de diferentes perspectivas podem acontecer com outros autores.

Com o panorama dos países e também das abordagens que se debruçam em estudos e pesquisas sobre a Sociologia da Infância, ponderamos a necessidade de quando discutir esse campo teórico (assim como outros), situar qual o “lugar” que estamos utilizando como referência para fomentar a discussão. *Nesse movimento, é imprescindível não esquecer do nosso “lugar” que é revelador de nossas origens, experiências, trajetórias de vida, histórias (tanto as ditas quanto as silenciadas) e infâncias.*

Na concepção dos autores Lopes e Vasconcellos (2006), o lugar é construído por significados e sentidos. Nesse sentido, questionamos: qual é o significado e o sentido terá essa produção de conhecimento em torno da geração para o nosso lugar? Para o nosso país? Para as nossas relações geracionais? Para as nossas infâncias? Para a nossa educação?

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006), a infância tem estreita relação com o lugar, no sentido de que cada lugar há uma produção singular da infância. Desse modo, torna-se necessário “[...] buscar compreender as condições sociais que produzem a infância em cada localidade. Compreender como cada realidade elabora a sua ideia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 104).

A partir dessas ideias, os autores afirmam que “[...] toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110). Assim, novamente interrogamos: a produção de conhecimento em torno da infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática é revelador de qual lugar? Será do nosso?

No que concerne à questão dos lugares, é basilar focar nossa atenção e sensibilidade para não ocupar um lugar de colonização dos modos de saber e de ser, nem mesmo de um

lugar normativo que moldura e enjaulam nossas subjetividades, destruindo e ocultando qualquer tipo de singularidade ou diferença (isso pode indicar algumas pistas, ainda prematuras, para pensar a alteridade como representação da mesmidade em outro capítulo).

Para continuar a discussão, precisamos retornar ao texto de Sarmiento (2005) para a tomada de algumas decisões em relação aos “lugares”. Na construção de seu texto identificamos a presença de dois autores principais que embasaram a discussão sobre o conceito de geração, como, por exemplo, Qvortrup e Alanen (SARMENTO, 2005).

Isso mostra a importância de ambos os autores para a discussão dessa temática, o que corrobora com a tese encontrada no estado do conhecimento desta pesquisa da autora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013), intitulada *Isto não é uma criança!*, que teve como objetivo discutir as abordagens teórico-metodológicas que constituem a Sociologia da Infância no contexto de Língua Inglesa, e conforme pensado no capítulo do levantamento do estado do conhecimento, sua tese será e é imprescindível na elaboração e aprofundamento deste capítulo.

Conforme já salientado no mapa do estado do conhecimento, a pesquisadora Tebet (2013) afirma que nesses autores (que foram citados por Sarmiento) encontramos “os principais teóricos da Sociologia da Infância contemporânea que sustentam as abordagens previamente identificadas e aqueles que têm, de algum modo, impactado a Sociologia da Infância Brasileira” (TEBET, 2013, p. 9), acrescentando, para além de Qvortrup e Alanen, os autores Mayall, James, Jenks, Prout e Corsaro.

Assim como Sarmiento (2005), Tebet (2013) destaca a geração como um dos conceitos fundamentais existentes na Sociologia da Infância, por isso que, ao teorizar cada abordagem, apresenta e discute tal conceito. Por essa razão, seu estudo se torna importante, pois a autora acessa escritos que estão em Língua Inglesa e que ainda não possuem tradução para a Língua Portuguesa<sup>36</sup>.

Como já destacado, Tebet (2013), com base nos escritos de Alanen, distingue quatro abordagens na Sociologia da Infância e seus respectivos autores:

- Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância dos autores James, Jenks e Prout, fundamentada nos pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guatarri e Bataille.
- Sociologia da Infância Estrutural-Categorial de Qvortrup, defendida a partir de um referencial marxista.

---

<sup>36</sup> Por esse motivo, pode aparecer alguns *apud* (“citado por”) nesta pesquisa.

- Sociologia da Infância Estrutural-Relacional de Alanen e Mayall, com base na teoria de Bourdieu.
- Sociologia das Crianças do autor Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz.

A pesquisa de Tebet (2013) tem como objetivo pensar os desafios teórico-metodológicos para os estudos e pesquisa sobre e com bebês, perante as quatro abordagens da Sociologia da Infância. Sendo assim, em alguns momentos desta escrita podem surgir problemáticas que envolvem os bebês, mesmo que este estudo não tenha como foco esses sujeitos.

Os bebês se manifestam como uma pista intrigante para problematizar o conceito de geração, visto que Tebet (2013) enfatiza que esse conceito nas diferentes abordagens não integra a perspectiva dos bebês, como sujeitos singulares e diferentes das crianças. Sendo assim, a autora questiona se é possível pensar o conceito de geração para os bebês.

Para aprofundamento deste estudo, intencionamos adensar o conceito de geração nas diferentes abordagens, a partir dos estudos de Tebet (2013), e perspectivar possíveis entrelaçamentos entre o conceito de geração e o conceito de rizoma na criação da geração como intersecção rizomática.

Para iniciar a discussão sobre as abordagens, optamos por começar com a abordagem Estrutural-Categorial que concebe a infância como uma estrutura social do tipo geracional. Com base nesses argumentos, questionamos: o que significa uma criança integrar uma categoria geracional dentro da estrutural social? O que seria essa estrutura social?

Primeiramente, em termos estruturais, conforme Qvortrup (2010), significa que a infância não tem um começo e ou fim, ela é uma categoria permanente de qualquer sociedade. Essa afirmação nos provoca pensar sobre o que é geração. Se a geração é permanente, de modo que faz parte da estrutura social, onde e quando começa ou finaliza a geração? Sem geração não há sociedade?

O autor dinamarquês Qvortrup (2010, p. 637) também explica com outras palavras a infância enquanto categoria geracional:

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Com essa ideia, é possível perceber que a geração não tem um começo ou um final específico, mas tem entrada e saída de pessoas. Nesse sentido, para além de um modelo estrutural, podemos considerar a geração como intersecção rizomática, que, conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 48, grifo dos autores), “[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”.

A geração como intersecção rizomática implica em saber “[...] outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar terminar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). Do mesmo modo, é saber se mover:

[...] entre as coisas, instaurar uma lógica do E [...]. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Essa ideia se entrelaça com a Filosofia da Infância, porque a geração como intersecção rizomática se relaciona com a ideia do meio, de entrar e sair, mas não de começar e terminar. No entanto, para Qvortrup (2010), a infância enquanto categoria geracional começa e termina na vida de um sujeito. Todavia, na Filosofia da Infância, ela se encontra além de um corpo biológico cronologizado, pois é condição da experiência. Dessa maneira, a criança, que um adulto já foi não morre, vive em seu corpo,

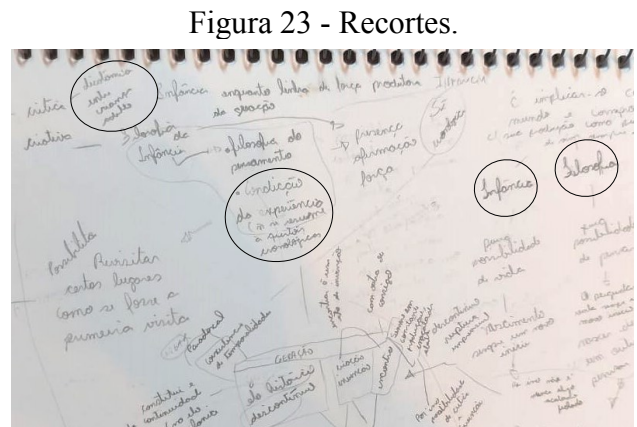


Figura 23 - Recortes.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Figura 24 - Somos interseccionados por gerações.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

como potência criadora e intempéstiva.

Isso significa que não passamos de uma geração para outra como caminhar por uma ponte e atravessar um riacho, não passamos de um lado para o outro, de um lado que tudo pode ser mágico, fantasioso, alegre, dinâmico, para o outro mundo o qual é rígido, monótono, estruturante. Esse é o momento em que dicotomizamos e binarizamos.

Portanto, na concepção da geração como rizoma podemos dizer que somos interseccionados por



gerações, a entrada e a saída das gerações não significam que algo acabou, mas revela que mais uma coisa irá permanecer em nós, em nosso corpo.

Ademais, devemos compreender que uma determinada faixa etária também é carregada por uma identidade, por um estatuto social, de modo que é atravessada por aspectos que compõem uma sociedade, que acabam distinguindo o que são coisas de crianças e coisas de adultos, o que é comum às crianças e o que é comum a outras categorias geracionais. Isso é uma dimensão importante para os estudos geracionais (por isso, os estudos de Qvortrup são necessários), de tal maneira que podemos pensar essa ideia como uma das *linhas-geracionais*.

*As linhas são sempre aquelas que compõem um rizoma, as quais se atravessam, rompem-se, emaranham-se, escapam e mudam de direção. As linhas do rizoma não possuem posição hierárquica, nenhuma linha deve ser melhor e/ou sobrepor a outra, como também não devem ser dicotômicas e binárias, pois elas são reflexo da multiplicidade. E a geração que era antes entendida como categoria da estrutura social, torna-se, nessa perspectiva, um agenciamento (das linhas) da/na produção da vida em sociedade.*

Ainda sobre as linhas podemos evocar outros pensamentos, como, por exemplo, afirmar que existe a geração do *Nintendo*, do *PlayStation*, a geração do *Xbox*, que, ao mesmo tempo, podem se relacionar: com a geração dos anos 1980, 1990 e 2000 (anos que lançaram os vídeos games); com a geração de um contexto econômico e tecnológico (da criação e consumo dessas tecnologias), que estão articulados com a geração de um grupo específico de pessoas (de uma determinada faixa etária que faz uso da tecnologia) e, até mesmo, a outros grupos ainda mais específicos, como a geração de uma família (da família que conseguiu adquirir um vídeo game).

A partir de tudo isso, indagamos: a geração é passagem? A geração se refere somente aos humanos? O que é geração? Cada coisa (humana e não-humana) que evoca o pensamento e faz conexões podem ser pistas sobre linhas geracionais.

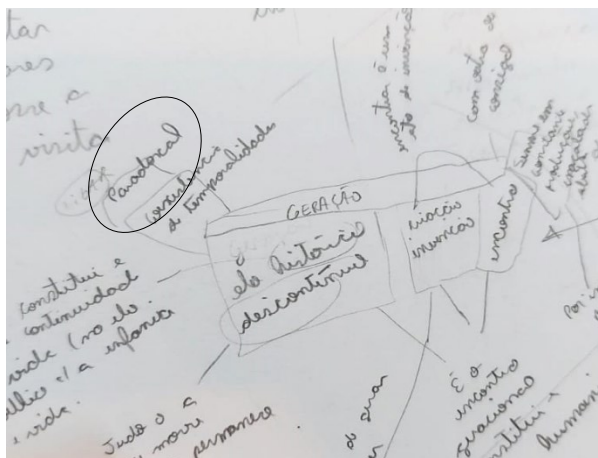
Isso nos mostra que a geração pode ser um conceito dinâmico, pode se referir tanto a um estado de coisas quanto de pessoas. Outrossim, é possível perceber que mesmo quando nos referimos a algum objeto, lugar, ano, grupo de pessoas, em relação a qualquer outra coisa ou situação, estará tudo entrelaçado, conectado pelo tempo histórico, econômico, político, geográfico e social na produção das gerações. Portanto, cada elemento, situação, sujeito, coisa e até cada pensamento ou sentimento podem se configurar como linhas que produzem a geração.

Por essas e outras razões, aproximamos a geração do rizoma. Será que a geração deve ter como ideia principal a “estrutura”? Uma estrutura é oposta a ideia de rizoma. Ela tem

pontos fixos, verdades estabelecidas, normas e ideias imóveis, o que se aproximam da ideia de árvore: 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, 2011, p. 48). São diversas as linhas geracionais, por esse motivo sua conjunção “e... e... e...”. Desse modo, é possível afirmar que a geração como intersecção rizomática será um agenciamento entre “e...e...e” de diversas linhas que as produzem.

Retornando à ideia de Qvortrup (2010) e ainda pensando na ideia da permanência, diante da possibilidade de mudança e continuidade, no sentido que o mesmo autor enfatiza que “[...] quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, **estamos afirmando que existe mudança e continuidade**” (QVORTRUP, 2010, p. 638, grifo nosso).

Figura 25 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Com muita atenção na escrita do autor percebemos que só existe a estrutura, a categoria permanente, porque existe a mudança e a continuidade, a “entrada” e a “saída” de pessoas, de suas categorias geracionais. Só é possível dizer que algo permanece se existe a mudança. E essa relação é paradoxal, então, por que como algo que precisa permanecer necessariamente tem que mudar? As mudanças contínuas são o elo para a

permanência. Novamente, podemos relacionar com os escritos do capítulo sobre a “Infância, linha de força produtora da geração”, o qual mostramos que a geração, nesse sentido, é ela própria paradoxal.

Portanto, algo existe, mas quando ele muda de natureza, ele não passa somente a existir, ele permanece. Do mesmo modo, esse é um dos princípios do rizoma: a multiplicidade, na qual encontramos os agenciamentos. A geração é rizoma e nesse movimento podemos encontrar as estruturas em que o rizoma cria linha de fugas, cria a possibilidade de outros mundos possíveis. Ele se torna rizomático na relação com a “mudança”, o “meio”, o “e”, a diferença, em relação de conexão e multiplicidade. De uma estrutura pode nascer um rizoma, do mesmo modo que uma estrutura pode fazer parte de um plano de decalque. Assim, o que realmente estamos pensando e problematizando por estruturas?

Qvortrup (2010) salienta que cada tempo histórico tem um conjunto de parâmetros estruturais ou sociais específicos que podem diferir ao decorrer dos anos. Por isso, conceitua a infância como uma categoria variável histórica e intercultural.

Importante destacar que mesmo existindo categorias geracionais diferentes presentes em um mesmo tempo histórico, não significa que “[...] sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social” (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Entretanto, quais seriam esses parâmetros ou estruturas? Para Qvortrup (2010, p. 636-637, grifo nosso), não é fácil nomear todos os parâmetros estruturais que atravessam a infância, mesmo sendo simples identificá-los, como, por exemplo, ao nos referimos aos parâmetros estruturais:

[...] econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo grupos sociais e as relações entre eles. **Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevalentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais.**

Em decorrência disso, tanto a infância quanto qualquer outro período da vida são influenciados pelos parâmetros estruturais que as atravessam (interseccionam), onde atuam como forças propulsoras que edificam seus modos de existência (QVORTRUP, 2010). Em contraste com a ideia de rizoma, as estruturas deslocam-se para a relação de linhas geracionais, que evidenciam os aspectos estruturais, porém, está além de ser somente isso.

O elo entre estrutura e rizoma pode aparentar confusa, porque um rizoma não é estrutura, mas, de certa maneira, pode haver ou conter estruturas (o que ainda será discutido posteriormente). No entanto, nesse momento precisamos “avançar” para a apresentação e discussão das outras abordagens que podem trazer a dimensão estrutural.

Para continuar, reforçamos que o autor dinamarquês enfatiza a dimensão estrutural, contudo, destaca que mesmo não sendo o foco de seus estudos, não nega a importância do conceito de agência e da ação social de todos os indivíduos:

Os conceitos complementares “estrutura” e “agência” têm sido úteis à Filosofia e à Sociologia desde tempos imemoráveis – ainda que porventura sob outras denominações. É comum propor, por exemplo, que **a mudança social resulte tanto da interação entre as condições estruturais quanto da intervenção humana consciente e deliberada.** A estreita relação entre os dois conceitos determina a direção e a velocidade das mudanças sociais,

**sendo de interesse contínuo, portanto, a busca pela relação entre as forças estruturais e a ação humana com o propósito de atingir um equilíbrio.** (QVORTRUP, 2010, p. 633, grifos nossos).

Nas ideias do autor, conforme Tebet (2013, p. 79), as crianças “são co-construtoras da infância e da sociedade”, sendo esta afirmação um dos pilares centrais para a Sociologia da Infância Estrutural-Relacional (assim como essa ideia se encontra presente em todas as abordagens da Sociologias da Infância). Nessa abordagem, “[...] as estruturas geracionais não são estruturas fixas, predefinidas em toda sociedade, já que são construídas por meio das relações sociais” (TEBET, 2013, p. 139). Para Alanen (2001 *apud* TEBET, 2013, p. 91), há alguns conceitos-chave de sua teoria, tais como “estruturação geracional”, “ordenamento geracional” e “campo”.

A estruturação geracional, de acordo com a autora, “[...] são práticas por meio das quais alguém primeiramente se torna, ou é produzido como, uma ‘criança’ em relação à ‘não-criança’. Este ‘torna-se’, de modo algum é um processo natural ou automático: ele envolve uma construção ativa em cada passo e, portanto, agência [*agency*]” (ALANEN, 2001, p. 135 *apud* TEBET, 2013, p. 91).

O ordenamento geracional, conforme Alanen (2001, p. 163 *apud* TEBET, 2013, p. 92), é “[...] uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que são posicionadas e que atuam em necessária inter-relação com as demais”, e, por isso, torna-se uma ferramenta analítica e conceitual que “[...] capta a natureza estruturada da infância e a presença ativa das crianças”. A autora revela o caráter de interdependência das gerações, entre a criança e o adulto, uma vez que ambas não podem existir sem a outra, nesse mesmo sentido, um significado socialmente conferido a uma categoria geracional dependerá do significado da outra categoria.

Diante disso, Tebet (2013, p. 92) realça a “[...] necessidade de pesquisas de análise geracional que se dediquem ao estudo de relações, posições e práticas que envolvem a infância (em diferentes campos sociais), a fim de identificar o princípio constitutivo do ordenamento geracional”. Essa questão se trata (no pensamento relacional) como “relações internas”, no qual a compreensão do lugar da criança e do adulto, assim como suas identidades são interdependentes, complexas e dinâmicas. Além disso, há as “relações externas”, tal como proposto por Qvortrup (2010), que busca as similaridades observáveis a todas as crianças, como a idade, embora não seja o foco da autora.

Continuando a discussão, adentramos na abordagem da Sociologia das Crianças que tem como principal autor William Corsaro, o qual busca investigar e se aprofundar na

perspectiva das crianças sobre suas vidas na infância, suas brincadeiras, seus conhecimentos, suas experiências, tendo a criança como um ator social, o qual tanto se apropria como reproduz cultura, transformando o mundo social (TEBET, 2013).

O principal conceito dessa teoria é a cultura de pares e reprodução interpretativa, que se entrelaçam com outros conceitos, a saber: linguagem, rotinas, amizade e rituais de interação. A cultura de pares designa a cultura das crianças, em que ela é tanto afetada quanto influência para a cultura adulta. Esse é o princípio da Reprodução Interpretativa. Desse modo, a cultura da criança e do adulto estão literalmente e complexamente relacionadas.

Essa teoria interpretativa da socialização infantil tem como bases teóricas Geertz, Giddens, Goffman, Moscovici, Bruner, Harre, Stigler e Shweder and Herdt. Vale destacar que essa abordagem enfatiza a ideia que as crianças ajudam ativamente na reprodução ou preservação da cultura, na mudança social, diante da ação social das crianças com base na teoria de Weber. De acordo com Corsaro (2011, p. 32 *apud* TEBET, 2013, p. 115, grifo nosso):

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil a sociedade. Na verdade, [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas **contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais**. O termo também sugere que as crianças estão por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.

Com as leituras das diferentes abordagens da Sociologia da Infância “Estrutural-Categorial”, “Estrutural-Relacional” e “das Crianças”, identificamos e concordamos com Tebet (2013) quando pontua que cada uma das abordagens se traduzem em diferentes perspectivas de perceber a criança e a infância, ou seja, cada uma se interessa por problemas distintos. No entanto, não podem ser vistas como concorrentes, devem ser compreendidas como lentes complementares.

Mediante ao exposto, podemos perceber, entre Corsaro, Alanen e Mayall, que os autores se debruçaram sobre as relações sociais, mas se diferenciam. Corsaro prioriza as relações intrageracionais a partir da teoria da interação de Goffman, e faz a defesa que existe um mundo das crianças que precisa de estudos e aprofundamento. Já as autoras Alanen e Mayall, concentram-se nas relações intergeracionais, apoiadas na teoria relacional de

Bourdieu. Assim como Corsaro, Qvortrup (2010) buscou aspectos comuns às crianças, contudo, sua abordagem segue pelo caminho das forças estruturais, não considerando as implicações do mundo infantil.

A esse propósito, nenhuma das abordagens se opõem à existência de uma “estrutura”, também todos abordam a inevitável importância das relações sociais entre as gerações que destacam a linha de interdependência geracional e, em especial, enfatizam a própria ação das crianças como propulsora de transformação, considerando que são elas e *com* elas que promovemos a mudança social<sup>37</sup>. A propósito disso, como já salientado por Qvortrup (2010, p. 633, grifos nossos) (e repetindo):

É comum propor, por exemplo, que **a mudança social resulte tanto da interação entre as condições estruturais quanto da intervenção humana consciente e deliberada**. A estreita relação entre os dois conceitos determina a direção e a velocidade das mudanças sociais, **sendo de interesse contínuo, portanto, a busca pela relação entre as forças estruturais e a ação humana com o propósito de atingir um equilíbrio**.

A ideia da relação entre os aspectos estruturais e a ação social promovedora da mudança social não deve ser dicotomizada e nem evocar binarismos. A partir desses argumentos, o que podemos provocar de pensamentos em prol da geração como intersecção rizomática?

Primeiramente, devemos ter muita atenção, pois a estrutura e a ação das crianças é uma das dicotomias presentes nos Estudos da Infância. De acordo com Prout (2010, p. 733), a Sociologia da Infância “[...] concentrou-se em abrir um espaço para a infância na Sociologia moderna, em grande medida nos seus termos.

Ou seja, isso se deu em grande medida dentro de um conjunto de oposições dicotomizadas”, como, por exemplo, ação *versus* estrutura, ser *versus* devir, natureza/biológico *versus* cultura/social e criança *versus* adulto. O autor intitula isso como “Reconsiderando a Nova Sociologia”, onde indica ser necessário “[...] reconsiderar e redirecionar o foco para o ‘terceiro excluído’, dessas oposições. Concluo que isto ajudará a indicar alguns itens para a agenda da Sociologia da infância em sua próxima fase” (PROUT, 2010, p. 730), que é o enfrentamento ou superação das dicotomias e dos binarismos que se instauram como um dos primeiros desafios no campo dos Estudos da Infância para a “passagem da modernidade”.

---

<sup>37</sup> Essa questão se transforma em pistas para pensar o “estar-com” no capítulo intitulado “Não há geração sem existência do outro: relações de alteridade na composição do outro-geracional”.

A geração como intersecção rizomática pode fornecer pistas para outro pensar, não mais dicotômico, visto que o rizoma é multiplicidade que se expande conforme seus agenciamentos; não é uma relação de um ponto fixo ao outro, mas de linhas (essas que chamamos de linhas-geracionais) que estão sempre em movimento e expansão.

Não podemos nos equivocar e simplesmente tentar “juntar” o que estava dicotômico, tal como juntar a estrutura e a ação, a cultura e a natureza, a criança e o adulto, pois estaremos criando outros dualismos, porque a ação e estrutura se relacionam com a natureza e a cultura, em consequência, com a criança e o adulto (ou qualquer outro-geracional). Quem sabe esse movimento de uma simples junção, dar-se-á ainda na maneira de discussão ou resolução de uma problemática moderna, a partir de um modo de pensar moderno<sup>38</sup>. Esse modo de pensar não é rizomático.

Ao proceder com a discussão, interessamo-nos em pensar o movimento de estrutura no rizoma. Diante disso, novamente a questão vem à tona, pois o rizoma não se reduz a uma estrutura, porém, estamos pensando e articulando rizoma e estrutura em vários momentos desta escrita. Desse modo, iniciaremos com a questão sobre estrutura e rizoma e, posteriormente, pensaremos as ideias e implicações em torno da estrutura e ação (aquela dicotomia discutida na Sociologia da Infância) na perspectiva da geração como intersecção rizomática.

Para pensar sobre a estrutura, destacamos outra característica do rizoma que é o “[...] princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

A estrutura ou um eixo genético são princípios de um decalque, mas o rizoma é mapa, por isso que as linhas-geracionais, ao serem colocadas em um plano, podem constituir pistas para produções de mapas-geracionais que são possíveis pelo ato da cartografia<sup>39</sup>.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 30), o mapa:

[...] é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

<sup>38</sup> O pensamento ou o tempo moderno é “[...] o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser” (SKLIAR, 2003, p. 39).

<sup>39</sup> Os mapas-geracionais serão pensados no capítulo intitulado “Não há geração sem existência do outro: relações de alteridade na composição do outro-geracional”, no entanto já encontramos algumas pistas.

Em vista disso, “[...] uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...]. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). O decalque volta sempre a uma única estrutura, enquanto o rizoma é multiplicidade.

Em paralelo a isso, trazemos a ideia de Prout (2010), quando ressalta que a geração parece ser um conceito “fechado”, que serve para explicar algo, que não precisa ainda ser desvendado e estudado. Ou seja, será que isso acontece pelo fato que o estudo do conceito de geração está sendo estudado, discutido sempre pela mesma entrada, pela estrutura?

Lembramos que o rizoma não pode ser dicotômico, todavia, será que “[...] nós não restauramos um simples dualismo opondo os mapas aos decalques, como um bom e um mau lado? Não é próprio do mapa poder ser decalcado?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Além disso, “[...] não é próprio do rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Isso significa que o rizoma está sempre em movimento por meios dos agenciamentos das linhas em multiplicidades, por isso sempre em constante mudança. No entanto, na tentativa de reproduzir o agenciamento e materializando-o no mapa, criamos um decalque daquele exato instante do rizoma. Ou seja, na pretensão de pensar a geração, a infância e o rizoma e traduzi-las do pensamento para cada letra aqui escrita, estamos construindo um decalque sobre um determinado instante e movimento do pensamento (rizomático) que se torna expressão dos (im)possíveis mapas-geracionais.

Podemos citar como outros exemplos a fotografia do instante em que uma criança com seu professor brinca no parque. Essa experiência entre ambos pode revelar a infância enquanto força produtora da geração como intersecção rizomática. Isso quer dizer que a fotografia daquele momento será o decalque dessa relação. Entretanto, ao revelar a imagem e discutir ela com um grupo maior de crianças, podem surgir diversas linhas de discussões, retirando a imagem de seu decalque e, novamente, torna-se rizomática. Essa pode ser a relação entre decalques geracionais. Dessa maneira, o decalque instaura-se sempre como algo provisório, como a fotografia de um acontecimento, que logo pode se dissolver, modificar-se ou ser atravessada por uma outra linha de força que irá tensionar e produzir algum tipo de ruptura.

Todavia, o decalque geracional é necessário, porque buscará sempre uma imagem identitária da realidade ou sobre o que somos. Não tem como viver somente dos fluxos, do movimento, do tempo intempestivo, de intensidades, precisamos dos decalques, até mesmo



como uma maneira de organizar nossas vidas e pensamentos. Isso também se relaciona com o tempo *chrónos* e *aiônico*.

As duas temporalidades coexistem (KOHAN, 2007), pois precisamos de um tempo cronológico para a constituição da vida, mas não podemos experimentar somente esse tempo, o desafio é encontrar outras temporalidades possíveis como o *aiônico*. O problema é fixar o decalque como única forma, única representação, única verdade, única representação ou definição do que é criança, infância ou geração. O que pode (quem sabe) a conceituação da geração como categoria ou estrutura estar apegada/presa ao princípio do decalque.

Sobre a cartografia, que também é um dos princípios do rizoma juntamente com a decalcomania, qual é sua necessidade? Qual sua relação com o rizoma e, em consequência, com a geração?

Imagem 8 - Batata Doce.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Destacamos que todas as possíveis linhas traçadas nesta escrita sobre o conceito de geração foram possíveis por meio da cartografia, pois possibilita acompanhar o fluxo, o movimento, a intensidade, os processos de invenção e de captura da geração como intersecção rizomática que logo se expande, multiplica-se, reinventa-se, desterritorializa-se e reterritorializa-se em todos os instantes em que o mapa é pensado e projetado.

A cartografia, assim como o rizoma, e a geração como intersecção rizomática se encontram no plano da invenção e não da representação. Ela não busca a representação de uma forma ou modelo, que se configura sobre o que não desejamos em relação ao conceito de geração.

Com base em todos esses argumentos, tanto o mapa como decalque coexistem, por causa disso que a estrutura coexiste no conceito de geração como intersecção rizomática, de modo que só é possível sua captura instantânea pela experiência cartográfica. Portanto, “existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar rizoma. [...] No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Nesse movimento, quais são as diversas entradas e saídas que foram experimentadas em torno do conceito como intersecção rizomática neste estudo? As entradas aconteceram por meio da infância, da criança, da filosofia, da sociologia, entre outros. Ressaltamos que uma

das entradas desse conceito de geração enquanto rizoma foi a partir da afirmação e defesa que a infância é uma “categoria estrutural”, a qual *não perde sua validade, mas ganha uma forma rizomático*. Uma metamorfose da estrutura.

Com base nisso, podemos pensar que a própria categoria da infância enquanto uma estrutural geracional implica processos de subjetivação. Dessa forma, ao lado dos contornos estáveis, estruturais, “[...] do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexistem o plano das forças que os produzem” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 92). Essas forças são as linhas geracionais que integram o plano movente da realidade geracional, assim, busca traçar o próprio movimento que produz e anima tais estruturas.

Essas estruturas procedem por decalques, mas “elas podem, no entanto, começar a brotar, a lançar hastes de rizoma, como um romance de Kafka” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33). Isto é, “[...] um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é recolocada em questão” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33-34).

Deleuze e Guattari (2011, p. 33) ressaltam que “se é verdade que o mapa ou o rizoma tem essencialmente entradas múltiplas, consideraremos que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes, observando as precauções necessárias”. Os autores acrescentam:

Por exemplo, seremos seguidamente obrigados a cair em impasses, a passar por poderes significantes e afetos subjetivos, a nos apoiar em formações edipianas, paranóicas ou ainda piores, assim como sobre territorialidades endurecidas que tornam possíveis outras operações transformacionais. [...] Em outros casos, ao contrário, nos apoiaremos diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Apesar disso, não podemos esquecer o risco de permanecer o decalque, no sentido de prevalecer a estrutura, a qual está na geração para ser rompida, quebrada, dando lugar ao rizoma, às linhas de fuga, à multiplicidade. Se não for possível romper com aquilo que nos estrutura, que nos decalca, aqui se encontra um perigo, pois:

[...] o decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31-32).

Ao prosseguir com a discussão, devemos, ainda, pensar a relação entre estrutura e ação social por vias do conceito de geração enquanto rizoma. Relembramos que nossa intenção é promover uma discussão sobre a relação entre estrutura e a ação social a partir das contribuições das três abordagens sociológicas que destacam que a ação humana, em especial, a ação social das crianças, rompe com o “sistema estruturante” ou um “sistema adultocêntrico” para promover a mudança social.

E, também, da necessidade dessas duas dimensões não serem estudadas, problematizadas e concebidas de forma dicotômica. Pensando n, trazemos outro princípio do rizoma: o de ruptura assignificante, que é o movimento atrelado à micropolítica. Se há necessidade do princípio de ruptura assignificante é porque há uma estrutura, há uma segmentaridade, que é o movimento sobre o conceito de geração neste estudo.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 25), “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”. Sempre haverá “ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Nesse sentido, não há possibilidade dessas linhas serem dicotômicas, nem binárias. Elas coexistem, cruzam-se, entrelaçam-se, reinventam-se, mudam de natureza e criam outras linhas, modificando o que estava segmentado e inventando linhas de fugas.

A partir desse ponto de vista, as ideias da Sociologia da Infância de conceber ação social das crianças como possibilidade de mudança social, assim como de afirmar que suas ações se diferem das ações dos adultos pela sua lógica infantil, podem ser representadas como as linhas de fuga, como subjetividades que ainda não foram totalmente capturadas pelo mundo adulto, que, de certa maneira, ainda evidenciam algum processo de singularização e que demonstram isso em suas relações com os outros, que é justamente sua potência de pensar e de criar outras relações possíveis com o mundo.

Com base nisso, vem a importância de *aprender com as crianças*, de *fazer com elas*, de efetivar sua *participação*, para a promoção de *relações horizontais* (não vertical, não hierárquica) entre a criança e qualquer outro-geracional, como também de pensar o conceito de geração *a partir* do que a infância como condição das experiências que nos afetam.

A ruptura assignificante, como se observou nos escritos que precedem, é o rompimento de um processo rígido de significação<sup>40</sup> (muitas vezes, imposta pelo mundo adulto), ou seja, é a *produção de novas subjetividades* que ainda não foram capturadas por um sistema adultocêntrico, dicotômico, capitalista, de verdades inabaláveis, por um sistema que não suporta a diferença, que tenta enquadrar os indivíduos e retirar, esvaziar, seus processos de singularização.

Assim, por que o princípio de ruptura assignificante se entrelaça e se emaranha com o conceito de micropolítica? Pelo motivo que a micropolítica é o próprio movimento de ruptura assignificante que se dá pelas linhas moleculares e que necessitam da produção de novas subjetividades que afirmam os processos de singularização, os quais já romperam com o movimento maior, o macro, com as linhas segmentadas que podem ser representadas como o movimento adultocêntrico, hierárquico, discriminatório e desigual.

Na concepção de Guattari e Rolnik (1986, p. 17), a micropolítica é:

Uma maneira de recusar todos esses modos de codificação preestabelecido, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos.

Não podemos pensar a ação social das crianças ou da infância como condição da experiência fora do movimento micropolítico. Não que as crianças estejam imunes a uma forma hegemônica de produção de subjetividade, mas porque elas confrontam essa ordem com maior resistência, maior possibilidade de rupturas, a partir da sua condição de infantis, potência de vida como possibilidade de criação e invenção.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, concebemos a ação das crianças como atuantes e protagonistas na produção de sua própria cultura, bem como da mudança social. Todavia, nossas intenções com a relação da micropolítica não é de pontuar modos de representação próprios da cultura da criança ou do adulto no sentido de distanciá-las, mas o propósito está no pensamento de aproximá-las *no fundamento da potência do encontro das suas diferenças movidas por forças desejantes*. Como pontuado nos capítulos “Infância, linha de força produtora da geração” e “Infância, linha de força produtora da geração como intersecção rizomática na composição do conceito outro-geracional”, a geração é encontro.

---

<sup>40</sup> A significação é a forma hegemônica de produção de subjetividades, que enquadram os indivíduos a uma única verdade de ser, aniquilando suas singularidades.

Nesse momento, retomamos à escrita que foi realizada no começo deste capítulo, isto é, o debate sobre a relação da geração com o desejo, e acrescentamos a seguinte questão: por que existe potência no encontro das diferenças entre crianças e adultos (ou melhor, outros-geracionais) movidas por forças desejanter? Para pensar sobre essa questão, precisamos movimentar alguns pensamentos.

Começaremos pensando as crianças diante da sua condição infantil, que podem estar mais propensas à mudança social, justamente porque rompem com as lógicas dominantes adultocêntricas. No entanto, depois dessa criança “tornar-se um adulto”, ela perde essa força propulsora de transformação, pois passará para o grupo que exerce a relação adultocêntrica de dominação. Isso significa que essa lógica adultocêntrica não tem como ser rompida. Portanto, será uma lógica perversa e perpétua?

Contudo, se pensarmos que somos interseccionados por diversas gerações, uma criança quando se relaciona com um adulto pode se relacionar com a criança que o adulto um dia foi e que, de certa forma, ainda mora em seu corpo? Quando nos relacionamos com um outro, nas profundezas, para além daquilo que apresenta ser, será com quem nos encontramos?

Podemos pensar em outro sentido, trazendo a problemática da participação infantil. Assim, devemos considerar que os estudos de Sarmiento e Pinto (1997) e de Agostinho (2014) realçam que, dentre os direitos de Proteção, Provisão e Participação, o direito de participação é o que menos vem sendo garantido, tanto na organização e elaboração de políticas quanto igualmente nas práticas sociais. Por que acontece isso? Infelizmente, a sociedade é regida por uma ordem adultocêntrica que desconsidera a participação das crianças. Entretanto, mesmo concebendo a criança como sujeito propenso para a transformação social, elas não conseguem mudar sua condição de não participação?

Essa última questão destaca que somente o grupo de crianças como força propulsora de transformação pode não ser “suficiente” para a transformação de uma sociedade, já que a criança não vive seu mundo isolado do mundo do outro, tanto que a própria Sociologia da Infância afirma o caráter de interdependência entre as gerações. Somos considerados seres sociais, constituímos-nos humanos na relação com o outro, na produção de uma sociedade.

Sendo assim, mesmo quando tentamos efetivar a participação das crianças, muitas vezes, acontecem por formas e modelos de compreensão e comportamento que são destinados ao entendimento e à escuta de um mundo adulto e não das crianças e seus modos próprios de se expressar. Dessa forma, novamente as crianças são silenciadas e invisibilizadas.

Em outro estudo, os autores Sarmento, Fernandes e Tomas (2007, p. 204, grifo nosso) sinalizam que:

A acção política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância. A participação política das crianças não pode ser pensada através de modos de imitação «macaqueada» dos comportamentos políticos adultos. As crianças não são necessariamente bons parlamentares, mesmo em miniatura, nem dirigentes homunculizados de partidos políticos, ou decisores institucionais em ponto pequeno. São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. **São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição Geracional.**

Onde buscamos chegar com esses argumentos? As crianças podem ser sujeitos propensos a transformar a lógica normativa que as cercam, porém, não são respeitadas e, quando escutadas, parecem ainda não serem “ouvidas”, pois fazem parte de um grupo socialmente marginalizado.

Assim, não basta somente colocar a criança lado a lado com um adulto para acontecer a transformação social, nem mesmo *retornar sempre a uma fala que somente ressalta as diferenças geracionais como negatividade, porque a geração enquanto grupo se produz sempre no encontro com o outro. Por isso, não há como pensar em rupturas assignificantes se não pensarmos em outras possibilidades de encontros e relações entre as diferentes gerações* (outras pistas para pensar o estar-com estão no próximo capítulo).

A partir disso, propomos pensar a geração não mais como afirmação do distanciamento entre a cultura infantil e a adulta, de modo que a única razão da aproximação do adulto acontece como presença negativa. A discussão não deve ser somente por vias do que tem a criança e do que falta no adulto. Temos que inverter o modo de pensar, por aquilo que a geração como intersecção rizomática provoca, como outros modos de pensamentos, outros modos de existência.

No entanto, como destacado, não basta colocar as diferentes gerações lado a lado para acontecer transformações sociais. Por esse ângulo, podemos nos questionar sobre o que entrelaça as relações geracionais para produção de encontros potentes para a afirmação das diferenças como positividade e transformação dos modos de existência?

Pressupomos que pode ser o desejo, pois este “só pode ser vivido em vetores de singularidade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Caem as “máscaras” da modelização dos adultos, às vezes, até das crianças, e o que permanece não diz mais respeito às relações adultocêntricas ou discriminatórias, mas ao desejo como força criada e vontade de potência.

Isso quer dizer que a força propulsora de transformação da criança ou da infância adquirem potência, velocidade e intensidade no meio, nas relações e conexões com o outro, que provocam a mudança (multiplicidades). Isso é experienciar o rizoma.

Devemos pensar que o próprio rizoma opera sobre o desejo, pelo qual se move e se produz. Deleuze e Guattari (2011, p. 32) salientam que “[...] quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre rizoma que o desejo se move e produz”. Portanto, “[...] toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32). Das mesmas formas que o desejo é o terreno da micropolítica (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

O desejo move-se no encontro com o outro, porque é produzido no registro social, não é mais a criança ou o adulto, mas o que sua relação singular produziu como força criadora, como vontade de potência que incide na produção de outras subjetividades para a desconstrução de uma forma dominante, como, por exemplo, aquela adultocêntrica.

As rupturas vêm de encontros desejantes entre diferentes gerações, do encontro como acontecimento, afirmação, força, presença. Pensar geração é pensar conexão, heterogeneidade, multiplicidade, produção de subjetividades, sempre a partir de um outro, com intenção de um olhar para si, para a produção de outros modos de existir.

Não é mais somente a criança, nem somente o adulto, mas é o encontro geracional desejante que utiliza as diferenças como afirmação e potência, não como negação, fraqueza ou incapacidade de potência.

Com intuito de chegar em algum lugar, mas jamais no final do caminho, importa defender que pensar a infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática é perceber que, ao invés de definições ou formulações fechadas, o que temos são agenciamentos de linhas geracionais que se conectam por todos os lados, são como hibridações que podem mudar diante dos diversos acontecimentos, considerando que esses agenciamentos serão sempre da ordem do “coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens” (PASSOS; BARROS, 2015b, p. 168).

Pontuamos que um estudo a partir do conceito de geração é próximo de um estudo minoritário, como de uma infância minoritária (KOHAN, 2007), pois a geração como intersecção rizomática não pode aludir para a defesa e continuação de formas dominantes de produção de subjetividade diante de sua ideia de revolução. Será sempre um estudo paralelo a outras forças de resistência, em consonância com a negritude, homossexualidade, mulher,

criança e todos os outros sujeitos, grupos e lugares que experienciam diferentes formas de opressão, porque rizoma é isso, comporta toda essa heterogeneidade, além de outras mais.

Contudo, ainda precisamos retornar a duas questões: a discussão sobre a Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância, assim como, a relação do bebê com o conceito de geração como intersecção rizomática.

A abordagem da Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância dialogam com três autores britânicos: Alison James, Chris Jenks e Alan Prout. Essa abordagem, segundo Tebet (2013, p. 46), “[...] envolve, além da desconstrução de discursos, a sua (re)construção, a partir de novas bases. [...] pois entendemos que a sua característica principal é, sobretudo, a compreensão da infância como uma construção discursiva” e a “[...] criança como um ser social que desempenha um papel ativo na formulação do mundo social”.

Ou seja, isso significa que essa abordagem rejeita

[...] a ideia de que a infância se constitua como um componente natural e universal de todas as sociedades ligado à imaturidade biológica das crianças e defendem a compreensão da infância como um discurso social e historicamente situação, variável e relativo, sendo possível identificarmos em diferentes contextos sociais ou históricos, distintos discursos e compreensões da infância. (JAMES; PROUT, 1997b *apud* TEBET, 2013, p. 47).

Desse modo, diferentes práticas discursivas, produzem diferentes infâncias.

De acordo com Tebet (2013, p. 60), os estudos da infância, na perspectiva pós-estrutural, que dialogam com essa abordagem, “[...] se assentam nos conceitos de ‘regimes de verdade’, ‘discurso’ e ‘controle’, ‘governo das crianças’ e outros de Foucault, e no conceito de ‘rizoma’ de Deleuze e Guattari”. Nessa perspectiva, citamos o sociólogo Bruno Latour (*apud* PROUT, 2010), diante de sua teoria de ator-rede.

Importa pontuar que a tese de Tebet (2013) não ressalta o conceito de geração nessa abordagem. Assim, podemos pressupor que esta pesquisa integra os primeiros estudos que se debruçam sobre a composição do conceito de geração como intersecção rizomática, o que pode ser uma contribuição para os estudos da infância. Além disso, este estudo se apresenta como uma temática que necessita de mais estudos e aprofundamento.

Sobre os bebês, Tebet (2013, p. 63) conceitua-os como sendo seres singulares, pré-individuais:

O conceito de bebê que constituímos, portanto, é o conceito do bebê como ser singular, pré-individual. Os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza (Simondon), porque ainda não assimilaram as regras e restrições do “plano de organização”,



porque ainda não se configuram como indivíduos. Estão imersos num plano de imanência e de possibilidades. (TEBET, 2013, p. 63).

Por essas razões, “a condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constitui para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar [...]” (TEBET, 2013, p. 5) e de grupo.

Em vista disso, Tebet (2013, p. 140) faz a defesa que os “os bebês não são crianças! Assim, nem todos os conceitos, e nem todas as metodologias que se aplicam aos estudos das crianças, são adequados aos estudos de bebês”, o que acontece com o conceito de geração na Sociologia da Infância atrelado a noção de categoria ou estrutura, que “[...] pouco contribui para o estudo da condição singular vivida pelos bebês” (TEBET, 2013, p. 139).

Diante de todos esses fatos e mesmo sabendo que este estudo não tem como foco os bebês, podemos nos interrogar se a infância pensada como linha de força produtora da geração como intersecção rizomática que é composta pela noção de multiplicidade, conexão, heterogeneidade, produção de subjetividades e micropolíticas consegue tanto incluir os bebês quanto ser potente para pensar os estudos sobre suas vidas?

## 7.1 É DOS CONCEITOS QUE OS FILÓSOFOS DESCONFIAM MAIS: ALGUMAS PRESSUPOSIÇÕES COMO ENTREGERACIONALIDADE E GERACENTRISMO

No momento que a geração é deslocada e pensada como intersecção rizomática algumas palavras terão também de ser analisadas, deslocadas e inventadas, a partir da composição desse outro conceito de geração. Assim, um dos conceitos para pensar será o de intergeracionalidade.

A palavra “inter” significa “entre uma coisa e outra”, como se estivesse no meio de duas coisas. Geralmente, na Sociologia da Infância, o termo intergeracionalidade é cunhado para designar a relação entre a geração da criança com a geração do adulto, referindo-se à relação entre duas geracionalidades. Em decorrência disso, pensamos a mudança do conceito de intergeracionalidade para o de *entreg*eracionalidade por via de dois pensamentos.

Como primeiro motivo, temos como referência as críticas de Prout (2010) sobre as dicotomias e os binarismos construídos no campo da Sociologia da Infância, o que fomentou o pensamento da geração como intersecção rizomática, considerando que no rizoma não há dicotomias, nem mesmo binarismos. Com essa composição, o indivíduo na sociedade não se

relaciona somente com uma geração, mas com várias gerações (segundo motivo), como, por exemplo, com os bebês, as crianças pequenas/maiores, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos.

Aa geração como intersecção rizomática é constituída na conexão entre as diversas gerações, por isso sua característica heterogênea e de multiplicidade, partindo dos princípios de um rizoma, em que ele não começa nem conclui, mas se encontra sempre no meio, entre as coisas, assim como, entre as relações geracionais. Outra razão para a mudança de “inter” para *entre*, é porque nesse lugar as relações se dão no meio, na *entrege*-racionalidade e “[...] onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma corre-lação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49, grifos dos autores).

A *entregeracionalidade* destaca as relações entre todas as gerações (dos bebês, das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos, dos idosos e qualquer outra representação de alguma categoria), as quais que não podem ser dicotômicas, binárias e inter. *Entregeracionalidade* ecoa multiplicidade, assim como mostra a ideia de meio em que acontece as conexões entre as gerações e que produzem e movimentam a intersecção rizomática.

Ao estudar o conceito de *entregeracionalidade*, fomos provocados a pensar sobre o termo adultocentrismo, que é uma prática social a qual estabelece o poder e o conhecimento adulto como válido, negligenciando e oprimindo as crianças. Nesse sentido, o termo soa-nos dicotômico, já que caso um sujeito não respeite e considere a infância ou as crianças, o mesmo está sendo adultocêntrico, porém, percebemos que a geração não se compõe somente de crianças e todos os demais se consideram adultos.

Nem mesmo que a relação adultocêntrica se resume em ser um adulto, mas está atravessada por diversas dimensões de discriminação social, não é apenas por não considerar as crianças sujeitos capazes, mas para manter uma ordem hierárquica, vertical e de dominação social, que coloca suas verdades no centro de qualquer processo formativo da vida social. Dessa forma, a geração como intersecção rizomática desloca o adultocentrismo, acrescentando-o outros elementos em que possibilita sua reinvenção como *geracentrismo*.

A etimologia da palavra geração significa ação de gerar. Então, uma relação *gerocêntrica* pode ser toda a ação de um grupo social específico que promova discriminação, preconceito ou opressão em torno de outro grupo para seu próprio prevailecimento e superioridade da sua condição social, que pode acontecer por vias de racismo, homofobia, adultocentrismo, sexismo, xenofobia ou qualquer outra representação de violência.

## 8 INFÂNCIA, LINHA DE FORÇA PRODUTORA DA GERAÇÃO COMO INTERSECÇÃO RIZOMÁTICA NO ENCONTRO COM O OUTRO-GERACIONAL

Nos capítulos anteriores afirmamos que a geração é encontro. Uma existência só é possível na existência de outros. Em consequência, a vida de uma geração é possível pela vida de outras gerações. Podemos pressupor, então, que a humanidade se produz no acontecimento relacional, na experiência imanente do/no encontro desejante com o outro<sup>41</sup>.

Em vista disso, a geração é rizomática devido sua característica de conexão, ou seja, estamos a todo momento nos conectando com o fora, com o outro, por vias de encontros. Outrossim, a geração como intersecção rizomática é multiplicidade, que é o crescimento das dimensões (das linhas geracionais) que necessariamente mudam de natureza à medida que aumentam suas conexões, a partir de seus encontros.

Com base nessas reflexões, percebemos que pensar o conceito de geração produzido nesta pesquisa é também pensar a questão da *alteridade*. Nesse sentido, é crucial questionar: quais são os encontros que temos com o outro? Ou, como nos encontramos com o outro e com ele produzimos geração?

Outra questão extremamente fundamental para pensar que emergiu do conceito de geração são os contextos históricos questão ali inseridos. Conforme já discutido, esse conceito está atrelado (por meio dos Estudos da Infância) à intenção de dar visibilidade às crianças (QVORTRUP, 2010) e suas infâncias, retirando-as da concepção de grupo subordinado. Além disso, percebemos que a própria produção da vida geracional é interseccionada por diversas linhas, dentre elas figuram as relações desiguais e discriminatórias (ABRAMOWICZ, 2015).

Isso posto, importa recordar algumas perquirições realizadas em outros capítulos, como a de que a elaboração do conceito de geração advém de autores que não pertencem aos países localizados na América-Latina. Assim, preparamos um mapa que localiza os autores da Sociologia da Infância que concebem a infância como uma categoria geracional (Figura 26).

A intenção não é discutir o mapa (Figura 26). Contudo, pensamos que a organização ali elaborada pode evocar alguns pensamentos e possibilidades que não se findam nesta pesquisa, mas podem sinalizar a importância de sua continuação para intensificar a interlocução com outros campos disciplinares na composição e aprofundamento transdisciplinar do conceito de geração rizomática.

---

<sup>41</sup> Destacamos que esse outro não se delimita a esse outro humano, mas que se compõem do encontro com coisas outras não-humanas de qualquer natureza e que fazem parte da vida na sociedade.

Figura 26 - Mapa de alguns autores da Sociologia da Infância.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em vista disso, mesmo com a imensa contribuição de diversos autores(as) brasileiros(as) que se debruçam sobre Estudos da Infância, ainda podemos correr o risco de ocultamento de nosso lugar, de nosso contexto. Dessa maneira, as perguntas retornam: qual é o significado e sentido terá essa produção de conhecimento em torno da geração para o nosso lugar? Para o nosso país? Para as nossas relações geracionais? Para as nossas infâncias? Para a nossa educação?

Sobre essas questões, trouxemos a fala de Patrícia Redondo (2019) em uma entrevista para a revista *Zero-a-Seis*, da UFSC. Nessa ocasião, a pesquisadora expressa a relação de violência, discriminação e desigualdade vivenciada em nosso território:

[...] então, o que quero dizer é que quando falamos a questão da infância latino-americana significa por em primeiro a questão da desigualdade, visto que a América Latina é a região mais desigual do mundo. E quando nós falamos que a América Latina é a região mais desigual do mundo, nós estamos falando que temos milhões e milhões de crianças em condição de pobreza, de marginalidade e exclusão, mas nós temos que por em perspectiva que o mundo não tem como ver a América Latina se não revertermos a situação da desigualdade, não só temos que discutir o acervo da afrodescendentes, da cultura indígena, da cultura branca, temos que discutir os acervos culturais em que estão as infâncias latino-americanas. (REDONDO, 2019, p. 444).

No final da entrevista, ela fala, como suas últimas palavras, “[...] que é urgente nós pensarmos coletivamente. É urgente pensar nos outros, pensarmos em um roteiro para que pense os outros e que não elimine suas diferenças” (REDONDO, 2019, p. 450).

Fundamentados nesses pensamentos, podemos pressupor que se somos nós em relação com o outro que produzimos a geração, nossas relações e nossos pensamentos sobre o outro é o que está promovendo, afirmando e efetivando as relações de discriminação e de desigualdades na produção geracional. Logo, se o conceito de geração evoca a discussão sobre o outro, a mesma discussão está intrinsicamente atrelada à temática da violência.

Todavia, a produção da geração como intersecção rizomática, como ação de gerar rupturas assignificantes e como movimento micropolítico, é a ideia de rompimento das práticas promotoras de violência, que são de lógicas fascistas, geracêntricas (adultocêntricas), hierárquicas, capitalistas ou de qualquer outro sistema rígido de significação, pois o rizoma não surge, não se expande, não cresce, não se multiplica, não se amplia, por vias de relações produtora de opressão.

Toda situação de violência destrutiva em relação a um outro se instaura como um dos pilares de discussão do conceito outro-geracional. Em vista disso, a geração enquanto rizoma deve impedir as relações de violência, de destruição, já que dessas relações o desejo acaba e o

rizoma se desmancha e perde força. Contudo, como resistência, o rizoma busca criar linhas de fuga, para continuar a crescer e se multiplicar. Sendo assim, a geração enquanto rizoma compreende todas as linhas segmentadas, rígidas, hierárquicas, pois visa criar nelas e a partir delas linhas de fugas como possibilidade de criação e invenção de outros encontros (geração como invenção).

Esse movimento também se expressa no processo cartográfico da pesquisa, em que se deseja acolher esses “[...] processos de subjetivação em curso que vai se realizando pelas frestas das formas, lá onde o intempestivo se apresenta, impulsionando à criação” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 27).

O rizoma tem como desejo a criação de outras linhas, outras alternativas de produção geracional, ou seja, justamente a produção de novas subjetividades que afirmem os processos de singularização na relação (encontro) com o outro.

Assim sendo, é a partir desse lugar que produzimos a resistência/revolução na ação de gerar (referindo-se à etimologia da palavra geração) rupturas para produção de outras relações e mundos possíveis. Ao mesmo tempo que promovemos uma ação, tornamo-nos produto, acontecimento, experiência, memória ou invenção daquilo que fomos ou daquilo que fizemos.

Ressaltamos que não é apenas uma relação de futuro, no sentido de uma ação que está por vir, que irá ser gerada, nem de passado, sobre o que já aconteceu ou foi gerado como produto, trata-se, então, de uma relação sempre no presente, que perpetua como uma fusão híbrida, um misto temporal entre passado e futuro, no aqui e agora.

Portanto, a possibilidade de ruptura, de descontinuidade da história, pela possibilidade da força desejanse da mudança a partir de uma outra relação com o tempo e com a vida, é fruto e é também é impulsionado e movimentado pela infância como filosofia do pensamento, como condição da experiência. Isso significa que a própria infância evoca o repensar do conceito de geração, ao mesmo tempo se torna linha de força produtora da geração como intersecção rizomática. Essa geração enquanto rizoma implica na discussão indispensável sobre o outro, o qual está imerso por relações de discriminação e opressão, pela não afirmação e visibilidade de sua diferença. Todos esses fatos sinalizam que a infância, a geração e o rizoma deságuam, evocam, fazem um chamado impulsionando o pensamento, a criação, a constituição do outro-geracional.

O hífen na criação da palavra “outro-geracional” se expressa por três motivos. O primeiro, pelo fato que todo o constructo teórico-metodológico do conceito de geração é o mesmo do conceito outro-geracional. No entanto, a discussão sobre o outro se torna força propulsora do novo conceito que tem como intenção intersecionar a geração pelo



pensamento e estudo do “outro”. Isso mostra que o outro-geracional não é simplesmente uma “parte” do conceito de geração, mas integra o próprio conceito, ou seja, a existência de um se fundamenta na existência do outro, e vice-versa.

O segundo motivo se dá pela expressão do movimento interpelativo que há na conexão enigmática sobre/entre o outro na produção da geração. Não há como pensar a geração sem pensar nas relações *sobre, com e para* o outro. E essas discussões não devem ser dicotômicas; ora a discussão da geração e ora a discussão do outro.

O hífen faz de ambas as palavras uma só, porém, não podemos cair no perigo de serem vistas como unidade, porque a colocação desse símbolo é expressão de conexões geracionais, encontros que tanto produzem quanto são multiplicidades. Além disso, pode expressar as transições, travessias e passagens que ocorrem entre o meio, onde se pode unir duas coisas sem, necessariamente, prendê-las nas suas significações polares.

O terceiro motivo, que não se justifica somente pela necessidade de um hífen, mas se configura como um pretexto que convoca a própria criação do outro-geracional, é a necessidade de dar visibilidade ao outro, tirá-lo de sua condição de ocultamento, opressão e subordinação. Por conseguinte, toda situação de violência em relação a um outro se instaura como um dos pilares de discussão do outro-geracional (a relação de violência impede o crescimento e a existência do rizoma, que é expressão da diferença). É o movimento de promover visibilidade ao lugar do outro; pensar sobre os lugares de fala de outros; falar do outro, pelo outro, pela afirmação de sua diferença e não pela representação que fazemos do outro e que sempre volta e aniquila a sua diferença. Falar do outro é sempre um repensar-se e desentender-se de si mesmo.

Por vias desse terceiro motivo, acrescentamos a tentativa de discutir sobre um outro nos Estudos da Infância que possa fugir de uma representação dicotômica entre criança e adulto. O próprio campo da Sociologia da Infância, com Prout (2010), afirma a necessidade de superar essa dicotomia e binarismo, embora na própria escrita do autor ainda não seja possível desviar dessa terminologia. Com isso, a criação do conceito outro-geracional expressa uma possibilidade de ampliação sobre outras maneiras de pensar no campo teórico dos estudos da infância.

Imagem 9 - Sobre os encontros.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Destarte, ao dar visibilidade ou construir uma possibilidade de inteligibilidade a esse outro-geracional, retirando-o de sua condição de ocultamento, força-nos a falar e pensar sobre o outro, estudando quem supostamente pode ser o outro, que não se reduz a ser somente uma criança ou um adulto. A produção geracional não implica somente na constituição de duas gerações.

Além disso, podemos ocultar as diferentes formas de ser um adulto, tais como suas maneiras de viver não se resumem unicamente em seu adultocentrismo. Logo, o que pode um adulto como potência? Não podemos responsabilizar unicamente as crianças na promoção de ações para a transformação. Se a geração é produzida com o outro, a mudança geracional e o devir-geracional se dão no encontro com o outro, das crianças e de outros-geracionais de diferentes faixas etárias.

Ao tratar os adultos somente como adultocêntricos, estamos voltando sempre a uma representação da mesmidade. Em vista disso, talvez possamos começar a pensar as diferenças geracionais como potentes, ao contrário de serem geralmente ditas como falta e negatividade.

Não estamos tentando camuflar e diminuir o adultocentrismo existente em nós como condição negativa, mas podemos pensar que uma maneira de reduzir esse adultocentrismo pode ser também por vias da afirmação das diferenças, as quais podem contribuir na promoção de relações horizontais e não verticalizadas. Quiçá, dessa potência de pensar a criança e a infância como conectadas com esse outro adulto podem emergir um encontro promotor de um devir-geracional.

Ademais, há outro ocultamento quando citamos as crianças e todos os outros adultos, porque em meio aos adultos existem diversas outras idades geracionais, de modo que podemos ignorar a relação das crianças com os idosos, que é diferente com os adolescentes, e assim por diante. Quando citamos a relação da geração da criança com a geração do adulto, no fim estamos se referindo a quem? Qual adulto?

Sendo assim, observamos a necessidade de afirmação da diferença de um outro quando citamos a terminologia outro-geracional (não a necessidade de uma representação descritiva, mesmo que, às vezes, ao falar do outro, corremos sempre um risco de decalcá-lo.

Consideramos que pensar esse outro-geracional é um movimento perplexo, porque é interseccionado por diversas linhas, como por linhas epistemológicas, culturais, geográficas, econômicas, sociais, políticas, educacionais, tecnológicas, de classe, etnia, gênero, sexualidade, entre qualquer outra linha de força que compõem a vida. A partir disso, questionamos: por qual lente teórica percebemos o outro? Esse outro é uma criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso?



Para a Sociologia da Infância existe uma idade que começa e que termina a infância, como uma maneira de marcar quando começa e termina uma categoria geracional, embora para a Filosofia da Infância exista uma criança e uma infância para além de demarcações cronológicas, em que a condição infantil pode se perpetuar a vida inteira, como condição da experiência<sup>42</sup>.

Ainda, se esse outro for uma criança, o que significa ser criança? “O que significa possuir – ou estar possuído/a – por uma idade? O que significa o espaço, o tempo, as demarcações, as cronologias?” (NOAL, 2006, p. 191). Na lógica ocidental eurocêntrica, a partir de uma perspectiva legislativa, ser criança é ter até os 12 anos incompletos, em consonância com o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Podemos também evocar a problemática entre as próprias crianças e os bebês. De acordo com Tebet (2013), os bebês não são crianças, essa afirmação parte da necessidade de demarcar e dar visibilidade para a vida e para a infância dos bebês e, conseqüentemente, para o próprio campo teórico, assim como necessita nas próprias Políticas Públicas. Ou seja, ao citar criança, necessariamente, podemos não estar representando ou se referindo aos bebês.

Ainda em relação à idade, no âmbito legal brasileiro existem três estatutos diferenciados: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que além de sinalizar quem é criança, acrescenta que adolescentes são aqueles entre 12 e 18 anos de idade; o Estatuto da Juventude que indica que os jovens são aqueles entre 15 a 29 anos de idade, porém, no Art. 1º, §2º esclarece que “Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013); e o Estatuto do Idoso, onde as pessoas idosas são aquelas com idade igual ou superior aos 60 anos (BRASIL, 2003). Diante toda essa legislação, identificamos um fato curioso: entre os 29 anos e os 60 anos não existe um estatuto normativo.

Não é nosso interesse fragmentar as pessoas por idades cronológicas, mas dar visibilidade às variadas idades. Cada idade tem uma política pública, uma normatividade<sup>43</sup>,

<sup>42</sup> Com base nisso, a infância como condição da experiência e do pensamento é linha de força produtora da geração como intersecção rizomática, que cria e inaugura o conceito de outro-geracional que não descarta os fatores da idade como elemento importante na constituição da vida e da geração, mas não tem como preocupação uma demarcação etária rígida, pois tem como pensamento que uma idade não elimina a outra, mas a contém. Por isso, somos todos interseccionados por gerações.

<sup>43</sup> Conforme Marchi e Sarmiento (2017, p. 953), “Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância”. Ainda, “As crianças que “escapam” à norma da infância, ou a infância que não está

um estatuto social diferenciado, que, conseqüentemente, influencia na produção de suas vidas como sujeitos de direitos e na relação com as outras pessoas. No entanto, nesse mesmo contexto brasileiro que regem tais legislações, há uma outra cultura, que tem uma outra relação com a idade.

A pesquisa de Noal (2006) apresenta as crianças guarani/kaiowá, pertencentes à aldeia Pirakuá, em que o tempo cronológico, do relógio, do calendário, do mundo capitalista, não se instauram no cotidiano vivenciado por todos na aldeia. Segundo o autor,

Geralmente sabem o dia, o mês e o ano, mas isso é tão relativo como as horas dos relógios. **Sabem que existe, mas não estão condicionados a essas demarcações.** Nos depoimentos fui constantemente informada de que não há comemoração de aniversários – nascimentos, casamentos, mortes. **As crianças são registradas, mas a idade exata de cada uma não é significativa para sua inserção nos acontecimentos que se desenrolam na aldeia.** (NOAL, 2006, p. 192, grifos nossos).

Da mesma maneira, o autor “afirma que o tempo é relativo para a vida que transcorre na aldeia como um rio que está sempre em movimento, mas que não tem uma única velocidade, imposta *a priori*” (NOAL, 2006, p. 192, grifos do autor). Ou seja, o “essencial, portanto, não é a idade de cada pessoa, mas a capacidade de cada uma viver o coletivo, participando e vivendo as trocas com as outras pessoas e com a natureza” (NOAL, 2006, p. 194). Nesse sentido, para a cultura na aldeia Pirakuá, o que existe são pessoas e *desidades* (NOAL, 2006).

Para outros grupos geracionais de outras culturas e de outros lugares o que é criança e como experienciam a infância? Cada cultura, cada lugar tem suas singularidades. Existem as crianças sem-terrinha, que fazem parte do Movimento Sem Terra (MST), aquelas indígenas entre diversas aldeias, imigrantes, com deficiência, quilombolas, em situação de rua, ribeirinhas, enfim, não há como citar toda a diversidade de infâncias que existem no Brasil, na América-Latina e no mundo.

São essas inúmeras diferenças que produzem o rizoma geracional que devem ser consideradas, pois quando são narradas ou compartilhadas “[...] personagens, lugares, conversas, texturas e imagens ganham espaço em nossas vidas. Somos forçados a pensar. Suspensões interrogam nossas posições de saber e poder” (POZZANA, 2016, p. 61).

Portanto, esse rizoma geracional é como se fosse uma cartografia da existência humana que revelam diferentes mapas-geracionais. Com isso, todas as diferenças geracionais

---

adequada à própria norma, são consequência do fato de que a ideia de infância, tal como modernamente construída, não se constitui como realidade possível para as classes econômica e politicamente dominadas” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956).

potencializam os encontros e produzem diferentes linhas que demarcam a potência, a força, as singularidades de cada lugar.

Nenhum mapa é de nenhum lugar. Mas todo mapa é de algum lugar e revela indicações de diversas possibilidades de caminhos (de se viver), onde podemos se perder, como também se encontrar. Sendo assim, olhar para o mapa geracional, o qual revela as singularidades da vida de um outro coletivo de pessoas, pode fazer com que nos percamos na construção de nossos próprios mapas ou que mudemos ou recriemos algumas outras rotas, na possibilidade de outros caminhos que permitem nos encontrar com o mapa do outro, sem invadir e sem excluí-lo.

Onde queremos chegar com todas essas questões? Em lugar nenhum. O que objetivamos é continuar pelos lugares (pelos mapas) na arte de pensar e escrever *com, para e sobre* o outro-geracional. Em que se torna imprescindível a afirmação da diferença em oposição às representações (violências) que produzem desigualdades e reforcem uma cultura capitalista ocidental eurocêntrica, branca, racista, machista, sexista, adultocêntrica, homofóbica, heteronormativa (opressões que supõem um geracentrismo).

Por conseguinte, o outro-geracional pode avizinhar-se com teorias ou pedagogias descolonizadoras, decoloniais ou pós-colonialistas e estudos que se localizem como pertencentes ao território latino-americano, com intuito de visibilizar a potência das diferenças na produção do nosso lugar, da nossa geração pelo viés da infância.

Com intenção de pensar algumas pistas de aprofundamento sobre o conceito outro-geracional, torna-se indispensável pensar na discussão sobre o outro, em consequência, sobre a alteridade e a percepção que temos a respeito do outro, que pode ocorrer por duas vias: uma delas é por meio de uma representação do outro que aniquila sua diferença, através da mesmidade que enjaula e aprisiona o outro, pelo interesse de afirmar si mesmo; a outra, como diferença, que é pensar o outro por si mesmo.

Assim, se afirmamos que a geração é encontro, como é esse encontro com o outro? “Quando falamos de alteridade [...], estamos de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução do mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro?” (GALLO, 2008, p. 1). Questões como essas que serão pensadas na próxima seção.

## 8.1 ENCONTROS-GERACIONAIS: LINHA DE FORÇA DE AFETOS E AFECÇÕES

*Quer se trate de pensar ou de viver,  
o que sempre está em jogo é o encontro [...].  
(ZOURABICHVILI, 2016, p. 52).*

Na seção anterior citamos diversas vezes a palavra encontro como algo que tanto conecta quanto produz as relações entre outros-geracionais. Por isso, torna-se pertinente pensar sobre o que é o encontro? O que expressamos quando falamos sobre encontro? O que é encontrar?

Para perambular por essas questões, primeiramente, é basilar nos atermos ao próprio lugar de pensamento que impulsiona tais inquirições. Estamos imersos em um plano que envolve movimentos infinitos que nos fazem percorrer pistas por meio de intuições. Nesse plano, conseguimos pensar em alguns cortes, posições, trações e intenções sobre a emergência de um conceito: o da geração como intersecção rizomática, em consequência, de um outro-geracional.

Sendo assim, se a geração é multiplicidade, como algo que cresce e muda de natureza à medida que aumenta suas conexões, pressupomos que o encontro é afecção, pois é o estado de variação, de modificação de um corpo, afetado pela ação de um outro corpo. Em um encontro, os corpos afetam e são afetados reciprocamente. Eles se misturam e se envolvem pelos afetos que os rodeiam (DELEUZE, 2009)<sup>44</sup>. Os afetos são “precisamente um modo de pensamento que não tem caráter representativo” (DELEUZE, 2009, p. 30).

Com isso, percebemos que a afecção, do mesmo modo que a geração, acontece sempre na ação e na relação com um outro, com outro corpo. Tanto afecção quanto a geração têm características de ação. Assim, se a geração só se produz com o outro, então, será sempre uma ação em relação com um outro, uma afecção entrelaçada por afetos.

Essas questões são pistas sobre possíveis fundamentos em relação de encontros-geracionais como uma multiplicidade de mistura de corpos. Para complementar, Deleuze (2009, p. 36, grifos do autor) destaca que a afecção:

[...] é um efeito, ou a ação que um corpo produz sobre um outro; uma vez dito que Spinoza, por razões de sua física, não crê em uma ação à distância, a ação implicará sempre em um contato, a afecção será uma mistura de corpos. A *affectio* é uma mistura de dois corpos, um corpo que é dito agir sobre o outro, e o outro que vai acolher a marca do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada afecção<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> Esses escritos são de Deleuze (2009) sobre Spinoza, que se encontram no livro intitulado *Curso sobre Spinoza*.

<sup>45</sup> A palavra *affectus* se remete à palavra afeto. Já *affectio*, refere-se à afecção (DELEUZE, 2009).

O encontro não é só isso (que já é muita coisa). No entanto, não vamos conseguir descrever tudo o que ele pode ser, porque nossa intenção não é de descrevê-lo, mas de pensá-lo. Para isso, precisamos continuar pensando esse movimento entre humanos e não-humanos se afetando e sendo afetados na produção da geração.

O próprio afeto é a conexão de forças. *A força é a instauração de uma conexão. Nesse sentido, ela não pode ser vista como singular, mas como plural, porque está sempre em conexão com outra força, existindo somente em relação, do mesmo modo como acontece com a geração.*

A experiência cartográfica promove incessantemente afetos e afecções em nosso corpo. Como pista da cartografia, Pozzana (2016, p. 42) ressalta que “o aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal, e não apenas por adesão teórica). No entremear do pesquisar sou um corpo experiência”.

*Essas questões destacam que a geração rizomática só existe em conexão e na criação incessante de linhas, onde cada linha tem sua força., por isso que a geração não se resume em uma categoria, mas em agenciamentos das linhas, das forças que produzem o fluxo da vida ou da geração; porque o encontro (a conexão) dessas forças é justamente o que afeta a geração, ao mesmo tempo que somos afetados por elas.*

Em vista disso, como salienta Zourabichvili (2016, p. 70),

Todo afeto implica uma conexão de forças, é o exercício de uma força sobre outra e o padecer que disso decorre. A força não é somente potência afetante, mas potência afetada, matéria ou material sensível sobre o qual se exerce uma força. A potência é clivada, ora ativa, ora passiva. Assim sendo, “poder” já não tem sentido ordinário de posse ou de ação, mas se conecta antes de tudo com à sensibilidade.

Imagem 10 - Um dia na praia.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Não pensamos sem ser sensível a algo, sem que algo perpassasse por nossas sensações, sobre o que percebemos ou que que sentimos. Quando estamos pensando, o pensamento está sempre sendo afetado por algo que ainda não pensamos (ZOURABICHVILI, 2016). O encontro, com o não pensado é desconhecido. É nesse momento que o encontro se torna linha de fuga geracional, que é a produção da geração como intersecção rizomática, movimento micropolítico, resistência/revolução, afirmação das diferenças e das singularidades na produção de outras ou novas subjetividades.

Isso significa que “[...] é preciso que algo *force* o pensamento, abale-o e o arraste numa busca; em vez de uma disposição natural, há uma incitação fortuita, contingente, que dependerá de um *encontro*” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 51, grifos do autor). Em vista disso, identificamos a necessidade ou potência do encontro, em que o “pensar desloca a posição subjetiva” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 63) e cria as linhas de fuga para a produção da geração enquanto rizoma.

Assim, “[...] quando o pensamento assume as condições de um encontro efetivo, de uma autêntica conexão com o fora, então ele afirma o imprevisível ou o inesperado, acampa sobre um chão movediço que ele não domina, e ganha aí sua necessidade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52). Com base nisso, o “pensar nasce de um acaso, pensar é sempre circunstancial relativo a um acontecimento que sobrevém ao pensamento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52).

Pensar é encontrar, mas será que todo encontro é um bom encontro? Quando me encontro com o outro, que não faço dele desconhecido, mas a representação de uma mesmidade, como será esse encontro? Todo encontro é potência? Nem sempre. A dois tipos de ideias de afecções a partir dos encontros, que corresponde a “[...] dois movimentos da variação no *affectus*, os dois polos da variação: em um caso minha potência de agir é aumentada e experimento um *affectus* de alegria” (DELEUZE, 2009, p. 43, grifos autor).

Conforme Deleuze (2009, p. 43, grifos do autor), “[...] no outro caso minha potência de agir é diminuída e experimento um *affectus* de tristeza”. Ou seja, por meio de um encontro podemos inibir ou aumentar a potência de agir, tanto nossa quanto do outro, considerando que os afetos e afecções são singulares e se diferenciam “[...] segundo as culturas, segundo as sociedades, os homens não são capazes dos mesmos afetos” (DELEUZE, 2019, p. 45).

Todos esses argumentos, que partem da pista que “um encontro é um afeto” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 71), lançam um formidável desafio de pensar os encontros-generacionais em interlocução com a discussão sobre o outro, em torno da noção de mesmidade e de diferença.

## 8.2 NÃO HÁ GERAÇÃO SEM A EXISTÊNCIA DO OUTRO: PENSAR AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DO OUTRO-GERACIONAL

Figura 27 - Conexões.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

*Sem o outro, não há mundo algum.*  
(GALLO, 2012, p. 175).

Partindo da epígrafe que abre esta seção de Gallo (2012), podemos inferir que sem o outro, não há geração alguma. Não acessamos a humanidade fora das relações com o outro. Só inventamos a geração na criação com o outro. Não há geração sem o outro. A geração é essência de conexões, forças, encontros, afetos e afecções, acontecimentos, multiplicidades. Quando o encontro e a conexão não forem reveladoras ou promotoras de multiplicidades, isso significa que se instaurou a colonização do modo de ser, estar e sentir do outro e, no mesmo momento, desvanece-se o rizoma.

Nesse sentido, o nosso encontro com o outro fornecerá o tom rizomático da existência geracional. Se o encontro for destrutivo, reduzindo a potência de agir do outro, impossibilitando sua conexão e multiplicidade, transformando-o em mesmidade, novamente, acaba o rizoma por sua característica de heterogeneidade.

Portanto, a discussão do/sobre outro é uma venerável problemática que deve ser pensada pela geração enquanto conceito, não somente devido a geração como intersecção rizomática, mas, em especial, por causa da infância como força produtora da geração, pois pensar a infância como experiência não há como escapar de pensar no outro, na alteridade e

em encontros, considerando que a própria infância é alteridade por conta da diferença de viver e transitar por outros tempos e espaços.

Barbosa (2000, p. 98, grifo nosso), em uma passagem de seu texto sobre a história da infância, salienta que “O processo de construção da infância [...] tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro do adulto. Em ambos processos, **estão presentes o debate entre o eu e o outro, a alteridade**”.

A esse respeito, Rocha (1999, p. 49) salienta que “o horizonte da heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos permeia todo o discurso referente a infância [...]”. Sendo assim, a infância “é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e estuda” (LAJOLO, 1997, p. 225 *apud* ROCHA, 1999, p. 48).

Em um artigo intitulado “Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie”, que tem como principal temática discutir um paradoxo, Kramer (2000, p. 1) afirma que “[...] vivemos hoje o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com populações infantis e juvenis”. A autora ainda acrescenta que, a partir disso, a ideia é lutar e educar contra a barbárie, considerando que essa luta implica nos modos como nos relacionamos e nos encontramos com o outro.

Do mesmo modo, Sarmiento e Pinto (1997) destacam que uma das facetas da infância é seu caráter paradoxal. Com isso, eles esclarecem que “[...] ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, s.p.).

Será que esses paradoxos se tornam uma incapacidade geracional de se relacionar *com o outro*, de modo que essa relação mostra que o que discutimos e defendemos se contradiz com o que estamos fazendo, vias que promovem a barbárie?

Kramer (2000) sublinha que o risco não está em chegar à barbárie, porque já vivemos nela. Posto isso, o que a autora se refere quando cita a barbárie? Por meio da preocupação sobre o mundo que é oferecido às crianças, ela esclarece que vemos:

Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos



grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. (KRAMER, 2000, p. 6).

A autora ainda acrescenta que:

É numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. E embora se tenha tentado emudecer crianças, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade e a miséria, os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. (KRAMER, 2000, p. 6).

A partir desses excertos, a sensação é que o corpo degrada, que a força desvanece e que o caminho de esperança é capturado por um enorme nevoeiro, onde não é mais possível saber para onde ir e, ao olhar o caminho já trilhado com muito sacrifício, não enxergamos mais nada, porque tudo parece voltar ao mesmo. A luta é perpétua e o inimigo é invisível e, às vezes, somos até nós mesmos.

No entanto, conforme salienta Batista (2003, p. 55) em um de seus textos sobre a educação das crianças pequenas como sinônimo de emancipação e não de subalternidade, devemos nos incomodar com relações que buscam

[...] uniformizar, controlar, vigiar, conformar, ordenar, engessar o pensamento, a criatividade, a ousadia, a espontaneidade, a ludicidade que constituem as dimensões humanas. Precisamos desconfiar da harmonia, da homogeneidade, das práticas que pretendem o cultivo da docilidade e obediência, um cotidiano ordenado, controlável, previsível e impessoal.

Esse incômodo gera outra sensação, onde germina um corpo pulsante na turbulência de um pensamento destemido diante da essência rizomática promotora da resistência a partir/com do/o outro por um mundo de paz (oposto ao mundo bárbaro). Esse efeito se deve por conta da possibilidade de criação e invenção de diversos caminhos. Quando um perde sua força ou quando o caminho que está se desvanecendo, ao se encontrar e se afetar com um outro, multiplica-se e fortalece-se criando ou inventando novos/outros caminhos.

Uma das intenções, para além de caminhar, é se movimentar pelos diversos lugares, promovendo encontros e afetos como linhas de fuga, que nos transportam para o imprevisível, onde o que passou ou o que está por vir não tem tanta importância. O que importa é sentir a experiência intemporal do momento, que, conseqüentemente, alimentará com uma força imensurável para nunca ter vontade de parar de se movimentar, lutar, resistir e “outrar-se”.

O propósito com os pensamentos de um outro-geracional não é a constituição de mais uma escrita, não é uma problemática de papel e caneta, nem mesmo se encontra (somente) na afirmação de tais paradoxos. Todavia, é a metamorfose que nos desloca para a experiência cotidiana que alimenta os paradoxos, que não faz somente pensar sobre o escrito em si, mas na nossa vida e nas mais tenras sutilezas que ela abriga. Nessa perspectiva, os paradoxos nos levam a ficar entre limites instáveis, entre conexões que tencionam a produção da vida cotidiana (KASTRUP; PASSOS, 2016).

É dessa forma que o outro-geracional está alicerçado: no *pensamento* e na relação do *estar-com*<sup>46</sup> com o *outro* que promove o desentendimento de si e da prática da diferença, em consequência, localiza-se no movimento da *experiência* em interlocução com a *infância*.

Considerando que essa relação é vivenciada pela experiência da cartografia, no movimento de constituir-se no caminho e implicar-se com o que encontramos na pesquisa, “[...] cultivamos uma posição de estar com a experiência e não sobre esta” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 142). Essa posição revela a relação de um “saber com” que é diferente de um “saber sobre”. Não buscamos, aqui, um controlar a infância ou um outro, mas, sim, projetamo-nos a uma atenção ao acontecimento da infância ou do outro-geracional.

Desse modo, a questão não se encerra no “sobre”, a sua essência está no “com”. Esse “com”, ou melhor, “estar-com” sempre na *relação/conexão/ação* com o outro (oposto de estar somente ao lado, pois nem sempre promove encontro, afetos e afecções).

Esse pensamento de estar-com também é impulsionado por um estar com no processo cartográfico, que significa a aproximação, a experiência, a composição do território existência com o que estamos pesquisando. Isso revela que não é simplesmente uma pesquisa sobre algo, mas se constitui (no estar com) na relação com algo, com outros (KASTRUP; PASSOS, 2016), nesse caso, com a infância.

Etimologia da palavra geração “ação de gerar”. Juntando com o pensamento da venerável importância do outro para a nossa existência. Portanto, será uma “ação de gerar com o outro”, a qual nos lança para a ideia do estar-com.

<sup>46</sup> O hífen pela possibilidade de estar conectado, pelo encontro. Pelos mesmos motivos do hífen entre o “outro-geracional”

Esse estar-com presume sempre a presença afirmativa de um outro que está em mutação como um estar-sendo. O estar-com é a ideia de conexão, encontro ou relação, sendo diferente de pensar um eu e um você juntos, mas pensar em ambos em outramento.

Relembramos que a etimologia da palavra geração compõe o termo de “ação de gerar”. Sendo assim, esse estar-com não se encontra somente bonançoso, mas perplexo pelo movimento de incomodação (daquele corpo pulsante citado anteriormente), interpelação (como turbulência de pensamentos destemidos), que te lança (ou pode até te fazer retroceder, como minorizar-se) para uma ação com um outro (ou de outramento/outrar-se) na geração de resistência e mudança (aqui, a intersecção infantil rizomática). Isto é, a conexão entre a geração como rizomática e a etimologia da palavra geração, como ação de gerar, não é individualizada e, nem mesmo, algo estático (o que tiver de estático será provisório), porque gerar provém movimento, produção, criação que será com o outro.

Isso posto, repetimos que a questão não se encerra no “sobre”, a sua essência está no movimento pensante de estar-com no “aqui” e “agora”, no que estamos fazendo ou não. A partir disso, ao escrever ou ler cada letra aqui escrita, algo pode fazer pensar (como desentender-se) e, ao sair da frente desse papel ou tela, algo pode mudar o rumo do que fazemos. Assim, nesse exato momento há um encontro de afecções fundador de multiplicidade, o que se faz rizoma, se faz geração, se faz infância. É dessa maneira que se pensa, se experiencia, o outro-geracional.

Ainda sobre o estar-com, devemos continuar pensando. Para isso, citamos o movimento da Sociologia da Infância pelo reconhecimento da criança como ator social e por seus estudos não se limitarem necessariamente a “dar” voz às crianças, já que elas falam e se expressam desde sempre, mas procuram escutar com tamanha sensibilidade suas vozes, não

Um estar-com como “aqui” e “agora”, no sentido que a geração se produz no acontecimento do PRESENTE.

somente aquelas verbalizadas, mas o que seu corpo expressa intensamente no cotidiano. No entanto, percebemos que há esse movimento (que é uma luta necessária), mas ao mesmo tempo as crianças vivem em situações de opressão (referindo-se àqueles paradoxos citados).

Há uma lacuna que parece sempre separar dois lados, considerando que um estabelece uma relação hierárquica, opressora (geracêntrica) sobre o outro. E essa é a questão. Se algo se mostra dicotômico, pelo fato da existência de uma lacuna que separa dois lados é pelo motivo que não há o encontro como potência de agir, não há conexão, nenhuma possibilidade de afecção. Reconhecemos, então, esse outro criança, esse

outro infantil, mas ainda a sensação é de um outro distante (essa distância se revela quando ainda perpetua as relações dicotômicas).

Com base nisso, as crianças são os verdadeiros informantes da infância e o que fazemos com todas as informações? O movimento não finda no ato de buscar escutar, reconhecer ou visibilizar. O movimento deve continuar, porque essa escuta, esse reconhecimento ou essa visibilidade deve voltar para si, dobrar-se, com intuito de promover o próprio desentendimento de si (quem sabe o outro pode ser aquele que eu encontro no espelho ao olhar-se).

A escuta sensível, o abaixar-se e o olhar para a infância ou a criança são ações necessárias para sua visibilidade e reconhecimento, mas o *desentendimento de si é necessário para retirá-la de sua condição de mesmidade*. O desentender-se acontece por vias de afetos e afecções (dos encontros e de encontrar-se) que desmancha as relações hierárquicas, opressoras ou verticalizadas e, assim, cria-se relações promotoras de multiplicidade, de rizoma, o que se torna profícuo para uma relação (com o outro) de mudança, na promoção da diferença e na ruptura da mesmidade.

Com o desígnio de prosseguir na discussão sobre o outro-geracional, torna-se interessante continuar pensando como a infância enquanto força e a geração enquanto rizoma promove, impulsiona e expande a discussão do outro, a partir da expressão e potência da diferença (de modo que o rizoma cresce), que é oposto do movimento de representação que advém a/da mesmidade (de modo que o rizoma acaba) e cria aquele tal mundo bárbaro (KRAMER, 2000).

Todavia, o que nos referimos quando pensamos a representação? O que é uma alteridade pelo viés representativo? É uma alteridade de dentro para fora, “aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar” (SKLIAR, 2003, p. 67-68), modos de pensar que não se submetem a pura exterioridade.

O que seria o pensar na exterioridade? Significa “afirmar um pensamento em que desaparece o sujeito, ao menos este sujeito moderno, autorreferente e centrado em si mesmo. O exterior é, por excelência, o lugar do outro” (GALLO, 2012, p. 172). Nessa perspectiva, o pensamento exterior é um pensar outro, um pensar que afirme a diferença como diferença, ao contrário de um pensamento como interioridade, como “pensando do pensamento” que retorna ao mesmo proibi a diferença.

A alteridade como diferença deve se opor ao movimento de representação da mesmidade. Isso significa que essa alteridade como diferença promove o lugar do encontro,

do acontecimento e, até mesmo, da experiência, com base em Larrosa (2011), pois o acontecimento é o lugar do encontro de algo que não somos, algo que não depende de nós, que não é uma projeção de nós mesmos, que não pode ser resultado de nossas próprias palavras, muito menos de nossas ideias, quiçá, de nossas representações. Nem também de nossos sentimentos, projetos, intenções, os quais não dependem de nosso saber, poder ou vontade.

Assim, Larrosa (2011, p. 6) afirma que: “se lhe chamo de ‘princípio de alteridade’ é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”.

Esse princípio de alteridade<sup>47</sup>, conforme o autor, relaciona-se com o princípio de exterioridade em que se articula com o movimento da experiência<sup>48</sup>:

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 6).

Conforme o fragmento anterior, Larrosa (2011) revela algumas pistas para pensar o movimento de alteridade como diferença vinculado ao sentido do outro também como estrangeiro. Essa exterioridade, em que nos relacionamos com esse estrangeiro, é o encontro com o desconhecido de outro saber que não o nosso. Com base nisso, sempre que buscamos representar o outro corremos sempre o risco de classificá-lo e aprisioná-lo em uma temporalidade e espacialidade da mesmidade.

De acordo com Skliar (2003, p. 39), “não existe nada humano fora do tempo e não existe nenhum tempo fora do humano”. Sendo assim, acrescentamos a afirmação que só existe a geração porque existe o humano. Isso significa que toda discussão geracional também pode se desenhar como uma problematização de temporalidades.

Sobre as temporalidades, será que só existe a possibilidade de um único tempo para a vida humana? Para o autor, existe uma perplexidade dos tempos:

---

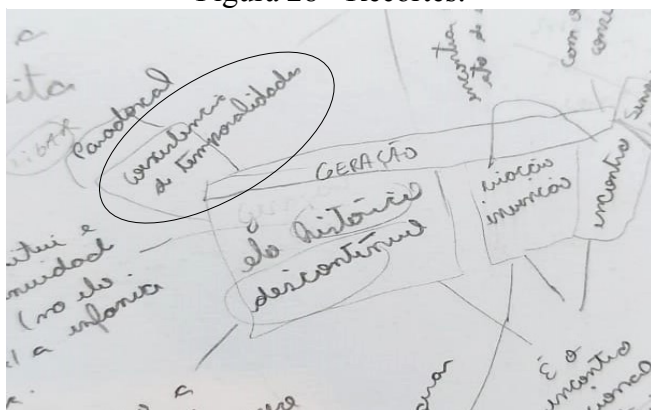
<sup>47</sup> Larrosa (2011) também cita outros princípios, no entanto, temos o interesse de citar apenas alguns que se articulam com os pensamentos e escritos desta dissertação.

<sup>48</sup> Importa frisar que nosso interesse no texto de Larrosa (2011) não se encontra na discussão sobre o sentido de experiência, mas buscamos pensar sobre a alteridade que o autor, ao pensar a experiência, discute a relação com o outro e com a vida, pois, de acordo com suas palavras, a própria “experiência é uma relação” (LARROSA, 2011, p. 9), que não se limita a relação entre pessoas, mas entre objetos, como, por exemplo, um texto.

Perplexidade não como assombro que, de imediato, permitirá a compreensão de tudo o que acontece em volta. Não como ingenuidade ou imaturidade ou desconhecimento. **Perplexidade que irrompe para também nos desvanecer, para criar uma temporalidade outra. Perplexidade como acontecimento.** (SKLIAR, 2003, p. 39, grifo nosso).

Essa relação de diversas temporalidades que manifesta a perplexidade dos tempos também acontece com a geração, porque é produção e produto do humano. Essa perplexidade, conforme indica o autor, é o que possibilita a ruptura ou o deslocamento de uma temporalidade que se encontra na modernidade que é “[...] o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Figura 28 - Recortes.

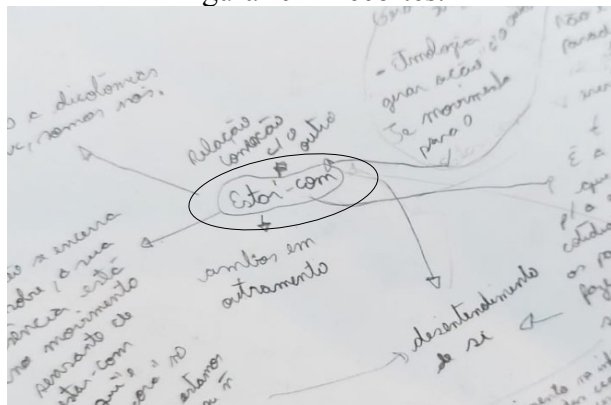


Fonte: Elaborada pela autora (2020).

No que concerne à temporalidade, tanto a infância quanto a geração evocam esse pensar sobre temporalidades. A geração rizomática é paradoxal, assim como é coexistência de temporalidades. A infância como filosofia do pensamento/da experiência é a força que promove a fuga para a invenção de outros tempos e a “continuidade” do rizoma, como expressão da micropolítica.

Lembrando que a própria infância é alteridade enquanto possibilidade de habitar outras temporalidades. Será possível pensar isso da geração?

Figura 29 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

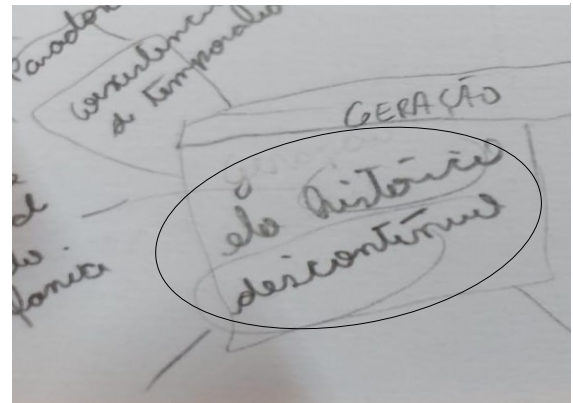
Devemos pensar na temporalidade entre passado, presente e futuro. Dos escritos do capítulo seis, reproduzimos um em que a geração evoca o futuro diante a noção de gerar, sobre que está por vir e também de passado devido à noção de produto, da ordem do que já aconteceu, mas ela é puro acontecimento, pois se produz no presente.

O presente – simultâneo, disjuntivo, ou paradoxal – é, talvez, a síntese de todos os tempos e de todas as figuras. O presente é aquilo que impõe um antes, um durante e um depois, ao mesmo tempo que pugna por neutralizar a irrupção do outro. O presente é, ao mesmo tempo, a irrupção do outro que não pode ser ordenada, definida, estabelecida de uma vez e para sempre. O presente é a impugnação e a irrupção do outro. A impugnação e a perplexidade da mesmidade. (SKLIAR, 2003, p. 64).

O incessante desejo do outro, como ação ou potência de existir no presente, é quem faz com que a geração se torne um elo histórico descontínuo. É na experiência e no acontecimento do presente que se efetiva as rupturas da história e cria outros encontros possíveis (geração como resistência) indissociáveis do movimento de crítica e rompimento de uma ordem dominante, discriminatória, desigual instituída (pensamentos do capítulo seis).

Diante disso, o que “é” o tempo do outro? O que é o “ser” do outro no tempo? Se o outro é perplexo, é descontínuo, é acontecimento? Tanto o “ser” quanto o “é” prevalecem no discurso contemporâneo sobre a constituição da identidade do sujeito. Assim, Skliar (2003, p. 47, grifo do autor) pontua que “[...] a única alternativa possível para que a alteridade não fique presa entre a condição e o estado do ser ou não ser – ou do ser em parte – parece ser a de uma temporalidade que poderíamos denominar como a do *estar sendo*”.

Figura 30 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Um estar sendo como processo e não como um estado identitária especializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Isso significa que “nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta” (SKLIAR, 2003, p. 47). Esse estar sendo, então, provoca o desentendimento de si, o questionar-se, que pode ser por vias do estar-com enquanto outramento e conexão. O pensar de um estar sendo potencializa o pensar de um estar-com.

Esse pensamento que não se limita no “sobre o outro”, mas, sim, “sobre o nós ou o eu” também se conecta com a ideia de Larrosa (2011), que amplia nosso pensamento em

movimento de multiplicidade. Como já percebemos, para o autor, a experiência supõe “[...] que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim” (LARROSA, 2011, p. 6). Ele ainda acrescenta que:

[...] a experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de ‘princípio de subjetividade’. (LARROSA, 2011, p. 6).

O autor salienta que a experiência é sempre uma relação, assim como nós somos o lugar da experiência. Então, é sempre algo (da exterioridade) que “me” passa, do mesmo modo podemos pensar da alteridade. Assim, a alteridade estará relacionada ao outro, porque é sempre aquilo que se altera e se difere de nós, mas seu acontecimento é no nosso corpo.

O acontecimento da alteridade se efetiva no nosso corpo, porém, isso não significa que é de natureza individualizada, pois esse acontecimento só é possível no encontro com o outro, com outro corpo<sup>49</sup>, que irá implicar na produção de nossa subjetividade quando algo nos acontece.

Com bases nessas questões, será que também podemos dizer que nosso corpo é o lugar da produção do outro-geracional, que nós somos a produção do outro-geracional, por isso, a atenção para a discussão de uma temporalidade e uma espacialidade do outro que é irrupção da nossa espacialidade (SKLIAR, 2003), como um desentendimento de si constantemente, que em consequência evoca e revela movimentos éticos, políticos e estéticos de nossa relação com a vida.

Esse pensamento requer muita atenção (assim como todos os outros), pois é potente pensar nosso corpo como lugar da produção do outro-geracional, isso destaca toda nossa responsabilidade, do mesmo modo a importância da sensibilidade nas construções de lugares que sejam criações de temporalidades e espacialidades outras.

A partir disso, Larrosa (2011, p. 6, grifo nosso) acrescenta nesse movimento da experiência (o qual percebemos o sentido de alteridade), o princípio de subjetividade.

Se lhe chamo ‘princípio de subjetividade’ é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. **Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas**

<sup>49</sup> Lembramos que não são somente humanos, mas não humanos também.



**palavras, a suas ideais, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto.** (LARROSA, 2011, p. 6, grifo nosso).

Destarte, essa sensibilidade citada não pode ser dita como clichê, nem mesmo referenciada sem o sentido que é algo que nos acontece. Assim, notamos a importância de estar aberto, exposto ao acontecimento, estar sensível à alteridade como diferença, de se responsabilizar pela construção de um lugar para o outro-geracional que não o discrimine, nem mesmo seja promotor de desigualdades. Por isso, esse lugar da experiência, para Larrosa (2011), é revelador de passagens e aventuras repletas de incertezas, riscos e perigos.

No entanto, para Skliar (2003), o tempo moderno aprisiona o indivíduo, como um tempo destrutivo. De acordo com Larrosa (2011), esse mesmo tempo moderno impede a experiência, em consequência, pressupomos que impede a fabricação da alteridade como diferença na experiência, no corpo, no estar-com. Diante disso, o autor ressalta que “nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, **quase nada nos passa.** [...] Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e nós permanecemos exteriores, alheios, impassíveis” (LARROSA, 2011, p. 13, grifo nosso). Isso porque:

**Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.** O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. **A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa.** [...] O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. **E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.** (LARROSA, 2011, p. 20. grifos nossos).

Imagem 11 - Um dia depois da chuva.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

É possível identificar que o lugar do outro-geracional no encontro com a diferença não se constrói na lógica do tempo moderno, mas na resistência desse sistema produtivista que se localiza na sociedade de cunho capitalista.

Além de todas essas questões, é importante pensar que aquele princípio da subjetividade citado por Larrosa (2011, p. 7) também supõe que “a

experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio”.

A experiência pode ser algo da ordem do irrepresentável, incomparável ou inidentificável. Dessa forma, “[...] a experiência supõe, portanto, a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender. A possibilidade da experiência supõe, em suma, que o real se mantenha em sua alteridade constitutiva” (LARROSA, 2011, p. 18).

Essa alteridade advém daquilo:

- que não sabe, nem pode, nem quer identificá-lo (o singular é o que transborda qualquer identidade, qualquer identificação, o singular é precisamente o inidentificável);
- que não sabe, nem pode, nem quer representá-lo (o singular é o que não é mais que sua presença, que sua apresentação, isto é, o que transborda qualquer representação, o que não representa nada, o singular é precisamente o irrepresentável);
- que não sabe, nem pode, nem quer compreendê-lo (o singular é o que ultrapassa qualquer inteligibilidade, o que está sempre mais além de qualquer compreensão, o incompreensível). (LARROSA, 2011, p. 17-18).

Nesse sentido, esse outro-geracional é pensado como expressão rizomática, como multiplicidade e, em vista disso, não há como capturar o outro e tentar representá-lo como um objetivo descritivo, porque o outro é sempre singular e enigmático. Toda tentativa de representação será sempre pelo encontro violento destrutivo que busca inibir sua potência de existir.

O decalque geracional é necessário, porque buscará sempre uma imagem identitária da realidade ou sobre o que somos. Não tem como viver somente dos fluxos, do movimento, do tempo intempestivo, de intensidades, precisamos dos decalques, até mesmo como uma maneira de organizarmos nossas vidas e pensamentos. Isso também se relaciona com coexistência dos paradoxos da geração. *Aqui se encontra toda uma complexidade.*

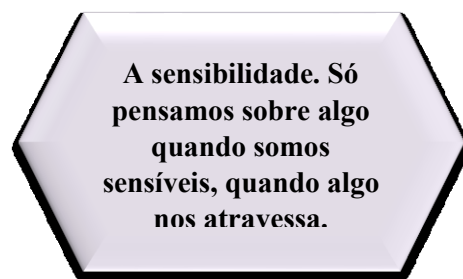
Entretanto, devemos estar atentos, pois, como discutido no capítulo sete, a geração enquanto produção rizomática tem seu princípio de cartografia e decalcomania. Essa questão nos faz lembrar e problematizar um dos motivos que impulsionaram a criação do conceito outro-geracional, que é a necessidade de dar visibilidade ao outro retirando de sua condição de silenciamento, mas esse pensamento implica em dois movimentos.

Primeiro, o debate geracional pode ter a tendência de pensar a relação de um determinado grupo/coletivo a partir da identidade, das características comuns a todos, de

modo que os aproximam enquanto grupo. No entanto, o outro em sua singularidade não pode ser “apagado” ou “silenciado” em meio a uma coletividade (mesmo que de certa forma somos pertencentes a alguns coletivos sociais como intersecção rizomática). Pensamos que esse é um dos desafios para pensar o outro-geracional, entre o coletivo e as singularidades que se revelam como condição paradoxal potente.

Por essa razão, existe a necessidade de falar “quem é” esse outro, pois como já pensado em seções anteriores, esse outro não é simplesmente uma criança, mas pertence a uma idade, uma etnia, uma classe econômica, um contexto geográfico, um tempo histórico, uma cultura específica, entre outras linhas-geracionais. Portanto, a visibilidade desse outro deve ser pela afirmação e defesa da diferença, que não advém da descrição “é” ou “ser”, isso ou aquilo, mas da conjunção “e...e...e” pela expressão de sua multiplicidade.

O segundo motivo é impulsionado pelo primeiro e reforça o pensamento sobre a importância do desentendimento de si, porque as linhas-geracionais que interseccionam o outro se conectam, afetam-se e tornam-se afecções (encontros) sobre o nosso corpo/vida, que, conseqüentemente, a questão “quem é o outro” aponta/volta para si (*ou seja, revela a necessidade de pensar sobre si, mais do que sobre o outro, como um movimento de olhar-se no espelho – outrar-se*).



Retirar o outro da sua condição de silenciamento não denota em ocupar o espaço de ser seu porta-voz, nem mesmo colocá-lo somente ao seu lado. Mas, que a voz, o pensar, o sentir do outro venha à tona com toda sua potência enquanto outro (o que significa pensar o outro como diferença, como “estar-com”), ao contrário da representação que nós pensamos sobre “quem ele é”.

Em relação a isso, sobre a multiplicidade e a conjunção “e...e...e”, devemos estar sempre atentos. Muito atentos. Falar da diferença do outro, pelo outro, não pode resumir em uma lista extensa de/sobre formas de classificá-lo que apenas aponta para uma diversidade, porque, a partir disso, novamente nos tornamos o outro na mesmidade através da expressão de inclusão e exclusão, dentro/fora. Como ressalta Skliar (2003, p. 94, grifos do autor),

A relação exclusão/inclusão é, à primeira vista, uma das mais típicas representações espaciais, territoriais, a partir da qual foi exercida uma pressão sistemática para organizar o mundo (e a cultura, e a educação, e a política etc.): há indivíduos que estão *fora* do mapa (*o outro excluído*), o que supõe necessariamente a existência de indivíduos *dentro* desse mapa (*o outro incluído* que é, na verdade, um *eu mesmo incluído*).

Ou seja, “a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle” (SKLIAR, 2003, p. 96).

O movimento de classificar o outro também implica em tratar o outro como objeto. Nesse tratamento, há uma relação de poder, regulação e controle sobre o outro, que define como olhar para o outro e quem somos nós. Esse tipo de representação se designa por duas dimensões: a primeira, da delegação, refere-se sobre quem tem o direito de representar; a segunda dimensão é a influência de um discurso social e cultural na descrição do outro.

Será que isso acontece com a relação binária entre o adulto e a criança?

Ambas as dimensões estão literalmente relacionadas, porque “quem possui a delegação de falar e de agir em nome do outro – representação como delegação – dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro – representação como descrição”, isso mostra que “quem fala *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro” (SILVA, 1999, p. 33-34 *apud* SKLIAR, 2003, p. 70).

Nessa perspectiva, existe uma relação de poder e controle que regula o que olhar no outro. Por esse fato, a exclusão pode ser um “processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros” (SKLIAR, 2003, p. 91). Percebemos, assim, que a exclusão não é do sujeito. Ou seja, “*não está no sujeito, circula na cultura, ou melhor, em um fragmento pontual dela como um significado que não é natural e que foi naturalizado. É um mecanismo de poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos aos outros*” (SKLIAR, 2003, p. 92, grifo do autor). Sendo assim, criamos condições ou características para ora excluir e ora incluir o outro. Esses binômios de inclusão/exclusão são uma maneira de *aprisionar o outro em binarismos, para esconder, camuflar toda sua potência híbrida, sua multiplicidade*.

Todas essas questões se conectam na dimensão da espacialidade do outro, porque do mesmo modo que acontece com a temporalidade, efetua-se igualmente na espacialidade. Skliar (2003, p. 95) salienta que “toda questão humana deveria ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades. [...] não há nada das espacialidades – e nas espacialidades – que possa ser explicado senão através do humano”.

Quando pensa a espacialidade do outro, o autor salienta que há uma espacialidade de interioridade e de exterioridade que “produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local e, sobretudo, de que foi sempre assim” (SKLIAR, 2006, p. 66). Isto é, buscamos incessantemente designar um espaço para o outro definindo qual o lugar do outro no espaço.

Esse é um espaço colonial que não busca somente instaurar um domínio sobre o outro, “mas também a possibilidade infinitamente exponencial de sua perpetuação, de sua diversificação em subespaços, da efetivação de estratégias cada vez disseminadas e mais microscópicas de saber e de poder sobre o outro” (SKLIAR, 2006, p. 110). Nesse lugar, precisamos definir perversamente os não-lugares, para conseguir afirmar e perpetuar o nosso espaço, como o único possível.

A afirmação de um único espaço possível anuncia os nossos medos frente ao outro, que supostamente é quem sobre nada sabemos e, por isso, não podemos confiar, assim o outro “é aquele que me faz perceber que é sempre melhor atacar, evitando, assim, ser atacado. Em meu pavor frente ao outro, é melhor matá-lo, eliminá-lo, permanecer num mundo em que existamos apenas eu e meus semelhantes, apenas aqueles em quem se possa confiar” (GALLO, 2012, p. 161-162).

O outro é sempre depósito de todo o mal e das falhas sociais, então, supõe que a pobreza é do pobre, que a violência é do violento, e podemos acrescentar que o adultocentrismo é do adulto. O outro é maléfico, mas é nossa própria invenção como tentativa de moldá-lo, para perpetuação do nosso tempo e espaço de soberania.

Como assegura Skliar (2006, p. 121):

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que o utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio de sua invocação – e também diante seu mero desaparecimento [...].

A intenção, como afiança Gallo (2012), é aniquilar o outro. Matar o outro, para perseverar a mesmidade. Às vezes, nós podemos até estar com o outro, ele do nosso lado, mas com o único propósito de inferiorizá-lo, para afirmação de sua incapacidade. Um exemplo disso é quando os adultos pretendem concretizar a participação das crianças na tomadas de decisões, em que colocam as crianças ao seu lado, dizem estar decidindo “com” elas, no entanto, promovem uma organização pautada na lógica de adultos, não considerando que os movimentos e as formas de expressar das crianças se diferem. Nessa situação, acontece uma pseudoparticipação para afirmação do nosso lugar. Assim, “nega-se que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo, e então, celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da voz do outro, não a sua voz” (SKLIAR, 2006, p. 109).

Destarte, o outro-geracional incita o pensar sobre estar-com como experiência, encontro, potência de agir. Quem sabe esse paradoxo destrutivo diante desse mundo bárbaro, do qual cita Kramer (2000), onde o que falamos, escrevemos, defendemos é o contrário daquilo que fazemos, pode ser, também, uma problemática desse *estar-com que evoca toda uma sensibilidade em pensar o outro*.

Retornando à discussão sobre a espacialidade, geralmente, os outros de um não-lugar é destinado às mulheres, ao marginal, ao indigente, ao louco, ao homossexual, ao deficiente, ao viciado em drogas, ao indígena, ao imigrante, ao selvagem, ao estrangeiro, à criança, ao violento ou qualquer outro comportamento que não segue o tempo, nem mesmo o espaço da normalidade. Se esse outro não ocupa nenhum lugar no espaço, em consequência, é um “corpo sem corpo. Uma voz sem voz. Que diz sem dizer. Que foi e que continua sendo culpado de seu próprio massacre” (SKLIAR, 2006, p. 142), que é o corpo colonizado.

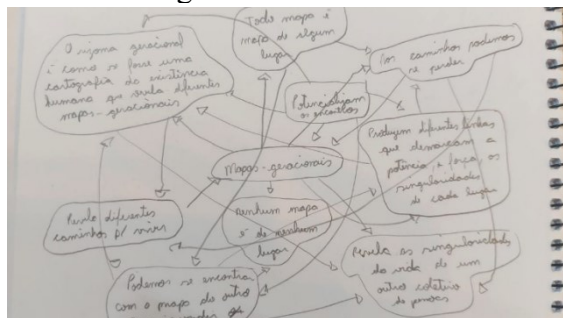
Entretanto, o espaço do outro, assim como do tempo, diante do princípio de uma alteridade da diferença, é irrupção do espaço/tempo para a construção de outros espaços possíveis e mundos possíveis. É uma espacialidade e temporalidade pós-colonial que se designa a um “[...] outro tempo e a outro lugar, onde os outros não são unicamente outros em relação aos mesmos, mas sim outros que invadem a mesmidade até mudar seu pulso, invadem a história até mudar seu curso, invadem o tempo até fazê-lo porvir” (SKLIAR, 2006, p. 145).

Pensar o outro a partir da alteridade como diferença é experienciar uma temporalidade e espacialidade outra. É estar-com diante da escuta e do desentendimento de si (quicá, a possibilidade de outrar-se). É como experiência na potência do presente. É o movimento de se expor ao outro com tudo o que tem sensibilidade, de vulnerabilidade e risco.

Assim como a experiência, podemos pensar no sentido de alteridade quando nós somos a própria produção do lugar do outro-geracional (enquanto corpo), pois “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere” (LARROSA, 2011, p. 22). Nada o encontra. Nada o multiplica.

Todas essas dimensões são extremamente necessárias para fazer da geração rizoma e criar força por meio do outro-geracional. Isso porque a ação de ruptura assignificante como movimento micropolítico – no conceito de outro-geracional – se produz no encontro evocado pela irrupção do outro. O outramento é a linha de fuga. A alteridade, na perspectiva da diferença, cresce o rizoma. O movimento de multiplicidade, conexão, heterogeneidade se produz com o outro como expressão da diferença e não como representação da mesmidade, como colonização do corpo do outro.

Figura 31 - Recortes.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Todos esses movimentos resultam na produção de linhas-geracionais para a *construção de mapas-geracionais como expressão do agenciamento geracional*, como produção rizomática. Ou seja, o movimento entre infância, geração e rizoma que convocam e promovem a discussão do outro-geracional se entrelaçam como linhas de um bordado para a

composição de uma cartografia dos (im)possíveis/diferentes mapas-geracionais como movimento e expressão de nossa existência por vias da diferença. De acordo com Deleuze e Guattari (2011), o mapa é multiplicidade, tem suas múltiplas entradas, ao contrário de um decalque, que volta sempre ao mesmo, como a alteridade da mesmidade.

Desse modo, importa pensar sobre algumas questões já pensada no capítulo sete, em que o decalque é necessário, no sentido de uma imagem identitária da realidade ou sobre o que somos, porque não tem como viver somente dos fluxos, do movimento, do tempo intempestivo, de intensidades, precisamos dos decalques, até mesmo como uma maneira de organizarmos nossas vidas e pensamentos.

No entanto, as linhas de representação de um outro, as que se revelam como estruturas, as que podem delimitar fronteiras não são estáveis, “[...] aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; multiplicam-se, disfarçam-se; os limites de suas fronteiras parecem se perder, oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permanecem quietas ou inalteráveis” (SKLIAR, 2006, p. 90).

Do mesmo modo ocorre com as identidades. Assim, a identidade deve ser pensada como “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mes-mo quadro de referência identificável” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 69). Isso mostra que:

Quando vivemos nossa própria existência, nós a vivemos com as palavras de uma língua que pertence a cem milhões de pessoas; nós a vivemos com um sistema de trocas econômicas que pertence a todo um campo social; nós a vivemos com representações de modos de produção totalmente serializados. No entanto, nós vamos viver e morrer numa relação totalmente singular com esse cruzamento. O que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para a vida. Um músico ou um pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo o que a pintura é em torno dele e, no entanto, ele a retoma de um modo singular. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 69).

O mesmo acontece com a geração. Qvortrup (2010) pensa a infância a partir de uma categoria geracional na busca de elementos comuns a todas as crianças, como, por exemplo, não poder casar ou votar, a obrigatoriedade de frequentar uma instituição de educação infantil e, posteriormente, a escola, entre outros elementos, também são válidos e potentes para pensar a infância, a criança e sua vida geracional.

Esses elementos podem representar algumas linhas como estruturas de um mapa-geracional e, por isso, a importância de pensar que elas podem ser instáveis de acordo com o tempo e espaço histórico, geográfico, social, político, econômico e cultural do outro. Devemos pontuar, como destacado em outras seções, que a realidade, assim como a geração, não é algo dado, mas, sim, produzido a partir do sujeito que a percebe.

Dessa maneira, percebemos que conseguimos elaborar decalques dos mapas, como a fotografia de uma paisagem, mas jamais conseguiremos totalmente capturá-lo, fechá-lo, finalizá-lo, porque o mapa é rizoma e está sempre em produção.

O mapa pode ser um estar-sendo, pode se constituir de devires-geracionais como os encontros entre as diversas linhas que, ao se conectarem, mudam de natureza. Visto que, se somos nós que traçamos o mapa e não somos isso nem aquilo, somos multiplicidades e tudo que somos é no encontro com o outro, assim, deveríamos estar constantemente em outramento se deparando com o inesperado de um outro espaço e tempo que se instaura no acontecimento do presente. Por essas razões, na relação rizomática, o mapa não é um decalque, apesar de poder ser decalcado, considerando-as uma de suas funções.

Importante pensar que o mapa-geracional não tem forma específica porque é feito de linhas, que são todo tipo de força que, ao se conectarem com um outro, podem desenhar ou bordar o que é (im)possível de criar na/pela imaginação. Já o decalque, pode ter alguma forma, mas o mapa será constantemente metamorfose.

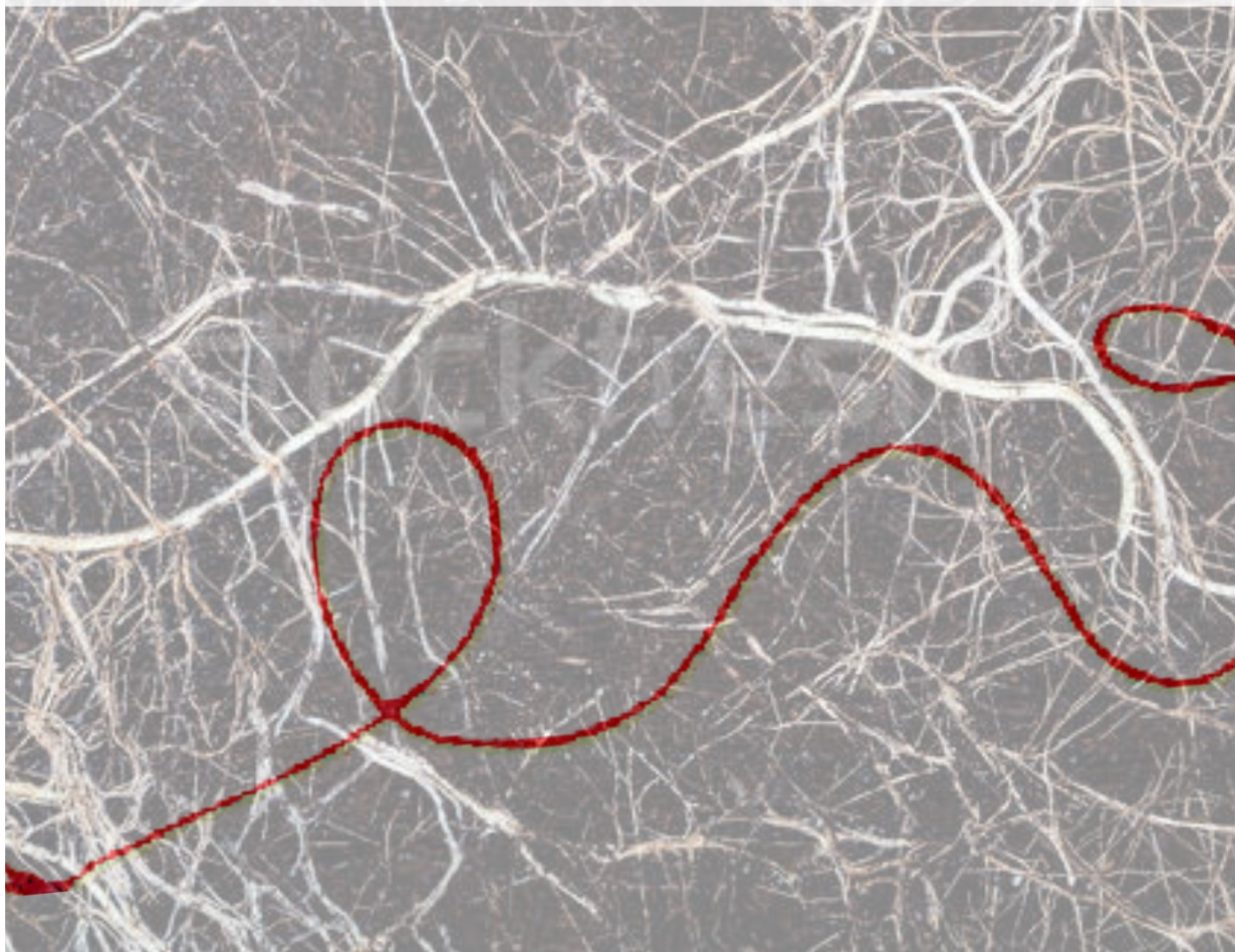
Depois desses pensamentos sobre mapas, importa interrogar-se por que a existência de diversos, ou melhor, de uma multiplicidade de mapas, ao contrário da construção de um único mapa? Para essa questão, pode haver várias discussões possíveis, contudo, pretendemos pensar somente sobre uma das ideias.

Como o mapa-geracional é pura conexão e expressão do agenciamento geracional, não será possível pensar em um único mapa, porém, todos podem se conectar (entregeracionalidades). Cada força conectável (as linhas), do mesmo modo que a infância como força produtora da geração, pode provocar a emergência de um mapa-geracional, que não está localizado acima, nem embaixo, nem ao lado de um outro campo de força, mas que se movimenta entre eles. Isso significa que o mapa não tem unicamente uma superfície lisa,



nem plana. Ele é enigmático, já que pode se metamorfosear no encontro com outros, com o fora. A relação entre os mapas podem ser “*mapasfóricas*”.

INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA



# Mapa

Cocriações

ENCONTRAR A INVENÇÃO É INVENTAR ENCONTROS  
PRODUCENTES DE COCRIAÇÕES

## 9 PISTAS SOBRE ALGUMAS COMPOSIÇÕES: UM ANTIGLOSSÁRIO

O pensamento de um antiglossário é devido a compreensão de que o glossário se aproxima da ideia de um dicionário. Entretanto, contém, em específico, palavras incomuns ou desconhecidas, as quais serão atribuídas significados, definições explicações tanto para o leitor encontrar a definição das palavras com maior facilidade quanto para melhorar a compreensão do texto pelo leitor. Geralmente, as palavras são organizadas em ordem alfabética.

Contudo, não é esse o movimento de escrita desta seção. As palavras escritas não são somente incomuns, algumas são cocriações. O desconhecimento dessas palavras não indica a necessidade de sua explicação para o leitor, mas se tornam potência no desvendamento entre seus pensamentos.

Nenhuma das palavras está literalmente dada a seus significados, ao decorrer da leitura da dissertação podem aparecer outras possibilidades de compreensão. Ou seja, os escritos desta seção se configuram somente como algumas pistas, pois seus pensamentos extrapolam, nesse momento, qualquer tipo de movimento de captura ou objetivação. Por isso, a leitura desta seção pode, ou não, “melhorar” a “compreensão” desta dissertação pelo leitor. Quem sabe pode emaranhar ainda mais o pensar. Por conseguinte, algumas pistas sobre algumas composições pode ser uma “boa” tradução de um antiglossário.

### **Cocriações**

A infância evoca o repensar do conceito de geração, ao mesmo tempo em que se torna linha de força produtora da geração como intersecção rizomática. Essa geração enquanto rizoma implica na discussão indispensável sobre o outro. Esse outro está imerso por relações de discriminação e opressão, pela não afirmação e visibilidade de sua diferença. Todos esses fatos sinalizam que a infância, a geração e o rizoma (por meio das linhas traçadas neste estudo) fazem um chamado, impulsionando o pensamento a cocriações (no sentido que a criação é possível em conexão e relação com o outro, “com criações”), a outras possibilidades de pensar o já dito ou não pensado.

### **Geração como intersecção rizomática**

A geração como intersecção rizomática tem como uma de suas linhas a ideia da infância como categoria. No entanto, não se fecha a essa noção, pois a geração rizomática está sempre em movimento de criação, por meios dos agenciamentos das linhas em

multiplicidades, por isso, sempre em constante mudança, em consequência, sempre aberto para as investigações e novas/outras possibilidades.

### **Infância como linha de força produtora da geração**

Toda força é impulsionada por uma relação de afeto (que não é de caráter representativo), pois implica em uma conexão com outra força (que está sempre em encontro ou em relação). Isso posto, a força não é somente potência afetante, mas potência afetada (torna-se afecção).

A infância extrapola uma relação cronológica e se instaura como presença afirmativa na produção geracional (relacionada à (des)continuidade da existência humana), por sua potência de afetar e ser afetada em mutação intempestiva na criação da vida. Existe a geração como intersecção rizomática, porque há a infância como linha de força que a movimenta e a produz.

### **Agenciamento geracional**

Pensamento mais amplo do que categoria, estrutura ou sistema, o agenciamento compõe elementos heterogêneos de qualquer natureza, desde que esses elementos (linhas-geracionais) contribuam para movimentar o pensar do que ainda não foi pensado sobre a geração. Por isso, o agenciamento nunca se “fecha”, mas, geralmente, indica novas/outras possibilidades.

### **Linhas-geracionais**

Toda linha é uma conexão. Toda conexão é estabelecida por forças. Ou seja, a força é sempre uma conexão com outra força. Sendo assim, a força só existe em relação. Portanto, toda linha é potência afetante, ao mesmo tempo em que é potência afetada. Eis uma relação de afeto e afecções. Com base nisso, as linhas-geracionais são como forças produtoras, que evocam o pensar sobre a geração e contribuem na sua composição, em linhas promotoras de sua existência.

### **Encontros-geracionais**

Pensar ou viver o que está em jogo é sempre o encontro. A geração existe porque o outro também existe e, nessa relação, a geração se produz em encontros. O encontro pode ser a possibilidade da fuga geracional, mas podem haver encontros de afecções tristes. Os encontros são afetos e afecções. É uma multiplicidade de mistura de corpos humanos e não-

humanos. A potência do encontro está nas diferenças movidas por forças desejanter que promovem a potência de existir do outro e se tornam multiplicidade.

### **Mapas-geracionais**

Os mapas-geracionais são expressões do agenciamento das linhas-geracionais na composição de algo que indique suas múltiplas entradas no campo do pensamento. Desse modo, os mapas-geracionais serão sempre compostos por vias das diferenças de nossa existência como potência. O mapa é (im)possível sempre na conexão com o outro (mapas-outros), na composição coletiva, na produção do social. Nessa perspectiva, não é nada individual, não existe somente a elaboração de um mapa, mas a multiplicidades de mapas que, ao se conectarem, mudam de natureza. Desse modo, suas fronteiras não são fixas, mas instáveis e paradoxais. A relação entre os mapas será “mapasfórica”. Dessa forma, não é possível sua captura ou fechamento de um mapa.

### **Decalque-geracional**

O decalque é a materialização ou representação de mapas-geracionais. Isso posto, seu sentido é de uma “imagem em movimento” (por isso provisória), de um determinado instante do pensamento/experiência, com intenção de uma possível inteligibilidade para descrever as relações geracionais. É a possibilidade de uma compreensão para ampliar outras discussões, com interesse de sua ruptura e metamorfose, para elaboração de outros mapas. Com base nisso, o decalque geracional não pode ser confundido como representação de uma única verdade ou de uma única definição. Os mapas-geracionais têm como pretensão seus próprios decalques, assim como, os decalques têm como pretensão seus próprios devires.

### **Estar-com**

O estar-com transcende a escuta sensível do outro, de modo que a voz, o pensar, o sentir do outro venha à tona com toda sua potência enquanto outro. Esse movimento incita em nós afecções, desentendimentos de si, para promoção de encontro-geracionais como forças desejanter de conexões ativa/protagonista, no “aqui” e “agora” das relações de resistência e revolução. Relações que buscam romper com dicotomias, binarismos e paradoxos destrutivos (da vida bárbara<sup>50</sup>), em que os encontros diminuem a potência de existir do outro.

---

<sup>50</sup> Ver capítulo das Consider(a)ções.

### **Outro-geracional**

Existe a geração, porque existe o outro. Dessa forma, não há como pensar a infância enquanto linha de força produtora da geração como intersecção rizomática sem pensar nesse outro (na relação de alteridade) que conosco produz a geração. Somos um outro do outro, por isso devemos estar em constante outramento. Como o outro é sempre diferença, está aí seu sentido rizomático, considerando que o próprio rizoma evoca a ruptura de sistemas e relações colonizadoras (que é o sentido da mesmidade que acaba com o rizoma). Sendo assim, esse outro é evocação do desentendimento de si, que revela a necessidade de pensar sobre si, mais do que sobre o outro, como um movimento de olhar-se no espelho (outrar-se), para com o outro estabelecer relações promotoras de resistência e revolução para/na ação de gerar outros mundos possíveis sem desigualdades e discriminações. Esse outro pode ser o início de um movimento para um outrem-geracional.

### **Geracentrismo**

Toda ação de um grupo social específico que promova discriminação, preconceito ou opressão em torno de outro grupo para seu próprio prevailecimento e superioridade da sua condição social, que pode acontecer por vias de racismo, homofobia, adultocentrismo, sexismo, xenofobia ou qualquer outra representação de violência.

### ***Entregeracionalidade***

São as relações entre todas as gerações (dos bebês, das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos, dos idosos e qualquer outra representação de alguma categoria), que não há como ser dicotômica, binária e inter. *Entregeracionalidade* ecoa multiplicidade. Além disso, ressalta a ideia de meio em que acontece as conexões entre as gerações e que produzem e movimentam a intersecção rizomática.

### **Paradoxo**

Existem vários tipos de paradoxos. Há aqueles que expressam toda sua potência para pensar e experienciar a existência geracional. Assim como, há os que se mostram como potência para o pensamento, contudo, evidenciam uma realidade geracional com parâmetros destrutivos (em que os encontros diminuem as potências de existir do outro), de modo que a intenção é seu rompimento. Isso mostra não uma dicotomia entre os paradoxos, mas, sim, que se parecem com linhas de forças em disputas.

**Epílogo**

Esta é uma versão ressignificada da versão original de Loriz Malaguzzi (1999), intitulada “Ao contrário, as cem existem”.

**Ao contrário do ao contrário é difícil de pensar, que dos cem pode virar mil e do mil pode ficar cem**

<p><b>Versão original (ênfatisa as crianças)</b></p>	<p><b>Versão ressignificada (ênfatisa as crianças no “estar-com” os outros-geracionais)</b></p>
<p><b>Título:</b> Ao contrário, as cem existem</p> <p>A criança é feita de cem A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar.</p> <p>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.</p> <p>A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)</p> <p>mas roubaram-lhe noventa e nove.</p> <p>A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe:</p>	<p><b>Título:</b> Ao contrário do ao contrário é difícil de pensar, que dos cem pode virar mil e do mil pode ficar cem</p> <p>O outro-geracional (que já “foi” criança) deveria ser feito de “mil”tiplicidades Mil maneiras criativas para tocar nas mãos das crianças Mil maneiras para tentar compreender seus pensamentos Mil maneiras inventivas para jogar e falar com elas</p> <p>Mil sempre mil (tentativas) De modos de escutar as crianças De entender suas maravilhas de amar, De se alegrar e cantarolar com elas Mil sempre mil Mil mundos para tentar descobrir Mil mundos para tentar inventar Mil mundos para tentar sonhar Com elas (as crianças)</p> <p>Esse outro-geracional deveria ter “mil”tiplicidades de compreender as crianças (e depois mil...mil...mil)</p> <p>mas um sistema geracêntrica, de uma alteridade da mesmidade e uma colonização de seus modos de existência, transmitido de geração a geração Roubaram-lhe tudo, começando desde seu tempo de criança</p> <p>A escola e a cultura lhe separou a cabeça do corpo. Diziam-lhe: de pensar sem as mãos</p>

<p>de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe</p> <p>e de cem roubaram-lhe noventa e nove.</p> <p>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.</p> <p>Dizem-lhe: que as cem não existem</p> <p>A criança diz: ao contrário, as cem existem.”</p>	<p>de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Diziam-lhe: de descobrir o mundo que já existe</p> <p>e de mil roubou-lhe tudo, começando desde seu tempo de criança</p> <p>Diziam-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. (dicotomias e binarismos)</p> <p>Diziam-lhe: Que seus mil não existem, pois desde seu tempo de criança já perderam, cem, cem, cem, cem, cem...</p> <p>A “geração<sup>51</sup>” diz: ao contrário que se pensa, a criança no “estar-com” os outros-geracionais podem ser potência e ao se “encontrar” podem devolver (no desentendimento de si) uns aos outros seus cem, cem, cem perdidos/roubados até virarem “mil”tiplicidades no desejo de cartografar outros mundos possíveis.</p>
---	---

Que a infância, enquanto força produtora da geração como intersecção rizomática, seja uma outra possibilidade (mapasfórica) de todos outros-geracionais experienciarem em diferentes intensidades suas cem “mil”tiplicidades

100 000 000 000 [...].

<sup>51</sup> Essa é geração pensada e conceituada nesta pesquisa, ou seja, a geração como intersecção rizomática a partir de uma infância enquanto linha de força produtora da geração.





INFÂNCIA GERAÇÃO RIZOMA

# Mapa

Consider(a)ções

O PENSAR É UMA AFECÇÃO.  
NÃO É POSSÍVEL NOS AFETAR SEM SER SENSÍVEL AO OUTRO,  
SEM QUE ESSE PERPASSE PELOS NOSSOS SENTIMENTOS,  
NOSSO CORPO.

## 10 CONSIDER(A)ÇÕES

Nos primeiros parágrafos desta seção temos como interesse voltarmos para “casa”, no sentido de pensarmos o cotidiano como professora da infância, diante de nossa experiência no município de Balneário Camboriú. Lembramos que esse pensar é impulsionado pela experiência dessa cartografia, que, ao voltar para “casa”, possibilitou olhar o mesmo a partir de outros pontos de vista. Esse outro olhar não deseja perseguir respostas para perguntas antigas, e sim nos lança para a formulação de outras inquições.

Com este estudo, percebemos a importância do desentendimento de si para perceber e sentir o mundo e produzi-lo como alteridade. Esse movimento nos sensibiliza para as relações estabelecidas entre as crianças e os outros (entre eles: professoras) na produção da vida cotidiana da Educação Infantil.

Com base em nossas experiências, percebemos, muitas vezes, professoras que se mostram defensoras de uma infância afirmativa. Por esse motivo, movimentam-se na Educação Infantil com algumas alternativas que buscam contribuir para a vivência das crianças, a partir de sua concepção de infância. Podemos citar um exemplo da organização do ambiente, no qual as professoras buscam mudá-lo para que se torne um lugar potente para as brincadeiras das crianças, pois em alguns lugares de nossa região a organização ainda é escolarizante.

Com base nisso, percebemos mudanças nos espaços físicos e nas utilizações de materiais, entre outras propostas. No entanto, as relações caracterizadas como aquelas que alimentam o sistema moderno, não são rompidas. Alertamos que esse sistema moderno é opressor e inibe a experiência de uma infância afirmativa.

Podemos citar uma das circunstâncias em que acontece essa relação: como professoras, conseguimos identificar a necessidade de fixar as produções das crianças (as quais, na nossa instituição, ficam fixadas pelos corredores) no campo de visão das próprias crianças. Anteriormente, estavam na altura do olhar do adulto. As crianças tinham dificuldade para visualizar. No entanto, identificamos que as crianças, ao passarem por essas produções, eram impedidas de tocar e de se aproximarem, um modo para não “estragarem” o que está fixado, as professoras organizam filas com as crianças, separando meninos e meninas.

Outro exemplo, em que as professoras notam a importância de as crianças se aproximarem da natureza no próprio espaço da instituição, porém, pela falta de uma sensibilidade sobre a experiência com a natureza acabam estruturando e cronometrando o tempo e o espaço das crianças em áreas externas. Sendo assim, elas tentam resistir a uma

rotina rígida, estruturante e escolarizante na Educação Infantil, usando da mesma lógica ou das relações que as fomentam. O que estamos tentando destacar é que a mudança ou os processos de resistência não se encontram na “troca” de lugares, objetos e tempos, mas estão impregnados em nossos modos de produção de subjetividades, de modo que para a mudança é necessário o desentendimento de si sobre os modos de ser, estar e sentir.

Assim, torna-se possível estabelecer outra relação com o pensar, a qual possa ser potente na produção de outras maneiras de viver no espaço da Educação Infantil, e que se tornem linhas de fuga. A sensação é que falta uma sensibilidade, pois como realizar o movimento de desentender-se se nada nos atravessa, nos toca, nos afeta. Com isso continuamos a representar sempre o mesmo, até quando pensamos que estamos fazendo “a diferença”.

Quando professoras se deslocam de suas próprias certezas, elas se conectam com o que é de alteridade como diferença, como, por exemplo, em relação à organização do ambiente podemos pensar em algumas problematizações, em que essa organização não revela somente a concepção de criança, infância e educação que tem a professora. Isso não se resume em indicações das características do grupo de crianças, considerando que essa organização é pensada a partir da necessidade e dos desejos das crianças no coletivo, como também no individual. Especialmente, o fluxo do processo organizacional é expressão da relação potente e afirmativa entre crianças e delas com as professoras. Ou seja, nesse fluxo não encontramos somente o olhar da professora (isso) e o desejo da criança (aquilo), pois dessa relação se produz uma terceira coisa como multiplicidade que fica materializada (decalcada) na organização (enquanto pontos provisórios) e logo entram em mutação devido outros encontros que acontecerão nesse lugar.

Sobre o nosso lugar de experiência como professora, podemos ainda problematizar outras questões: criticamos o espaço da Educação Infantil por parecer uma “ilha” na própria cidade, porém, não percebemos pelo coletivo da educação infantil algum movimento de ocupação com as crianças de outros espaços; defendemos uma educação ambiental, pois ao mesmo tempo produzimos mais lixo fazendo brinquedos recicláveis; defendemos uma educação para a diferença, no entanto, não temos pentes na sala para pentear os cabelos encaracolados; defendemos a liberdade da mulher na sociedade, mas separamos brinquedos de meninos e meninas. Além disso tentamos constantemente ser percebidas como professoras e, ao mesmo tempo, nossa maior preocupação é o que fazer de apresentação das crianças no Dia das Mães e no Dia dos Pais, ou comprar de presente para dar às crianças do dia 12 de outubro. Defendemos que um dos eixos da Educação Infantil seja a brincadeira, porém, temos

uma a “Semana da Brincadeira” no calendário letivo. Salientamos a importância das crianças com a natureza e pensamos que só em deixar as crianças livres brincando no parque já é suficiente.

Discutimos cotidianamente com as crianças sobre a importância do cuidado com a natureza, mas, cotidianamente, usamos copos plásticos para dar água às crianças! Nossas decorações têm como único material EVA (Etileno Acetato de Vinila) e TNT. Defendemos as interações como eixo norteador da Educação Infantil, no entanto, a única interação entre os grupos acontecem quando coincidem a presença de dois grupos no parque, considerando que, geralmente, são grupos de idades parecidas. Diante disso, cadê a interação entre bebês e as crianças maiores? Defendemos que no mundo atual existe uma diversidade de famílias, mas ainda trabalhamos com as crianças presentes para o dia das mães e dos pais. Será por que todas essas relações ainda acontecem atualmente?

Se só encontramos o que inventamos, o que inventamos é impulsionado pelo que pensamos. O pensar é uma afecção, em que todo pensamento se encontra afetado. Isso significa que não tem como nos afetar sem ser sensível a algo, sem que algo atravesse nossos modos de ser, sentir e estar no mundo. Portanto, interrogamo-nos: será que nos perpassa alguma sensibilidade para perceber o mundo? As relações? O outro? A vida? O vento? A chuva? Os grãos de areia? A noite fria? O chá quente? O movimento do corpo? As marcas de calçados na terra? O pássaro que canta? Os caminhos das formigas? O sol que nasce? As águas que nos tocam? Assim como todos esses relatos da Educação Infantil se misturam com nossos estudos sobre o conceito de geração como intersecção rizomática?

Misturam-se sim ao ponto de compreender que ao sair do espaço de Educação Infantil não deixamos de ser professoras, nem mesmo as crianças de serem crianças ao voltarem para casa. Nesse sentido, aquelas relações citadas anteriormente transcendem os muros da instituição e se entrelaçam na vida como um todo, porque se não temos efetivamente um cuidado com a natureza na instituição, também não teremos fora dela e, nem mesmo, nos afetará quando for transmitida na televisão a destruição da natureza pelos humanos.

Se não somos afetados pelas estatísticas de violência no Brasil (considerar que não são somente números, mas vidas violentadas) sobre a mulher e as pessoas negras, não vamos nos importar quando, em nossa sala, temos apenas bonecas brancas e pentes para cabelos lisos. Por esse lado, se não nos preocuparmos com isso, por que vamos nos preocupar com as mortes na pandemia de COVID-19 e tentar preservá-las? Se não nos afeta a perda de direitos, por que vamos nos engajar na luta para permanência dos mesmos? Se não nos afeta uma política “bolsonarista”, conseqüentemente, a mesma fortalecerá as nossas próprias práticas

machistas, religiosas, heteronormativas no trabalho com as crianças. Se não nos afeta o desmonte da educação pública, não lutaremos para a preservação do próprio espaço que habitamos e conquistamos por direito.

Tanto somos quanto nos constituímos humanos, enquanto geração, em todos os lugares, por isso a relação rizomática. Se não há espaço para diferença, para o movimento de linhas de fuga na instituição enquanto professores ou como crianças (ou qualquer outro-geracional), também não terá espaço fora desse lugar e vice-versa. Já que a vida não é dicotômica, binária, desconectada, fragmentada, assim são os reflexos das relações que acontecem em outros lugares e estão todos em coemergência e coprodução.

Este estudo, ao perceber que a infância é linha de força na produção da geração como intersecção rizomática, fez-nos pensar nas sutilezas da vida em sua inteireza rizomática, daquilo que podemos perceber e agir de extraordinário no ordinário e de fazer do familiar se tornar exótico. Da mesma maneira, buscar promover, mergulhar, experienciar a diferença, para romper com a mesmidade, a qual produz a opressão, mais lixo, o desmatamento da natureza, conseqüentemente, do próprio humano, quando perde sua capacidade de se sensibilizar e de ser afetado pelo outro.

Estamos nos autodestruindo (em movimento de dessensibilização) e, ao mesmo tempo, “pensamos” que estamos criando estratégias de resistir a esse mundo destrutivo da potência de existir da vida (do outro, pois toda vida é um outro). Temos que nos desentender do que próprio entendemos e queremos como mundo, bem como o mundo não está distante de nós enquanto mundo, mas é o próprio pedacinho de terra que habitamos e ocupamos.

Para além de tentar somente estruturar a infância ou as nossas relações com a vida, podemos pensar em outros movimentos que deságuam na condição sensível para promover agenciamentos das linhas ou forças, que estão em constante disputa e de produção de nossas existências. Os paradoxos, como linhas de forças em disputas, não se revelam somente no jogo entre eu e o outro, mas se encontram em nós, enquanto corpo, enquanto outro, nos processos de subjetivação.

No agenciamento, as linhas/forças cruzam-se, rompem-se e emaranham-se no pensamento do/no outro (humanos e não humanos) e aumentam a possibilidade de pensar de outras maneiras. No movimento da geração como intersecção rizomática, esse pensar pode transcender nossos corpos e se tornar expressão de nossa existência (do estar-com). Assim, esse pensar nos coloca em estado de ação, que não se resume no entendimento sobre a “ação de fazer algo”, da “produção quantitativa ou cumulativa”, mas uma ação na diferença que pode nos paralisar em movimento de encontrar-se e tornar-se multiplicidade. Uma

multiplicidade por vias de linhas de fuga que não nos deixam tentar representar o outro como mesmidade, muito mesmo a vida e as relações na Educação Infantil. Portanto, como agenciamento, esse movimento entre linhas e vidas enquanto multiplicidade se encontra nas cocriações intensa dos mapas-geracionais.

Sobre os mapas-geracionais, devemos continuar pensando por qual motivo como mapa não pode ser fechado. Ao olhar para o mapa, percebemos a possibilidade de vários caminhos, ao mesmo tempo em que o nosso próprio ato de caminhar também é revelador da criação e abertura de um outro/novo caminho, por causa que o movimento do próximo passo acontece na relação com o presente intempestivo.

Como já salientado, a construção desse mapa será sempre no coletivo. Estamos literalmente em conexão com/pelo outro, porque para nosso existir precisamos da existência do outro. Nesse sentido, estamos sempre na criação e no movimento entre mapas outros, por causa da construção coletiva e, ao mesmo tempo, singular, os quais são expressões das relações geracionais.

Com base nisso, no entrelaçamento e produção dos mapas podemos nos interrogar que essa relação pode nos colocar como estrangeiros no espaço e tempo do outro e, simultaneamente, fazem-nos pensar sobre o ato de hospedeiros. Se a nossa existência só é possível pela existência do outro, assim como na geração, então, os mapas-geracionais só são (im)possíveis pelos encontros entre mapas-outros (quiçá, em processos de territorialização e desterritorialização).

Um mapa nunca será individual. Será sempre um outro do outro no puro movimento. E como outros, somos todos estrangeiros e hospedeiros. Na turbulência entre os encontros, afetos e afecções entre mapas, quem é o estrangeiro e quem é hospedeiro?

Essa perquirição nos impulsiona para pensar que toda relação com mapas-geracionais está em conexão com um outro-geracional, o qual nos lança para a discussão do estrangeiro como conceito potente na perspectiva da diferença. Por esses motivos, que esta seção tem como título “Consider(a)ções”, pois diante da necessidade de aproximação com um suposto final, encontramos-nos com a ideia de um outro/novo início para pensar.

Como outro, podemos ser sempre estrangeiro, que é sempre aquele desconhecido, de um outro saber, uma outra língua, um outro tempo, outro espaço. Isso mostra que o estrangeiro é a alteridade como diferença, não podendo ser da mesmidade. Ele é uma irrupção em uma determinada ordem ou cultura. Do mesmo modo, será o acontecimento de irrupção entre os mapas.

E, como acolher esse outro estrangeiro? Se somos, de certa maneira, estrangeiros, também seremos hospedeiros. Como tal, Derrida (2003, p. 27) salienta que a “hospitalidade consiste em interrogar quem chega? Ela começa pela questão endereçada a quem vem [...]: como te chamas? Diga-me teu nome, como devo chamar-te, eu que te chamo, que quero chamar-te pelo nome?”. O autor ainda acrescenta que “a questão da hospitalidade é, assim, a questão da questão; mas é a questão do sujeito e do nome como hipótese da geração” (DERRIDA, 2003, p. 27).

O hospedeiro é o “dono da casa”, o dono (soberano) do tempo e espaço que ocupa. Sendo assim, será que essa relação verticalizada e hierárquica que existe entre a criança e o outro adulto pode ser pensada nessa relação que o adulto por ter uma idade cronológica maior, se sente o dono, o soberano do tempo e espaço em que a criança chega para também ocupar? Mas a criança é o acontecimento, a emergência de criação de um outro mundo, em que torna o adulto o estrangeiro. Nessa lógica, somos todos estrangeiros?

Para Derrida (2003, p. 49), a hospitalidade pode ser soberana, e a “soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo e praticando-se violência”. Então, o estrangeiro “[...] deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência” (DERRIDA, 2003, p. 15).

Isso significa que é o estrangeiro quem deve fazer todo o esforço de nos compreender, “que fale nossa língua em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?” (DERRIDA, 2003, p. 15). Com base nessas afirmações, percebemos uma problemática em relação ao estrangeiro e corroboramos com a interrogação de Derrida (2003, p. 15) quando indaga: “Se ele já falasse nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, os estrangeiros continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade?”.

Com base em Derrida, Kohan (2017, p. 117) acrescenta que as exigências que se colocam em torno do estrangeiro são dramáticas em todos os sentidos possíveis e, assim, questiona: “acaso é necessário e ainda possível exigir do estrangeiro que saia de seu mundo e entre em outro mundo para poder acolhê-lo? Acaso não estaria incluindo nesse convite ao estrangeiro o decreto de sua própria morte enquanto tal?” (KOHAN, 2007, p. 117). Essa é uma hospitalidade hostil. Ou melhor, não é mais hospitalidade, mas, sim, hostilidade.

Continuando, como “[...] não sucumbir à tentação do assassinato da estrangeiridade do estrangeiro – ainda, ou, sobretudo, em nome da simpatia, da generosidade e das mais belas palavras que são pronunciadas para aliviar a dor de tamanho homicídio?” (KOHAN, 2007, p. 118).

A questão é inverter o pêndulo, de modo que a chave da casa seja do estrangeiro:

[...] *Como se* o estrangeiro, então, pudesse salvar o senhor e libertar o poder de seu hóspede; é como se o senhor estivesse, enquanto senhor, prisioneiro de seu luar e de seu poder, de sua ipseidade, de sua subjetividade (sua subjetividade é refém). É mesmo o senhor, o convidador, o hospedeiro convidador que se torna refém – que sempre o terá sido, na verdade. E o hóspede, o refém convidado (*guest*), torna-se convidador do convidador, o senhor do hospedeiro (*host*). O hospedeiro torna-se hóspede do hóspede. O hóspede (*guest*) torna-se hospedeiro (*host*) do hospedeiro (*host*). (DERRIDA, 2003, p. 109, grifos do autor).

Em vista disso, enquanto hospedeiros estaremos sempre em paradoxo devido à existência **das leis** de hospitalidades que são dotadas de normas, direitos, deveres e condições impostas aos hospedeiros, em qual “[...] tudo se passa como se *as* leis da hospitalidade constituíssem, marcando seus limites, poderes, direitos e deveres a desafiar e a transgredir *a* lei da hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 109, grifos do autor). Essa lei da hospitalidade é aquela que se mostra como “absoluta, *incondicional*, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas *as* leis da hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 69, grifo do autor).

Para continuarmos analisando, podemos supor que, ao pensar a infância (ou qualquer outra geração) como categoria geracional, uma série de especificidades e classificações constituem esse grupo geracional, de modo que tais indicações condicionam para a maneira sobre como acolhê-los ou hospedá-los, em que pode incluir aquelas leis da hospitalidade. Do mesmo modo, pode acontecer com a categoria geracional do “adulto” diante da concepção que todos são adultocêntricos (no sentido de opressores).

Todavia, ao mesmo tempo somos provocados, interrogados para o movimento de hospedagem sem prévia de rotulações, nomeações, como sem identificação da etnia, religião, sexualidade, condição econômica, entre outras, totalmente abertos ao inesperado, ao acontecimento, a alteridade do outro.

A hospitalidade é uma relação de transgressão e digressão. Devemos dizer sim para quem chega como estrangeiro “antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação [...]” (DERRIDA, 2003, p. 71). Em razão disso, o movimento entre as leis e a lei são



ao mesmo tempo contraditórias, antinômicos e inseparáveis. Eles se implicam e se excluem simultaneamente um ao outro. Eles se incorporam no momento de se excluir, eles se dissociam no momento de se envolver um no outro, *no momento* (simultaneidade sem simultaneidade, instante de sincronia impossível, momento sem momento) em que, expondo-se um ao outro, eles se mostram ao mesmo tempo mais e menos hospitaleiros, hospitaleiros e inospitaleiros, hospitaleiros enquanto inospitaleiros. (DERRIDA, 2003, p. 73, grifo do autor).

Como pensar em uma ruptura assignificante pelo desentendimento de si perante a abertura do outro. Esse é o sentido, ou melhor, o movimento, a expressão que (des)encontra o enigma entre infância, geração e rizoma, enquanto composição do outro-geracional (ou, porventura, um outrem-geracional?). Porque é difícil pensar na concretização de uma micropolítica (outra subjetividade), no movimento de conexão, multiplicidade, heterogeneidade sem pensar (experienciar) esse outro-geracional por meio da alteridade como diferença, que não é em si um outro (como distante), mas aquele que provoca o desentendimento de si pela proximidade do estranhamento, pelo estar-com. Destarte, não é mais eu/nós e ele/eles, isso ou/e aquilo, mas a abertura e hibridização do outro-em-si/si-em-outro na imagem e composição de um outrem em outramento?

Resgatando a questão de Kramer (2000, p. 6) sobre a barbárie em que vivemos, como uma “falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte [...]. A dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença [...]”, portanto, vivemos em uma “uma realidade hostil, que não sabe lidar com a diferença”. Em vista disso, podemos pressupor que estamos efetivando uma prática de hospitalidade enquanto hostilidade e, assim, aniquilando o estrangeiro, o qual depois de morto será um outro hospedeiro hostil, que possivelmente praticará a mesma ação com outros.

Acrescentamos a essa questão, a problemática de Sarmiento e Pinto (1997), os quais destacam que, ao falar ou estudar as crianças, produzimos nas práticas sociais discursos contraditórios, com efeitos contraditórios. Há um hiato entre aquilo que defendemos e praticamos. Aqui novamente aparece a existência do mundo bárbaro.

Entretanto, na experiência de um outro-geracional esses paradoxos devem ser rompidos, pois eles fecham com o rizoma e acabam com os mapas. O outro-geracional alicerçado no pensamento de estar-com sempre na relação/conexão ativa/protagonista com o outro para a geração de resistência e mudança é devido à impulsão do desejo. Lembramos que é do desejo que o rizoma cresce (discussão do capítulo sete). Dado isso, a intenção é tentar romper com esse hiato e distanciamento entre o que se pensa e o que se faz, porque buscamos estar em constante produção. E o ato de produzir é o ato de gerar.

De acordo com Guattari e Rolnik (1986, p. 216, grifos dos autores), “o desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo”, o desejo é “todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 215). Essa vontade de inventar uma outra sociedade é a vontade de construir um “outro” em nós e um nós em “outro” nesse mundo que não seja bárbaro, como um mundo de paz e de diferença, na criação e existência de outras maneiras de produção de subjetividade.

Com base em todas essas discussões, abrimos possibilidades, como novas outras terras para pensar uma outra geração para/da/na infância ou, invertendo as palavras, uma infância para/da/na/sobre a geração rizomática que é linha de força como expressão da diferença no outro-geracional e sua relação com a condição de estrangeiro entre mapas.

Sendo ass...

*... Ao chegar até aqui percebemos que o pensamento foi interrompido na escrita da próxima palavra. No entanto, esse pensar continua matutando em nosso corpo. Talvez, porque o pensar impulsionado pela escrita sobre a geração é um pensar sobre sensibilidade. É um pensar sobre experiência. É um pensar que nos atravessa, que nos passa. É um pensar feminino. É um pensar com o corpo interseccionado pelos encontros. É um pensar incerto e desconhecido. É um pensar estrangeiro. É um pensar no estar-com. É*

*um pensar como alteridade que a todo tempo-espço pode ser alterado. É um pensar com expressão de uma língua sem escrita. É um pensar outro. E, por isso, talvez, tudo o que escrevemos pode não fazer sentido, porque aprisionou cada pensamento em uma palavra na tentativa de escrever algo da natureza indescritível que é a vontade desejante que nos movimentam rizomaticamente na produção da vida.*

*E, assim, voltamos ao começo de tudo, para o nascer de outros pensamentos e encontros. Já que, para pensar o conceito de geração como intersecção rizomática e o sentido do outro-*

Figura 32 - Pensamentos.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

*geracional, significa esse movimento de inventar/criar diversas formas de (re)existir no mundo, como potência da alteridade, como diferença que emerge do encontro, do acontecimento, das afecções, da experiência entre corpos e do amor pela pulsão da vida em sua inteireza. E...*

...(vamos “finalizar” assim pelo meio, sem “final absoluto”)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p.371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.064>>. Acesso em: 26 set. 2020.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2014.
- ASSAD, Kátia Fernanda Faria. **Concepções de criança acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, PE. 2016.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. v.1. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ ago. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jan./jun. 2000.
- BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: CONGRESSO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMREC, 1, 2003, Criciúma. **Anais...** Criciúma, SC: AMREC, 2003, p. 53-67.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.174, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784)>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020a. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8132-atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL passa de 134 mil mortes por Covid-19, 967 nas últimas 24 horas 2020. **G1**, São Paulo, 16 set. 2020b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/16/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-16-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRITTO, Mirella Alves de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Observando infâncias**: imagens das crianças em tempos de crise e de pandemia da Covid19 no Brasil. Florianópolis, SC: 2020.

CARVALHO, Letícia. Capes corta 5.613 bolsas a partir deste mês e prevê economia de R\$ 544 milhões em 4 anos. **G1**, São Paulo, 2 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>>. Acesso em: 4 set. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. (Colección Sur Sur).

DELEUZE, Gilles. **Curso sobre Spinoza.** Tradução de Emmanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 2. ed. Fortaleza: EdEUCE, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção Trans.).

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II- Rio Grande/RS: o que dizem as crianças.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 1.

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. **A nova cruzada das crianças: um estudo de caso sobre as condições sociais de infância na contemporaneidade.** 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

FERRO, Marcelo. Com cortes, UFSC poderá deixar de funcionar a partir de agosto deste ano. **Desacato**, Florianópolis, SC, 7 maio 2019. Disponível em: <<http://desacato.info/com-cortes-ufsc-podera-deixar-de-funcionar-a-partir-de-agosto-deste-ano/>>. Acesso em: 9 maio 2019.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIALÓGOS E DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: UFF, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2020.

GALLO, Sílvio. Imagem do outro na filosofia: o desafio da diferença. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 160-178, jan./jun. 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia dos desejos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 1.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontros. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, jul. 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>>. Acesso em: 26 set. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GRSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017.

MARTINS, Gabriel. 'Se nada for feito, a Universidade será fechada no final de outubro'. **Notícias da UFSC**, Florianópolis, SC, 29, ago. 2019. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2019/08/se-nada-for-feito-a-universidade-sera-fechada-no-final-de-outubro/?fbclid=IwAR0URdQvW752vPcgnzkCMJacTTvkZprxbeeG6Ctw-fRGnxuwDyLpn87jt8o>>. Acesso em: 4 set. 2019.

MEC quer forçar aprovação do Future-se via Medida Provisória. **Carta Capital**, São Paulo, 29 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-quer-forcar-aprovacao-do-future-se-via-medida-provisoria/>>. Acesso em: 4 set. 2019.

MORTE do adolescente João Pedro durante ação policial causa comoção na web. **G1**, Rio de Janeiro, 19 maio 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/morte-do-menino-joao-pedro-durante-acao-policial-causa-comocao-na-web.ghtml>>.

MULLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP, 2006.



OLIVEIRA, Maykon. Conselho Universitário da UFSC rejeita programa 'Future-se'. **Notícias da UFSC**, Florianópolis, SC, 3 set. 2019. Disponível em: <[https://noticias.ufsc.br/2019/09/conselho-universitario-da-ufsc-rejeita-programa-future-se/?fbclid=IwAR3NQFUNTgM-XhTMMIxxwYcOHPzkn\\_7JfRvjSVh-cjmC5u4dAlrJ2grARumY](https://noticias.ufsc.br/2019/09/conselho-universitario-da-ufsc-rejeita-programa-future-se/?fbclid=IwAR3NQFUNTgM-XhTMMIxxwYcOHPzkn_7JfRvjSVh-cjmC5u4dAlrJ2grARumY)>. Acesso em: 4 set. 2019.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015a. v. 1. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015b. v. 1. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 1.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2.

PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na ilha de Santa Catarina (2010-2014)**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDONDO, Patrícia. “Eu tive que ficar sem fala para começar a falar com as infâncias populares a partir da minha própria experiência como educadora e como professora”: uma olhar sobre as infâncias latino-americanas. Entrevista concedida a Pamela Cristina Santos e Joana Célia dos Passos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 439-452, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2019v21n40p439/41871>>. Acesso em: 26 set. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, PT, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

VENCESLAU, Igor. Territórios da morte, do medo e de resistência LGBTQIAP+. **Outras Palavras**: jornalismo de profundidade e pós-capitalismo, São Paulo, 8 ago. 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/outras-cartografias-medo-assassinatos-e-resistencia-lgbti/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

VENCESLAU, Igor. Mulheres Vítimas de Estupro no Brasil. **Outras Palavras**: jornalismo de profundidade e pós-capitalismo, São Paulo, 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/crise-brasileira/surpreendente-cartografia-dos-estupros-no-brasil/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

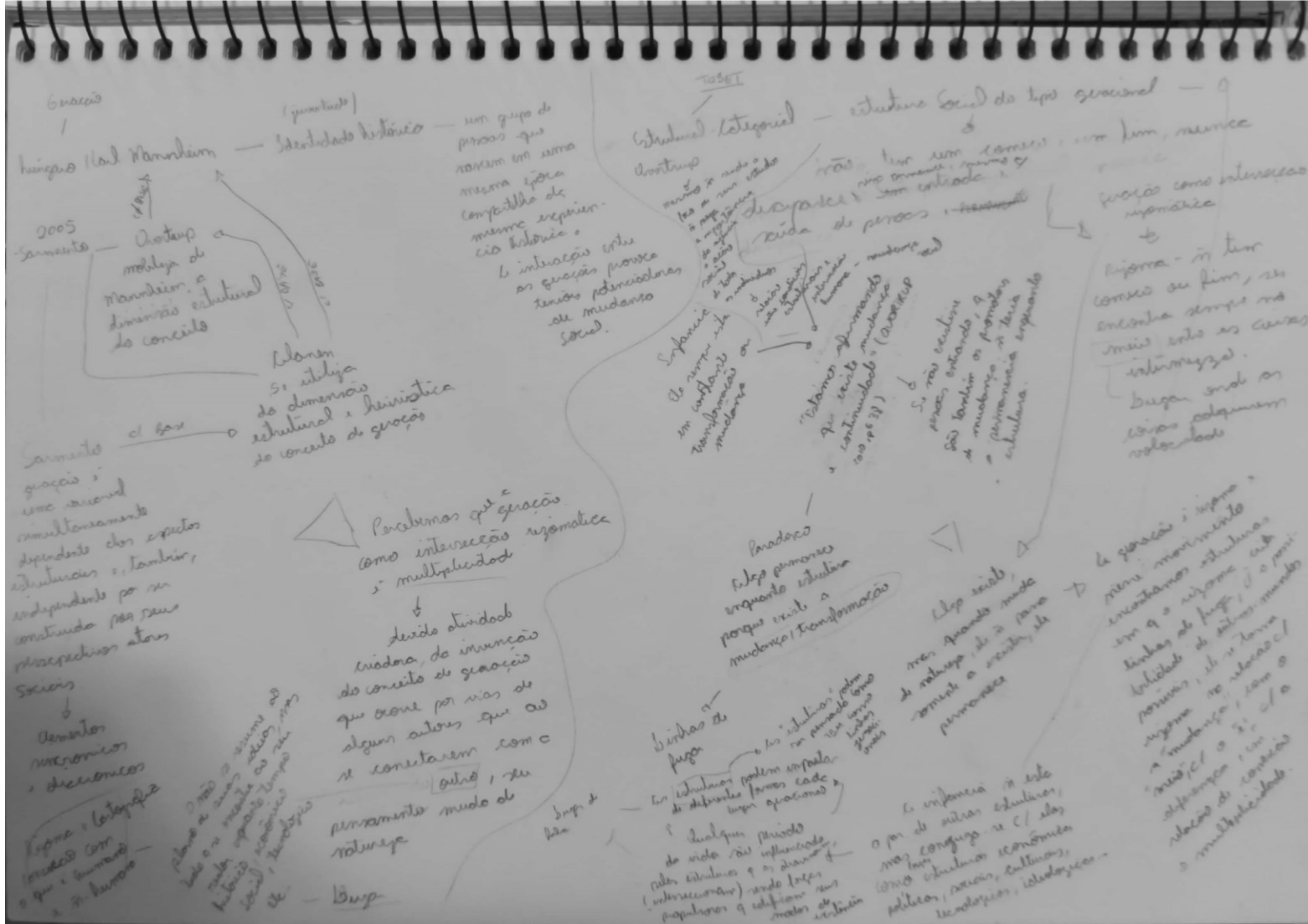
WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**. São Paulo: Boitempo, 2007.

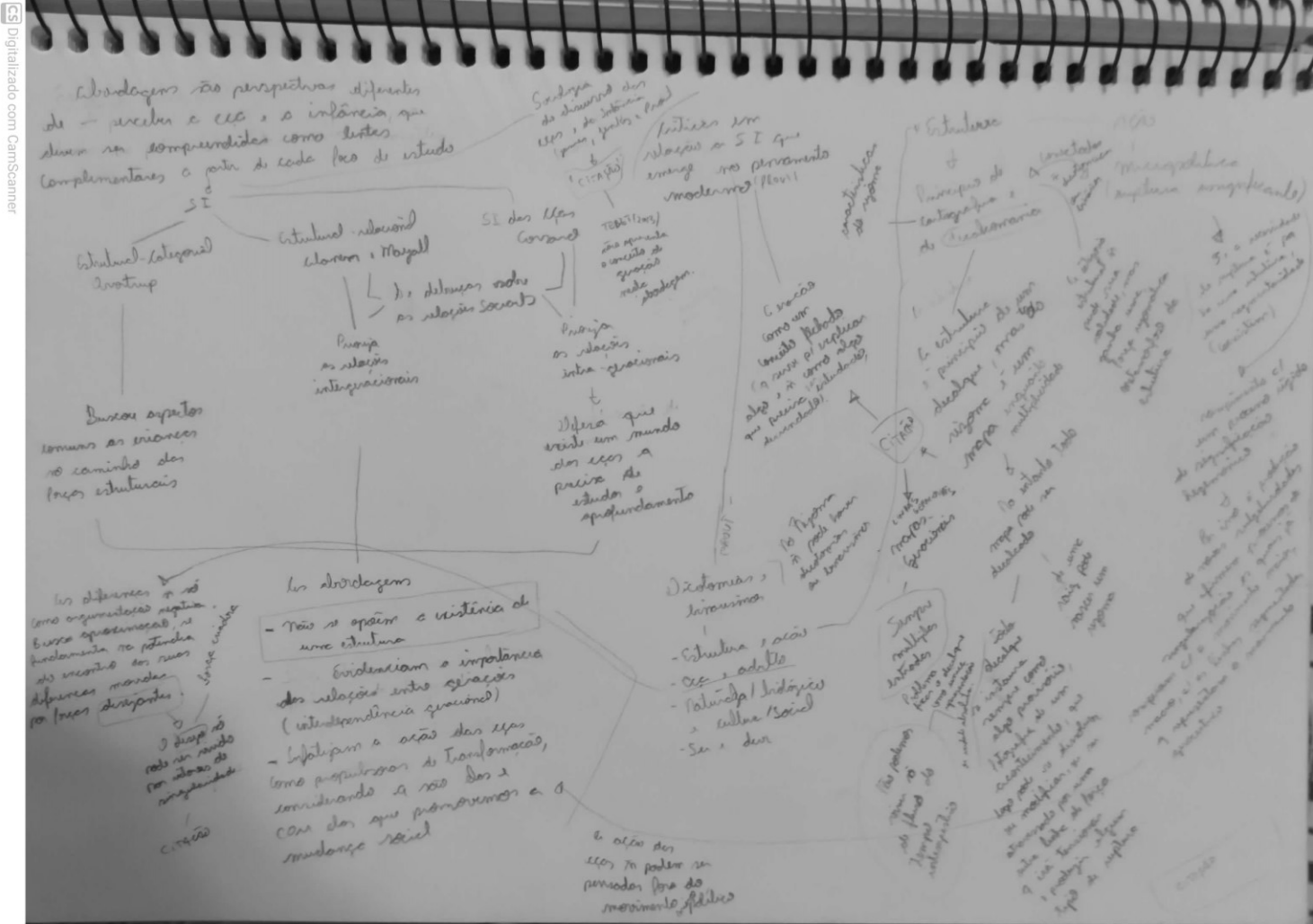
**APÊNDICE A - MOVIMENTO DE ALGUNS ESTUDOS EM MAPAS**

*(na versão impressa os apêndices são xerox dos mapas do caderno em papel manteiga)*









Digitalizado com CamScanner



- Não há relações q o outro
- Muita violência só é possível na ausência do outro
- A vida de uma geração só é possível pela vida de outras gerações

humanidade é produz. no acontecimento Relacional  
 na experiência imanente do no encontro designto c/ o outro

BERGHO é  
 complexa e multiplicidade a partir de seus encontros

Outro este mundo por relações de discriminação & guerra

continuidade do conceito de guerra aduim de outros q n pertencem a América Latina

A guerra como violência simbólica for o chamado para a construção conceitual de um auto-gestional modo q a existência de um do outro é necessária

Para entender a interação as diferenças de guerra não são puramente a ausência do outro, mas a presença do outro, que se dá na condição de antagonismo de guerra e relações

Guerra entre o pensar sobre a identidade, sobre o outro

Qual o significado e sentido terá como produção de conhecimento em torno de guerra? Para que guerra? Para que nome? Para as nome relações geracionais? Para as nome infâncias? Para as nome educacionais?

Redondo (2019) e Lúmina Botina é a região mais desigual do mundo

Se é a relação do outro que produzimos a guerra, portanto somos nós que estamos afetando as relações desiguais

Emo discursos estão intrinsecamente atrelados a formação de violência

Guerra enquanto sistema de um império relação de violência, de destruição do outro, porque dentro relação o sistema acaba e um desmancha perdendo força

Sistema guerras enquanto ruptura significativa (micropolítica) busca criar lutas de guerra

Violência como violência (uma busca de força) busca rupturas, experiências de outros modos de existir por meio da criação, da resistência, da invenção...

Por meio de diferença

que podem ser contidos, identificados, ou não

Desapar, morte, guerra, guerra, guerra

publicação 19 1998 auto-estrangulamento

Uma guerra desaguam na construção conceitual de um auto-gestional

União e multiplicidade

cria e muda de natureza a medida que aumenta suas conexões

presupomos que o encontro é afecção

Os corpos afetam e são afetados reciprocamente

é o estado de variação, de modificação de um corpo, afetado pelo corpo de um outro corpo.

Afecção e criação

→ afetados sempre no corpo e no relação com um outro,

→ criação geracional, uma multiplicidade de misturas de corpos

Afetos são quadros de encontros

Se misturam e se encontram (afetos) e os recebem

→ modo de pensamento que não tem caráter representativo

→ todo afeto sempre uma conexão de forças (não as relações de forças)

a força é sempre uma conexão de outra força. Ela só existe em relação. Por isso sempre plural. Não é individualizado

Infância, como linha de forças

União e criação

Porém a força não é somente potência afetante, mas também potência afetada

→ há uma matéria ou material vinculado a qual se cria uma força

→ relação ao momento

→ quando pensamos e pensamos o afetado, não algo e outro a priori

→ há presença mas não presença a algo, não a algo, mesmo sempre

Se não existe geração há há um ato, - geração é uma relação de encontro

→ o que é sentido

São por isso mesmo e potência não sempre

potência de abstrair agir e abstrair que abstrair e abstrair

→ não momento de ligação, mas momento de ligação, momento de ligação de forças, momento de ligação de forças

→ não que o momento de ligação é o momento de ligação

Só há um? há?

há?

CS Digitalizado com CamScanner

