



“O ÚNICO CAMINHO QUE CONHEÇO É O DE VOLTA¹”: ETNOCARTOGRAFIAR COM OS MUITOS MUNDOS DA INFÂNCIA.

Sara Reis Teixeira – sarareisteixeira@gmail.com

Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3611-9639>

Marcos Ribeiro de Melo – marcos_demelo@hotmail.com

Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3289-2528>

RESUMO: Este artigo se produz na composição metodológica de uma etn-cartografia de tela com o filme “Onde fica a casa do meu amigo?” (1987), em que se tensiona o entendimento sobre infâncias iranianas no cinema de Abbas Kiarostami. Com a etn-cartografia de tela, o filme é um território intensivo potencializado em narrativas que trazem a infância como protagonista: são imagens que tensionam os modos mais enrijecidos de se conceber o campo de pesquisa. Com a abertura atencional, saberes sobre as infâncias do sul global são interpeladas pelas questões identitárias, a invenção de valores tradicionais, a educabilidade dos corpos infantis, e a inauguração da potência dos encontros intergeracionais. Em face a conclusões, apresenta-se uma aposta ético-estético-política em pequenas desobediências infantis, esgarçadas num fio de voz do emocionar-se, na duração da vida que não se faz na sua longitude, mas em uma cartografia em zigue-zague, em caminhos e (des)caminhos, tateando mais perguntas que respostas à infância.

PALAVRAS-CHAVE: infância; cinema; Irã; etn-cartografia.

1 INTRODUÇÃO

*“Ouvi dizer que as portas de ferro duram por toda vida.
Mas eu não sei quanto tempo dura uma vida.”
(Kiarostami, 1987)*

Quanto tempo dura uma vida? Qual a duração de uma infância? Cabe ela no tempo comum, marcado cronologicamente? Cabe à infância aquilo que é pressuposto sobre ela? A inquietude dessas perguntas é provocada por uma inquietude infantil em imagens do cinema: campo fecundo, de derivação, criação. Sair de si, percorrer um caminho até o outro, sem antecipar para onde se vai. Pesquisar com a infância enuncia uma distância não-geográfica que demanda ao pesquisador olhar para a constituição do corpo infante e de um campo de saber *sobre* as infâncias. Corpo-infância como fase do desenvolvimento, a ser protegido, a ser delimitado? Que corpo infantil é esse que se constitui a partir de mudanças sociais, políticas, econômicas, não-ocidentais (Costa, 2021a), que se atualiza? Ou, ainda, que forças estão em jogo na produção dos saberes sobre a infância? Como essas forças se colocam no investimento disciplinar da

¹ Parte de um poema haikai de Abbas Kiarostami publicado na antologia “Nuvens de algodão” (Kiarostami, 2018, p. 23, grifo nosso).

infância, forjando um governo de condutas, um governo da infância? Ainda que sejam pressupostos para a tecitura de uma pesquisa, tais perguntas emergiram do contato com um campo fílmico, saltam dele, como flechas que atiram caminhos para o pesquisar.

Assim, este artigo configura-se como um pouso breve no processo de pesquisar com o filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (Kiarostami, 1987). Para tal pouso, introdutoriamente aponta-se a apresentação do plano de forças que se constituíram ao longo da pesquisa. São apresentados alguns dos pressupostos teórico-metodológicos, os quais inauguraram o método pelo qual o pesquisador se relacionou com o campo cinematográfico, através da etn-cartografia de tela. Em seguida, aponta-se para os objetivos da pesquisa, a entender que a cartografia colabora para uma postura não-conclusiva; o campo de pesquisa é inaugurado na relação pesquisador-campo, menos como um objeto do qual extrair respostas e mais como um espaço intensivo que interpela as infâncias e possibilita caminhos para pensa-las.

O chão teórico no qual a pesquisa se firma, é apresentado ao longo dos tópicos seguintes, que são também uma discussão e, concomitantemente, os resultados da etn-cartografia de tela. Pretende-se com o artigo, uma costura entre tecidos distintos: o campo fílmico, o campo teórico-conceitual, o campo metodológico. Afinal, tais elementos não são segregados: se há uma conversa conceitual, essa se faz em agenciamento com o cinema. Foram os encontros com o campo de pesquisa que forçaram uma articulação com leituras que compusessem diálogos, relações, com o filme. Sendo assim, na discussão e como os resultados da pesquisa, tem-se excertos de cenas do filme, com a devida descrição dos planos utilizados na captura das imagens. Tal material foi utilizado para tecitura de análises que evocam a infância iraniana como um campo de forças, cuja historicidade marca possibilidades para pensa-la em uma estrangeiridade relacional, através do conceito de devir-criança, rompante ao ideal de infância que é forjado no Irã, naquele período. A conclusão se coloca como um convite, uma aposta: na impossibilidade de um “fora”, produzir caminhos com a infância, escuta-la, promover encontros com tal alteridade.

Considera-se que “os trajetos das forças mobilizadas pelo cinema dizem muito de uma maneira contemporânea de pensar a arte nas suas interpenetrações com a política” (Lima, 2014, p. 1): em tais trajetos, há uma multiplicidade cinematográfica que permite navegar o cinema em sua produção de experiências de vida e afetação. Não se trata, então, de nele, por ele ou a partir do filme responder a questões colocadas, ou utilizá-lo como ponto de representação para elas. Para a escolha ético-política que envolve a ferramenta teórico-metodológica da etn-cartografia de tela, o cinema é um campo vivo em movimentações, ao produzir caminhos que possibilitam outros modos de pensar as imagens. Assim, o olhar é marcado como um modo de habitar o mundo; as imagens são rastros de tais modos. Acredita-se que as imagens do cinema apresentam uma abertura capaz de multiplicar sentidos (os orgânicos e os das

imagens), significações, relações: uma capacidade germinativa de afetar o pesquisador em contato estreito com o cinema, ao executar uma cinemática de sair de si, de encontrá-las (Marcello; Fischer, 2011).

A relação de afetação do pesquisador com o longa-metragem produz algumas das questões colocadas anteriormente e a proposta de pesquisa. Propõe-se pensar a infância, problematizando-a com, *em* uma inventividade; propõe-se pensar “o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente” (Resende, 2019, p. 7), o cinema como campo de produção de discursos sobre essa infância. Os objetivos nortearam o contato sistemático e estreito com o campo de pesquisa, onde buscou-se produzir reflexões e sensibilidades, multiplicando sentidos sobre a infância a partir da investigação de imagens em narrativas desobedientes protagonizadas por crianças.

A *etnocartografia de tela* é uma ferramenta teórico-metodológica com possibilidade de esticar os usos da imagem, em tocar e fazer arder o real. É uma aposta em um método-processo que une a etnografia de tela à cartografia. Com a etnografia de tela, método de pesquisa, o filme é colocado enquanto um campo próprio de estudos, para além de ser um material de registro e representação do real (Hikiji, 1998; Rial, 2004). Na cartografia, há um fazer atencional, processual, que descola uma noção de pesquisador oposto a um objeto de pesquisa, e o faz ter sua atenção convocada pelo campo, ao estar imerso nele (Kastrup, 2011). A combinação sob a etnocartografia de tela cria o desafio de se deixar afetar pelos territórios em curso, pelas identidades como zonas de tensionamento a respeito do perceptivo que se constitui na pesquisa (Barros; Kastrup, 2009; Kastrup, 2007; Passos; Barros, 2009).

Destaca-se como o cinema produz o espaço do *entre-deux* (Lima, 2014), uma região da alteridade, já que “um filme nos apresenta o outro, nos apresenta sua vida íntima, sua relação com o espaço, sua relação com o mundo. O cinema amplia enormemente a possibilidade de ‘pensar o outro’ ”(Marcello; Fischer, 2011, p. 516). Ao apresentar e pensar o outro, o cinema pode ser visto em um exercício de produção de verdades, no qual, a tecitura de um tempo histórico produz marcas (Pimenta, 2016; Rabbani; Aquino, 2019). Assim, entre as décadas de 1970 e 1990, pode-se rastrear uma mudança de afirmação identitária sobre um “povo iraniano” e, sobretudo, islâmico, em meio às muitas revoluções sociais, econômicas, políticas locais. Nesse sentido, o *novo cidadão iraniano* pós-Revolução de 1979 se desenhava com práticas que exaltavam valores locais, enxergando na infância “a tarefa de construção de um novo sujeito histórico” (Rabbani; Aquino, 2019, p. 7) e no cinema uma ferramenta à serviço dessa novidade.

O Instituto para o Desenvolvimento Cultural da Criança e do Adolescente (*Kanun*), marca o olhar para a infância como objeto narrativo e público-alvo do chamado Novo Cinema Iraniano (Meleiro, 2006; Rabbani; Aquino, 2019). Ele foi criado no antigo regime, dirigido por Kiarostami entre 1969 e 1970, e na década seguinte, fortalece as temáticas sociais em uma produção cinematográfica submetida ao crivo da

República Islâmica do Irã. Esse cinema, denominado de Terceiro Cinema (Prysthon, 2009), ou cinema periférico, exibe o processo onde o longa-metragem já referido foi produzido.

Mais uma vez, a composição com o filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (Kiarostami, 1987) se dá na articulação de suas imagens, ao que elas enunciam em um campo de multiplicidades. Não cabe aqui encarar a infância como um objeto de pesquisa incólume e distante ao etnoscartógrafo, mas intensificar a suspeita dela enquanto um objeto de investimento de múltiplas relações de saber e poder, também em pesquisas da infância e na produção de imagens da infância (Kastrup, 2004; Kohan, 2007).

Destaca-se a necessidade de pensar outras crenças e saberes que não os já considerados evidentes (Kohan; Kennedy, 2000, p. 61), que se coloca desde o esforço por um método-processo de estudo de imagens da infância. Como destaca Szulc et al. (2021), reconhecer *outras* infâncias passa por problematizar a noção de diferença, e de como ela se apresenta em uma dicotomia que posiciona essas infâncias locais, ou não-globais, enquanto inferiorizadas, objetos de reforma. Para o qual, faz-se necessário pensar a produção de conhecimento sobre a infância, fora-dentro, dentro-fora do que é configurado como “global”, por um governo da infância (Carvalho, 2019). Na tarefa de pensar o que é naturalizado (Kohan; Kennedy, 2000), esticando os conceitos, é prezado construir pesquisas que olhem para as infâncias colonizadas e exploradas política, econômica, cultural e subjetivamente, no chamado Terceiro Mundo (ou Sul global), que tensionem as teorias mais vigentes a respeito da infância (Szulc et al., 2021). É um esforço por sair de si, encontrar o outro, em sua radical alteridade.

A abertura exigida ao etnoscartografar *Onde fica a casa do meu amigo?* (Kiarostami, 1987) faz seguir descaminhos com Ahmad: quem é este garoto iraniano? Segue-se uma jornada que, sob um primeiro olhar, parece pouco heroica ou grandiosa, em que Ahmad busca devolver o caderno do amigo Nematzadeh. Não são quaisquer os motivos dele: Nematzadeh já foi alertado três vezes pelo professor, por ter feito os deveres no lugar errado, ou não os ter feito. Para a quarta vez, não há perdão. Ao brincarem juntos no intervalo das aulas, Nematzadeh cai no chão e, ao ser ajudado por Ahmadpoor, o segundo sem querer guarda o caderno do amigo junto ao dele. Temendo que o amigo seja expulso, mas sem saber onde ele mora, Ahmadpoor segue para a aldeia de Poshteh, em busca de devolver o caderno ao dono. São aldeias iranianas próximas, com vidas que se aproximam, mas se distanciam em miudezas. Infâncias, sobretudo.

2 OLHAR À INFÂNCIA QUE NOS CONVOCA

O vento bate forte a porta entreaberta e o que se ouve do ambiente interno é entrecortado nesse entrar e sair de arte, dos olhos. Uma brecha permite ouvir alunos gritando dentro da sala de aula. A cena inicial de *Onde fica a casa do meu amigo?* (Kiarostami, 1989) inaugura relações que acompanharão todo o

filme. Após repreender toda a turma pelo barulho, por falarem sem serem perguntados e se levantarem da cadeira, o professor começa a corrigir os deveres de casa. Nesse momento, ao corrigir os deveres de Nematzadeh, amigo de Ahmad, o professor percebe que o menino fez as atividades em uma folha à parte, ao invés do caderno de deveres. Segue-se um discurso agressivo de represália, marcado também pela postura do professor.

[Descrição: Plano Americano do professor, ângulo horizontal lateral² e câmera normal, aos 2:56minutos]:

“PROFESSOR: - O que é isso, Nematzadeh? Quantas vezes já lhe falei para fazer seus deveres em um caderno? Quantas vezes, Nematzadeh? Quantas vezes devo repetir isso para você? Quantas vezes já lhe falei, Nematzadeh? [*Nematzadeh levanta três dedos da mão.*] Vejo bem nos seus dedos, mas quero que diga em voz alta.

NEMATZADEH: - Três vezes.

PROFESSOR: - Mais alto!

NEMATZADEH: - Três vezes!

PROFESSOR: - Três vezes e continua fazendo errado. Bem, por hora vou rasga-lo para que sirva de lição.” (Kiarostami, 1987)

Alguns elementos podem ser destacados da cena. O plano americano coloca o personagem do professor em uma posição acima dos garotos. Ainda que inclinado, não gera uma impressão de entendimento ou horizontalidade, pelo contrário, se torna maior e superior em relação às crianças sentadas em suas cadeiras. Marca-se fortemente a figura masculina reguladora e superior do professor, que ordena uma dada forma de realizar as tarefas, em oposição a uma figura fragilizada, dócil e subordinada dos infantes: enfileirados, de roupas e cabelos semelhantes; devem estar atentos e calados na presença do mestre. São eles que devem responder ao *que* e *quando*, se assim solicitados. O quanto custa a um corpo se disciplinar? Essa imagem do corpo infantil *menorizado*, fragilizado, demanda um olhar.

Perceber o engendramento histórico que tece esse corpo infantil, ou, ainda antes, esse “dado-corpo-infantil”, se localiza em olhar para a infância nas estratégias de um governo, um investimento de saberes distintos, ainda hoje (Carvalho, 2019). A criança na escola, posicionada de certa forma, enxergada de dada maneira, exigida a um funcionamento determinado e determinante de quem ela virá a ser, são imagens compartilhadas por Kiarostami (1987). Para tensionar a infância composta por uma rede de saberes e poderes que forjam um olhar globalista sobre o infante (Costa, 2021), faz-se uma pausa, dá-se um passo ao lado de autores que pensaram uma certa inventividade dessa infância.

Atribui-se à Ariès (1986) importância no movimento de pensar a construção da infância como objeto de investimento social, derivado da composição de um ambiente familiar privado e de condições que buscassem manter e gerir a vida das crianças, algo posterior ao século XVII. Badinter (1985) dá

² O ângulo horizontal lateral mostra o personagem em uma posição lateral em relação ao seu campo. Plano americano filma objeto ou personagem dos joelhos para cima. (Primeiro Filme, sem ano).

continuidade a esse pensamento, sitiando como o lugar da criança, em um corpo frágil e necessitado, se coloca aos poucos em uma relevância médio-burguesa, situado no problema da mortalidade infantil. Ambos os autores apresentam a tese de que não havia uma infância até que essa fosse inventada por um conjunto de forças de organização social médio-burguesa, com intenções voltadas a um governo da vida.

Paralelo à configuração familiar, ainda em gestação no século XVII, foi forjado um corpo infante por um conjunto de discursos filosóficos, morais e médicos, atribuindo papéis biologicamente marcados para funções sociais de mãe, pai, filho (Badinter, 1985; Rohden, 2001), constituintes de uma vida privada familiar. Nesse sentido, a emergência da gestão populacional e individual da vida, o biopoder, como Foucault (1987) traça, consiste em uma tecnologia de organização das relações de poder, contemplando diferentes modos, os quais são o poder disciplinar (que atua em um nível mais individual e pormenorizado) e a biopolítica (as ramificações do biopoder que organizam as pessoas de um Estado-nação sob a forma da população, através de dispositivos como a Estatística e outros saberes articulados).

O investimento disciplinar³ na infância pavimenta um caminho até uma adultez eminente, através de sua classificação, diferenciação, e, principalmente, educabilidade. Sendo assim, a criança assume um lugar de oposição ao adulto, um outro que afirma tudo que o adulto não é, assim como é negativamente colocada como irracional, imatura, entre outras atribuições da *minorização* da infância (Costa, 2021b). A infância se torna foco de diversas estratégias de governo⁴ da vida, um certo “modo global” de olhar para o corpo infantil, enquanto um período da vida que deve ser conduzido por um adulto, dada a pouca capacidade de resistência, aponta Carvalho (2019). Tal prática constitui a infância (Carvalho, 2019).

Assim, tem-se um caminho que pensa a emergência de um corpo infantil, pautado em saberes médicos, econômicos, e, principalmente, disciplinarizantes. Contudo, pode-se questionar a concentração europeia sobre uma historicização da infância, e como esse projeto de infância atinge países de uma “periferia global”, como é o caso de Ahmadpoor. Dessa maneira, um segundo movimento de olhar para a governamentalidade da infância se coloca ao pensa-la nos países do Sul global, onde há um duplo processo de manutenção desse projeto de infância, que se delineia de um modo próprio (Costa, 2021). Como Szulc et al. (2021) aponta, essa ideia global de uma infância do desenvolvimento atinge países colonizados e neocolonizados colocando-os em uma posição de busca constante, atrasados em relação às normas econômicas e culturais ideais dos países do Norte, em uma eterna carência e subalternidade

³ Foucault (1987) trata da disciplina, ou do poder disciplinar que, como outros mecanismos de poder, são um duplo mecanismo de causa e efeito nas relações sociais. Intrínseca a elas, no seu movimento de acompanhar as operações do corpo, os mecanismos de disciplina “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 164).

⁴ O governo se exerce em uma dupla engrenagem: à maneira que regula a relação entre sujeitos, sobre as ações possíveis, também interfere na criação de uma subjetividade interiorizada, uma relação do sujeito consigo mesmo, dominando desejos e suas produções (Veiga-Neto, 2019).

que diz o olhar *sobre* países do Sul, ao invés de um olhar junto. Está posto o desafio de tensionar o que está dado sobre a infância, desafio que se fia na tecitura deste texto, destes caminhos com Ahmad.

Para o lugar de uma infância bem localizada, tensiona-se o que a delimita, questiona-se o pesquisar a infância: com quais forças se compõe o olhar do pesquisador? Assim, imerso em um funcionamento social já dado, é preciso ousar ao pensar: o pesquisador deve ter “o esforço por não se colocar ao lado do poder” (Oliveira, 2011, p. 32) e, assim, ouvir, ver, tatear *infâncias-outras*, não globais. A abertura que a infância inaugura (Larrosa, 1998) permite pensá-la não enquanto um conceito enrijecido, um fruto de uma maquinaria biopolítica e disciplinar, mas enquanto agente de um próprio fazer. Devir-criança.

2.1 CAMINHANDO POR OUTRAS IMAGENS DA INFÂNCIA

O devir-criança enuncia um desafio filosófico de pensar as coisas de dentro da sua naturalização, para colocá-las ao avesso e questionar os mecanismos que sustentam a ideia de infância atrelada estritamente ao desenvolvimento biopsicossocial, e a uma incapacidade da criança (Kohan; Kennedy, 2000). Vê-se que não há um fora a ser inventado, mas sim um avesso, um movimento de ousar explorar os possíveis (Pelbart, 2019). O conceito de devir-criança expressa a atitude em olhar para sua condição de ser afetado. Expressar um *dever* se liga à “possibilidade de um processo se singularizar” (Rolnik; Guattari, 1996, p. 73), em romper com os mecanismos dominantes e afirmar uma micropolítica⁵ que pense a infância. Desse modo, a alteridade radical da infância, a qual Larrosa (1998) destaca, expressa sua diferença em relação ao que se pensa saber sobre ela, e questiona os lugares fixados a ela.

A infância, assim, é condição limite do humano, apresenta uma posição de *Outro*, em uma *estrangeridade* marcada por um investimento em governa-la, o qual gera uma centralidade e uma exclusão de singularidades (Kohan; Kennedy, 2000). Uma infância que se dá em intensidade, como trazido por Kohan (2007), uma infância *aiônica*, cujo tempo é medido em um passo de potencialidade, se ocupa em ser ruptura criativa para o mundo, rachando a história majoritária das etapas de desenvolvimento que também a constitui. A infância é “o outro, o diferente, o estrangeiro ao mundo” (Danelon, 2019, p. 217) que se compõe em temporalidades múltiplas. De outro modo, expressa um “situar-se intensivo no mundo” (Kohan, 2007, p. 94), em lugares onde a alteridade é limítrofe; um devir-criança.

Agamben (2005) afirma a infância como limite da e na linguagem, pois é nela que a aprendizagem da linguagem se dá, sua condição de *infans*, de ser sem fala, permite no balbuciar a criação de uma língua própria, mas também de muitas outras. “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Larrosa, 1998, p. 184) se movimentam, expõem *devires*

⁵ A micropolítica “consiste em criar um agenciamento que permite, ao contrário, que esses processos (de singularização) se apoiem uns aos outros, de modo a intensificar-se” (Rolnik; Guattari, 1996, p. 79, grifo nosso).

para serem ouvidos, vistos, sentidos, na intraduzibilidade das experiências. O convite à alteridade máxima afirmada numa relação de *estrangeiridade*, ancora-se ao poder desestabilizador da infância, do nascimento sem fala, sem lógica-racionalidade, a desestruturar um mundo adulto dado (Danelon, 2019, p. 218). O estrangeiro é, então, uma força que convoca ao pensamento, “uma força que ajuda a pensar, que propicia encontros” (Kohan, 2007, p. 55), ao passo em que nem todo estranho é um Outro, mas esse Outro também pode afirmar um espaço além do comum.

Considerada no *devir-criança*, propõe-se olhar para a *estrangeiridade* própria da infância, costurando-a a um duplo⁶ da infância iraniana que desdiz um globalismo. Analisando a construção de uma ideia de infância iraniana, Malekzadeh (2012) aponta o planejamento e a inserção nos livros escolares de textos, histórias e lições voltadas a uma criança que ainda não existia na cultura popular iraniana. Desse modo, amplamente marcados pelo ideal do “novo cidadão” iraniano, após a Revolução Islâmica, os livros continham uma experiência de infância a todas as crianças iranianas, independentemente de posições sociais, de modo a colaborar com uma ideia globalista de infância, mas afirmada às especificidades do país (Malekzadeh, 2012).

O vocabulário do desenvolvimento foi inserido em sinonímia ao crescimento e mudança do próprio funcionamento interno das nações periféricas, de modo a embotar na infância “uma visão do tipo de subjetividade que melhor serviria ao desenvolvimento das nações” (Costa, 2021b, p. 46). Assim, observa-se como “estudar a infância em seus próprios termos” (Szłuc et al., 2021, p. 24) deve envolver também pensá-la no contexto do Sul, não como uma simples “diferença colonial” que fixa a infância periférica como uma nota de rodapé de especificidades dentro de um modo de funcionamento global.

Nesse sentido, o que significa uma articulação com a infância iraniana não é da ordem da afirmação de uma identidade iraniana, da qual os pesquisadores aqui não fazem parte. Encara-se a estrangeiridade que se coloca na articulação de uma pesquisa que pense uma infância do Sul global, a partir dele. É menos olhar para identidades como ponto de partida e mais entender raça, gênero e classe como nomenclaturas às relações sociais distintas sob as quais são constituídas e operam socialmente em diferentes níveis de produção (Haider, 2019). Tensionar como aquele de longe, ou mesmo o “objeto” de uma pesquisa (Costa, 2021a), é colocado no lugar do outro.

Ainda, esse outro é colocado como um distanciamento do que seria o “eu” (que é o ponto de partida para esse olhar), e que se presume enquanto algo com “status de neutro, geral e universal” (Haider, 2019, p. 47) quando não se trata da exceção, de um pertencimento a um grupo minorizado. Ousar, talvez, que é possível inventar uma relação entre “eu” e “Outro” que embaralhe essas posições, que considere a

⁶ A posição de duplicidade é colocada por Deleuze (2013) como uma semelhança única que só pode partir de uma extrema diferença.

potência na produção de encontros, que só se podem realizar na posição horizontal, ainda que díspar, desse entre. A pergunta que se instaura é a de como costurar uma relação de alteridade no processo de pesquisar uma infância. Para isso, as imagens do cinema compõem o campo de pesquisa com a infância. Precisa-se, então, pensar: imagens por quem, imagens como, imagens de que infância?

3 POR MICRO, PEQUENAS, INFANTIS REVOLUÇÕES

Como aponta Meleiro (2006), a sociedade iraniana passou por profundas mudanças com a Revolução de 1979, considerando ainda uma multiplicidade na composição dessas transições. Essa instabilidade se derivava dos grupos que se envolveram no movimento de mudança de regime político, entre mulçumanos, cristãos, marxistas, trabalhadores populares, que defendiam a democracia e a liberdade em Estados socialistas, democráticos e até islâmicos, o último prevalecente. Por Estado Islâmico, entende-se um “sistema de organização social, política, jurídica e religiosa deve seguir as orientações do islã” (Meleiro, 2006, p. 21), que determina as leis civis, militares, econômicas, etc. com base em princípios islâmicos. A posição hierárquica tradicional a ser valorizada colocava na imagem do líder religioso e do então Estado Islâmico do Irã, Ayatollah Khomeini, uma figura de avô carinhoso e protetivo de todas as crianças de uma nova nação. Segundo Malekzadeh (2012), os cartazes veiculados ao regime mostravam a necessidade de cuidado e atenção dos adultos, “e, em particular um ‘abraço’ protetivo do líder supremo da República Islâmica” (p. 340, tradução nossa⁷).

Em uma das cenas da longa-metragem, quando Ahmad volta à Koker, após ter ido à Poshteh e descoberto uma pista de que o primo do amigo Nematzadeh, Ali Hemmati, havia saído de Poshteh para Koker, Ahmad tenta fugir do inquérito do avô. O idoso, sentado ao lado de outros senhores, o olhava com curiosidade desde a saída anterior, quando o garoto correu de casa. Ahmad tenta passar despercebido pelo mais velho, mas o avô o chama e pergunta onde ele estava:

[Descrição da cena: Plano Americano, ângulo horizontal traseiro, câmera normal se deslocando para uma câmera subjetiva no rosto de Ahmad, em primeiro plano, aos 36:01min e aos 36:18min.⁸]:

“AVÔ DE AHMAD: - Onde estava?
AHMAD: - Vou comprar pão.

⁷ No original, o leitor dos livros didáticos com esses cartazes está em processo de crescimento, e, portanto “needs the nurturing attention of adults, and in particular the protective ‘embrace’ of the supreme leader of the Islamic Republic.” (Malekzadeh, 2012, p. 340).

⁸ Plano americano: filma objeto ou personagem dos joelhos para cima. Primeiro plano ou close-up: foca o objeto/personagem do peito para cima, com muito pouco do cenário. Ângulo horizontal traseiro: filma o objeto ou personagem de costas, em linha reta. (Primeiro Filme, sem ano). A câmera normal é aquela em que o objeto/personagem é filmado na altura do plano, enquanto a subjetiva dá um close-up no rosto do personagem, exibindo suas emoções e traços. (Julie; Marie, 2009).

AVÔ DE AHMAD: - Perguntei-lhe outra coisa e quero uma resposta. Onde estava? Ahmad hesita em responder, tem a respiração entrecortada da corrida até Koker, e olha para baixo e para cima.
AVÔ DE AHMAD: - O que foi fazer em Poshteh?
AHMAD: - Fui devolver o caderno de Mohammad Reza. Ele é meu colega de sala.
AVÔ DE AHMAD: - E o entregou?
AHMAD: - Não, não o encontrei.
AVÔ DE AHMAD: - Vá pegar meus cigarros” (Kiarostami, 1987)

A mudança na câmera normal para a subjetiva marca os traços de preocupação no rosto de Ahmad, acuado. Ao mesmo tempo, Ahmad busca corresponder ao que o avô exige. As respostas do menino se traçam ao redor da pergunta do avô, tentando, contudo, manter Ahmad como a criança obediente que é. O ideal de criança se esconde nessas entrelinhas.

A posição do avô de Ahmad em relação ao menino é de um olhar de cima para ele, ainda que estando na altura dos olhos. Uma posição hierarquizada de olhar, semelhante à descrição que disparou as imagens sobre a infância na primeira cena com o professor. A insistência para que Ahmad vá buscar os cigarros, independente das funções atribuídas pela mãe ao garoto, é a de uma subordinação completa às ordens; em específico, ordens dos mais velhos. Desse diálogo e posicionamento na cena, pode-se notar o destaque à hierarquia, princípios considerados tradicionais e reforçados nos livros didáticos (Malekzadeh, 2012) e outros materiais educativos, como os filmes do período.

Meleiro (2006) aponta alguns princípios, como o retorno a valores tradicionais, independência do país (econômica e política), combate ao imperialismo, fortalecimento do populismo e do monoteísmo, rejeitando valores exteriores e reforçando o monoteísmo e a teocracia, como princípios revolucionários. Ainda, relativo à fé islâmica, os pilares da religião se colocam ao proferir a fé, orar cinco vezes ao dia, peregrinar (à Meca ou Medina alguma vez na vida), jejuar durante o Ramadã e a esmola obrigatória (Barbosa, 2021). Mecanismos micropolíticos disciplinares, através da família, da escola, e outros espaços de relações, apresentam-se na composição subjetiva dessa infância iraniana (Mehran, 1989).

Quando volta da procura pelos cigarros, o avô repreende Ahmad ao saber que foi a mãe do menino quem procurou pelos cigarros, e não o próprio Ahmad. Antes desse momento, o avô de Ahmad admite a intenção do pedido ao colega do lado. A transição de uma câmera normal a uma subjetiva indica um tom confessional para a fala do mais velho. A câmera, o colega do avô e o espectador acompanham a justificativa dada.

[Descrição da cena: Transição entre Plano Americano e Primeiro Plano, mantendo ângulo horizontal frontal, câmera normal se tornando subjetiva⁹ e transitando entre o avô de Ahmad e o outro senhor]:

“SENHOR: - Aqui, tenho cigarros.

AVÔ DE AHMAD: - Não, eu também tenho. Mas meu objetivo não eram os cigarros. Quero que esse menino se eduque para que amanhã seja um homem de bem. Quando eu era pequeno, a cada quinze dias meu pai me dava umas moedas e umas palmadas. Algumas vezes, propositalmente, esquecia de me dar o dinheiro, mas nunca esquecia de me dar umas boas palmadas, para que eu crescesse como um homem de bem. Eu percebi que meu neto veio aqui e eu repeti três vezes a minha pergunta e mesmo assim ele não me deu atenção. *Queremos que esse menino se eduque para ser um bom homem. Porque se for um preguiçoso, não será útil para a sociedade.*

SENHOR: - Mas se tivesse respondido o pegaria igualmente? Porque isso não seria...

AVÔ DE AHMAD: - É claro que o pegaria. Como já lhe disse, mesmo que esquecesse o dinheiro, o que nunca esquecia, daria sempre as eventuais palmadas. Ensinar a disciplina para ele. *Na sociedade as crianças devem ter incorporado o sentido de disciplina. Devem obedecer aos seus pais. Devem respeitar todas as tradições.*” (Kiarostami, 1987)

Em consonância com os pilares religiosos, sociais e políticos do Estado Islâmico do Irã, a infância é objetivada como chave para as mudanças sociais, misturando-se aos ideais tradicionais, uma noção desenvolvimentista dela. O avô de Ahmad, ao ressaltar que o cultivo de um adulto trabalhador, “de bem”, deve se iniciar pela obediência na infância, traça um movimento de buscar nesse momento a origem de possíveis desvios da vida adulta, para a qual a infância deve ser muito bem preparada. É o perigo do desconhecido que o nascimento da infância inaugura (Denelon, 2019). Nessa via, o ideal de desenvolvimento como requisito para o progresso humano se torna compartilhado com países da periferia, reforçando o neocolonialismo ocorrido no Sul global, através de calçar no destino das crianças uma subjetividade de serventia a esse progresso (Castro, 2021b).

As singularidades que atravessam o processo de construção de um indivíduo produtivo, as quais podem ser tracejadas entre as falas do avô de Ahmad, apontam para um cidadão trabalhador que respeite os mais velhos (e consequentemente a hereditariedade) e os interesses coletivos da comunidade acima de qualquer objetivo pessoal. Sendo assim, ainda que a modo próprio, o novo Estado Iraniano buscou construir a sociedade local com base na modernização da educação, muito influenciado pela formação dos Estados modernos do centro global (Malekzadeh, 2012).

Assim, tomada a ideia de educação com uma perspectiva includente, de fazer com que o sujeito seja colocado em um grupo social (Veiga-Neto, 2019), tem-se que, o olhar do novo Estado Islâmico buscava ensinar como as crianças eram, antes de tudo, parte de uma comunidade mundial de mulçumanos

⁹ Ângulo horizontal frontal: filma o objeto ou personagem de frente, em linha reta. Plano americano filma objeto ou personagem dos joelhos para cima, enquanto o Primeiro Plano é mais próximo do personagem, mostrado do peito para cima (Primeiro Filme, sem ano).

(Malekzadeh, 2012), cujo pertencimento significava um compromisso em observar e corrigir as condutas uns dos outros (Meleiro, 2006). Dessa maneira, esse movimento de integração e educabilidade das condutas, liga-se a um governo da infância, que, a partir de Carvalho (2019), pode se configurar em diferentes estratégias para forjar um entendimento do que é a infância, de quais lugares ela pode ocupar, como já mencionado e trabalhado ao pensar a disciplinarização da infância.

A nova infância iraniana passa a ser propagandeada em direção de uma obediência naturalizada sob a figura de aprendiz. Como afirma Malekzadeh (2012), a “falta de maturidade física e emocional causa o acesso a tratamento especial para crianças –incluindo proteção incondicional, amor e cuidado” (p. 343, tradução nossa¹⁰).

É com esse olhar para a infância, que se silencia o corpo infante de desejos, propósitos e pensamentos. É com um olhar de tutela que enxerga dicotomia entre o bom e mau aluno, a depender de critérios de desempenho ou obediência, que se desenvolve uma infância que se resigna a tentativas de se fazer ouvida. Após a aula, ao chegar em casa, Ahmad é imediatamente ocupado de realizar algumas tarefas de casa que a mãe solicita. De buscar fraldas para o irmão mais novo, encher a mamadeira dele de água quente, balançar o próprio bebê chorando, entregar o cesto de roupas para que a mãe pendure, até buscar o pão, o garoto de 8 anos mal consegue perceber que trocou o caderno com o do amigo.

Enquanto se ocupa desses afazeres, o irmão mais velho, Alli, está terminando os deveres de casa. Sob ordens da mãe pedindo pressa, e obediência, ao mesmo tempo em que manda o filho fazer os deveres, Ahmad consegue perceber a confusão e, inicialmente, pensa o que deveria fazer com essa descoberta. Seja na figura da mãe, ou do avô, a tradição desponta para se contrapor à infância na tentativa de um silenciamento repetido da figura infantil. São buscas articuladas na gestão de um corpo, buscando torna-lo menos afoito, mais determinado. Ahmad inaugura um possível ao andar, ao tatear (des)caminhos, ao encontrar-se com essa tradição de outras maneiras, uma potência infantil que persiste.

4 NA IMPOSSIBILIDADE DO FORA, FAZ-SE OUTROS CAMINHOS

Caminhando na direção do que foi dito, tem-se a figura de Ahmad em um tensionamento da conduta que a mãe, o avô e outras figuras assumem, ao afirmar e tecer uma nova antiga tradição hierárquica. Ao invés de um progresso que negue o tradicionalismo, a infância iraniana se arrisca na posição estratégica de produzir mudanças, como também de “preservar e reproduzir os estimados valores e herança cultural de uma coletividade” (Castro, 2021b, p. 45). É assim, a exemplo, que se mantém um discurso de priorização da escola, mas também crianças envolvidas em ocupações laborais, assim como

¹⁰ No original, “Because of their lack of physical and emotional maturity, children have access to special treatment — including unconditional protection, love, and nurturing” (Malekzadeh, 2012, p. 343).

uma não-hegemonia de um discurso urbano. Em outra cena do filme, já ao final desse, o professor marca uma posição de que a única responsabilidade que as crianças devem ter é a de serem alunos, e fazerem os deveres, em contraste com inúmeros outros momentos do filme, onde crianças são vistas trabalhando com os pais.

Uma “preparação” do infante em um ambiente totalmente pedagógico antes da passagem para funções laborais, compõe uma ideia de projeto de vida em uma trajetória linear e normativa, a qual desencontra a infância iraniana. Nota-se no próprio filme a disparidade entre o ideal de uma infância menorizada, colocada nas palavras do professor, e a infância que se mostra no cotidiano das aldeias de Koker e Poshteh. A *estrangeiridade* da infância, que convoca a pensar (Kohan, 2007), é a de também avessar o próprio caminho determinante. Infância contra uma idealização, afirmando nas relações uma ampliação daquilo que significaria a existência dela: a novidade para um país em revolução.

Nesse sentido, talvez a relação mais díspar que Ahmad constrói, a passos curtos, é com o velho carpinteiro. Após o encontro entre eles, o filme não é mais o mesmo, o zigue-zague pelas ruas de Poshteh é compartilhado entre os dois, que andam juntos, ainda que a passos lentos. Anoitece, após andar pelas ruas de Poshteh, seguindo a pista do filho do ferreiro, Ahmad chega até a casa do velho carpinteiro de Poshteh. Após pedir a ajuda do ancião para encontrar o amigo Nematzedah, Ahmad é acompanhado por ele para a casa do amigo. No caminho, eles conversam enquanto andam devagar, no ritmo do senhor:

[Descrição da cena: Plano de conjunto, ângulo horizontal 3/4, câmera normal¹¹, mostra Ahmad e o velho carpinteiro descendo uma escadaria em Poshteh, aos 57:53min.]:

“AHMAD: - Eu estive o procurando por toda parte. Mas ninguém o conhece.

VELHO CARPINTEIRO: - Devia ter me perguntado antes. Eu conheço todo mundo. Você, de quem é filho?

AHMAD: - De Abdu'llah.

VELHO CARPINTEIRO: - Qual deles?

AHMAD: - Abdu'llah Ahmadpoor.

VELHO CARPINTEIRO: - Abdu'llah Ahmadpoor de Koker?

AHMAD: - Sim.

VELHO CARPINTEIRO: - Também o conheço. Eu fiz a porta da sua casa. Também fiz o berço de seu pai. Fiz a porta da casa de seu vizinho. E também fiz as suas janelas. Já fazem 40 anos. E eles não trocaram nenhum pedacinho. Mas agora estão trocando todas, uma por uma. Por portas de ferro. Mas ninguém pergunta o que tem de mal com essas portas. E nesse caso, eu afirmo, se fossem ruins, ninguém as teria comprado. Ouvi dizer que as portas de ferro duram por toda vida. Mas eu não sei quanto tempo dura uma vida. Quantos anos você tem?

AHMAD: - Oito anos.” (Kiarostami, 1987)

¹¹ Plano conjunto mostra os objetos ou personagens posicionados em relação ao seu campo. Ângulo $\frac{3}{4}$ é um lado do ângulo em que a câmera fica entre a frente e a lateral do objeto/personagem, formando um ângulo de 45° (Primeiro Filme, sem ano). Câmera normal: câmera se localiza na mesma altura do rosto do ator/atriz (Julie; Marie, 2009).

Enquanto caminham lado a lado, pode-se encontrar na figura do carpinteiro uma imagem de uma tradição que se dispõe a escutar a infância. Quando Ahmad explica o porquê de estar procurando pela casa do amigo, o velho senhor não questiona as razões, parecendo satisfeito ao saber que o garoto precisa entregar o caderno hoje. O carpinteiro parece satisfeito em ouvir o que o garoto tem a dizer, conversar de igual para igual e tentar ajuda-lo a atingir a obstinação em encontrar a casa de Nematzadeh. Na posição de opostos, a qual marca em Ahmad a figura da nova infância iraniana, e na do velho carpinteiro as incertezas de uma tradição que não é mais a mesma, esse encontro diz do reconhecer uma pessoa no outro, articulando uma horizontalidade que possibilita a quebra com uma discriminação que é exercida nas imagens da infância e da velhice.

Como aponta Oliveira (2011), a aposta das relações *co-geracionais* está no *entre* que elas apresentam, ao abrir espaço em um tempo presente que lhes é negado: para a infância por significar o *por-vir* de um futuro, e para a velhice que é o que resta de um tempo passado, superado. O movimento de modernização iraniano, ancorado na vida cotidiana em novas configurações espaciais urbanas – como se mostra no filme a tensão envolvida na troca das portas de madeira pelas portas de ferro – anuncia essa preocupação exagerada com o futuro. Mas a quem esse tempo pertence ao ser tecido em um presente de surdez ao outro? A quem esse tempo futuro ouve e busca cultivar? Segundo Oliveira (2011, p. 29), é preciso “voltar-se para os que querem excluí-los de sua condição de gente”, e por gente, entende-se a envoltura em produção diária de modos de viver. Desse ponto é que a coexistência entre gerações abre múltiplos caminhos para não só interação, mas para modificar e produzir vida. Outro trecho exhibe o diálogo:

[Descrição da cena: Plano de conjunto, ângulo horizontal 3/4, câmera normal¹², mostra Ahmad e o velho carpinteiro agora sobem uma escadaria em Poshteh]:

“VELHO CARPINTEIRO: - Queria mostrar as portas e janelas que fiz.

AHMAD: - Mas é muito tarde, ainda tenho que ir à padaria.

VELHO CARPINTEIRO: - Não é mais hora pra comprar pão, não tem mais pão.

VELHO CARPINTEIRO: - Então você veio de Koker...

AHMAD: - Sim

VELHO CARPINTEIRO: - Não tem um irmão mais velho que se encarrega de comprar o pão?

AHMAD: - O chamaram para sair. E agora, é melhor me apressar ou então meu pai reclamará. Não quero que meu pai fique bravo comigo.

VELHO CARPINTEIRO: - E se eu for mais rápido, e te acompanhar até sua casa?

AHMAD: - Eu gostaria, mas não pode.

VELHO CARPINTEIRO: - Por que não? Quer que eu ande?

AHMAD: - Claro.

VELHO CARPINTEIRO: - Então vamos.

VELHO CARPINTEIRO: - O que está fazendo aí parado?

¹² Plano conjunto mostra os objetos ou personagens posicionados em relação ao seu campo. Ângulo ¾ é um lado do ângulo em que a câmera fica entre a frente e a lateral do objeto/personagem, formando um ângulo de 45° (Primeiro Filme, sem ano). Câmera normal: câmera se localiza na mesma altura do rosto do ator/atriz (Julie; Marie, 2009).

AHMAD: - Está muito devagar.

VELHO CARPINTEIRO: - Quando tinha sua idade eu pulava de um lugar para outro...

VELHO CARPINTEIRO: - Assim está melhor? Te parece melhor?

AHMAD: - Um pouco mais rápido.

VELHO CARPINTEIRO: - Mais rápido?

AHMAD: - Sim.

VELHO CARPINTEIRO: - Eu tentarei. Melhor?

AHMAD: - Sim

VELHO CARPINTEIRO: - Está com frio?

AHMAD: - Não.

VELHO CARPINTEIRO: - Quer colocar meu casaco?

AHMAD: - Não, minha mãe reclamaria.

VELHO CARPINTEIRO: - Pode me devolver amanhã.

VELHO CARPINTEIRO: - Me falta ar, se não falo, então posso ir mais rápido.

AHMAD: - Certo. Então não fale.

VELHO CARPINTEIRO: - Concordo, não falarei mais.

AHMAD: - O senhor está cansado, e eu chegarei tarde.

VELHO CARPINTEIRO: - Pode ir. Já não consigo seguir.”

No diálogo, por mais que Ahmad ande mais rápido, e queira chegar em casa o mais breve possível, ele para, espera e diminui a velocidade dos passos para caminhar ao lado do carpinteiro. A troca de escuta, o estabelecimento de uma relação de alteridade extrema, onde o outro incomoda, mas ainda assim, se mostra constituinte de si, permite “múltiplas possibilidades [...]”, pois há o encontro de medidas e andamentos de tempo, que são diversos e conflitantes entre si, com diferentes gerações [...] cujos contornos de vida guardam histórias e experiências bem distintas” (Oliveira, 2011, p. 43, grifo nosso). Dessa maneira, Ahmad e o velho carpinteiro, o velho carpinteiro e Ahmad, recriam a cultura iraniana e local juntos, negando a cisão que é posta a eles como uma verticalidade em que o velho ensina e o novo, ao lado de outras fontes (melhores, mais exatas), aprende. Invés disso, a amizade que se costura nas trocas entre Ahmad e o velho carpinteiro nutrem uma troca de experiências sincera e desmedida. É um esperar e olhar, vigiando à distância, que potencializa o movimento. Como o velho carpinteiro fala por fim: “*Esta é minha casa, e Koker está do outro lado. Siga sozinho, eu te vigiarei. Vai garoto. Eu te vigio*” (Kiarostami, 1987).

Se Ahmad pode dizer ao velho que se cale, e este lhe acatar a sugestão, é pela abertura de uma fenda no lugar rígido em que os corpos deveriam se posicionar, separados pelas décadas de um tempo cronológico que escapa ao vivo. Na teia das relações infância-governo, este espaço textual se realizou na tentativa de esboçar alguns dos caminhos realizados ao pensar com a infância, tomando como norte uma disposição, um esforço, em “transcender o instituído”, em “fazer de si mesmo algo diferente do que lhe foi feito” (Denelon, 2019, p. 238).

Assim, apostou-se no cinema a abertura de outros modos de ver e pensar as relações que a infância cultiva. As imagens se apresentam em sua condição gestual, sem que haja finalidade proposta para elas, ainda que façam pulular outros tempos-espacos narrativos. Explorar sensibilidade e produzir reflexões

com as infâncias é aceitar o desafio de inconclusões e incompletudes. Seja mergulhando em elementos visuais, sonoros, tal como Ahmad vai juntando pedaços de mundo que compõem seu caminho, o fazer pesquisa, com o cinema, se trata de estranhar os sentidos já dados, tensionar o caminho interpretativo que parece inevitável, e apostar em um movimento de compor com a infância, tecendo idas e vindas, voltas, e zigue-zagues entre portas, janelas, cadernos e amizades.

Etnocartografar com Ahmad é, então, descobrir novos caminhos por dentro da tradição de um olhar dado sobre a infância, não há fora. Não saber quanto tempo dura uma vida é também marcar cada passo e *(des)*caminho que ela pode dar, por onde já passou, por novos velhos olhares. *Etnocartografar* com Ahmad é enxergar no fio de voz de uma criança uma pista de muitos mundos a se germinar. Inesgotável, a infância inaugura sempre uma novidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, Phillipe. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Dayse Oliveira. A construção metafórica da criança em Kiarostami, Pahani e Majidí. In: CUNHA, Maria Zilda da; MENNA, Lúgia (org.). *Narrativas & Enigmas da Arte: FIOS DA MEMÓRIA, FRESTAS E ARREDORES DA FICÇÃO*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021, p. 58-75.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 25-47.

CASTRO, Lucia Rabello de. *Infâncias do Sul global: experiências, pesquisas e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021a.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os Universalismos no Estudo da Infância: a criança em desenvolvimento e a criança global. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Infâncias do Sul global: experiências, pesquisas e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021b. p. 41-60.

- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
- DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. 1. ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 217-239.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault: as formações históricas*. São Paulo: N-1 Edições e Editora Filosófica Politeia, 2017.
- FERREIRA, Arthur Arruda Leal. Infância, desenvolvimento e escola: a ordem dos fatores altera o produto subjetivo. In: ALMEIDA, Leonardo Pinto de (org.). *A psicologia contra a natureza*. Niterói: Editora da UFF, 2013, p. 57-69.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAIDER, Asad. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019.
- HÍKIJI, Rose Satiko Gitirana. Antropólogos vão ao cinema - observações sobre a constituição do filme como campo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 91-113, 1998.
- JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. *Lendo as imagens do Cinema*. São Paulo: Ed. Senac, 2009.
- KASTRUP, Virginia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.
- KIAROSTAMI, Abbas. *Nuvens de algodão*. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2018.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-98.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. e PÉREZ de LARA, N. (org.) *Imagens do outro*. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- LIMA, Érico Oliveira de Araújo. *Numa cama, numa festa, numa greve, numa revolução: o cinema se bifurca, o tempo se abre*. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MALEKZADEH, Shervin. Children without Childhood, Adults without Adulthood: Changing Conceptions of the Iranian Child in Postrevolutionary Iranian Textbooks (1979 – 2008). *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, v. 32, n. 2, p. 339-360, 2012.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em Cinema e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.505-519, 2011.

MELEIRO, Alessandra. *O novo cinema iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MELO, Marcos Ribeiro de; VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; SOUZA NETO, Edson Augusto de. “Os dentes afiados da vida preferem a carne na mais tenra infância”: etnocartografar com olhos de besta. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-28, 2020.

MEHRAN, Golnar. Socialization of Schoolchildren in the Islamic Republic of Iran. *Iranian Studies*, v. 22, n. 1, pp. 35–50, 1989.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas: cultura e relações intergeracionais na vida cotidiana*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. Irã, Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, 1987, 83min.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. Esgotamento e criação. In: PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. N-1 Edições: Rio de Janeiro, 2019. p. 39-51.

PIMENTA, Alan Victor. Memória visual e imaginação criadora nas estradas de Kiarostami. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 2, p. 726-745, 2016.

PRIMEIRO FILME. 9. *Enquadramentos: planos e ângulos*. [S. l.: S. d.]. Disponível em: <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acessado em: 01 maio 2024.

PRYSTHON, Angela. Do Terceiro Cinema ao cinema periférico - Estéticas contemporâneas e cultura mundial. *Revista Periferia*, v. 1, n. 1, p. 79-88, 2009.

RABBANI, Darian Soheil Rahnamaye; AQUINO, Júlio Groppa. A infância no cinema de Abbas Kiarostami. *Childhood & Philosophy*, v. 15, 2019, p. 1-28, 2019.

RESENDE, Haroldo (2019). Apresentação. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. 1. ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 7-9.

RIAL, Carmem. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. *Revista Antropologia em primeira mão*. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 2004.

ROHDEN, Fabíula. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2001. Coleção Antropologia & Saúde.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2021.

SZULC, Andrea *et al.* Apresentação. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Infâncias do Sul global: experiências, pesquisas e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 21-40.

VASCONCELOS, Michele Freitas Farias de; MELO, Marcos Ribeiro de; SOUZA-NETO, Edson Augusto de. Etnografar com olhos rebeldes: infantilando imagens com “A culpa é do Fidel”. *Interdisciplinar*, v. 29, p. 207-223, jan./jun. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. 1. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 49-56.

Title

“The only path i know is the way back”: etn-cartografar with the many childhood’s worlds.

Abstract

This article was written through a methodological composition called “etn-cartografia de tela” (screen etn-cartography) with the film “Where is the friend’s home (1987)”, where tensions the understanding of Iranian’s childhoods in Abbas Kiarostami’s cinema. By means of said screen etn-cartography, the movie is a intensive territory potentialized in narratives with a protagonist childhood: it’s images that tensions the most stiffened ways of conceiving a field of research. There’s an attentional opening for this field of research, where knowledges about the childhoods in the global South are interpellated by matters of identity, the invention of traditional values, the possible educational pathways for infant bodies, and the inauguration of the potential in intergenerational encounters. Faced with such conclusions arises an ethic-aesthetic-political bet in childhoods’ minor disobediences, tore open on the breaking of a child’s voice, in the duration of a life undefined by it’s length and rather on a twisting cartography, with paths and (un)paths, that asks more than it answers.

Keywords

childhood; cinema; Irã; etn-cartografia.

Recebido em: 15/02/2025

Aceito em: 30/04/2025