

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPO

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE

**INFÂNCIA,
EXPERIÊNCIA
E TEMPO**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO

Responsável pela publicação desta obra

Luiz Marcelo de Carvalho (coord.)

Flávia Medeiros Sarti

Maria Aparecida Segatto Muranaka

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA
LEITE

INFÂNCIA,
EXPERIÊNCIA
E TEMPO

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

Cip – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

L551i

Leite, César Donizetti Pereira

Infância, experiência e tempo / César Donizetti
Pereira Leite. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ISBN 978-85-7983-195-9

1. Crianças – Formação. 2. Crianças – Desenvolvimento. 3. Psicologia infantil. 4. Imagem (Psicologia) em crianças. 5. Subjetividade no cinema. 6. Professores – Formação. I. Título.

11-7803

CDD: 155.4

CDU: 159.922.7

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Dedico
a Adriana, Marina e Victor Hugo,
pelos experitempos e experinfâncias que
me ofereceram.*

*A Stela, representando aqui todas as
crianças com as quais trabalhei.*

A Nelson, vivo na memória.

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas de percurso, em especial Camilo Riani, amigo de primeiros mergulhos; Sílvio Gallo, e-terno amigo, que demonstra no cotidiano da amizade o detalhe das possibilidades; Ana Luiza Smolka, primeiros passos; Walter Kohan, pela atenção e pela crença; Leandro de Lajonquierè, pelo tempo e pela sempre demonstração de carinho; Alfredo Veiga-Neto, pelas borboletagens, pelas dicas, pelo encorajamento; Carlos Skliar, amizade outra, amizade estrangeira.

A meus alunos – a todos eles –, dos quais destaco: Sueli, pelo que ensinei e pelo que aprendi; Amanda, leitora e amiga; Roberta, sempre cuidadosa; Serginho, companheiro; Marcelly, sempre cuidadosa.

Aos colegas do Departamento de Educação da Unesp, *campus* de Rio Claro: Florindo, amizade verde; Maria Rosa, amizade simples, simplesmente amiga; Leila, amizade antiga, devo a ela ter sempre acreditado nas minhas coisas; Arlete, amizade – ora chegamos juntos e estamos juntos nessa; Rosaura e Débora, pela leitura cuidadosa, amiga e carinhosa; Onice Payer, pela amizade que desenvolvemos na leitura atenta, carinhosa e bem humorada, e pelos caminhos já de longa data.

A todas as crianças com quem trabalhei nesse tempo todo.

A Goreti e ao Nelson, por tudo.

A minha mãe, ela sabe o motivo.

A meu pai, pelo tempo de minha infância.

A Marina e Victor Hugo, pelos sentidos da vida (mas principalmente pela falta deles).

A Adriana, minha amante.

SUMÁRIO

Prefácio	11
Primeiras palavras	15
Infância, cinema e educação: em modo de apresentação	27
1 Infância e formação: percurso invertido	35
2 Infância, identidade, subjetividade, cinema	47
3 Infância, imagem, modulação e montagem	69
4 Infância, literatura e cinema: [de]formações pedagógicas	87
5 Infância, tempo e experiência	105
6 Infância e chão	123
7 Infância e vertigem	133
8 Infância e montagem	139
9 Tecendo pelos fios de Ariadne	153
Referências bibliográficas	163

PREFÁCIO

O leitor tem em mãos um livro instigante, originariamente escrito como tese para um concurso de livre-docência junto à Unesp, campus de Rio Claro. Este livro é mais um dos esforços de seu autor para reinventar formas de escrever textos acadêmicos. Estão presentes aqui as citações, as referências bibliográficas, embora os capítulos se tornem blocos de textos nomeados por números, acompanhados de reticências que, em alguns momentos, tendem ao infinito. Estão presentes aqui, de novo, suas preocupações com a pesquisa, tomada como experiência, experimento, experimentação, como acontecimento. E está presente, muito presente, a própria alma inquieta e provocadora do seu autor.

São provocações muito instigantes. As inquietações de César Leite com o *campo*, com a escola como campo, com as crianças como *elementos* centrais nesse campo são disparadores de pensamentos, provocações a pensar a pesquisa em outros registros, distintos dos usuais. Suas reflexões sobre a pesquisa e seus procedimentos parecem estar na esteira de um Feyerabend e seu *Contra o método*, belíssimo ensaio do que ele chama de “anarquismo epistemológico” e

que desmistifica os protocolos que vemos reproduzidos em nossas academias e agências de fomento, impostos como a forma *correta e única* de produzir *ciência*. Seus trabalhos e inquietações nos mostram que as coisas são mais complexas, que os caminhos são múltiplos, que as possibilidades tendem ao infinito. Com isso, obliquamente César nos mostra que, mais importante do que nos centrarmos nos cânones da ciência, vale a pena investirmos nos saberes, na produção e na circulação dos saberes.

Outro aspecto interessante a ser destacado: pensar e praticar a pesquisa como *ensaio*, o texto como ensaio, adquirindo a característica do *infantil*, do *aberto*, do *inacabado*, de um texto que *experimenta*. Nada mais fora dos eixos do instituído, mas, mesmo por isso, convite ao pensamento, convite à experimentação; na pesquisa, no pensamento, na escrita. César Leite parece experimentar, em sua atuação, aquilo que Deleuze e Guattari chamam de um “cientista menor”, alguém que se coloca à margem da lógica instituída da produção científica. Nessa linha, inaugura um “território infância”, um “texto infantil”, que não pretende apresentar nem representar, um texto que não fecha questão sobre qualquer assunto, mas que abre: linhas de fuga, inúmeras possibilidades. E é claro que, um cientista assim menor é, ao fim e ao cabo, um cientista maior; e tão maior quanto mais pensar e agir como um criador, um instigador, um inovador, um provocador, um desacomodador.

Se nos referimos a Paul Feyerabend, agora podemos trazer Thomas Kuhn, para dizer que César procura pensar e trabalhar justamente na negação da paradigmologia kuhniana. Navegando por fora dos paradigmas ou, talvez, por entre os paradigmas, César se aproveita ora de um, ora de outro, se inspira ora aqui, ora ali, mas sem se filiar a nenhum catecismo. O que ele faz não é nem ciência normal nem ciência revolucionária; o que lhe interessa

não é “resolver” o conjunto de crises de um paradigma pela construção de um outro paradigma. César não cai na ilusão iluminista da completude, da finitude, da totalidade e da pureza do mundo. Ele sabe que as crises são deste mundo, são imanentes a este mundo e que, por isso, vivemos num permanente e trágico desassossego. E é porque ele sabe disso que ele navega em águas não paradigmáticas. Para tanto, são precisas boas doses de coragem e uma incomum inventividade.

Abre-se aqui uma linha de trabalho com a ideia de *modulação*, que está sendo desenvolvida com apoio em Foucault e em Agamben, que é muito interessante e promissora. Modulação nas formas de pensar, de sentir, de agir. Modulação para pensar o cinema, modulação para pensar a infância, mas também para pensar a sociedade contemporânea e seus esforços em torno de um “controle da existência”.

No dizer de Manoel de Barros, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. Nós acrescentaríamos: não apenas com as crianças, mas também com devires-criança do pensamento, que encontramos, por exemplo, neste trabalho de César Leite. Neste texto, sempre provocativo, aprendemos um outro olhar sobre a infância, aprendemos outros olhares sobre a imagem, sobre os usos do cinema na educação. Esperamos que cada leitor seja surpreendido pelo texto como fomos nós, o que só nos faz esperar cada vez mais surpresas, pelas esquinas da vida acadêmica – e também fora dela.

Silvio Gallo
Alfredo Veiga-Neto

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Salvo viagens ocasionais no verão, instalávamo-nos anualmente, antes de eu ir para a escola, em casas de veraneio nas redondezas. Durante muito tempo, o que elas me faziam recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas, cujos exemplares mais antigos foram capturados no jardim do Brauhausberg (literalmente “monte da cervejaria”). Piérides (tipos de borboletas) da couve com bordas gastas, mariposas cor de enxofre com asas muito brilhante, relembravam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me encontrava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandava o voo das borboletas. Esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa.”

(*Caçador de borboletas*, Walter Benjamin)

Infância, tempo e memória

Aqui se misturam dois tipos distintos, porém mesmo, meio igual e outro meio igual também. Falo deles, falo por eles e tento falar neles, com eles.

Eis o encontro – a criança e o estrangeiro.

A história é simples:

Ambos caminhavam pela mesma praça, larga e distante, um deles, o estrangeiro, procurava o silêncio, fugia dos assombros das vozes que pouco entendia, fugia das escutas que não o entendiam. O estrangeiro tinha histórias, muitas histórias, porém sem ter o quê e como falar, caía em silêncio, um silêncio da luta e dos modos diferentes de ser sem e na palavra.

Esse personagem encontra então a criança, pouco precisa nas palavras, mas pontual, direta nos sentidos, a criança com poucas palavras, sem rodeios o persegue como uma sombra, a sombra que fala, que canta e pula, como a sombra, nos pergunta sobre o que projetamos no chão, como a sombra nos pergunta sobre ela mesma, fruto de nossa projeção. A criança – sombra e projeção – ousada dá a mão ao estrangeiro, misturando corpo e sombra, o estrangeiro desaparece e a criança se transforma.

Sendo um só, porém diferentes, criança e estrangeiro caminham e mais adiante observam sentado no canto esquerdo e alto da praça um homem, homem comum, homem qualquer, um poeta. Ao aproximarem-se um jogo de espelhos se faz e enquanto observam são também observados, veem e são vistos, sentem e são sentidos. Estrangeiro, criança e poeta trocam palavras, olhares, sensações, povoado de medos começam a caminhar juntos, saem da praça, atravessam a rua e entram em uma escola. Corredores largos, tetos altos, luz natural entrecortada por paredes e janelas. Zumbidos de teclados mecânicos de velhas máquinas, vozes e risos, cheiro de café. Mais

adiante barulhos de crianças, gritos de meninos, risada de meninas e vozes quase inauditas de professores, por vezes berros, urros. À esquerda no fim do corredor os banheiros de meninos e meninas, das meninas porta aberta, dos meninos uma loira na porta, na quadra crianças jogam bola, o poeta diz:

Havia algo que me separava dos livros didáticos.
 Era a Bola.
 Com a Bola eu brincava, com os livros didáticos...
 A Bola era redonda, os livros didáticos...
 A bola me ajudava a encontrar pessoas, o livro didático...
 A bola trazia alegria, o livro didático...
 A bola pulava, o livro didático...
 A bola me fazia sonhar, o livro didático...
 Tinha a bola de plástico, de meia, de capotão...
 Tinha a bola n. 3, a n. 5 a oficial e a do futebol de botão...
 Tinha a bola que era presente e a que era conquista (a bola que as meninas poucas vezes me davam).
 Tinha a bola que eu jogava e a da
 Seleção...
 O livro didático era tudo igual, o meu, o do meu primo,
 o do imigrante e o do retirante...
 Lá em Rio Claro, lá em São
 Paulo, em Porto Alegre e em Natal...
 Hoje eu brinco...
 com os livros,
 não os didáticos,
 mas a bola continua ali,
 do meu pé ao pé
 do Vitão.

Atentos, criança e estrangeiro continuam caminhando, o poeta vem logo atrás. Saem da escola, e veem uma confeitaria. A criança corre em direção a ela deixando para trás

o estrangeiro e o poeta, este último decide voltar à praça. A criança então, mais uma vez, diante da vitrine pensa:

Olha o doce
Nunca é o mesmo doce.
Todos os dias o doce é outro, porém mesmo.

O menino desejava aquele doce como se deseja um brinquedo, um carinho, um desejo.

Naquele dia, que ganharia o doce, passa do outro lado da rua um cachorro vira-lata, o menino então, dá as costas para a vitrine e corre atrás do Doce vira-lata.

Observando tudo isso, o estrangeiro volta a caminhar e passa a pensar:

Sou mais naquilo que calo do que naquilo que falo.
Quantos foram os silêncios de Sócrates, Santo Agostinho,
Espinosa, Benjamin.
Quantos sons, vozes, palavras silenciam no auditório, no
grito, no amor.
Quantas razões existem nas des-razões do que não fala.
O choro do bebê que dorme.
E o grito apagado, ocultado nas dores das mulheres, dos
loucos, das
crianças.
Silencio mais do que falo, do que escrevo, do que penso.
Silencio para existir.
Existo logo calo.

*“Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem seja uma aplicação de
estudos.*

*É sempre uma descoberta.
Não é nada procurado. É achado mesmo”*

(Pintura, Manoel de Barros)

Esclarecimentos necessários e sem reticências

Conversei com um daqui e outro dali, ouvi uma coisa cá e outra acolá, rodopiei pelas ideias, pelas palavras, pelos papéis, vi textos longos e textos curtos, textos densos e textos tensos, textos leves e textos, simplesmente textos.

Vi a pena, que agora na era digital é dedo, mas, seja lá o que for, pena ou dedo estavam rápidos, sem tempo, com tempo, em nome de um tempo, de outros tempos, tempo passando, tempo correndo, tempo parado, do relógio, dos relatórios, tempo dos prazos e tempo dos desejos.

Lembrei então de um menino de 12 anos de uma escola em que trabalhei. Ele dizia: “use teu tempo bem usado, faça as tuas coisas rápidas, pois tempo não é dinheiro, tempo é pra sobrar, pra sobrar para namorar”.

Ouvi ideias, justo eu sempre sem ideias, e todos com tantas ideias, tantas coisas a dizer, tantas coisas a pensar. Apavorado, sempre sem ideia, sem ideia e sem tempo.

Não pude produzir outro tempo, pude aprender com o tempo qual tempo era possível para mim. Entre tempos fiquei aqui procurando o que dizer, e decidi: digo sobre o tempo, sobre a infância, sobre minhas experiência com tempo e infância, meus/minhas experitempos de experinfâncias.

Olhei para o que pude e entre tantas ideias, já que não as tinha, decidi montar as minha. Inventar ideias, criar ideias e para isso me dar o(um) tempo de re-cortar como na infância recortei. Cortei por lá e re-cortei aqui. Cortei e re-cortei tanto que tinha que montar agora, montei para outras invenções, montei sem querer inventar, montei as imagens que eu tinha, as imagens que me vinham, fiz minhas “montimagens” para

poder com elas formar outras ideias, formar outras para de-formar as minhas.

Li um poema de Manoel de Barros para minha filha, ela disse: “não entendi nada”. Eu pensei, eu também não. Lembrei de Clarice Lispector que disse – não se preocupe em entender, viver ultrapassa todo e qualquer entendimento.

O propósito deste texto é se apresentar como um ensaio.

Em *Oculto nas palavras: dicionário etimológico do ensinar e aprender*, Castello & Mársico (2007, p.46) indicam que “experimental” deriva do latim *experior* e significa “provar, fazer uma experiência”. Na mesma perspectiva, os autores apontam para a ideia de experiência como uma forma de “operar sobre o real com o objetivo de conseguir um conhecimento” (ibidem). Nessas orientações, temos que “experimental” se relaciona a outros termos, entre eles destaco “prova” ou “provar” e “ensaio” ou “ensaiar”.

Para “prova” os autores (ibidem) fazem reflexões que acenam para ideias de exame, julgamento, mas também para a ideia de provar como experimentar, e é esta última que me interessa, sobretudo se posso pensá-la como algo relativo a degustar, provar, experimentar um alimento, uma bebida. Assim, ensaiar pensado como prova, como experiência é uma forma de degustar. A degustação como prova é na maior parte das vezes experimentar aquilo que ainda não está pronto, para poder, entre outras coisas, dizer o que falta, como se apresenta o tempero. Nas degustações, sentimos cheiro, textura, paladar, temperatura, então colocamos à prova aquilo que ainda não se concluiu, ainda *não é*. Aquilo que está se fazendo, aquilo que poderá *vir a ser*.

Se o ensaio é uma forma de degustar, assim como frequentemente falamos (como ensaio de uma peça, ensaio de um espetáculo), no ensaio experimentamos aquilo que, não estando pronto, precisa passar por uma prova, para

dele se dizer o que ainda falta. Assim, ensaiar não é outra coisa senão se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas. Apresentar um ensaio então seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que ele se experimente.

Decidido a ensaiar priorizo então experimentar um texto e experimentar em um texto, pois a um texto que pretende falar de infância não convém ser outro que não seja experiência, que não seja prova, que não seja ensaio. Neste texto, decidi experimentar sobre a própria experiência, a infância, o tempo, sobre meus trabalhos com *experiência, tempo e infância*. Experimento então a partir de olhares, imagens, cenas montadas e recortadas, cenas que formam, informam, conformam, transformam, deformam. O trabalho não pode ser outro senão experiências de infâncias, recortes de montagens e imagens de formação, mas que antecipando os sentidos que virão, gostaria de anunciar como: *experitempos de experinfâncias: re-cortes de montimagens de-formação*.

Aclaraciones infructuosas

Como podrán notar apenas iniciada la lectura, no pude escribir un capítulo tradicional o habitual. Ni siquiera fui capaz de cierta prolijidad. Por alguna razón desde que comencé a pensar en este texto sobre experiencia y alteridad, las palabras me desbordaban, no podía contenerlas en apartados, no podía establecer una secuencia, no podía determinar las fronteras entre las ideas, no me era posible separar mis ideas de otras ideas.

Tal vez escribir sobre la alteridad no sea otra cosa que sumergirse en ella, en nuestra propia alteridad y, por lo tanto, el resultado no sea sino fragmentos, esquirlas, retazos, jirones,

sensaciones y pensamientos interrumpidos por la presencia de los otros, conocidos e desconocidos, balbuceos dictados quién sabe desde qué lugar de la experiencia y desde rostro de la alteridad.

No pude diseñar un capítulo con principio, desarrollo y conclusiones. Pero, quién dijo que sólo eso es un capítulo? No pude entonces, pensar en la alteridad como algo a describir. Sin embargo: Quien dijo que la alteridad puede ser descrita? No pude, por lo tanto sacar ninguna conclusión acerca de la alteridad? No pude siquiera anticipar lo que vendría. Sin embargo: Es la alteridad algo que pueda anticiparse?

Lo que sé, lo que si puedo contarles es que estos fragmentos hechos de alteridad se convirtieron en la única posibilidad de escribir a cerca de la alteridad. Como si la alteridad huyera de las formas típicas de la escritura, como se la alteridad se revelase frente a ciertos substantivos y adjetivos, como si la alteridad, de hecho, alterase toda forma conocida, prescriptiva y funcional de la escritura.

*Y tal vez la escritura así alterada por la alteridad, no sea sino pura curvatura, pura interrogación, pura provisoriedad, pura inseguridad, alejándose entonces de toda pretensión de saber, escapando de toda altivez, connotando a cada sílaba un **no sé (un nos sé de origen y un no se, también, como destino)**, eludiendo toda ilusión de hacer del otro un objeto de reconocimiento, un objeto para el saber sin sabor.*

[...]

Este capítulo contiene fragmentos de textos míos y textos de otros, puesto en una secuencia no lineal sino más bien disyuntiva: de hecho los fragmentos pueden leerse en cualquier sentido, la lectura puede comenzarse en cualquier de los apartados, pueden saltarse cualquiera de ellos.

Espero, entonces, una lectura apasionada, para bien o para mal.

Como, se vê, não me é possível escrever um texto convencional ou habitual. Também não me parece que serei capaz de certas prolixidades. Por alguma razão forte, desde que comecei a pensar sobre experiência e *infância*, as palavras me escapavam, ficavam isoladas, soltas, avulsas, não havia sequência, lógica, não há fronteira entre as ideias, não é possível separar minhas ideias de outros, de outras, ou simplesmente separar as ideias.

Talvez escrever sobre *infância* não seja outra coisa que estar submerso nela e com ela, em nossa própria *infância* e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença do tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da *infância* nos mostra.

Não pude desenhar ou compor um texto que tivesse começo, meio e fim, ou dito de modo acadêmico, que tivesse introdução, problema, desenvolvimento e conclusão. Mas, quem disse que somente isso pode ser considerado como um texto, que problematiza, que põe a pensar, que dá a ler? Então, não pude pensar na *infância* como algo a ser descrito e dito. Porém, quem disse que a *infância* pode ser descrita? Não consegui tirar nenhuma conclusão. Mas, quem disse que se pode ter conclusões acerca da *infância*? Ainda mais, não consegui antecipar o que seria. Porém, é a *infância*, algo que se pode antecipar?

O que posso dizer é que estes fragmentos de texto, de escritas, são o modo que me parece possível de apresentar a *infância* de constituir uma possibilidade de apresentar a *infância* e seus contornos. É como se a *infância* produzisse uma forma de escrever sobre ela, produzisse uma escritura que a contorna. É como se o texto ditasse a *infância*, ou ainda como se a *infância* precisasse de uma outra escrita, de um outro texto. É como se a *infância* precisasse de um

outro, de outro, do outro, da alteridade. Mas é também como se a *infância* precisasse ser outra, ser outra *infância*, ser outra escrita. É como se a *infância* fosse alteridade.

Talvez assim, a escrita alterada pela *infância*, pela alteridade da *infância*, seja mesmo pura curvatura, pura interrogação, seja provisória, insegura e afaste-se de uma pretensão se um saber, de uma pretensão de saber, escapando de toda altivez, apresentando na sílaba, na respiração, nos gaguejos um “não sei” (um não sei de origem, mas um não sei também de destino). Quanto a fazer do outro um objeto de conhecimento, de reconhecimento um objeto para um experimento, como algo sem sabor, pois algo diz que o sabor pode estar naquilo que se experimenta, só na experiência. Então, falamos de um sabor-experiência e de um saber-experiência.

Este texto contém fragmentos de textos meus e de textos de outros: colocados, colados, postos, apresentados, derivados e bricolados, em um movimento de criação e experimentação também com a escrita, por isso não linear. Por isso, os textos-fragmentos, seções, reticências – podem ser lidos em qualquer ordem. Pode-se começar pelo começo, ou ainda pelo fim, saltar, voltar, ler e reler, reescrever. É este o convite, para que, assim como o texto acima, que foi reescrito, desconfigurado, esvaziado, usado, abusado, este também possa escrever outras escritas, inscrever outras leituras, outras infâncias, infâncias de outros, infância outras.

Espero, então, uma leitura apaixonada, passageira, rápida, uma leitura acontecimento, uma leitura para o bem e para o mal, ou ainda uma leitura para além do bem e do mal.

Entre as várias opções que se apresentam, uma surge como possibilidade de criar modos de dizer sobre infância.

Aquela onde a escrita possa ser infantil, infantilizar-se, possa perder-se para poder dizer. Opto por escrever em um território que pretende lembrar o infantil, um território infância, onde medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros façam circular medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros. Um território infantil não pretende criar identidades físicas, sociais, políticas, não pretende ter um mapa, muito menos ser um mapa. Um território infantil não fala de lugares, um território infantil, se porventura falar, talvez possa falar de percursos, caminhadas, trilhas.

Um texto infantil, de percurso infância, não representa. Não pode representar a infância, mas apresentá-la, mostrá-la. Não fecha, abre. Não é interno, mas ex-posto. Um texto infantil corre risco e entre riscos digo que acima de tudo o risco é que um texto “corre”. Correr riscos, ou correr qualquer outra coisa é detalhe, o que fica é que o texto corre, circula e precisa fazer circular.

A opção é correr.

Correndo olhos, correndo letras, correndo ideias o texto corre da seguinte forma: corre com outros textos, de outrem e meus. Corre com trabalhos, de outrem e meus. Corre por partes, corre por fragmentos. O texto corre por...

INFÂNCIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: EM MODO DE APRESENTAÇÃO

Na convergência de campos que atuam na área da educação encontro a arte. Nos espaços de interconectividades venho procurando identificar educação e arte como *locus* potente de produção de sentidos e subjetividades.

Tomo este pressuposto como ponto de partida e me ancoro em reflexões oriundas de pesquisas que venho desenvolvendo desde 2006 e que possuem como eixo central refletir a “força” da imagem, e mais especificamente do cinema, nos espaços de formação, a princípio a formação docente e, posteriormente, a formação nos processos de produção de subjetividade e, mais diretamente, da criança.

Estes trabalhos vêm tendo como ponto de ancoragem os conceitos de infância apresentados nos campos da filosofia, da sociologia, da antropologia e da psicologia e possuem como objetivo central refletir, a partir dos modos de afetação da imagem, do cinema e da produção imagética, essas práticas formativas de produção de sentidos pelos professores e pelas crianças.

Entre os vários movimentos dessas pesquisas, as relações entre infância e criança, suas vinculações, suas aproximações e afastamentos acabam norteadando minhas

preocupações, pois identifico que os *modos de conceber a infância estão diretamente relacionados aos modos de lidar com a criança, e esses por sua vez acabavam indicando formas de pensar e refletir a infância.*

Ou ainda, dito de outro modo, há em nossa prática com a criança uma forma de pensar a infância, há uma forma de concebê-la. A partir de nosso olhar para a infância, concepções de como a criança “pensa”, como ela “sente”, ou como é “seu desenvolvimento” se impõem, e essas concepções por sua vez ou inspiram ou explicam nossas práticas com as crianças. Sendo assim, venho encontrando nas pesquisas que desenvolvo um *locus* importante de reflexão sobre a psicologia, a psicologia da educação e especificamente a psicologia do desenvolvimento.

Minhas pesquisas com cinema, formação e infância vêm apresentando como ponto de partida ideias em que *a arte se apresenta como lugar efetivo de “abertura e liberdade” das expressões e manifestações de subjetividades*, pois nos afeta a todos provocando sensações diferentemente em cada um. O que identifico nestes estudos é que, em nossa cultura, a arte (muitas vezes vem) se apresenta de formas diferentes, de modo que observo *um universo povoado de clichês e situações previamente controladas, como imagens feitas “para chorar”, “para rir” ou “para temer”*. Nesse sentido, aparece como problema não propriamente o choro, o riso e o medo, mas um *para* como um fim dado, determinado.

Penso que o trabalho com as imagens, com o cinema, nos convida a ir além de uma reflexão sobre os modos de olhar, ver e se afetar pela imagem; isto é, penso que há uma reflexão mais ampla que se torna aí necessária, pois esses modos de olhar, ver e se afetar implicam práticas políticas de gestão da vida, de controle da existência, porque criam modos de ver, olhar, sentir a vida e de viver a própria existência.

Parece haver algo que as imagens carregam, algo além das imediatas leituras que somos tomados, parece haver uma forma de a cultura ocupar um lugar, o fato é que o cinema – e a arte de modo geral – nos apresenta um além de uma “linguagem óptica”, ele cria modos de regulação da vida, ele cria pela imagem modos de ver e sentir, indica que somos tomados por linguagem algorítmica, definida, calculada, programada.

No cenário de imagens e reflexões as pesquisas vêm indicando que, questões que eu suspeitava a princípio – as possibilidades de afetação e de produção de sentidos pela imagem – se configuram de forma muito evidente. De fato, os filmes e as discussões acerca deles (tanto com os professores como com as crianças), sem seguir qualquer padrão predefinido, criam espaços bastante ricos de produção de sentidos e de relações entre eles e o universo da sala de aula e da própria vida. De alguma forma os filmes criam “zonas” de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades predefinidas, dadas, o que circula, o que faz girar são palavras, campos de sentidos, percepções e modos de afetação.

Percebo que ao assistir a um filme, ao ser tocado por uma cena, ao ser levado por um enredo, as relações entre sentidos, as produções de sentidos, os *links*, as conexões com a vida, com a existência são algumas vezes imediatas, diretas, como se a própria imagem, as cenas, os roteiros, falas, posturas nos especulassem, ou especulassem em nós campos dialógicos, com nós e com os outros.

No corpo dessas pesquisas e na construção de referências verifico que há vários trabalhos em desenvolvimento acerca das relações entre cinema e *educação*. Estes, porém, trazem no cerne de suas propostas roteiros prévios de discussão, ou seja, criam uma espécie de instrumentalização da arte. Indicam a princípio “projetos de análises” e criam modos de sensibilizações para cada produção. Sendo assim,

reforçam modos e formas predefinidas, controladas, de ver e sentir, postos em nossa sociedade. Além disso, essa instrumentalização aparece também em certa didatização do filme, ou seja, há uma indicação de filmes que são bons para discutir isso ou aquilo, ou que trazem esta ou aquela reflexão.

Verifiquei isso inicialmente a partir da pesquisa intitulada “O enredo da cena que encena a educação: a construção de olhares a partir da infância, do cinema e da formação do professor”, em que não se pretendia produzir nenhum tipo de direcionamento nos sentidos a serem tecidos pelos professores, porém, notava-se que os temas e mais especificamente os sentidos se impunham pelo próprio filme. Era como se os filmes criassem modos de sentir, pensar, é como se o cinema criasse “modalidades de controle” das sensações, dos sentimentos, das ideologias.

Essas “modalidades de controle” chamaram minha atenção: o filme em si carregava modos predefinidos, controlados e dirigidos de fazer, de se afetar e pensar. É como se o cinema produzisse um além do controle das ideologias, como se produzisse uma administração do afeto, pelas imagens, pelo enredo, pela tecnologia, me levando a pensar no que acabei chamando de “capitalismo estético”.

Procurar sentidos para isso que aparecia acabou me colocando em um universo de discussões teóricas acerca de alguns estudos, e entre eles destaco as noções de *modulação e de montagens*. Essas noções, ou ainda essas reflexões teóricas me levaram a pensar o projeto que se seguiu ao primeiro: “Ação, câmera, luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”, onde procuro encontrar modos, formas, possíveis “linhas de fuga” a essas modulações, produzindo imagens com as crianças, criando possibilidades, a partir das montagens e junto com as crianças, de leituras dessas imagens.

Foi a partir dessas reflexões em torno do cinema que encontrei, em alguns autores como Foucault (conceito de *biopolítica*) e Rancière (*sociedade da polícia*) a identificação dos chamados processos de *modulação da subjetividade*. A partir disso, articulei essas concepções às noções de Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Lev Vigotski, respectivamente, sobre *infância, profanação e imaginário*, para trabalhar a ideia de reinvenção, recriação e com isso os espaços de discussão entre arte e educação.

Nos estudos que venho realizando com cinema e educação, faço algumas incursões sobre um tema fundamental no campo educacional, *a formação do professor*. Esse tema faz desdobrar reflexões acerca do *que* identifico como processos de produção de subjetividade na cultura contemporânea.

As reflexões acerca da “formação de professores” abrem um caminho para pensar a produção de subjetividade na contemporaneidade, pelo fato de que nela se inscrevem dois temas importantes: ideias de formação e ideias de infância. Além disso, e talvez mais importante que isso, as formações dos professores criam as práticas efetivas de trabalho junto às crianças.

O grande temor do investimento que venho fazendo é de, no contexto das relações com os professores, cair nas armadilhas dos programas de formação docente, é de reproduzir leituras prévias necessárias às formações, criar espaços onde verdades circulam, ditam regras, modos de pensar, caminhos a seguir. Porém, aprendi junto aos grupos de professores envolvidos em meus trabalhos que esses momentos acabavam sempre se apresentando como novidade, como se o que propõe um curso fosse a superação de outros que vieram anteriormente.

O fato é que, mesmo aquilo que se apresenta como novo e diferente, para eles, era sempre variação do mesmo tema, produzindo distâncias entre o fazer pedagógico, real

e concreto da sala de aula, e as criações acadêmicas sobre o que é necessário o professor fazer ou ter.

Para mim, o que chamava a atenção é que, nessa crítica dos professores, eu via presente em suas histórias a repetição de uma lógica que os “infantilizava”, no sentido de uma inferiorização. É como se os professores estivessem sempre em uma posição *de inferioridade*, necessitados de um aprender, de serem povoados por um saber. Seja nos cursos de reciclagem, de aprimoramento pedagógico ou de conteúdo, ou ainda nos que procuram levar em consideração a necessidade de reflexão sobre a própria prática, todos esses programas, como constatava nas falas dos professores, partiam de um mesmo lugar, ou seja, assim como as crianças os professores *não são*, mas *podem vir a ser*, *não sabem*, mas *podem aprender*.

Sobre essa óptica do “não saber” e do “não ser” a questão que vejo é que ela cria um dispositivo o de que o outro (o formador) passa a ser aquele *que é*, aquele que ensina, aquele que sabe. Esse lugar criado em torno da condição de não saber do professor, de um “vir a ser”, coloca o docente em formação em uma posição de inacabamento, e essa ideia, de poder pensá-lo como alguém em formação, *não pronto*, não me incomoda, pois garante uma perspectiva de *devir* (a ideia de inacabamento) convida à ideia de abertura.

O que chama minha atenção é que a ideia de inacabamento do professor o coloca em uma situação de inferior em relação aos que já sabem, coloca o professor em uma condição infantilizada, inferiorizada, menor, a do que não sabe, a do que não sabe e que deve aprender, a do que tem que ser cuidado, tutelado, geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa. Aqui se pautam relações de poderes, práticas de poderes, a questão não parece ser a da formação em sim – nesse caso nem a do que está em formação, nem a do que é formador – mas sim, o que passa, o que acontece nesses espaços.

Temendo me colocar ou ainda ser colocado nesse lugar (pelos professores, pelas instituições) que considero tutelador e pouco emancipatório, e partindo de uma perspectiva da infância como abertura, como espaço de “devir” e dos modos de afetação e sensibilização pelas imagens, parti em busca de questões que sempre nortearam minhas pesquisas e meus trabalhos com os professores, e que vejo possível de ser pensada no encontro com o cinema – as práticas de poderes nas experiências educativas, e como nessas práticas se inserem os temas e as situações.

Este texto que aqui se apresenta tem como propósito criar formulações onde essas questões podem emergir. Sendo assim, foi coletado, selecionado, no interior das próprias reflexões e dos fazeres das pesquisas alguns aspectos que servem como guia, como orientadores, como “fio de Ariadne” no labirinto. Fios que nos guiam nas leituras, nas traduções, fios que acenam para as potências daquilo que foi se fazendo propósito deste estudo: *refletir, apresentar espaços de problematizações sobre o desenvolvimento humano, sobre o desenvolvimento da criança.*

Colhi alguns temas presentes nas pesquisas, e entre eles destaco: as ideias de *formação*, e como ponto de partida a ideia de *formação do professor*, ideias de *identidade e subjetividade*, ideias de *experiências educativas*. Também as que tratam das aproximações entre cinema, literatura e ciência e as das aproximações entre corpo e tempo, bem como dos modos de *pesquisar com crianças* e ideias de *montagens e profanações*.

Aquilo que poderia parecer uma verdadeira dilatação temática, um autêntico espaço “diletante”, na verdade são aproximações, são exercícios de reflexão em torno de um tema, *a criança e seu desenvolvimento*. Acredito que aqui são apresentados temas “para uma vida”, temas que vêm recortando meu trabalho, temas que não se encerram, que me fazem pensar, temas que se dão a pensar. São temas.

O estudo, que assume um caráter ensaístico e quem sabe aforístico, ganha suas formas nos movimentos de leituras, naquilo que ele pode dar a ler, dar a pensar, sentir, criar. Portanto, ele não pretende encerrar, nem esgotar qualquer discussão. O objetivo então é: *oferecer temas, cenas, olhares, citações, situações, reflexões, experiências em torno do desenvolvimento humano, do desenvolvimento da criança.*

1

INFÂNCIA E FORMAÇÃO: PERCURSO INVERTIDO

1

Com um certo olhar já posto sobre a infância,¹ minhas investigações sobre as interfaces entre cinema e educação começaram com trabalhos junto a professores em Programas de Formação e Capacitação Docente; mais especificamente, formação e capacitação de um determinado grupo com o qual realizei a pesquisa intitulada “A cena que encena a educação: construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação docente”.²

Em meio a várias experiências que tive em trabalhos dessa ordem, algumas manifestações que ouvi de professores foram tomadas como ponto de partida de minhas preocupações. Em várias ocasiões, algo recorrente entre as

1 A pesquisa desenvolvida como *Labirinto: infância, linguagem e escola* – apresentada como tese de doutorado em 2002 na Faculdade de Educação da Unicamp e posteriormente publicada como livro pela Cabral Editora Universitária (Leite, 2007) indica uma reflexão sobre o tema da infância.

2 Pesquisa desenvolvida no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro (SP).

queixas desses docentes é a *obrigatoriedade das participações nos inúmeros cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Município e do Estado*. Os incômodos dos professores são acompanhados de suas ideias de que cursos, programas e projetos de *formação* são pouco úteis às *práticas docentes*, pois, segundo dizem: *teoria é uma coisa, e prática, outra*.

Tenho uma opinião distinta à deles, pois, a partir do próprio trabalho, venho aprendendo que todas as práticas pedagógicas de educadores carregam uma visão de educação, um olhar para determinadas ideias de desenvolvimento/aprendizagem infantil. E, também, por outro lado, que todo discurso *teórico-científico* sobre educação, de alguma forma, sempre se relaciona a um determinado tipo de prática educativa.

O convívio com escolas e professores sugere pensar que modos de lidar com a criança refletem ou indicam modos de pensar a infância, e modos pelos quais concebemos a infância sempre produzem práticas com a criança, além do que, tanto as concepções como as práticas parecem ser muito mais marcadas, povoadas por afetos, afetações, histórias de vida, modelos de vida e não por somente conceitos e teorias.

Sendo assim, estou por dizer que aquilo que teorizamos e que fazemos acaba sendo formas de justificar afetos e modos de sentir a vida, ou seja, formas de produzir sentidos para nossa sensibilidade, para nossa afetividade.

1.

Verifico que, em uma época como a nossa, povoada de discursos sobre *o que e como fazer com as crianças* nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os *protocolos de ações* distanciam os professores da própria vida

em torno da escola, do cotidiano da escola e de seus modos de produção de sentido para as práticas educativas, modulando práticas, atitudes e posturas. E separando, assim, a educação da vida real, concreta ou material, e ainda, produzindo na educação outra ideia de real, de real da escola, do cotidiano escolar. Ou seja, a materialidade das práticas educativas dirigidas por *modos de ser como educador*, modos dados e definidos, cria certa artificialidade na educação, cria *verdades* como modos de controle da vida social – pela educação – por meio dos discursos e das enunciações criadas em nosso cotidiano, assim “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada” (Foucault, 2009, p.117), é nesses movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo.

1..

Então,

Formar, de *formare*, significa “dar uma forma”, “modelar”. Tem originariamente sentidos concretos, como em *materiam formare*, “dar forma à matéria”, sentidos abstratos, como em *orationes formare*, “dar forma ao estilo” e *consuetudinem formare*, “formar, introduzir um costume”. [...]

1. Usualmente, seu derivado “forma” tende ao sentido de “forma bela” ou “beleza”. Cf. *formous*, “feito em um molde” e, portanto, “bem feito”, “belo”. Pode-se pensar que a educação como formação não só aponta a constituição da personalidade de uma forma dada, mas propõe um resultado “com forma”, entendida como harmonia e beleza, que na concepção clássica, sabemos, não é distinta da bondade. (Castello & Mársico, 2007 p.39)

1...

Cursos e/ou programas de formação/capacitação docente, na sua grande maioria, se pautam por um processo de conscientização, de reflexão, de apropriação do professor de sua própria prática. Mas também, muitos desses trabalhos hoje se configuram como um lugar, não de apresentação de propostas teóricas, mas espaços onde o professor possa olhar para a sua prática e a partir disso repensá-la, reestruturá-la. Parece ocorrer um esvaziamento dos discursos técnico-teórico-metodológicos em nome da produção de um espaço efetivo de reflexão do fazer docente. O dispositivo dessas *novas* ideias de formação parece estar não mais nas teorias e ou nos conceitos, mas sim na reflexão sobre a própria escola e as “experiências profissionais”.

Nessas atividades, seja a dos antigos cursos de capacitação, em que predominavam espaços de formação teórico-metodológico, seja nas atuais, em que surge como foco a ideia do professor reflexivo, verifico a hegemonia de um determinado tipo de saber, onde a mudança, as transformações da prática estão pautadas pelo predomínio de um modo de aprender e de conhecer, ou seja, uma maneira predominantemente racional, organizada e estabilizada de sentidos e significados.

O que acena, nesse cenário, é que há um modelo, uma ideia de educação que é prévia – explícita nas propostas de uma formação teórico-metodológica e implícita nas formações reflexivas – mesmo que essas ideias se diferenciem uma da outra, produzindo ideias de programas “melhores” ou “piores”. O problema parece estar na perspectiva de um modelo dado *a priori*, um devir com um fim definido. Sendo assim, parece-me que tanto uma postura como a outra podem infantilizar o professor, e os trabalhos de formação legitimam essa ideia.

1....

Ideias de *formação* se relacionam, se apresentam de muitos modos: uma delas é a de que o conhecimento de/*do como fazer* – nos modelos mais antigos – ou o de/*do como pensar* – nas práticas mais atuais – se organizam a partir de agentes externos, formadores e conhecedores de/dos conhecimentos necessários. É como se no primeiro modelo pudéssemos pensar em uma formação pautada por um disciplinamento, um controle dos corpos a partir de uma prática docilizadora desses, pautada, organizada e legitimada por discursos científicos do *como fazer*, princípio, aliás, das chamadas práticas pedagógicas tradicionais.

Nesses discursos se constroem práticas a partir de “um” *como e o que pensar* da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, cria-se um *o quê e como fazer* da pedagogia, criando a ilusão de um pressuposto de psicologizar a vida cotidiana na escola – e fora dela também – e produzir intervenções educativas; essa ilusão já foi apontada por Lajonquierè (2002) em *Infância e ilusão (psico)pedagógica*.

Outra ideia mais presente no segundo conjunto de práticas vê na formação uma disciplinarização pautada não mais pela docilização, mas sim pela produção de saberes pelo sujeito, ou, dito de outro modo, é como se se pudesse pensar que os modos de controle efetivos da sociedade não ocorressem mais por um discurso da vigilância externa de um saber fazer indicado, disciplinado, orientado, mas sim por um controle efetivo (e até mesmo afetivo) e interno, por uma tecnologia em que o outro se tornou uma instância psíquica da subjetividade, observadora e crítica, porém agora internalizada. Não mais um corpo dócil, mas sim um corpo produtivo. Não é de assustar que os discursos, presentes na área da educação tenham se tornado hoje predominantemente discursos de um saber psicológico, ou seja, voltados então a uma ideia de um sujeito, um sujeito da ação, um sujeito da reflexão.

Voltando ao primeiro caso, o das verdades metodológicas, nota-se que essas prezam um modelo em que, a partir de uma *psicopedagogia* da formação e da educação, se instaura um ou muitos modelos do *como fazer*. Dito de outro modo, *um como fazer a partir de um como pensar*. No segundo caso, o da criação de *identidades de professores reflexivos*, emerge o contrário: a verdade não estaria propriamente no resultado final de transformações provocadas por uma teoria ou outra, mas no percurso de reflexão, nas formas de pensar. Ou seja, aqui verifico também *um como fazer a partir de um como pensar*. Em termos pedagógicos, penso que em um caso procura-se corrigir o professor e seus fazeres o mais rapidamente possível, por meio de um resultado e em outra direção. Escutar com atenção a voz do professor para que esse chegue ao caminho desejado, ou seja, *o de melhorar sua prática, rever suas posturas*, mediante um processo reflexivo de tomada de consciência. Mantemos assim o que parece ser o discurso de uma “educação para”.

1.....

De um modo geral, nós, “formadores”, em nossas práticas formativas com os professores, construímos certo automatismo disciplinar. Automatismo de um poder disciplinar, construído em uma corrente de vigilância ininterrupta, onde os espaços exteriores se internalizam na forma de uma técnica disciplinar – a dos devires definidos – criando a sensação, ao longo do tempo, de algo natural e normativo (aquilo que nos parece certo, refletir sobre nossas práticas, nossos erros, nossa postura), presente na alma humana na forma de um emaranhado de sentimentos, sensações e ideias.

Além disso, o que talvez seja mais sério e *formativo* que a naturalização e normatização desses processos, parecem

ser as características produtivas deles. Tornarmo-nos vigilantes de nós mesmos, por esse olho interiorizado que a todo tempo nos olha,

nós [...] levamos ao limite a operação de iluminar o espaço interior: precisamos continuamente fazer da complexidade e opacidade do universo psíquico algo, a nós mesmos, claro, coerente e passível de ser enunciado. (Brasil, 2008, p.26)

Todas essas operações próprias à disciplina contribuem para fundir corpo e alma em algo que nos pareça estável e seguro, e com isso fortalecemos a ideia de identidade, seja ela pessoal, seja profissional, a *identidade do professor* por exemplo. Assim, faz sentido pensar em uma identidade como uma unidade mínima *nuclear* (Brasil, 2008), pois essa fixa o indivíduo no interior de um grupo e de determinadas práticas sociais, criando ao mesmo tempo uma ideia de sujeito, de singular, de único e mesmo, aquilo que pode ser ao mesmo tempo individuante e massificante.

Vejo, também em meio a essas ideias de pensar a formação, o predomínio de um modelo de educação e de educador. Aparentemente contraditórias, essas concepções de formação nos levam a crer em uma mesma coisa, a de uma ideia em que, apesar das mudanças de procedimentos, se mantém o princípio de que educamos e nos educamos *para um devir*, um *devir* dado, um devir definido, *para uma razão*, seja ela qual for, restando apenas saber qual caminho seria mais garantido, mais justo, mais certo, mais controlado.

O projeto é sempre de construção de um indivíduo previsto, um sujeito objetivado, mas “é preciso livrar-se do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (Foucault, 2009, p.7).

1.....

As opiniões dos professores sobre a ideia de que *teoria é uma coisa e prática, outra* podem ser pensadas como plausíveis na medida em que podemos refletir sobre a necessidade de encontrar outros modos de olhar para nossa própria formação incluindo a deles. A grande temática que surge nesse momento é a da própria formação. O que verifico é que há, especificamente com grupos de professores com que trabalho, uma visão de *formação* que é predominante, e nessa visão é possível perceber que *formação*, e sobretudo a do professor, tem sido *um processo de conscientização, de racionalização, de tomada de consciência e a partir disso de transformação de sua prática*.

Em meu trabalho com eles, no momento em que se constituíam as linhas gerais de meu projeto sobre cinema e educação, procurava encontrar outro modo de pensar e trabalhar *formação*, que não se pautasse por um “para” – definido ou não. Uma ideia se apresentou como possibilidade de olhar para esses processos para além do que vinha e vem sendo feito. Apresento-a a seguir.

Em, *a escrivanhinha*, Benjamin (1995) nos convida a pensar a formação da criança para além do âmbito escolar. Benjamin, de modo bastante singular, nos apresenta a ideia de que a formação da criança parece não se relacionar com a ideia de *dever, de obrigação*, como as que as crianças experimentam na escola – e que os professores dizem viver também eles nas escolas –, mas sim, e muito mais, com a ideia de que *formação* se relaciona a algo *lúdico, imaginário, fantasioso*, ou ainda, dito de outro modo, que *formação* se relaciona a algo que está presente também no campo do *lúdico, do imaginário e do fantasioso*.

Benjamin (1995, p.120), depois de descrever de forma muito visual e viva a *escrivanhinha* e as coisas dela e presentes nela, nos oferece a seguinte observação:

a escrivadinha guardava, sem dúvida, certa semelhança com o banco escolar, mas a vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas que ele não deveria saber. A escrivadinha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado de um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se veem nas iluminuras medievais.

Essa ideia sobre a criança nessa relação com a escrivadinha nos indica que o *poder* da instituição perde força para os espaços de criação e invenção dela própria. É como se, pelo papel de simulacro que exerce o banco escolar na escrivadinha, a criança se desvencilhasse da rigidez das práticas formativas tradicionais. Nas palavras de Bolle (1997, p.10),

a criança protagonista se vale da astúcia da mimese para desarmar o poder da instituição de ensino. Representando o espírito “lúdico”, a escrivadinha, como simulacro da carteira escolar, consegue desmontar o austero poder desta.

No processo de ler e compor essas ideias, como vinha dizendo, um campo de articulação possível se apresenta: a formação não estaria ligada a processos de racionalização, conscientização e disciplinamento, mas sim a processos outros de afetação, sensibilização, rupturas, *recriações*, *reinvenções*. Assim, *formar* pode ser pensado como desviar, profanar. Dessa forma, se os cursos de formação pretendem sacralizar práticas e modos de pensar pela naturalização daquilo que se torna norma, resta-nos vislumbrar, como *práticas formativas*, possibilidades de profanação dessas sacralizações, sem, contudo, pensar que a educação deva ser *para profanar*, pois se assim fosse toda a reflexão apresentada perderia sentido.

1.....

Se posso pensar que o que dizem os professores sobre *prática* estaria em um campo do que se pode chamar de prática docente, atividade, fazer e experiência que o professor faz e possui, e se de alguma forma a experiência, entendida aqui como o vivido, o experienciado, está em um campo de saber, de um saber e até mesmo de um sabor, ou ainda de um dissabor, evoco Agamben (2005a, p.34-5),

A expropriação da fantasia no âmbito da experiência lança, porém, uma sombra sobre está última. Esta sombra é o desejo, ou seja, a ideia de uma inapropriabilidade e inexauribilidade da experiência. Pois, segundo uma intuição já operante na psicologia clássica, e que será completamente desenvolvida pela cultura medieval, fantasia e desejo são estreitamente conexos. Aliás, o fantasma, que é a verdadeira origem do desejo [...], é também – como mediador entre o homem e o objeto – a condição da apropriabilidade o objeto do desejo, e logo, em última análise, de sua satisfação.

Então, se de alguma forma a experiência do professor, ou dito de outro modo, a prática docente se relaciona de alguma forma à fantasia, ao desejo, posso pensar que um dos primeiros passos na valorização da experiência se relaciona a uma “suspensão do conhecimento”, e a prática deixa de ser um “fazer” para, com auxílio do desejo e da fantasia, passa a um “ter”. Ou seja, podemos com isso pensar em *ter experiências*.

1.....

Foi no contexto e no processo de acolher aquilo que os professores traziam como experiências do cotidiano escolar

nos cursos de formação que enveredei a pensar sobre minhas próprias práticas formativas e práticas de formador. Nesse cenário, e para além dos tradicionais cursos que eu vinha trabalhando, procurei estabelecer e trabalhar relações entre três temas que me pareciam possíveis e que teciam diferentes *corpus* durante o processo: o tema da *formação* – diretamente relacionado ao da formação do professor. E também relacionado a espaços de criação, invenção, ou seja, às questões do lúdico nas interfaces com a fantasia para mim insere-se a questão da *infância*. E por fim, o *cinema*, como espaço artístico de sensibilização e afetação.

2

INFÂNCIA, IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE, CINEMA

2

Não é de hoje que as questões sobre a infância e as práticas com a criança têm sido centrais nos debates políticos, sociais e acadêmicos. Não é de hoje também que essas discussões têm se traduzido em projetos, em iniciativas e investidas de políticos, da sociedade e das universidades. Nessa perspectiva, não seria nenhum exagero dizer que muito do que se tem feito tem alcançado em muitos casos resultados interessantes, como também tem colecionado fracassos assustadores, que colocam a educação como um dos temas mais recorrentes em nossa cultura.

Muitos desses projetos, pelas suas características e dimensões, acabam criando dificuldades nos executores, nos educadores e na sociedade de forma geral. Um bom exemplo disso são os projetos alicerçados em políticas públicas na área da Educação, que por vezes transformam argumentos administrativos em argumentos pedagógicos e questões econômicas em questões acadêmicas relativas aos rendimentos escolares de alunos e também dos próprios professores. O fato é que por mais que se diga ou

faça, há problemas que continuam centrais nas relações educativas (não se resolvendo por meio desses projetos), na sala de aula e fora dela. É relevante dizer que os chamados *fracassos* dessas políticas para a educação poderiam vir a abrir novos caminhos e outras miradas para a educação e para as experiências pedagógicas.

2.

No Estado de São Paulo, em que se insere meu trabalho, as políticas públicas para a educação se pautaram, nos últimos 20 anos, por argumentos predominantemente administrativos e econômicos. Nesse cenário, produziu-se uma avalanche de políticas pouco consistentes, ou ainda poderia ser dito que seriam extremamente consistentes de certo ponto de vista, que essas geraram um cotidiano escolar que qualquer tipo de avaliação poderia caracterizar como caótico. Do meu ponto de vista, não avalio que o Estado não tenha uma política clara para a educação, mas sim, que a aparente falta de consistência seja um excesso de consistência política, que por si só já é a clareza de toda a política. Se tudo isso pode parecer estranho e paradoxal, ficamos com a seguinte observação:

Eis que Agamben constata um paradoxo latente nesta situação, capaz de expor então o irremediável eclipse pelo qual atualmente passa a política: quanto menos subjetividade são formadas no corpo a corpo do indivíduo com os dispositivos tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de sujeição dos indivíduos às diretrizes do poder. Ou seja, uma vez que para o funcionamento do mecanismo operativo da política seria necessária a conflagração de sujeitos reais que nunca se configuram, a política parece ser não mais que uma forma que gira no vazio (um mecanismo

oikonômico de autorreprodução), e, desse modo, encaminha-se à catástrofe. (Skamin & Onesko, 2009 p.13-14)

Nesse quadro de quase catástrofe, práticas emancipatórias e libertadoras poderiam ter surgido e muitas vezes surgiram, porém, por outros motivos (também políticos), como a questão eleitoral, voltou a predominar um modelo de educação pouco significativo à nossa realidade. Isso tudo acaba por definir as relações entre educadores – educandos e todos os processos, nessas relações, manifestos. Ou seja, as práticas de poderes nessas relações acabam sempre reproduzindo modos e formas de produção de sentido da e na vida.

2..

Verifico que as relações que se apresentam entre adultos e crianças ganham contornos e variantes bastante singulares em cada espaço dos diferentes momentos das experiências educativas; porém, apesar dessa pluralidade, algumas questões aparecem de forma bastante recorrente. Entre elas destaco as posturas dos educadores, que indicam que muito mais do que metodologias de ensino, o que marca, tece os aprendizados e as produções de sentidos, são modos de circulação da palavra que passa, sobretudo, pela relação que ocorre entre adulto e criança, que é uma relação marcada substancialmente pela postura do educador diante do educando, e do educando diante do educador. Ou seja, não são propriamente os sentidos produzidos, os conhecimentos adquiridos que ganham força, mas sim as práticas de poderes neles manifestadas.

Creio que o que deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da

batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder e não relação de sentidos. (Foucault, 2009, p.5)

2...

Por um lado, falar em infância e na criança não é propriamente a mesma coisa, mas os modos de pensar a infância e de lidar com a criança emergem em *práticas de poderes*, presentes nas experiências educativas (Leite, 2007). Essas experiências, por sua vez, escapam ao suposto e desejado controle do professor, produzindo uma perda do previsível, o que sugere que as práticas reais de sala de aula são como engendramentos de experiências, como espaços aglutinadores de convergências, de sensações, tempos, afetações, como nos ensinou Calvino (1995, p.119), produto de percursos, instantes e ações, nunca únicas e sempre múltiplas.

As catástrofes inopinadas não são jamais a consequência ou o efeito, como se costuma dizer, de um motivo único, de uma causa singular: mas são como um vórtice, um ponto de depressão ciclônica na consciência do mundo, para as quais conspirava toda uma gama de causalidades convergentes [...]. A opinião de que era necessário “reformular em nós o sentido das categorias de causa” [...] e substituir a causa pelas causas.

As palavras de Calvino nos distanciam de qualquer ideia que possa ser plena, única e determinista. Seguindo as orientações que ele nos apresenta, podemos avançar naquilo que aparece sempre com muita força nos discursos de *formação de professores*: a ideia de uma coerência teórico-metodológica nas práticas docentes em busca de

uma identidade profissional. Dito de outra forma, nossos modos de ser são sempre, de alguma forma, momentos de singularizações de pluralidades, de multiplicidades.

A marca daquilo que parece único e identitário é a passagem e o povoamento de alteridades, de “outridades”, de diferenças, de sobreposições, de sensações, de sentidos, de corpos e de tempos, migrando, migrantes, migrados, corpos convergindo em subjetividades e em modos de ser. Sendo assim, não importa a tal *coerência teórico-metodológica*, mas sim os contornos do que nisso pode ser percebido.

2....

Na perspectiva da *filosofia da diferença*, pode-se dizer que, para além do discurso e das práticas institucionais, a política pode ser pensada como aquela que produz mundos, por meio de agenciamentos localizados, uma espécie de “corpo sem órgãos da política, carne viva, que não se deixa totalizar em uma identidade estável, seja ela a massa, a classe, ou o povo” (Brasil, 2008, p.6).

Dessa forma, a política cria um campo de ações que não se centra em uma noção de sujeito, mas de subjetividade. A subjetividade seria, assim, criada, inventada, em agenciamentos parciais, diagramáticos, que articulam elementos semióticos, políticos, tecnológicos, “artísticos. A multidão é o conjunto não totalizável destas subjetividades singulares” (ibidem).

Como escreve Deleuze, sim, “existem sujeitos: eles são grãos dançantes na poeira do visível, lugares móveis em um murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (in Brasil, 2008, p.6). Ou ainda Agamben (2009, p.41): “chamo de sujeitos o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”.

Os deslocamentos indicados nessa passagem do que chamarei de *pedagogia para as identidades* para uma *pedagogia e, ainda dito de outro modo, pedagogia e subjetividades* indicam também a necessidade de poder pensar a educação e a criança não como únicos e plenos, identitários e determinados, descritos por teorias educativas e psicológicas, mas como singulares e múltiplos.

O que pode ser pensado a partir disso é que as práticas, que marcam efetivamente a relação adulto-criança, ganharam ao longo do tempo um estatuto onde a diferença – presente nas multiplicidades e nas singularidades – foi tomando a forma de desigualdade, e assim de inferioridade. Ou seja, o desigual passou a ser inferior, e a diferença, identidade. Nesse caso, a pedagogia se constituiu como uma *pedagogia das identidades*, e os dispositivos de inferioridade e de desigualdade criaram a ideia de uma universalidade nos processos e no percurso, ou seja, criaram uma universalidade na pedagogia e na psicologia do desenvolvimento, e marcaram as práticas de poderes em um invólucro de relações entre superiores e inferiores, entre quem sabe e quem não sabe, produzindo assim o que Rancière (2004) chamou de uma *ordem explicadora e desigual nas práticas educativas*.

Assim, diferença passa a ser desvio, deficiência. Por sua vez, se a infância pode ser pensada como diferença, como outro, como menoridade, como estrangeiridade, alteridade, podemos escutar delas as seguintes questões:

Por quê vocês pensam que a única língua possível é a tua? Por quê vocês pensam que a única roupa possível é a tua? Por que vocês acreditam que a única religião é a tua? E por que querem nos fazer crer que a única música é a que vocês escutam? (Skliar, 2009 p.153)¹

1 Texto em espanhol no original. A tradução foi feita livremente.

2.....

Na Modernidade, um dos espaços e um dos estatutos de legitimação do modelo *das identidades* se tornou o discurso da psicologia e, mais especificamente, da psicologia do desenvolvimento e da educação. A organização de um saber científico e técnico que diz o quê e como pensar sobre a infância confirma e dá direção, dentro de um modelo formativo que olha a educação como um lugar já dado, já certo e previsto. Porém, é certo que por si só o discurso psicológico não seria suficiente para definir os moldes de uma cultura, embora na convergência de outros discursos componha um campo de ações e crenças que define nosso modo de olhar, pensar e sentir a vida.

Destaco aqui, a título de ilustração, como espaços fundamentais, na Modernidade, de confirmação e produção de olhares para a infância e para a formação, o saber filosófico apresentado por Comenius (1997, p.11) em que a educação e ou a “didática magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos”, ou o saber sociológico descrito por Durkheim (1978) e apresentado por Fernandes (1997, p.64), onde a

educação é, portanto, esse processo que só termina quando, internamente encarnado, o outro se tornou nova instância psíquica da subjetividade; quando esta instância crítica e ou observadora do eu já está internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o adulto normal.

Identifico esses saberes como produções que se organizam na Modernidade, embora oriundos de uma tradição filosófica que nasce na Antiguidade com Platão, pois como relata Gagnebin (1997b, p.85)

que assim como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a criança é de todos os animais o mais intratável.

A sugestão feita por Calvino (1990) de não produzir olhares fixos e predefiníveis para as coisas e para o mundo talvez nos ajude a entender partes dos processos presentes nas práticas educativas da sala de aula, e fora dela, como lugares não fixos e definidos, mas também nos colocam em uma verdadeira controvérsia com os pressupostos “pedagógico” de Platão, Comenius e Durkheim.

Pois, se por um lado, podemos assumir o que indica Calvino, por outro lado não podemos negar que nas práticas educativas cotidianas, reais, de sala de aula, que produzem os espaços efetivos do educar, as ideias dos citados autores da filosofia e da sociologia se encontram ainda profundamente enraizadas, pois essas vêm ao longo de nossa história marcando modos de pensar a infância e de educar a criança, ou seja, vêm produzindo as ditas experiências educativas.

Assim, não é na negação – enquanto observação do que se faz presente no cotidiano escolar ou da crença em outro modelo –, como sugerem esses autores, que construo o meu argumento, mas é assumindo como concretos seus ensinamentos nos espaços educativos de nossa sociedade e, sobretudo, da sala de aula, onde se tecem as relações de sentido entre adultos e crianças.

As esferas de produção de sentido em nossos dias deslocam da sala de aula “o” lugar por excelência onde se efetivam as práticas educativas, e colocam em outros espaços sociais e culturais essa relevância. Entre esses espaços a família continua sendo, apesar de em um sentido absolutamente diferente, um fórum marcante de educa-

ção e de produção de sentido nas relações entre adultos e crianças. Assim como a família, concorrem nessas mesmas raias a televisão, o computador, a internet e o cinema, entre outros.

2.....

Falar em modos ou práticas educativas da escola e da internet, ou outras mídias, não remete propriamente à mesma coisa, mas nesses espaços reconhecemos a necessidade, que elas colocam aos sujeitos, de uma leitura, de uma interpretação, uma demanda de produção de sentido. São letras, imagens, códigos; sempre falamos de um aprendizado, sempre falamos de um sentido que se produz. Em nossa sociedade, é curioso que mesmo com todo avanço tecnológico que temos alcançado, as escolas continuam trabalhando pautadas por livros didáticos ou paradidáticos, e continuam esperando de seus alunos a escrita formal, realizada no papel e com a caneta.

Nesse cenário, é interessante também perceber como os sites de internet, ou ainda os programas televisivos que possuem um aparato tecnológico, muitas vezes acabam sendo produzidos a partir de uma ideia educativa e/ou ideológica, alicerçada nos discursos e práticas pedagógicas da escola, e em concepções que de uma forma ou outra, sempre dialogam – muitas vezes de forma harmoniosa – com ideias como as de Comenius (1997) e Durkheim (1978), além de definirem seus formatos a partir de um olhar do quê e do como fazer, organizados por um discurso *psicopedagógico*.

Essa aproximação entre o real e o virtual acaba por produzir um intenso casamento, em que muitas vezes se “educa” pela televisão, pelo computador, pelo vídeo game, e “não se educa” pela escola, pela família. Ou ainda, por eles, por meio das imagens, se consegue aproximar mais

daquilo que se deseja, do projeto de sociedade que se tem, do que pela literatura. Na verdade, o que se pode observar a partir das vivências como ser social e das atividades feitas com crianças e cinema é que as tecnologias presentes nas produções imagéticas criam espaços mais efetivos de afetação e modulação de modos de ser na vida e de modos de pensar e sentir a vida.

É evidente que essas questões indicadas produzem transformações radicais na sociedade ocidental. Os modos de conhecer e, conseqüentemente, a própria constituição da subjetividade têm sofrido verdadeiras metamorfoses, produtos de uma sociedade diferente, de uma educação alicerçada em outros valores e por outros meios.

Produto e produtora de cultura e subjetividades, a educação vai ganhando suas nuances extraescola e acenando caminhos para refletir o saber que ocorre nos parâmetros da sala de aula. Há cenas e enredos em nossa cultura que acabam por indicar possibilidades de leitura e nos ajudam a entender muitas das práticas ali difundidas e vivenciadas por alunos e professores.

Observo essas cenas que alicerçam as sociedades de consumo nas propagandas, nos comerciais de TV, nas músicas e programas infantis, entre outros, que vêm se constituindo como verdadeiros espaços ideológicos onde se difundem valores e atitudes. O princípio é o mesmo, o de produzir uma cultura definida – seja ela qual for. O dispositivo é outro, não mais de uma tecnologia que vigia e controla ideologias, mas sim cria e produz modos de ser e sentir.

2.....

A cultura midiática produziu verdadeira transformação em nossos modos de pensar e sentir. Esse tema já foi bem discutido, entre outros por Postman (1999, p.111), que indica que se podemos falar da existência de uma criança

pela distância entre seu mundo e o mundo do adulto, podemos falar também de um desaparecimento da “infância”, que se constitui a partir dessa distância, isto, em razão das novas formas de acesso ao conhecimento por meio do áudio visual, em um mundo que *escancara tudo*, e que “ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas (as crianças) do jardim da infância” (ibidem).

Apesar de acompanhar o raciocínio de Postman e de concordar com seus argumentos, não acredito em um “desaparecimento da infância”, mas no surgimento de novas e diferentes formas de vivê-la em nossa cultura. Pois se podemos estabelecer uma relação estreita entre a criança e a noção de infância, sobretudo as apresentadas pela antropologia, pela sociologia, pela psicologia, pela filosofia, podemos também dizer que vivemos uma verdadeira enchente de infâncias, por meio das leis, produtos de consumo, entre outras coisas.

É nesse cenário que aparece um espaço cultural que dialeticamente também é produto e produtor dos modos de vida em nossa cultura, em nossa sociedade: o *cinema*. A forma, bastante arrojada, pela qual o cinema cria modos de vida, ideologias, atitudes, pode ser atribuída ao fascínio de nossa época pela imagem, mas também ao brilhantismo de muitos roteiristas ou diretores, à sutileza de alguns autores, ao embasamento tecnológico, ou ainda à aproximação de sua linguagem com nossa forma acelerada de viver, afinal é mais “rápido” ver um filme baseado em uma obra literária do que ler essa obra. Embora saibamos que não se trata diretamente da mesma relação.

2.....

Benjamin (1994, p.187) faz uma análise relevante a respeito dos avanços das tecnologias no mundo moderno,

indicando que, se, por um lado, a fotografia, o cinema e a imprensa jogaram a arte no lugar comum de todas as outras coisas, podemos considerar esse movimento social “retrógrado diante de Picasso mas, [...] progressista diante de Chaplin”. O cinema, na opinião de Benjamin, permite que se democratizem produções que até antes de sua invenção era privilégio da elite. A variedade de filmes e temas que hoje encontramos nas salas de cinema aumenta na mesma proporção que parece aumentar as pluralidades nos modos de viver de nossa cultura.

Em apoio à ideia de que a criança ocupa um lugar de consumo em nossa sociedade, observa-se que a quantidade de filmes produzidos para esse público, bem como de filmes relevantes à noção de infância e aos modos de lidar com a criança é significativa. Porém, não é só a quantidade, mas também a inserção desses filmes em nosso meio que refletem sua importância nos modos de compreender e ver a criança, tanto por parte dela mesma como por parte dos adultos.²

2.....

No intenso intercâmbio entre a realidade e a ficção, vejo o cinema produzindo narrativas interessantes, enredos em documentários dando formatos de ficção (destacaria nesse caso o documentário francês *Ser e ter*), e ficções com características de documentários (como na brilhante obra de Lars Von Trier *Dançando no escuro*). Essas narrativas criadas por diretores, roteiristas e atores e sua tecnologia acabam muitas vezes produzindo uma verdadeira indistin-

2 Dados do site www.uol.com.br/cinema, acessado em fevereiro de 2005, revelam que dos dez filmes mais vistos no Brasil, cinco são dirigidos ao público infantil.

ção entre a vida e a arte, a tal ponto que não sabemos mais o que imita o quê.³

Na direção dessas reflexões, observo atitudes das crianças se assemelharem à de personagens de filmes, como *Harry Potter*, *Crepúsculo* ou de super-heróis do cinema. As músicas e as modas por eles lançadas também se fazem presentes no cotidiano da criança e é notório verificar que conflitos e dramas que vivemos em nosso cotidiano estão expostos e sendo debatidos em filmes da Disney ou nos brasileiros da Xuxa, entre outr(a)os, para ficar apenas nos infantis – pois que sobre esses aspectos filmes como *Tropa de elite*, *Carandiru*, entre outros, seriam exemplares.

Não é incomum lermos crônicas de jornais ou revistas, ou ainda escutarmos de adultos “lições” que esses filmes podem dar a nós e às nossas crianças. Enfim, a ficção se entrelaça com a realidade e produz sentidos sobre nossas próprias vidas, marcando e definindo modos de pensar e viver nossas práticas educativas com a criança. Nesse ponto de entrelaçamento das questões parece ocorrer uma sobreposição, ao se pensar nos modos por onde a ficção se relaciona a algo que escapa, que foge ao real. Mesmo quando podemos pensar que a ficção parte do real, parece também ocorrer algo na ficção que fixa o e no real. É como se a profanação do real presente na ficção fosse tomada por uma ritualização tecnológica que fixa e define sentidos.

2.....

A construção de interfaces entre educação e cinema não é algo dado *a priori*. É um produto da narrativa, ou

3 O fato é que há, contudo, um outro intercâmbio nesse ponto, que é o da relação entre o ficcional e o real, e seus modos de interconstituição, esse porém trataremos mais adiante neste trabalho.

como diria Fellini, *uma invenção*. Uma invenção onde se tecem os fios e as tramas do enredo dessas interfaces. Nesse movimento, o que verifico é que algumas obras, alguns diálogos ou mesmo algumas cenas cinematográficas são de suma importância para criarmos alguns fios do tecido dessa relação entre educação e cinema; entre as películas destaco três obras,⁴ sobre as quais farei breves alusões, no sentido de compor indicativos: *O jardim secreto* de Agnieszka Holland; *Central do Brasil*, de Walter Salles Jr.; e *Ser e ter*, de Nicolas Philibert.

O primeiro, apesar de ser um filme produzido na década de 1980 e de retratar crianças possivelmente da primeira metade do século XX, possui, implícitos, alguns elementos interessantes para a discussão acerca da educação e da infância. O filme trata da história de três crianças diferentes, de origens distintas, que se encontram em razão de uma catástrofe ocorrida com uma delas, a protagonista do filme, de nome Mary Lennox.

Logo no início da narrativa, Mary, uma garota de dez anos de idade, natural da Índia e filha de pais ingleses, fica órfã após um terremoto e vai viver junto a seu tio em um castelo no interior da Inglaterra. A segunda criança é um garoto da mesma idade de Mary, seu primo Craven, que vive isolado e “adoecido” dentro de um quarto. A terceira criança é um garoto camponês que acompanhará Mary nas suas descobertas e transformações.

Os outros personagens são a governanta, Medlock, dura com a vida, com os criados e com as crianças, que é quem mais explicitamente encarna as noções de educação e de infância presentes e criticadas na trama do filme. Quase

4 É importante salientar que muitas obras cinematográficas tratam o tema da infância, estou trabalhando com essas três por acreditar que neste momento elas acabam compondo um enredo que ajuda na justificativa de meu tema.

como um grito de alerta às nossas práticas educativas, o filme passa a impressão, produz efeitos onde identificamos que a dureza de Medlock é o que produz a doença de Craven e sustenta a tristeza da casa. E Martha, uma criada, que encarna a pessoa simples, é quem dá toques de leveza ao peso da governanta, e é quem rompe os valores culturais de Mary ensinado-a a brincar, a se vestir, a ser criança. Martha indicia outra forma de pensar a educação e a criança. O tio de Mary, Sr. Craven, é um homem triste e recluso depois da morte da mulher.

No filme de Holland verificamos que alguns ícones são importantes. Dentre eles destaco a *chave* e a *menina*. Tomo por base uma citação de Kramer (2000, p.34) para construir minha argumentação:

O filme começa com um terremoto e um incêndio, prenunciando tristeza e infelicidade: depois da morte da mãe e do pai, depois da perda da casa, a menina chega a um lugar onde não é nem esperada e nem querida. Mas com o desenrolar da história, o filme inverte clichês e reverte o fatalismo anunciado no início. O objeto central do enredo é a chave: a chave abre o jardim secreto que foi mantido trancado, como as crianças, portas e janelas são mantidas trancadas. Mas a chave que pode trancar pode também abrir. [...] Nele, são as crianças que escancaram as portas, as janelas, as frestas, os buracos.

É uma criança quem, na tentativa de sair do quarto trancado pela governanta, descobre a chave, e em um ato de desobediência, de fuga da regra determinada, abre o jardim e traz de volta a felicidade para o castelo.

Usarei a chave como ícone da razão/não razão, que tranca as possibilidades de encontrarmos caminhos e frestas para soluções de problemas. Na criança vejo a possibilidade subversiva de romper com a lógica predefinida.

Essa ruptura provocada pelas crianças, suas “artes”, seu “cultivar” jardins, suas magias, medos, incertezas e inseguranças marcam uma ponte que as leva a romper com a dureza da governanta, dureza que se manifestava na opressão de corpos, das roupas, das palavras e, fundamentalmente, da postura, o que não atingia só a governanta, mas todos os moradores do castelo, pois “a intrincada rede de constrictões públicas e privadas acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas” (Calvino, 1995, p.19).

A criança, ao mesmo tempo que revela a contraface da educação, subvertendo o que está posto, indica também, por meio de sua transgressão, o lado oficial do que se entende o que vem a ser chamado *educação das crianças da época em que se passa o filme*. Ou seja, Mary, a partir da abertura do jardim, passa a incomodar porque rompe com o previsível na educação das crianças, ruptura expressa na própria fala de Medlock ao senhor Craven, “Esta menina é incontrolável”. Ou seja, um dos olhares para a educação é que *educar é controlar*.

Nesse percurso de reflexão, de embates entre dureza e leveza, do não saber o quê e como fazer, é que muitas vezes vejo a sala de aula, e nela professores que, sem ajuda alguma, se ancoram em posturas que lhes deem segurança, posturas já “sabidas” e experienciadas, como lugares já narrados. Vejo também alunos, crianças e adolescentes, que, como Mary, rompem com essa dureza de Medlock (e também das professoras) ao romperem com a própria narração do previsível, do esperado (nesse caso, o esperado na escola pode ser o “fracasso de algumas crianças” que produzem ruptura ao terem sucesso, e o contrário também é verdade). Vejo professores que olham para mim pedindo ajuda. Talvez por conhecer a dureza da sala de aula, da vida das crianças, da sua própria vida, podem também saber o “peso” da leveza, e os caminhos possíveis a ela para e na educação.

Assim como em *Jardim secreto*, o filme *Central do Brasil* também traz possibilidades para reflexão modos de pensar a educação. Walter Salles retrata de modo interessante como é possível pensar a própria vida dentro desse complicado jogo, em que se cruzam afetos, sentidos, diferenças, no jogo das relações entre o adulto e a criança. Em *Central do Brasil* as histórias de Dora e Josué, um adulto e uma criança, personagens centrais do enredo, se confundem. De modo diferente, ambos parecem buscar os mesmos objetivos, encontrar suas origens. E a partir disso reconstruir suas próprias histórias. A busca de Dora se dá pela memória, em um reencontro simbólico com o pai, e de uma brusca mudança de sua vida. A de Josué está em encontrar na própria experiência o pai real, e assim a sua origem perdida. Segundo Gagnebin (1994, p.17), a “totalização do objeto independe de sua inserção cronológica. Enquanto origem, justamente, ela também testemunha a não realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indício da totalidade e marca notória desta falta”.

Parece exatamente isso que Josué e Dora nos ensinam: a origem não designa somente a lei estrutural de constituição. Seus caminhos são marcados por vários acontecimentos. Um deles, sobretudo, chama a nossa atenção por estar diretamente relacionado ao tema aqui discutido.

Em várias passagens do filme vemos que, na tentativa de salvar Josué, Dora acaba sendo salva pelo menino. Isso fica explícito em uma cena em que as possibilidades de equacionar sérios problemas que os dois enfrentavam surgem na e da criança. Após um desmaio, Dora acorda no colo da criança. Aqui se inverte a lógica, é o adulto que deita no colo da criança, e não o inverso. Após essa cena, vemos os dois brincando. Brincadeira que é deixada por Josué, que sai a andar pela cidade e em poucos instantes encontra a solução dos problemas que enfrentavam. A criança, na sua não razão, em sua abertura da infância,

pode olhar para alguns lugares, como os porões, de modo mais tranquilo, sem sacrifício e com menos esforço que os adultos. Esses, para ver o que está oculto, velado, no porão, precisam se abaixar, se esforçar.

Esse tema assim posto nos faz pensar que na escola e nas relações que nela se efetivam as possibilidades de reflexão em torno da constituição da subjetividade e das relações sociais indicam que em uma época como a nossa, marcada por múltiplos olhares, e pelo desencantamento, a infância poderia mostrar à escola (pela sua pequenez e pela sua *incapacidade*, anunciada no próprio prefixo *in* da palavra), o seu lugar, como um lugar da possibilidade daquilo *que é* e não só do *que pode vir a ser*.

É nessa perspectiva que o filme de Philibert, *Ser e ter*, se revela como bastante importante para a discussão. Documentário que parece ficção, o filme nos aproxima, provoca, nos toca, porque tudo nele parece distante de nossa realidade. A “autoridade” do professor, a “obediência” dos alunos, o rumo para o qual a sala de aula “caminha” e a sensação constante de um tempo que corre sem os atropelos de nosso ritmo urbano, desmedido, alucinando as vidas de adultos e crianças.

O filme nos coloca no movimento das crianças que circulam pelas tarefas, nos ensina os diferentes ritmos das diferentes famílias em torno das tarefas das crianças, nos revela as reações do professor e das crianças diante de seus afazeres, de seus deveres. A narrativa mostra com leveza o que ocorre nas relações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e entre adultos e adultos. Fala de educação, ou seja, de tudo aquilo que se envolve e envolve a vida das pessoas, que liga as pessoas, de encontros e desencontros. O filme fala da tessitura do “ser” no “ser do outro”, tecido que cria suas malhas naquilo que acaba sendo o mais constitutivo do que nos faz “ter” no outro a possibilidade de nossa história, de nosso “ser”, ou ain-

da, dito de outro modo, de ser outro, de ser pelo outro, de ser sendo outro e poder pensar a criança e a infância como outros.

2.....

Uma pergunta sempre aparece: o que é que narramos em nossas vidas? O fato é que falar de enredos que não precisam ser escritos, pois se fazem em documentário e assim se inscrevem na vida, se fazendo no tecido da escritura da vida, é falar de narrações. Povoadas de sentidos e de não sentidos, abertos e possíveis, que se abrem no percurso da própria história vivida e sentida. Enredos que educam e que inserem o outro na esfera daquilo que na forma final parece ficção, o próprio filme, ou mesmo a vida, ou seja, muitas vezes a ficção que não possui um roteiro prévio, parece roteirizada, para escrita. Nossas práticas educativas, muitas vezes, nos colocam nas tênues fronteiras entre a ficção e a realidade, entre o educar e o aprender, entre o adulto e a criança, entre o “ser e o ter”.

As tramas dos enredos e das cenas presentes tanto em filmes quanto nos cotidiano resultam também de um percurso teórico e metodológico. Nos filmes (ficções ou documentários) as histórias narradas são sempre produto da edição, da composição dos fragmentos do olhar do diretor, e na sala de aula as histórias e enredos são produtos do olhar do professor que vagueia pelos fragmentos que ali vive, e que ao ter que compor algo, mesmo que não tenha a totalidade do que ocorre na sala de aula, cria e “inventa” narrativas que organizam seus sentidos e seus modos de ver e pensar.

Nesse movimento de composição de tramas de sentidos tecidas nas relações professor/alunos, de montagem dos fragmentos de que o professor com o seu olhar se apropria

nas significações que ele produz, ao ter que dizer e agir com a sala de aula, verifico uma contrapartida do olhar do diretor de um filme, que compõe suas histórias a partir dos fragmentos manifestos nas cenas filmadas que definem o enredo. Mas também e acima de tudo, esse suposto modo de compor do professor, esse concreto modo de filmar e montar, do diretor de cinema, se assemelha aos modos de ser da criança, que por meio de suas brincadeiras compõem seu campo de atribuição de sentido, pois, como diz Benjamin (1984a, p.79-80):

Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorre-lhes anos, durante o qual seu campo visual permanece livre de *serem humanos*. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a pressa para a casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfitejá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal zoológico, museu policial ou cripta. (grifo nosso)

Na articulação entre cinema, infância e educação, vejo relações distintas e pontos semelhantes. Se, por um lado, posso pensar que o diretor já tem previamente seus enredos e projetos a serem cumpridos, e que tanto o professor como a criança acabam construindo suas histórias a partir do vivido tais relações de semelhanças poderiam ser desconsideradas; por outro lado, se eu pensar que muitas das histórias de vida de educadores e crianças acabam sendo descritas por enunciados já definidos, poderia pensar, também, em enredos já preparados. Sendo assim, parece que o diretor “perde” seus propósitos na história que escapa quando o filme se torna público, enquanto o educador e a criança perdem o porvir da vida naquilo que está definido.

De qualquer forma, vislumbro nesses espaços possibilidades para pensar a educação, pois nessas reflexões posso encontrar espaços para pensá-la para além da escola e suas práticas. E os modos de produção de sentidos presentes também nas produções cinematográficas, pois essas acabam se efetivando em nossas vidas como *locus de formação*, na medida em que criam e fazem circular modos de vida. Procurar relações nesse campo das produções imagéticas acaba se configurando como uma possibilidade real para indicar algumas reflexões.

2.....

Procuro configurar espaços e olhares por onde ideias de desenvolvimento humano, ou ainda de desenvolvimento infantil, possam ser construídas, a partir de noções de formação. Ou seja, procuro saber se, nessa direção, as práticas educativas são pensadas a partir de uma noção “muito clara” de que *a criança é aquele que não é, mas que será*. Procuo saber se esse percurso desse *ser que virá a ser* está previsto, definido, acordado em perspectivas que pensam o desenvolvimento como um produto de práticas, ou, diversamente como um processo a ser percorrido. Nessa ideia se expõem termos e indicam-se noções que talvez possam ser apresentadas como outras, ou ao menos problematizadas, postas a pensar.

O que sugiro com proposições, com as observações citadas. Por exemplo, o que está no verbo *ser* da sugestão “vir a ser”? Além da ideia de um devir previsto e dado, o que está por trás da ideia de que a criança *não é, mas será*? O que se pode pensar acerca desse *é* ou do *será*? Em que medida a ideia de um “ser” carrega a noção de um sujeito identitário, um sujeito das identidades? Que infância é possível ser pensada, dita, apresentada a partir de um além, de um vir a ser?

3

INFÂNCIA, IMAGEM, MODULAÇÃO E MONTAGEM...

3

Em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna. A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr se a caminho. (Agamben, 2005a, p.25)

3.

Sei que a utilização de recursos do audiovisual, e mais especificamente o cinema, tem sido comum nos trabalhos de formação docente, nas diferentes modalidades de estudos junto aos professores. Porém, não tem sido objetivo de minhas pesquisas ou estudos produzir leituras e olhares acerca desses trabalhos.

Em minhas pesquisas, o objetivo tem sido refletir sobre e ler as produções de sentido que os professores podem realizar a partir dos múltiplos modos de afetação da imagem/do cinema.

As metodologias de estudos vêm se configurando como campos possíveis de produção sobre as produções de sentido. O que faço nesse sentido são experiências que podem ser resumidas em três momentos. Primeiro, assistir a filmes juntamente com grupos de docentes; o segundo, produzir espaços de conversas, discussões e relatos dessas discussões; e o terceiro, refletir ou “devolver” aos professores relatos, trechos de falas, frases, recortes das conversas que com eles realizo, para que eles possam “montar”, produzir os sentidos dessas experiências, a partir do já dado, do já dito.

Apesar de possuírem delineamentos iniciais, as pesquisas que tenho desenvolvido não criam ou produzem uma ideia em que metodologias possam ser pensadas ou apresentadas como algo fechado e pronto, previamente definido. Tenho procurado criar situações em que o percurso metodológico se faz no próprio processo de trabalho efetivo com os professores e com as crianças. E é pelas reflexões teóricas que procuro compor que se dão os movimentos que nas pesquisas chamo de “pesquisas abertas”.

A partir disso, tenho chamado a própria pesquisa de *experiência*. A ideia é de que as pesquisas se preocupem com as experiências, ou seja, nos distanciamos da noção de que as investigações são compostas por seus “experimentos”, coleta de dados e análises. O que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro.

Não se trata de dados a serem analisados, nem experimentos que fazem sentidos produzidos a partir daquilo que me ocorre. São caminhos a serem trilhados, pistas a produzir, sentidos a criar, devaneios, invenções, é como tocar os medos que se escondem atrás de cada esquina.

3..

Nas pesquisas sempre “acontecem coisas”, sempre há “eventos” durante os processos. Esses eventos acabam dirigindo meu olhar para outras reflexões. A pesquisa sempre tem ocorrido muito mais como espaços de des-caminhos, incertos, tênues, sinuosos, que fogem aos lugares seguros de verdades e certezas, embora os eventos proporcionem certa compreensão aguda dos sentidos em torno dos quais se dão.

A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde à perda das certezas que transferem a experiência o mais completamente possível para fora do homem: os instrumentos e os números (Agamben, 2005a, p.26).

Mas nos estudos com cinema e educação – diferente do que tinha como pressuposto: pensar os filmes como modos de afetação e sensibilização –, percebi que havia limites e verifiquei que o cinema traz em suas montagens formas já ditas e narradas de modos de ser e de sentir, na e pela imagem. Sendo assim, na mesma medida que verifico potencialidades criadas pela imagem cinematográfica, vejo também um amontoado de clichês sendo produzidos, reproduzidos, ditos e narrados, subjetividades sendo *moduladas* – modulando a modulação da vida e produzindo *modos de ser*.

3...

Se as possibilidades criadas pelas imagens me interessam, pois abrem campos de reflexão em um recurso que pode ser bastante diferente da usual instrumentalização

pelo conhecimento, as modulações ou os clichês presentes nos ditos e nos modos de sentir criam a necessidade de encontrar formas de ir além dessa verificação. Assim, assumimos a perspectiva não de analisar, categorizar e interpretar as falas dos professores, usando a estratégia de “devolução” aos professores dos trechos de conversas, fragmentos de falas que esses produziam em nossas conversas sobre os filmes.

Essa alternativa encontrada foi a forma que pensei ser possível de escapar às modulações e encontrar espaços de montagens, espaços possíveis de produção de novos sentidos, de criação e recriação do já dado. Com os fragmentos de falas que “devolvemos” aos professores, esses teriam que compor, produzir sentidos para frases e palavras soltas, deslocadas do tempo e das condições imediatas de suas produções.¹

Nessa perspectiva, ampliei minhas leituras relativas aos processos de produção de subjetividade e de modos de ser na vida, procurando pensar nos espaços possíveis de montagens a partir de imagens. Pensa-se em situações em que se pode romper com os já ditos em direção a uma perspectiva do ainda não dito, do ainda não dado. Proponho pensar espaços possíveis de produção de subjetividade e de criação de singularidades, voltando à infância: seu conceito e as aberturas que nele se inscrevem. Pautei-me também pela imagem, na sua captura, em montagens e recriações de sentidos.

1 Como não foi permitida a filmagem dos encontros com os professores, o único material documental disponível são as transcrições feitas por nós, na forma de pequenas frases e fragmentos de textos. Ao final das sessões de vídeo de debate sobre eles, voltamos tal relato aos professores na forma de frases soltas e de fragmentos de textos que conseguimos anotar. É então solicitado aos professores que realizem a partir desses relatos alguma produção, na forma de texto, que lhes pareça significativa.

3....

O trabalho com os professores e as questões das montagens dos “cacos” e fragmentos de falas me levaram a uma retomada do conceito de infância, e suas interconexões com os pressupostos pedagógicos. Voltei à origem de minhas discussões sobre o que liga infância e educação, na Grécia Antiga, e sobre o pressuposto de que filosofia e pedagogia se constituem em torno do primeiro sistema que se autodenomina filosófico, o pensamento de Platão.

A ideia de formação, e, por conseguinte de educação, passa, entre outros motivos, pela noção de monstruosidade da infância e a necessidade de reformulação do espírito humano e *infantil*. Essa noção, que é base do movimento que no Ocidente vem se produzindo em termos de educação e de práticas educativas com as crianças, na perspectiva de tirá-las da infância e levá-las à vida adulta, acabou por produzir uma prática pedagógica e mais ampliada de tirar a infância da criança.

Em nome de um projeto de sociedade, desconsideramos a criança e matamos a infância. Ou ainda, desconsideramos as experiências dos professores e produzimos experimentos em suas vidas. Sendo assim, procuramos conduzi-lo para um lugar já dito, já dado, colocando entre o professor e a criança discursos de uma certa prática psicopedagógica.

Jeane M. Gagnebin (1997, p.84) avisa, citando Lyotard, que nessa perspectiva se pode entender que:

o espírito do homem não lhes é (não nos é) um dado de maneira completa e deve ser reformado. O monstro dos Filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice. A criança lhes (nos) diz que o espírito não é um dado, mas que é um possível.

Essas ideias apresentadas por Gagnebin nos remetem também a uma reflexão histórica sobre nossas práticas

educativas com as crianças, onde podemos identificar semelhanças entre nossos modos contemporâneos de olhar para a infância e de lidar com as crianças e as ideias oriundas da Grécia Antiga, criando assim nosso projeto formativo, presente em nossas práticas educativas nas escolas e fora dela.

3.....

As reflexões da filósofa indicam que, de alguma forma, a educação se relaciona com *uma reforma do espírito, que não sendo dado de forma completa e acabada deve ser completado, formado*. A educação então estaria ligada, a partir desses acenos, ao movimento de tirar a criança da monstruosidade da infância e levá-la a uma completude do espírito, e essa completude é ligada à vida adulta e à construção da razão.

Daí advém o primeiro movimento de uma noção de devir e de uma perspectiva de ver a criança, o in-fans, como aquele que não é, mas que será, ou seja, vemos a criança como um ser inacabado, em formação. E ainda, o que nos parece relevante e problemático é o modo com que, em contrapartida, vemos o adulto como um ser plenamente pronto, acabado, formado, ou seja, dotado de razão e dono das possibilidades de indicar caminhos. Essa ideia nos leva a pensar a criança como um animal, dotada de monstruosidade, ou ainda, dito de outra forma, como dizia Platão, conforme já apontamos, como as ovelhas não podem ficar sem pastor, para não se perder, também a criança não pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os movimentos, pois “a criança é, de todos os animais o mais intratável [...] ‘o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido’ de todos os bichos” (apud Gagnebin, 1997b, p.171).

Partindo dessa ideia, o que verifico é que a história do conceito de infância e de sua relação com a ideia de

educação se constrói a partir de duas grandes correntes no pensamento ocidental, e ambas nascem com Platão, tendo os mesmos princípios, e acabam em pontos apenas aparentemente distintos. A primeira noção

atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho [...] e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz[endo] que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional. (Gagnebin, 1997, p.85)

Essa linha de pensamento ganha um forte reforço nas teorias durkheimianas de educação.

Uma segunda perspectiva, também nascida com Platão, “atravessa o renascimento com Montaigne chegando a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau” (ibidem). Essa perspectiva nos alerta que não adianta querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num “preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular” (ibidem).

Um rápido olhar para essas duas perspectivas pode nos levar a pensar que elas sugerem práticas pedagógicas diferentes, como de fato ocorre se olharmos para diferentes propostas pedagógicas de trabalho na escola, e, também, para diferentes teorias psicológicas que sustentam esses trabalhos. No entanto, *aos nos atermos à origem dessas duas tendências, iremos verificar que as contradições sur-*

gidas, à primeira vista, apontam para uma mesma noção de sujeito e, em especial, de criança: a de que ela precisa ser cuidada e vigiada em todos os seus movimentos, pois se isso não ocorrer a criança pode se perder.

3.....

Na educação parece sempre haver um controle a partir de uma ideia de sociedade e de mundo, de algo a ser construído. Quando nos encontramos diante dos trabalhos de formação docente também verificamos de modo bastante visível tanto a infantilização quanto um direcionamento para um modelo de prática educativa do que é certo e errado, bom ou ruim. Dito de outro modo, os cursos, as capacitações, as reciclagens sempre tentam propor um modelo de educação, uma ideia sobre o que lhes parece ser o modo correto de ensinar, de pensar, de trabalhar. Parece que sempre tutelamos e infantilizamos o professor.

Em breve analogia entre educação, formação docente e cinema, em relação aos ditos direcionamentos, modulada pelas tecnologias da imagem e por uma quase produção algorítmica da subjetividade, acabamos exercendo uma força impressionante nesse aspecto. Ora, escapar a esse *apelo* cultural de uma sociedade controlada no afeto é também um modo de escapar a uma perspectiva de pensar a educação como controle.

Dentro do que tenho trabalhado, vejo muitas vezes a educação e suas propostas pedagógicas como lugares de tirar a criança da condição daquele que ainda *não é* e levar à condição daquele que *é (será)*, que um dia estará pronto e acabado, ou ainda, de tirar as crianças da infância e levá-las à vida adulta.

Nas práticas pedagógicas isso significa *tirar as crianças da infância e a infância das crianças*. Mas sempre as le-

vando a um lugar já dado, a um futuro já definido. Nesse sentido a educação poderia ser pensada como uma forma de modulação, e poderíamos pensar que se assim o é, o cinema e a arte em nossa cultura acabam muitas vezes exercendo o mesmo papel de modulação e de educação.

Não seria nada leviano fazer essas mesmas analogias quanto à formação do professor, e pensar esses espaços como de modulação daquilo que sempre definimos como o ideal de educação. Mesmo os programas que indicam a ideia de um professor reflexivo apontam a educação como lugar de referência, em que só aprendemos, mudamos, transformamos pela reflexão, desconsiderando outros processos de afetação.

Do nosso ponto de vista, o problema aqui não está no ponto de partida, o da incompletude na infância, mas também não estaria na perspectiva do processo – o que até pode sugerir que no caso das práticas educativas estaria nas metodologias. O problema está, antes de tudo, no ponto de chegada, ou seja, naquilo que encerra a ideia de um ser pronto e acabado, a ideia de uma finitude de ou no desenvolvimento, a ideia de uma “educação para”.

Nesse aspecto, se considero alguém como pronto, acabado, e o outro como inacabado, em processo, o que se produz como marca da educação nas relações entre um e outro são relações de poderes/exercícios de poderes. São práticas presentes nos modos de circulação da palavra, nas avaliações, nos espaços e lugares criados, entre outras coisas.

Então, por essa óptica, o que verifico são modelos educativos sendo reproduzidos, e exercícios de poderes sendo cristalizados, seja em uma perspectiva das ditas práticas tradicionais, seja nas chamadas progressistas, ou seja, a educação se apresenta como uma tecnologia que modula a modulação da vida.

Para concluir, a ideia de infância – que mais usualmente se alia à ideia de criança – acabou por gerar na relação entre

educador e educando um princípio, de práticas de poderes. Educar passa a ser uma forma de exercer poder, passa a ser ao longo do tempo – com o auxílio da didática e da psicologia – uma tecnologia de poder. Como nos ensina Foucault quando fala da disciplina em *Vigiar e punir*, educar é uma técnica que se exerce (apud Kohan, 2003).

Parece que na educação criamos modos e formas de exercícios desses poderes, como se em nossos microuniversos criássemos microrrelações de poderes, de governanças, ou ainda ações de alguém, que com o tempo vai estruturando as ações do outro. E assim sobrevivemos, pois esse exercício afirma um campo produtivo e não mais repressivo dessa relação, e esse campo produtivo se alia a uma noção de futuro como algo já dado, seguro.

O disciplinamento e a normatização, aliados à avaliação são bons exemplos disso, pois criam formas de modulação do outro, uma forma de produção de uma subjetividade já dada, já esperada, já definida. Com a atenção na imagem, por suas próprias características, somos levados a crer que não são mais ideologias que se administram, mas sim, sensações e modos de ser.

3.....

Depois de ter alguma experiência em cursos de formação de professores e de, nesses cursos, ter escutado dos professores que já se encontravam cansados de oficinas, dos sempre mesmos e diferentes cursos, que dizem sempre diferentes e mesmas coisas, sobre as sempre inovadoras e velhas propostas, procurei pensar um trabalho que articulasse a visão da infância como possibilidade de abertura, como possibilidade do novo, como inacabamento.

Na pesquisa desenvolvida junto aos professores acreditei na possibilidade de sensibilização do outro, e que, a

priori, a imagem, em linhas gerais, e a arte, por si próprias, produziriam, provocariam outra ordem de coisas, outros modos de olhar. Acreditei que essas atividades produziriam inúmeras reflexões e percepções e que nos levariam a procurar/encontrar modos de reinvenção dos *fazeres docentes*. Também acreditei e investi em uma “educação para”, o que recebi foi o aprendizado de problematizar esse aspecto.

Se, por um lado, essa ideia sobre o cinema pode parecer um tanto “romântica” e idealizadora, para mim, o que urdia era uma ideia de pensar a tensão existente no cinema entre gesto e imagem, que me permite dizer ou pensar no gesto como espetáculo, e ainda, o cinema como uma arte que escapa ao cálculo, pois que nele se efetiva a relação de três entes, *quem filma, quem é filmado e o espectador*.

Verifiquei que as atividades feitas com os professores e alunos acabaram produzindo reflexões e agenciamento de vozes acerca dos processos de formação do professor, suas práticas, questões em torno das profundas transformações sociais que encontram no cotidiano da escola. Tudo indicava, para esses professores envolvidos na pesquisa, um esgotamento nos e pelos modos que vem sendo trabalhada a formação de professor.

A reflexão sobre outras possibilidades, outras incursões, me permitiu encontrar modos de reinventar e recriar práticas. Neste estudo, vi que pensar em alternativas que encontrem no professor sugestões e pistas para o desenvolvimento do trabalho era consensual, e surgia uma necessidade de ir além dos chamados “processos de conscientização, de reflexão”, direcionando para um modo de produção de sentido que respeite os modos de “sensibilização” dos professores, pela imagem, pelo cinema, pela sala de aula. Esse parecia ser um caminho interessante.

Esse era um objetivo da pesquisa, que considerei poder ser efetivado. Porém, outro dado apareceu durante o tra-

balho e chamou a minha atenção, e que eu não suspeitava, que eu não esperava. Algo com que eu *trombei*, *encontrei* no percurso de abertura de uma pesquisa, também aberta. Notei que os modos de sensibilização dos professores pareciam pré-definidos por modos de ser e de estar no mundo, ou dito de outro modo, notei que aquilo que chamei de afetação já vinha predeterminado, predefinido. É mais ou menos como o que encontramos quando chegamos a uma locadora, ou a uma loja de DVD, e lemos: *alugue uma emoção*. Então, foi diante dessa constatação que acabei caminhando para trabalhar com a ideia de modulação.

3.....

Minha perspectiva, de pensar o cinema como *política*,² parecia estar sendo abandonada pela ideia de pensar o cinema no campo da biopolítica, do controle. Trata-se da sociedade do espetáculo, da era da imagem, dando lugar à espetacularização da sociedade, ou ao espetáculo como única realidade possível. Assim, a ideia de modulação foi ganhando força, e a possibilidade de pensar para além de uma subjetividade já dada foi se enfraquecendo, enquanto outros contornos foram se acentuando. Apresentarei brevemente a ideia de biopolítica, no sentido de adentrar um pouco mais essa seara.

Michel Foucault nos apresenta o conceito de *biopolítica* na década de 1970, e até hoje esse conceito vem passando por uma série de apropriações e derivações teóricas, sem, com isso, se distanciar totalmente da definição original. Foucault trabalha essa noção na perspectiva de pensá-la

2 Aqui a ideia de “política” é tratada no sentido que J. Rancière (1995) trabalha em sua obra *Políticas da escrita*, ou seja, a política é vista como partilha do sensível que dá forma às relações humanas.

como um poder produtivo e presente, que aparentemente se apresenta a nós em meio a uma perspectiva de liberdade e de suposta autonomia, estabelecendo-se por meio de uma série de estratégias que investem a vida humana, em suas dimensões biológica, subjetiva e social.

O conceito em si poderia ser apresentado como controle da vida, uma *irrupção da naturalidade da espécie no interior da artificialidade política de uma relação de poder*. Ou ainda do ingresso da vida nua no domínio da vida qualificada, da vida em comunidade, da vida política.

3.....

Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares [...] e a batalha continua.

Em nome desse medo³ foi instaurado sobre o corpo das crianças – através das famílias, mas sem que elas fossem sua origem – um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. (Foucault, 2009, p.146).

Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? [...] acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí estes terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias. [...] Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual. (ibidem, p.147-8)

3 Foucault se refere ao medo dos jovens da masturbação.

3.....

Há uma intensificação de estratégias biopolíticas em nossa cultura. André Brasil (2008), em seu trabalho *Modulação/Montagem: ensaios sobre biopolítica e experiência estética*, apresenta algumas dessas estratégias:⁴

em primeiro lugar, há uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado. Por meio do marketing, o capitalismo se interessa pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. Ele transborda os limites da empresa para se expandir a outros domínios da vida cotidiana. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida.

Deleuze apresenta sobre esse ponto um lado mais áspero, uma constatação mais violenta: para ele, *as empresas têm uma alma*. E André Brasil (2008, p.94) emenda:

já não se trata tanto de tornar os corpos dóceis para a produção de produtos industrializados e para a reprodução de uma dada ordem social, mas de fazer coincidir consumo e forma de vida. O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser.

Segundo Brasil (2008), tudo isso nos permite chamar o capitalismo avançado também de capitalismo *estético*.

4 As citações referentes ao trabalho de André Brasil serão uma composição entre as citações de seu trabalho e do texto apresentado no IV Seminário Linguagens – Políticas de Subjetivação e Educação, Unesp, 2008.

A segunda estratégia apresentada por André Brasil (2008, p.54) no campo da biopolítica acena para a ideia de uma sociedade do risco e da insegurança:

No âmbito do Estado liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado. Trata-se, como quer Jacques Rancière, de um modo de gestão da vida coletiva. Diante do aumento do risco e da insegurança, cresce também a demanda pelo controle, a cobrança populista por um estado de segurança. Tornados retórica e modo de gestão, risco e insegurança nos fariam então reduzir a política a ações de polícia. Como nos diz ainda Rancière, uma sociedade que tem no risco e na instabilidade o princípio de seu funcionamento não faz mais do que reproduzir as condições de sua própria manutenção.

O terceiro ponto dessas estratégias, apresentado por Brasil (2008), se refere ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, especialmente, naquilo que, no futuro, seria invisível.

E é aqui que encontro uma forte relação entre o que dizem esses autores e o trabalho que venho desenvolvendo. A biopolítica, dentro daquilo que identifico na relação dos professores com a imagem, com o cinema, busca intervir justamente nessa dinâmica. Ela regula a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda “o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida” (ibidem, p.90).

3.....

O que observo, nas discussões que desenvolvi com os professores, é que esses modos de ser e essas modulações de espaços, de tempos e de corpos sendo construídas e sendo cuidadas em todos os detalhes das imagens indicam algo, como se ocorresse uma instrumentalização da imagem com o fim de uma administração do sensível, como se a cena já trouxesse em si os clichês a serem vistos e propagandeados, vendidos, e funcionam como produtores de modos de ser, sendo as falas e reações do filme e em torno dele carregadas de verdades predefinidas, que também já eram pré-esperadas, já eram antevistas, já eram conhecidas.

Notar esses transbordamentos de coisas e sentidos já definidos acabou me levando a crer que o trabalho com o cinema e com a imagem poderia acabar apenas como mais uma instrumentalização nesse tipo de atividade. Porém, decidi voltar à minha proposição inicial, e olhar aquilo que considerava um dos aspectos que ligavam o conceito de infância, o cinema e a atividade docente, isto é, a montagem, a recriação.

Apresentarei aqui apenas brevemente sentidos a respeito das noções de montagem e recriação, partindo de algumas ideias de W. Benjamin e Giorgio Agamben. Respectivamente, o filósofo alemão e seu tradutor para o italiano nos convidam a fazer uma inversão em nossa usual lógica de ver e pensar. Para esses autores, só conseguiríamos fazer uma verdadeira transformação, ou dito de outro modo, uma revolução, se nos rendêssemos a pensar o mundo e as coisas dentro de outra noção de tempo.

Por exemplo, acostumados a ter a vida adulta como referência para pensar a infância, Benjamin vai dizer que longe do que acreditamos, ao brincar, a criança não faz em suas atividades puras e simples imitações do adulto, mas cria novas e incoerentes relações com os objetos e com

tudo o que encontra pela frente. Pedras, gravetos, folhas, cacos e retalhos se tornam possibilidades de reconstrução de mundos.

3.....

As brincadeiras das crianças guardam, em si, não experiências vazias e homogêneas, mas virtualidades e heterogeneidades; fogem do tempo e indicam abertura a outra noção de tempo, que irrompem no vazio da experiência produzindo um espaço de sensações. Poderíamos, então usar essa mesma ideia e ir ao encontro dos trabalhos de Lev Vigotski, dos processos de *sacralização* dos objetos e sua mediatez nas manifestações e produções de sentidos nas/pelas crianças, para uma imediatez e *profanação* deles, produzindo, criando o novo, o ainda não dado, o transformado, o mudado, o reinventado.

É nessa ruptura que encontro espaços para pensar relações entre linguagem e infância. Para Walter Benjamin, esse tempo heterogêneo, potencial, é o tempo da memória e da origem. Diferente do que algumas pessoas sugerem, a volta ao passado para Benjamin não é uma volta saudosista de algo já dado. Para ele, “o passado resta. Ou melhor, ele retorna não como repetição, mas como possibilidade” (Brasil, 2008, p.78). De modo que o brincar não é pura imitação, mas é possibilidade, é o que resta como forma de devir. Ou seja, a origem não é algo dado que ficou para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, mas é o que permanece e o que retorna sem cessar, como diferença. Dessa perspectiva, o passado se repete na forma de uma diferença, de uma recriação. Cada instante do tempo torna todo o passado novamente possível, leva o passado a um estado de potência.

Para Agamben (2005a), há a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência.

Agamben afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se fossem, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É pela experiência que entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão.

Dessa forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos, assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências quando ficamos imersos na linguagem. Assim, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e inacabamento.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria a dizer que cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la. Somos, assim, in-fantes: a cada enunciação, é toda a linguagem que nos apresenta em estado de potência e solicita, por isso, ser reaprendida, reapropriada. Do ponto de vista do tempo, a infância é o que permite que, a cada enunciação, a cada ato, a cada uso, todo o passado da linguagem se torne novamente presente, possível (Agamben, 2005a).

Essa ideia ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem, como se apresentam na arte, nos fazem sempre nos apresentar como crianças diante do mundo, nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi.

Nos trabalhos que desenvolvo experimento fugas a essas modulações presentes nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo. Experimento criações, recriações, invenções e reinvenções, naquilo que estou chamando de montagens.

4

INFÂNCIA, LITERATURA E CINEMA: (DE)FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

4

En las novelas de Kafka vienen a nuestro encuentro criaturas que se definen como “ayudantes” (Gehilfen). Pero en verdad ellas no parecen estar en condiciones de dar ninguna ayuda. No entienden nada, no tienen “instrumentos”, no hacen mas que combinar tonterías con chiquilinadas, son “molestos” y encima a veces “descarados” y “lacios”. [...]Y aun así se asemejan a ángeles, a mensajeros que ignoran el contenido de las cartas que deben entregar, pero cuya sonrisa, cuya mirada, cuyo propio andar “parece un mensaje”.

Cada uno de nosotros ha conocido a estas criaturas que Benjamin define como “crepusculares” y incompletas, similares e los gandharva de las sagas de la India, mitad gênios celestes, mitad demonios.

Acaso porque el niño es un ser incompleto, la literatura, la literatura para la infancia esta llena de ayudantes, seres paralelos y aproximativos, demasiado pequeños o demasiado grandes, gnomos, larvas, gigantes buenos, hadas y genios

caprichosos, grillos y caracoles que hablan, borricos que cagan dinero y otras criaturas encantadas que en momento del peligro logran por milagro sacar del problema a la buena princesita o a Juan sin miedo.

Un tipo perfecto de ayudante es Pinocho, la maravillosa marioneta que Geppetto quiso fabricarse para dar la vuelta al mundo con ella y ganar así “um mendrugo de pan y un vaso de vino”. Ni vivo ni muerto, medio golem y medio robot, siempre listo para ceder a todas las tendencias y a prometer, un instante después, que “de hoy en adelante será bueno”, este arquetipo eterno de la seriedad y de gracia de lo inhumano, en la primera versión de la novela. (Agamben, 2005b, p.37-9)

4.

Como nos transformamos no que somos? Quais caminhos, trilhas, sendas percorremos em nossas travessias e que permitem que nos humanizemos? O que produz em nós o devir da infância e os devires adultos? A ilusão da completude do adulto e a justeza da incompletude da criança? Entre muitas, essas são perguntas que tangenciam o mesmo tema. O homem e sua condição humana. Tema que é preocupação da filosofia desde a Antiguidade, que permitiu o surgimento da *Paideia* grega e que, entre outros, ganhou os contornos da psicologia na Modernidade. *A formação do homem* ganhou suas variantes na religião, nas ciências, nas artes, e nesta última destaque a literatura e o cinema.

4..

Desde as sinuosas viagens de Ulisses, relatadas por Homero, aos enredos das histórias da indústria cinematográ-

fica, do universo poético de construções visuais e musicais de Disney à prosaica saga do realismo dos romances de aventura misturados com contos de fada de Harry Potter, vemos o “homem”, ou os homens, contando histórias sobre si, sobre os outros. É o humano se fazendo nas diferentes linguagens, são sentidos recortando, marcando lugares, apontando contornos, tecendo fios, apresentando o homem e nos apresentando como homens.

4...

O encontro entre literatura e cinema já ganhou imagens maravilhosas, e os exemplos poderiam ser muitos. Vou escolher um em que encontro temas que me permitem apresentar possibilidades de reflexão sobre as questões da educação e da filosofia relacionando-as com incontáveis trabalhos na modernidade por meio da psicologia, mais especificamente da psicologia do desenvolvimento. Esse tema é a infância e sua trajetória, sua filiação com a criança e, já o dissemos, seu processo de sair da condição daquele que “não é” para aquele que “é”.

Pinóquio, clássica obra de Carlo Collodi, pseudônimo do polêmico jornalista italiano do século XIX Carlo Lorenzini, abre a perspectiva de olhar para dois temas centrais das reflexões sobre a questão da educação e do desenvolvimento humano: *a formação – os processos formativos, e a ideia de tempo nesses processos.*

Os percursos dessas reflexões convidam a um olhar sobre *Pinóquio* como romance de formação, configurando seu o enredo a partir das aproximações que temos com Roland Barthes e Mikhail Bakhtin, com as questões do tempo nos processos formativos e no desenvolvimento humano, configuração que toma seus primeiros acenos a partir de leituras de Giorgio Agamben sobre o tema.

4....

A literatura nos apresenta uma fotografia do seu tempo, e apresentar uma fotografia não significa representar o seu tempo, mas apresentá-lo de uma determinada forma. Roland Barthes define a literatura como uma construção real do texto e da escrita sobre o real. Nesse caso, a literatura é a própria manifestação do real, a literatura é, “absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (Barthes, 1989, p.18).

Pensando a relação entre literatura e ciência, poderíamos dizer que a literatura não produz um saber científico, mas é uma trapaça da ciência, pois produz saberes singulares que não têm a pretensão de se fecharem em si mesmos por não esgotarem o objeto de estudo. Como um saber que atravessa a tessitura do mundo, a literatura é perpendicular e não refratária aos outros saberes sobre o homem e o mundo: muito pelo contrário, ela está na fronteira dos saberes que o homem produz. Para Barthes (1989, p18-19),

a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse *in* direto é precioso. A literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta.

É nesse sentido da literatura como um saber aquém e além da ciência, como um saber fronteiro a todos os saberes produzidos pelo homem, como um saber possível do homem e do mundo, que estabelecemos um diálogo entre literatura e educação, muito embora exista, não obstante, um olhar científico sobre a educação. A experiência exclusivamente humana de ser educado é objeto de estudo da ciência que deseja produzir todo o saber sobre ela. Essa ciência é a pedagogia.

Assim, a literatura me ajuda a pensar a pedagogia não como uma ferramenta ou como um método das ciências da educação, mas como espaços possíveis onde emergem experiências educativas. Nada que seja definidor e integralizante do homem. Posso com ela olhar para as práticas educativas para além do analisar, cavar, esmiuçar, interpretar, compreender a educação. Ganho um espaço para não pensá-la como um objeto que se prende em teias conceituais, que cria verdades e define falsidades, apontando para diagnósticos e prognósticos, certezas, posturas, protocolos, formas corretas de procedimento.

Não sendo protocolo, a educação nas interfaces com a literatura não é definida pelas práticas educativas, mas por experiências educativas. Ou seja, não é a relação pedagógica, mas aquilo que recorta, que coloca a caminhar, que põe para correr, aquilo que Larrosa (1996) define como *experiência de leitura*. Assim, a educação não ocupa um lugar, um *locus*, definido e dado, mas cria planos de voos, caminhos, cria um espaço migrante e migrado, espaço migratório de zonas fronteiriças (Gonçalves, 2010).

É assim, não em territórios e lugares fixos, mas como zonas de multifronteiras que dialogam educação e literatura. Fechar uma ou outra fronteira é criar a ilusão da inexistência do outro, da alteridade, é criar uma ilusão identitária, é abrir espaço para uma política fascista do olhar (Veiga-Neto, 2009; Gallo, 2009). Fronteiras abertas, espaços migratórios de sujeitos migrantes. Abertura e inconclusibilidade.

Com isso, e para além disso, a educação se apresenta como experiências que passamos do nascimento à morte, e que nos constituem como pessoas. Sobre essas experiências, todas as áreas de saber produzem leituras, modos de ver e campos de sentidos, conceitos, enunciados, interpretações, falas, textos, escritas, diálogos. E assim, na perspectiva de olhar para *as experiências*, e pensando a

educação, encontro espaços de produção de olhares para a literatura nessa relação. Certamente não é só a literatura que permite isso, mas também o cinema. Se podemos falar em *romances de formação*, acredito podemos falar também em *filmes de formação*.

4.....

Para Barthes (1989, p.19), a literatura diz algo, não necessariamente a verdade sobre esse algo, sobre alguma coisa:

Por outro lado, o saber que ela mobiliza (a literatura) nunca é inteiro nem derradeiro: a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Nesse caso, o discurso literário diz algo também sobre a educação. Com o discurso literário, tomo a educação como um fenômeno humano que se expressa na forma dramática das experiências. Essa é a forma do discurso literário: “a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático” (ibidem).

Assim, em Pinóquio, temos o drama do boneco de madeira que quer se transformar em “gente de verdade”, drama literário em que a zona fronteira com a educação se desenha. Aqui se trata, de fato, da trajetória dramática de Pinóquio em formar-se gente. São as experiências vividas por Pinóquio que operam a passagem formativa de boneco de madeira para gente. É sobre esse real que é o mundo humano e as experiências educativas, sobre as quais a fala dramática da literatura produz escrita e texto,

que procuro refletir com a obra *As aventuras de Pinóquio*, pois o drama de Pinóquio oferece um “saber sobre algo”, nos termos de Barthes, ou seja, em nosso caso, um saber sobre esse algo que é a educação.

Para Barbara Freitag (2001, p.66), há, nos termos de Goethe, uma afinidade eletiva entre literatura e educação. Mas essa afinidade eletiva varia de intensidade ao longo dos tempos. No século das luzes (XVIII), a intimidade foi tamanha que houve uma espécie de assimilação da educação no texto literário e esse passou a veicular conteúdos pedagógicos.

Havendo uma afinidade eletiva entre literatura e educação, a vinculação de conteúdos pedagógicos à literatura deu-se por meio dos romances de formação, bastantes importantes no século XVIII. Particularmente importante, o *Emílio*, de Rousseau, foi, talvez, o romance de aprendizagem que mais influência exerceu sobre a pedagogia na constituição do saber sobre a educação. Escrito entre 1762 e 1789, um século, portanto, após o aparecimento do romance de formação, Pinóquio expressa o processo formativo do herói em sua jornada repleta de desafios para atingir seu objetivo: tornar-se “gente de verdade”. Nesse sentido, o romance de formação, segundo Freitag (2001, p.68), revela um

aprendizado na medida em que o herói constrói, a partir de um *telos* (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Formação na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, direcioná-lo segundo seus valores e normas específicas.

Com essa caracterização do romance de formação, o drama de Pinóquio nos revela sua trajetória de formação

humana. No início da obra, a meta do herói está posta, transformar-se em “menino de verdade”. É essa a finalidade do herói, que talha na madeira dura com a qual Pinóquio foi feito sua personalidade moral. De boneco mal-educado para um “bom menino”, como uma jornada dramática de herói.

Não em um processo solitário, porque ninguém se educa sozinho, mas acompanhado da instituição família (o pai Gepeto e a fada de cabelos azuis que assume a figura da mãe sempre aconselhando-o e disciplinando-o) e do trabalho (foi depois de trabalhar bastante para sustentar o pai que Pinóquio se transforma em “menino de verdade” como recompensa pelo seu esforço), assim o herói completa sua jornada alcançando a meta desejada. Assim, é pela educação que se opera, nessa obra, o processo formativo de Pinóquio em sua passagem de boneco para “menino de verdade”.

4.....

Mikhail Bakhtin (1997, p.223), em “O romance de educação na história do realismo”, traça uma tipologia do romance, como:

tentativa de uma classificação histórica destes aspectos, baseada nos princípios estruturais da imagem do herói principal – no *romance de viagem*, *romance de provas*, *romance biográfico* (autobiográfico) e no *romance de educação ou de formação*.

No romance, segundo Bakhtin, esses quatro elementos estabelecem a vinculação do herói com o desenvolvimento da trama. No caso, o herói, para chegar ao *telos*, tem sua jornada construída nas experiências de viagens em que os desafios e provas são partes integrantes do drama, que

colocam em xeque o seu caráter, a sua coragem, a sua lealdade, a sua fé e a sua moralidade.

Ao mesmo tempo que as viagens e as provas têm a função formadora do caráter do herói, permitem-lhe, também, conhecer e descobrir a si mesmo. Nesse caso, o herói se revela no desenrolar da trama, e em vários romances, a própria essência do herói aflorando em sua jornada. As experiências vivenciadas por ele compõem a tessitura formativa do herói. Esse se constitui como pessoa naquilo que sua jornada lhe proporcionou. Na construção de sua pessoa, o processo formativo do herói é atravessado por experiências formadoras de seu caráter.

Os romances de viagem, de prova e os relatos biográficos se entrelaçam e se relacionam intimamente. Assim como o romance de formação, posso identificar isso na caracterização do herói nesses romances. A tipologia do romance apresenta-o como uma dinâmica constante: o herói está em processo de formação na medida em que os elementos da viagem, das provas e do conhecimento de si atuam sobre ele.

Para Bakhtin (1997, p.237),

A imagem do herói já não é uma *unidade estática* mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grande variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla de *romance de formação* do homem.

A obra *As aventuras de Pinóquio* nos apresenta a trajetória e o drama do boneco para atingir seu objetivo, ou

ainda, quem sabe, o objetivo construído por Gepeto ao talhar na madeira as inscrições justamente do ser falado pelo e no outro, no objetivo de *virar “menino de verdade”*. Na narrativa emerge o processo de transformação do herói que se apresenta no início da trama com um caráter definido. Ao ser talhado em madeira dura o personagem não nasce já definido em seu caráter e em sua moralidade, mas culmina, ao final da obra, em um herói totalmente mudado em seu caráter.

Trata-se, então, do processo de formação do herói na construção de seu caráter, da eliminação de vícios e no cultivo de virtudes. Como é boneco de madeira, Pinóquio é marcado pelo não ser, pela negatividade, por sua *in-fância*, ou seja, aquilo que é do dito humano – valores, ideais, virtudes, moralidade – não lhe pertence inicialmente.

É no processo de metamorfose de boneco de madeira para “menino de verdade” que se constitui o processo formativo de Pinóquio. Nesse caso, é a educação que opera essa passagem do não ser (boneco de madeira) para o ser humano (menino de verdade), com seus valores, regras e virtudes. Em *As aventuras de Pinóquio*, os elementos romanescos da viagem, das provas, do relato de si mesmo e do aprendizado estão presentes de forma recorrente.

A viagem se constitui no cenário das experiências e provas pelas quais Pinóquio passa para atingir o fim desejado. Nesse processo vamos notar que, enquanto o espaço ocupa uma função decisiva na formação de Pinóquio, porque os lugares por que ele passou servem de experiência de aprendizado na constituição de seu caráter, o tempo parece indicar outra reflexão. Em uma relação direta com o tempo, aparentemente é apenas marginalmente que o autor o mobiliza como necessário ao processo de aprendizado do herói. Pinóquio fica quatro meses na prisão do país dos Bobos (Collodi, 2005, p.75-8).

A delimitação temporal, mais especificamente, aparece somente no ano em que fica na casa da fada frequentando a escola (ibidem, p.128). Reaparece logo após, no país dos Brinquedos, quando fica cinco meses na farra (ibidem, p.135-42). Transformado em burro, Pinóquio passa três meses no circo para aprender a saltar o aro (ibidem, p.152). Dessa forma, a jornada formativa de Pinóquio dura dois anos, sendo apresentada pelo autor somente no final da obra (ibidem, p.171).

Não entrarei em detalhes aqui sobre a discussão do tempo, uma vez que ela é especificamente importante nessa obra e será discutida em outras partes deste texto. Vou apenas esclarecer que, se, por um lado, o tempo, dentro do processo narrativo, parece secundário, *o espaço* é vastamente explorado como cenário em que são apresentadas as provas e a emergência de si, necessários para a formação do herói e definindo esse tipo de romance como *Romance de Formação*.

4.....

Santo Agostinho (1999) afirma que a criança é o testemunho vivo do pecado, pois desde o seu nascimento ela já representa a falta de uma harmonia com o Divino, uma separação. Para Agostinho, influi nessa separação o estado de falta com que nos resta lutar durante nossa vida para sairmos da situação em que vivemos. Porém, para isso, precisaríamos entrar para um mundo onde esses instintos animais fossem aniquilados, ou seja, para o mundo da razão, que permitirá controlar nossos instintos.

Então, para Santo Agostinho, a infância está longe de ser estado de inocência, mas é, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais, profundamente

marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura, e desse modo, essas manifestações precisam ser censuradas e reprimidas.

Essa forma de pensar, tanto sobre a criança como sobre os modos de se relacionar com ela, vai passando por vários séculos de história, dentro de diversas culturas, apontando para um modo de educação pautado pelas relações do cotidiano, mas indicam também que, a partir das posições pedagógicas que surgem juntamente com a escola na modernidade, um amálgama vai se formando entre esse modo de pensar a criança e o trabalho da escola.

Isso fica claro na visão de muitos pensadores. Heloísa Fernandes (1997, p.64) indica que, para Durkheim, por exemplo, educar é “declarar guerra interminável e sem tréguas, contra as paixões”. Aqui a paixão deve ser entendida como o desejo indisciplinado pelas coisas novas e desconhecidas, que tira o homem do caminho da disciplina, da abnegação e da autonomia da vontade – posso fazer, sem medo de estar sendo apressado, uma direta analogia com Pinóquio e sua terrível jornada durante as aventuras.

Durkheim, a partir da sociedade de sua época, diz que essa se encontrava doente e precisava de um processo de cura, pois atravessava uma crise de moralidade, em consequência do que denominou “anomia”. Ele faz um tecido composto pelo fio da criança e pelo fio da escola. Para ele, a paixão presente no homem moderno se manifesta de forma mais latente na criança, que é um ser “curioso, imaginativo, instável, e que possui o que há de bicho no homem”, isso que a faz “habitante do mundo primitivo; semelhante aos déspotas; análoga às mulheres, aos loucos, aos poetas” (Fernandes, 1997, p.64): um infante.

É, provavelmente, essa a noção de criança em Durkheim. O que torna possível entender qual é o caminho de ideias que o leva a dizer que lugar de criança é na escola, pois,

essa criança imaginária fraturada, possui uma parte útil, a que serve de alavanca ao papel do educador, e, uma parte bicho, a que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em faltas e submeterá à censura e punição, produzindo desse modo, na criança, o remorso e a vergonha. (ibidem, p.64)

A partir de Pinóquio, vejo tanto na obra de Lorenzini como no filme de Benigni inúmeras cenas em que o remorso e a vergonha são explicitamente estampados, em que o princípio da moralização passa pelo olhar do outro, pela palavra do outro, pela vigilância, até serem internalizados como olhar, palavra e vigilâncias próprias.

A imaginação, a fantasia e a imprevisibilidade da criança é o que provoca medo em Durkheim, e, do meu ponto de vista, provoca medo também no adulto e na própria escola, nos levando ao mundo do desconhecido, do descontrolado, bastante diferente daquele do adulto normalizado, respeitador das normas e regras sociais, um adulto cidadão um adulto moral.

Na leitura de Fernandes (1997), que acompanho, o projeto sociológico educacional de Durkheim só se efetiva na medida em que esse autor vê duas coisas que ocorrem concomitantemente na criança e no educador. Na criança, aparece a capacidade, por sua própria natureza, de *tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens*, mas que se contrapõem às outras características “naturais” da criança, *curiosidade, imaginação instabilidade*. Já no educador, aparecem duas características: a *sugestionabilidade e o poder hipnotizador*.

Graças ao poder hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizar, ganha a potência de corrigir o outro [...] com sugestionabilidade, a possibilidade de sufocar no outro o que é avaliado como mau e, mais

ainda, de criar no outro algo que lá não estava. (Fernandes, 1997, p.68-9).

Isso é extremamente relevante, pois pensando a partir de Pinóquio, tanto na obra de Lorenzini como ao filme de Benigni, sugestibilidade e hipnose ficam explícitas nas palavras, nos movimentos, nos gestos e nas posturas da Fada de cabelo azul. Essa postura é afetiva e suave, sedutora e compreensiva, amigável, que chora e morre com o erro do outro ou com a própria incapacidade de “poder” em relação ao forte discurso da liberdade.

Nesse sentido, pergunto-me sobre a educação e encontro nela própria e nos seus fazeres possibilidades e desvios. No filme de Benigni, essa possibilidade ganha força. Primeiro na situação em que Pinóquio é seduzido por seu mais terno amigo – que ele no filme carinhosamente chamava de *Espírito Nobre*: “Lucignolo”, aquele que dá a luz. Na história original Lucignolo se chama Romeu – peregrino de Roma – e é conhecido como Pavio, que significa pavio mesmo. Lucignolo leva Pinóquio para a cidade dos brinquedos, a brincolândia. Depois, na última cena do filme, em que, após ser acompanhado, de casa à escola, pela sombra do boneco, Pinóquio, o garoto, entra na escola deixando do lado de fora a sombra do boneco que alegre sai correndo atrás da bela borboleta azul.

4.....

São as tramas do tempo que se apresentam na esfera da educação e da formação do homem, na relação de Pinóquio com Lucignolo. São essas tramas do tempo engendradas pela batalha entre o que se tece nessas tramas e a ideia de liberdade, explícitas no desejo de Pinóquio e na postura/vida/experiência de Lucignolo, tramas que apresentam o convite a pensar sobre o tempo e sobre a liberdade.

4.....

Na obra de Lorenzini e no filme de Benigni, Pinóquio tem um terno amigo, Lucignolo. No caminho para o desfecho da trama, do drama, do enredo, Lucignolo convida Pinóquio a ir ao País da Brincolândia. Ele explica que, nesse país, cada semana é composta de seis sextas-feiras e um domingo, e diz que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e só terminam no último dia de dezembro, ou seja, é como se o amigo de Pinóquio estivesse propondo uma subversão, uma negação do tempo fixo do calendário, uma suspensão do tempo conhecido.

O fato é que nada se alia tão bem ao ritmo de um calendário como a possibilidade de sua ritualização. Lévi-Strauss diz que os ritos fixam as etapas do tempo do calendário, como as localidades em um itinerário. Essas mobiliam a extensão, e aquelas, a duração. Ou seja, para Lévi-Strauss (apud Agamben, 2005a), a função própria do ritual é preservar a continuidade do vivido.

O que vejo é que Pinóquio, mesmo reticente, se rende ao convite de Lucignolo. Fica explícito também na história que esse local, o país da brincolância, o que compreendo como lugar de transgressão, transgressão da ordem, do tempo, do rito, transgressão que também está na ordem, no tempo, no rito, e se apresenta também por meio da brincadeira. A questão implícita que surge é se a transgressão ao dado *a priori* leva à condição literal de ser burro, ou ainda a de não “ser nada na vida”.

Na linha destas reflexões, podemos dizer que é pela ritualização, por aquilo que no rito fixa, que a necessária estrutura – por exemplo do calendário – se mantém; ao contrário da fixação do calendário, o jogo, mesmo que não saibamos ainda como e por quê, altera o tempo, o destrói. Desse modo, brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano,

e com isso, e por oposição, temos que tempo e brinquedo se ligam intimamente nas atividades humanas.

O brinquedo é como uma bricolagem: lida com os fragmentos das coisas velhas e novas, das máscaras, das peças. O brinquedo compõe, como o cineasta, a partir de fragmentos de cenas, histórias e narrativas que entrecruzam o tempo por meio dos “*era uma vez*”, “*um dia...*”, “*você era...*”, “*você vai ser*”. O tempo sempre presente e sempre produto das histórias e dos enredos, dos brinquedos e dos filmes, das histórias é o que vivemos e o que “contamos”.

O tempo passa a recorrer em outras referências, outros modos, o tempo vai então se tornar o cerne de várias coisas. Dentre elas destaco que o tempo vai – ao longo de sua própria sacralização – sacralizando objetos, ideias, variações.

O brinquedo então nos liga ao passado e ao porvir, a uma dessacralização dos objetos nas mãos das crianças e a uma sacralização deles próprios nos sentidos possíveis, nas narrativas e experiências de quem brinca. O jogo então transgride, transforma e ao mesmo tempo produz sentido, amarra, ordena, organiza. O brinquedo nos faz criar e lidar com o jogo do disciplinamento, do cerceamento com a liberdade, com a possibilidade.

Essa possibilidade que quero indicar não se apresentaria como um fato da vida adulta, de quem, como procura nos ensinar *Pinóquio*, já construiu sua suposta autonomia e emancipação, sua maioridade. Quero apontar a liberdade como começo, como início, como criação, como criança, como minoridade, ou como diria Larrosa (2004), a liberdade não estaria do lado de um sujeito se constituindo como tal em sua autoconsciência, mas, sim, na transformação poética dessa forma de subjetividade. Trata-se da liberdade que não se dá agora na história, e sim em uma interrupção, não na temporalidade linear e cumulativa da história, mas na descontinuidade, na fissura, ou talvez, poderia dizer: no brinquedo – ou ainda na bricolândia.

Nietzsche (1977) nos indica uma ideia que aponta um caminho para essa liberdade. Ela não estaria na maioria do adulto, mas em outro lugar. Ao falar nos três estados do espírito, Nietzsche diz como é que o espírito se transforma em camelo, e depois em leão, e por fim em criança. Aparece aí uma breve e rápida relação do espírito camelo como uma mescla de moral cristã, má-consciência e espírito ascético, em um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga, que se lhe impõe, e que encontra sua felicidade em cumprir com seu dever. O leão, por sua vez, se pensa como espírito crítico, rebelde e negativo. O espírito se transforma em leão porque pretende conquistar a liberdade, opondo seu “eu quero” ao “tu deves”, inscrito em cada uma das escamas do dragão-amor, contra o qual ele luta. O leão representa o movimento heroico do fazer-se livre lutando contra o amor e vencendo-o.

Do leão à criança, e dela nada se pode dizer. A criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se antecipar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada, é um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. O leão representa a crítica do que somos, do que nos constitui, do que nos parece como necessário, ao passo que a criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence a uma história, mas que inaugura um novo começo, o de uma liberdade libertada.

A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida. Nessa linha de pensamento, a liberdade está na brecha entre o leão e a criança. É a liberdade que conquista Pinóquio que leva a sua sombra à escola e que na porta a deixa, para que ela possa ir além e fazer novas descobertas, acenar novas possibilidades.

5

INFÂNCIA, TEMPO E EXPERIÊNCIA

5

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo pergunta eu sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente. (Santo Agostinho, 1999, p.132)

A clássica citação de Santo Agostinho me leva a pensar em alguns pontos a partir do tempo, pois é como se nós – humanos – tivéssemos uma experiência com o tempo. Parece que dele sabemos, que ele e nele vivemos, mas que dele e sobre ele não conseguimos fazer qualquer representação, ou dito como Agamben (2005), é como se com

essas experiências pudéssemos apenas *conceber o tempo por intermédio de imagens espaciais*.

5.

Toda concepção de tempo é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe é implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas é também antes de mais nada mudar o tempo. (Agamben, 2005a, p.112)

As várias experiências e dimensões imagéticas e espaciais que temos do tempo produzem em nós diferentes correlatos da ideia de tempo. Costumamos dizer, por exemplo, que atualmente o tempo passa rápido demais; porém, se a medida do tempo é a mesma, podemos pensar nas muitas possibilidades de vivências que essa percepção expressa. Um dos exemplos que saltam aos olhos é a ideia apresentada pela psicologia, e mais especificamente pela psicologia do desenvolvimento, sobre o tempo, e sobre o tempo no desenvolvimento humano. Ou seja, se há algum espaço para uma – talvez necessária – revolução nessa ciência em relação à ideia de desenvolvimento, essa talvez tenha que começar pela ideia de tempo.

Parece, contudo, que somos povoados por três ideias em princípio distintas de tempo: uma pensada como algo circular, outra, como algo linear, e ainda o tempo como evento, acontecimento, experiência.

5..

Agamben (2005a, p.112) afirma:

No *Timeu* de Platão, o tempo medido pela revolução cíclica das esferas celestes, é definido como uma imagem em movimento da eternidade. “O criador do mundo fabricou uma imagem móvel da eternidade e, ordenando o céu, fez, a partir da eternidade imóvel e una, esta imagem que se move sempre conforme as leis do número e que nós denominamos tempo”.

O filósofo italiano aponta que há consequências nessa postulação de imagens do tempo, e entre elas destaca que o tempo, sendo essencialmente circular, não tem direção, e que, nesse sentido, levando ao pé da letra o movimento do círculo como algo sem início ou fim, não seria possível afirmar se *somos posteriores ou anteriores à guerra de Tróia* (ibidem, p.113). Ou seja, se é verdade que as coisas têm início, meio e fim, e se aquilo que chega ao fim, em um movimento circular, é o que pode estar mais próximo do início, então poderíamos pensar que, de alguma forma, a infância se aproxima tanto dos começos como do fim.

Aqueles que viveram no tempo da guerra de Tróia são anteriores a nós, e são anteriores a eles os que viveram em um tempo ainda mais antigo, e assim por diante ao infinito, os homens que se encontram mais atrás no passado sendo sempre anteriores aos outros? Ou seja, se é verdade que o universo tem um início, um meio e um fim; se aquilo que envelhecendo, chega ao seu fim, retornando também por isso mesmo, ao seu início; se é verdade por outro lado que anteriores são as coisas mais próximas do início: o que impede então que estejamos mais próximos do início do

que aqueles que viveram no tempo da guerra de Tróia?
(ibidem)

Nessa perspectiva, se o percurso pode ser pensado em uma circularidade, não posso dizer que há propriamente um início para as coisas, e não poderia então afirmar, como costumeiramente fazemos, que algo é causa ou consequência de outra coisa. No processo de desenvolvimento de uma criança, por exemplo, toda e qualquer explicação sobre a materialidade de ações e modos de ser não seria, nessa perspectiva, derivação e/ou ocorrência de algo que já foi, do que já aconteceu, ou ainda do que está mais próximo da origem do que outro, ou ainda, talvez algo que passa com uma criança não seja consequência de algo que já passou. Mas, para compreendermos isso seria necessário recriar a própria gramática e dizer, parafraseando uma criança, algo mais ou menos assim: *eu fiz (ou fazi) isso amanhã*.

Essa seria propriamente uma ideia que assegura uma perspectiva de manutenção das coisas, uma perspectiva de imutabilidade do mundo, uma perspectiva de repetição e de recorrência.

O movimento circular, que assegura a manutenção das mesmas coisas através da repetição e do seu contínuo retorno, é a expressão mais imediata e mais perfeita (e, logo, a mais próximo do divino) daquilo que, no ponto mais alto da hierarquia, é absoluta imobilidade. (ibidem, p.112)

Ou com a criança de Benjamin (1995, p.79) que *anda no carrossel*:

O tablado com seus animais gira rente ao chão. [...] Começa uma música e a criança, girando, distancia-se de sua mãe. A princípio ela tem medo de abandonar sua mãe. Mas depois ela dá conta de como ela própria é fiel soberano

sobre um mundo que lhe pertence. [...] “Há muito que o eterno retorno de todas as coisas” tornou-se sabedoria infantil, e a vida um êxtase primordial do domínio.

5...

A ideia de tempo como *continuum* está presente no mundo grego. Agamben (2005a, p.113) afirma que essa forma de pensar acabou determinando dois mil anos de representação sobre o tempo no Ocidente:

o tempo é assim definido por Aristóteles como “número do movimento conforme o antes e o depois”, e a sua continuidade garantida pela sua divisão em instantes (*to nyn*, o agora) inextensos, análogos ao ponto geométrico (*stigmé*). O instante em si nada mais é que uma continuidade do tempo, um puro limite que conjugue e, simultaneamente, divide passado e futuro.

Nessa perspectiva, Agamben (2005a, p.114) aponta que há dificuldade do homem ocidental em dominar o tempo, e por isso sua obsessão em ganhá-lo ou fazê-lo passar se relaciona com essa concepção de um contínuo *quantificado e infinito de instantes pontuais de fuga*.

Conforme o filósofo italiano, inspirando-se em Aristóteles, podemos pensar que o instante é sempre “outro”, pois o instante divide o tempo em zilhões de partes, divide levando-o ao infinito, porém sempre mesmo, na medida em que une o passado e o presente, e nesse papel de “juntar” acaba promovendo a continuidade.

Visto que o instante é, simultaneamente, fim e início do tempo, não da mesma porção dele, mas fim do passado e início do futuro, assim como o círculo é no mesmo ponto

côncavo e o convexo, da mesma maneira o tempo estará sempre prestes a começar e a terminar e, por esta razão, ele parece sempre outro. (Agamben, 2005a p.113-14)

Na mesma ordem de reflexão, esse autor apresenta a ideia cristã de tempo, colocando-o como “contrário ao helenismo: o mundo, para o cristão, é criado no tempo e deve acabar no tempo. De um lado, a narrativa do Gênesis, e de outro, a perspectiva escatológica do Apocalipse” (ibidem, p.115).

Dessa forma, e de modo totalmente contrário ao mundo clássico, de um tempo sem direção e sem sentido, a perspectiva cristã caminha da Criação ao Juízo Final, do começo ao fim, de modo que as coisas não se repetem, e assim constitui-se a ideia de que as coisas sempre voltam para poder ser as mesmas e se conservarem. O cristianismo acredita em um evento único e que tudo acontece sempre uma e única vez.

Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem pois estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: Lembranças presentes das coisas passadas, visão presentes das coisas presentes e esperança presentes das coisas futuras. Se me é lícito empregar tais expressões, vejo então três tempos e confesso que são três. (Santo Agostinho, 1999, p.328)

Nessa linha de pensamento, segundo Agamben, foi o cristianismo que acabou por definir e estabelecer a base central para a experiência da historicidade no mundo ocidental. O que é possível perceber no percurso desta reflexão é que, apesar de o mundo antigo trazer uma reflexão mais mundana da ideia de tempo, é o cristianismo que o humaniza, apresentando uma versão mais humana do

tempo, na medida em que ele o interioriza, ele apresenta uma ideia de tempo presente no homem e de alguma forma toma elementos da própria ideia grega do tempo para compô-la de forma mais eficiente.

Nesse cenário, se é possível dizer que essa ideia de tempo que alia elementos de ambas as referências e que o torna linear, *original, completo e apreensível, que se manifesta a intervalos no cristianismo primitivo, é então recoberta pelo tempo matematizado da antiguidade clássica* e que foi predominante na cultura ocidental, é pertinente dizer – e mais que isso observar – que essa ideia se fez e se faz presente na psicologia e sobretudo na psicologia do desenvolvimento.

É essa ideia de tempo que é percebida em teorias de todas as ordens, das mais diferentes abordagens teóricas, dos mais variados olhares ideológicos. O tempo linear, evolutivo, o tempo causa(s) ou efeito(s), o tempo que não se despreza de uma materialidade histórica e nem de uma explicação de elementos prévios, é o tempo sendo reto, retilíneo, irreversível, tempo que não contempla tempos, tempo que mesmo laicizado na Modernidade continua tempo. Uma modalidade de tempo esvaziado da experiência, de sentido, de sensações, tempo repleto de sentidos dados, sentidos a serem vividos. Tempo produzido por uma cultura onde tudo vira mecânico, mecânica – movimento retilíneo, “experiência do tempo morto e subtraído pela experiência, que caracteriza a vida nas grandes cidades modernas e nas fábricas, parece dar crédito à ideia de que o instante pontual e em fuga seja único tempo humano” (Agamben, 2005a p.117).

Essa ideia de um tempo que, mesmo sendo esvaziado, é preenchido por experiências nas quais não se experencia nada, onde se criam ambiguidades, onde o sentido se tornou verdadeiro, se tornou histórico, construído, não sendo mais o fim dos tempos que o define e determina, mas a história, o processo. É a ideia de processo, ou ainda

de um processo que vai definindo campos de verdades, que amarram os elos e que podem a partir deles definir enunciados e propor práticas diante da própria existência.

É a história como processo ao qual o homem está irremediavelmente ligado que define os campos de sentidos a serem tecidos. O sentido que se dá no processo e poderia também por ele se libertar de qualquer aprisionamento é por ele marcado e definido, sendo cristalizado e construindo verdades, enunciados, conceitos, definindo posturas e produzindo relações.

Assim, o tempo de um instante, que é por si só inapreensível, vai guardando marcas que explicam o “fora do tempo”, ou o “fora de um tempo”, que explicam pela aglutinação histórica que nele e nos sentidos se acomodam. Aqui, contudo, não é “o caso de se abandonar a história, mas de chegar a uma concepção mais autêntica de historicidade” (ibidem, p.118).

5....

No percurso das reflexões entre tempo e desenvolvimento humano somos convidados a pensar de que modo tempo e experiência se relacionam. Parece que, ao não abandonar a história, mas ao me propor a fazer o exercício de uma outra história, não a história de um homem que por ser histórico cai no tempo, mas a história que dita a regra que o homem por ser histórico cai no tempo, cai em um tempo, se temporaliza. Na linha dessas reflexões sempre um aprisionamento ocorre: o de uma visão de tempo, de um tempo que mesmo sendo circular ou *continuum* é representado por uma “linha” (curva) inteira, cheia.

Outra concepção que poderia se opor a essa seria a de uma linha partida, de uma linha marcada pela cesura, pelo rompimento.

A história será “efetiva” na medida em que ela introduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e se oporá a si mesma. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza, ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará quanto a sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar. (Foucault, 1979, p.28)

Assim, a história, o sentido histórico não se apresentam na cristalização dos sentidos apresentados e determinados por uma linha cheia e plena que só tem a dizer o que já é dito, mas sim pela descontinuidade da linha, pelas cesuras, rupturas, fraturas.

A greve geral pára a produção, assim o relógio que os revolucionários atiram; é o mesmo gesto da interrupção do tempo, de quebra da continuidade histórica. (Gagnebin, 1994, p.113)

não se pode deixar levar pelo encadeamento das palavras e das frases, mas se deve construir um falar abrupto que arrisca sua própria decomposição. Acolher o descontínuo da história, proceder à interrupção desse tempo cronológico sem aspereza, também é renunciar o desenvolvimento feliz de uma sintaxe lisa e sem fraturas. (ibidem, p.114)

Com efeito, a relação entre tempo e linguagem não é, como parecia à primeira vista, uma mera relação de continuidade e de conteúdo, mas, criticadas essas categorias espaciais que nos confundem em vez de nos esclarecer, muito mais profundamente, uma relação transcendental

mútua: o tempo se dá, de maneira privilegiada a minha experiência em atividades de linguagem – no canto, na recitação, na escrita, na fala –, só consigo falar, escrever, cantar e contar porque posso lembrar, exercer minha atenção e prever. (Gagnebin, 1997, p.76)

Trazer a ideia de descontinuidade para refletir sobre o desenvolvimento humano parece bastante interessante, sobretudo por que ela primeiramente colabora para a reflexão de um “para além do determinismo causalista” tão fecundo de *a priori* como também tão carregados de *a posterioris*. As prescrições que podem ser desenhadas nesse universo fecham nossos olhos e o que poderia ser objeto de exercício do olhar passa a ser objetivo de preenchimento de eventos programáveis.

Outra questão que acolher a ideia de descontinuidade apresenta é a da ruptura com as narrativas lisas e certas, que são possíveis de ser encontradas e articuladas em uma experiência de vida que se torna uma experiência gramatical, com coesão, coerência, com acertos temporais, concordâncias verbais, entre outros. Mas, para além de tudo isso, há o convite, o convite a pensar sobre o que “acontece” nos espaços de rupturas, de descontinuidades.

E nesse sentido, em um primeiro momento, acompanho Foucault (1979, p.28), para quem:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha; mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas o acaso da luta. [...] É preciso compreender este acaso não como um simples

sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência, que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior.

5.....

O projeto “Ação, câmera, luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”, realizado com crianças escolares de 7 aos 12 anos, tem por objetivo refletir sobre a “produção de subjetividade” a partir de produções imagéticas de crianças. Desenvolvemos o trabalho em parceria com a Prefeitura Municipal de Rio Claro (SP). As imagens oferecidas pelas crianças, assim como as montagens que têm sido realizadas abrem espaços para reflexões.

Temos experimentado com esse grupo de crianças a oportunidade de pensar a infância a partir de muitas possibilidades. Em geral, a infância, pelas imagens produzidas, tem se oferecido como espaço de abertura. É curioso perceber como pesquisar com crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares e tempos. Ao começar a ver, olhar, a assistir a imagens produzidas pelas crianças, essas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de “já acabou?”, sempre ficamos esperando mais. As imagens começam e terminam, fazendo-nos lembrar de Benjamin (1994, p.224) quando diz que “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”. Dizendo de outra forma, as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam.

Os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, produtos de olhares rápidos, sem técnicas, cheios de perguntas, ecos e sons deixam a leve sensação de abertura.

É como se ao começar a história e como se ao vermos os filmes/imagens ficássemos esperando saber “o que vem depois”. A infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como esse tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera.

Ensina Lyotard que, “por que a infância não é humanidade completa e acabada, é por que a infância é, in-humana, que talvez ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude” (Gagnebin, 1997, p.99). Dessa forma, a infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados.

5.....

En los primeros meses de 2003 pudo verse en el Getty Museum de Los Ángeles una exposición de vídeos de Bill Viola titulada Passions. Durante una estancia de estudios en el Getty Research Institute Viola había trabajado sobre el tema de la expresión de las pasiones, que había sido codificado en el siglo XVII por Charles Le Brun y que fue recuperado después en el siglo XIX, sobre una base científico-experimental, por Duchene de Bourlogne y Darwin. Los vídeos ofrecidos en la exposición eran el resultado de ese periodo de estudios. A primera vista las imágenes de la pantalla parecían inmóviles, pero, al cabo de algunos segundos, comenzaban a animarse de forma casi imperceptible. El espectador daba cuenta entonces de que, en realidad, habían estado siempre en movimiento y que sólo la extrema lentificación, al dilatar el momento temporal, hacía que parecieran inmóviles. (Agamben, 2010, p.9)

E

Nessa imbricação originária entre ação, linguagem e temporalidade [...] essa não se diz em termos espaciais e objetivos, mas em termos ativos de esticamento, de dilaceração, de tensão entre o lembrar e o esperar. [...] encontramos os substantivos principais desse movimento da alma: *distentio e attentio* (às vezes também sinônimo de *intentio*). A *distentio* caracteriza mais uma tensão em sentidos opostos, portanto uma luta incessante, dolorosa entre a lembrança (do passado) e ação da expectativa (do futuro); a *attentio* designa muito mais a concentração da atividade intelectual que tenta pensar essa luta, isto é, a intensidade de um presente que não é mais mero ponto indiferente de passagem, mas sim instante privilegiado [...]

De maneira muito mais instigante, esse contraste introduz, dentro da experiência humana do tempo, uma diferenciação qualitativa essencial. Ela permite, nas palavras de Ricoeur, uma teoria das várias intensidades temporais, um aprofundamento da temporalidade humana, contra a concepção vulgar de um tempo cronológico, linear, “homogêneo e vazio”. (Gagnebin, 1997, p.77-8)

No diálogo dessas citações, o que encontro no trabalho que desenvolvo com as crianças são imagens que se apresentam de forma inversa àquelas oferecidas e experimentadas por Agamben no Getty Museum de Los Angeles. Nesse trabalho “recebo” um convite a olhar para infância e para a própria vida, pelas imagens rápidas, “de passagens”, cortadas e entrecortadas, que me sugere outra possibilidade de pensar no tempo, não mais em um tempo repetitivo, tampouco linear e contínuo, mas um tempo que sendo “curto” dura.

A duração parece estar naquilo que aquele produz, na inquietude que ele dispara, no mal-estar e na necessidade

de ter que dizer algo. Ou, como nos apresenta Deleuze (2007, p.28), falando sobre a natureza morta, “cada uma é o tempo, cada vez, sob estas ou aquelas condições do que muda no tempo. O tempo é o pleno, quer dizer, a forma inalterável preenchida pela mudança. O tempo é a reserva visual dos acontecimentos em sua justeza”.

Eu os vejo na rua quase que diariamente.

São uns homens devagar, são uns homens quase que misteriosos.

Eles estão esperando.

Às vezes procuram um lugar bem escondido para esperar.

Estão esperando um grande acontecimento.

E estão silenciosos diante do mundo, silenciosos.

Ah, mas como eles entendem as verdades

De seus infinitos segundos.

(Barros, 2010a, p.40)

5.....

As imagens produzidas pelas crianças são quase tão rápidas como uma imagem fixa, na verdade a rapidez de algumas delas as torna fixas. O fato é que, sendo rápidas ou lentas demais, sugerem que as velocidades as tornam turvas e desfocadas. Tudo isso as deixa superficiais. Elas não nos trazem técnicas, ou experimento algum, elas não possuem nenhum tipo de profundidades, daquelas que merecem comentários em vernissage. As imagens se apresentam fora de foco, do foco, se apresentam fora, são expostas, são ex-periência.

Sendo assim, as imagens das crianças não produzem sentidos, mas tocam a pele, cortam, suavizam, embaralham, confundem. Na verdade essas imagens são confusas, são

muito confusas, pois que nelas e por elas nunca sabemos o que é ou o que pode ser, nelas e com elas ouvimos do fotografo: *são lindas, mas elas (as crianças) só podem fazê-las uma vez, apenas uma vez, eu poderia produzir este efeito quantas vezes você quiser*. É isso que me interessa, o único, o singular, o fora da técnica, a experiência.

Poderia aqui, certamente, encontrar um retrato da infância, retrato apresentado pela própria imagem como:

um lugar angustiante, onde o fôlego está suspenso, como se, abandonado pelas palavras, apagasse nas noites do impensado; lugar feliz onde o fôlego renasce como ao retornar-se a respiração para aventurar-se a um novo caminho, em direção à novas palavras, à prova de um novo verso. (Gagnebin, 1994 p.118)

Sobre os modos, apresentados pelas crianças, penso, a partir de Benjamin, caminhos reais para um verdadeiro movimento revolucionário, pois é nele e por ele que se apresenta outra noção de tempo e de experiência. Não mais um tempo vazio, mas um tempo que escapa ao tempo previsível, ao tempo esperado, ao tempo dado, e oferece um outro tempo, um tempo em que a espera escapa no próprio tempo curto, rápido e por isso potente, intenso, que fica com a gente e que põe a pensar, e do qual não conseguimos falar; apenas experimentar, que foge à palavra, à razão, criando a experiência. Esse tempo “permite pensar o evento não mais como uma determinação espaciotemporal, mas como a abertura da dimensão originária sobre a qual se funda toda a dimensão espaciotemporal” (Agamben, 2005a. p.127).

Agamben (2010, p.11), em *Ninfas*, depois de oferecer uma leitura sobre o vídeo de Viola em que apresenta uma perspectiva para pensar a imagem como algo que impõe ao espectador uma necessidade de espera, finaliza apresentando a seguinte reflexão:

En cada instante, todas las imágenes anticipan virtualmente su desarrollo futuro y cualquiera de ellas recuerda sus gestos precedentes. Si se tuviera que definir en una fórmula la contribución específica de los vídeos de Viola, se podría decir que éstos no inscriben las imágenes en el tiempo, sino el tiempo en las imágenes.

5.....

Um dia tentei desenhar as formas da Manhã sem lápis. Já pensou? Por primeiro havia que humanizar a Manhã. Torná-la biológica. Fazê-la mulher. Antesmente eu tentara coisificar as pessoas e humanizar as coisas. Porém, humanizar o tempo! Uma parte do tempo? Era dose. Entretanto eu tentei. Pintei sem lápis a *Manhã de pernas aberta para Sol*. A manhã era mulher e estava de pernas aberta para o sol. Na ocasião eu aprendera em Vieira (Padre Antonio, 1604, Lisboa) eu aprendera que as imagens pintadas com palavras era para se ver de ouvir. Então seria o caso de se ouvir a frase para se enxergar a Manhã de pernas abertas? Estava humanizada esta beleza de tempo. E com os seus passarinhos, e as águas e o Sol a fecundar o trecho. Arrisquei a fazer isso com a manhã, na cega. Depois meu avô me ensinou que eu pintara a imagem erótica da Manhã. Isso fora. (Barros, 2010a, p.85).

“*Como puede una imágenes cargarse de tiempo? Que relación hay entre tiempo y la imágenes?*” (Agamben, 2010, p.13). Para buscar essa relação, Agamben recorre a Domenico de Piacenza e a seu tratado *De la arte di ballare et danzare*. Ao recorrer a esse estudo, e em particular a esse autor, Agamben nos leva a uma reflexão sobre a dança e encara nessa reflexão algo que para Domenico estaria no que chamou de *fantasmata*, e que Agamben, citando

o coreógrafo historiador italiano, descreve da seguinte forma:

He de decirte que quien quiera aprender el oficio, tiene que danzar por fantasmata, y ten en cuenta que fantasmata es una presteza corporal, determinada por el sentido de la medida, que es una facultad del intelecto [...] deteniéndote en el momento en que parezca haber visto la cabeza de la Medusa, como dice el poeta; es decir, una vez iniciado el movimiento, tienes que quedarte como de piedra en esse instante e inmediatamente has de alzar el vuelo. (Agamben, 2010, p.13)

Nessa reflexão, Agamben acaba por estabelecer uma estreita relação entre memória, tempo e imaginação. Para ele, seguindo Domenico, a dança acaba sendo uma operação guiada, regida pela memória, em uma articulação com as imagens, com as fantasias, com o fantasmagórico, tudo isso se dando em uma série temporal e espacialmente ordenada. Nessa perspectiva, o lugar mais legítimo do bailarino não estaria no corpo e no seu movimento, mas sim “*en la imagen como ‘Cabeza de Medusa’, como pausa inmóvil, sino cargada, al mismo tiempo, de memoria y de energía dinamica. Pero esto significa que la esencia de la danza no es ya el movimiento, es el tiempo*” (ibidem, p.15).

No movimento dessas reflexões, nas relações estabelecidas entre imagem e tempo e a dança, vejo a infância apresentando esse tempo suspenso, suspenso, esse tempo que acena para uma *indiscinerbilidade*, como diria Deleuze (2007) em *Cinema II*. O tempo entre o real e o imaginário, entre o passado e o presente, o atual e o virtual, “não se produz, portanto, de modo algum, na cabeça ou nos espíritos, mas é o caráter objetivo de certas imagens existentes, duplas por natureza” (ibidem, p.89).

Deleuze apresenta uma reflexão extremamente importante e interessante sobre o cinema, a imagem e suas relações com o tempo. Para ele, “*el cine no convoca en mundo-imagen frente a la mirada de un sujeto espectador. Lo próprio del cine es, por el contrario, producir imágenes que son irreductibles al modelo de una percepción subjetiva*” (Marrati, 2003, p.9).

No percurso desses olhares, temos os movimentos cortados e recortados pelas câmeras nas mãos das crianças, movimentos que suspendem o tempo, que suspendem a ação. As ações se tornam, nas imagens apresentadas, infinitas, elas não acabam, elas se acabam nos cortes dos “liga-desliga” das máquinas, dos desejos que acenam outros olhares, dos “zooms” dos corpos, da não técnica. São corpos sendo paralisados e ganhando movimentos, são frações de segundos, frações propositais, acidentais, potentes.

É como se estivéssemos o tempo todo diante de uma usina, são gastos de energias produzindo outras energias, são energias sendo perdidas, transformadas, acumuladas, preservadas, são energias sem rumo certo, sem rumo, sendo desperdiçadas, ganhando variantes, variações, variando. O convite das imagens é *pôr a andar*, é *pôr a caminhar*, é mudar o tempo, mudar este tempo, é mudar no tempo e pelo tempo, é *por no final* aquilo que parecia no início, a infância.

6 INFÂNCIA E CHÃO

6

O chão reproduz o mar
O chão reproduz para o mar
O chão reproduz com o mar

O chão pare a árvore,
pare o passarinho,
pare a rã – o chão pare com a rã
o chão pare de rãs
e de passarinhos
o chão pare do mar.

O chão viça do homem
no olho do pássaro,
viça nas pernas do lagarto
e na pedra.

Na pedra o homem empeça de colear.
Colear advém do lagarto e não incorre em pássaro.

Colear induz
para a rã
e caracol.

Colear
sofre de borboleta
e prospera para árvore.

Colear
Prospera
para o homem.

O homem se arrasta
de árvore
escorre de caracol
nos vergeis
do poema.

O homem se arrasta
de ostra
nas paredes
do mar.

O homem
é recolhido como destroços
de ostras, traços de pássaros
surdos, comidos de mar.

O homem
se incrusta de árvore
na pedra
do mar.

(Barros, 2010a, p.131-3)

6.

Os Amantes das rameiras são
Ágeis, felizes e devassos;
Quanto a mim, fracturei os braços
Por ter me alçado além do chão.

(As queixas de um Ícaro – Charles Baudelaire apud Benjamin, 1989)

6..

Pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir ao des-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou como diz Agamben (2005a) desse *projeto que funda a ciência moderna*.

Oferecer as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Caminhos, caminhantes, caminhadas. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisador. É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Assim, *pesquisar é caminhar*, ou ainda, parafraseando o poeta Fernando Pessoa, *caminhar é preciso*.

Não um caminho único e seguro da experiência científica, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar, ou como diz Agamben (2005a, p.25) “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa”.

Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como experiência e não a pesquisa como experimento.

6...

Tomo o princípio de Agamben de que experimentar é proceder de forma tateante, é um proceder sem certezas, pouco seguro, é um estado de quem se coloca a andar, a caminhar, experimentar é de alguma forma percorrer um percurso. E se pesquisar é de alguma forma experimentar,

então, pesquisar é percorrer um percurso, percorrer muitos percursos, percorrer percursos. Encontro em Manoel de Barros (2010a, p.219) possibilidades de sentidos; esse poeta contribui para nosso olhar em torno da pesquisa e das imagens e da infância, um poema ganha especial relevância, o poema se chama *Lesma*, vamos a ele:

Se no tranco do vento a lesma treme,
 No que sou da parede a mesma prega;
 Se no fundo da concha a lesma freme,
 Aos refolhos da carne ela se agrega;
 se nas abas da noite a lesma treva,
 no que em mim jaz de escuro ela se trava;
 se no seio da náusea a lesma gosma,
 no que sofro de musgo a cuja lasma;
 se no finco da folha a lesma escuma,
 nas calçadas do poema a vaca empluma!

Pelas imagens, pelo poema, pelas experiências, podemos pensar que infância e pesquisa e pesquisador se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, sendo lesma – *cada qual a sua forma* – sendo parede – *cada qual contendo suas marcas* – e sendo marcas – *cada qual com sua gosma*.

E eu me pergunto, que gosma, parede e lesma posso ser enquanto pesquisador?

Que gosma, parede ou lesma produzo em minhas pesquisas?

Que gosma, parede ou lesma *podemos ser enquanto pesquisadores?*

Que gosma, parede ou lesma *produzimos em nossas pesquisas?*

Enfim, que experiências são possíveis no tatear das possibilidades que encontramos nos des-caminhos da pesquisa com crianças e imagens?

6....

Nestes dias ninguém pode aferrenhar-se naquilo de que “é capaz”. Na improvisação está a força. Todos os golpes decisivos são deferidos com a mão esquerda.

Um portal encontra-se no começo de um longo caminho que conduz montanha abaixo na casa de..., que eu visitava todas as noites. Quando ela se mudou, a abertura do arco do portal jazia de agora em diante em minha frente, como uma concha de orelha que perdeu a audição.

[...]

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê e outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas... (Benjamin, 1995 p.15)

Jan Masschelein (2006, p.295) apresenta uma reflexão sobre uma educação “do olhar” e a necessidade de uma pedagogia pobre. Ele indica que pensar em educar o olhar tem sido frequentemente pensado como um possibilitar ou uma ajuda a “*abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo em que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas*” (ibidem).

Para Masschelein (2006, p.296), educar o olhar tem sido uma forma de criar uma perspectiva do outro, criar condições e se colocar conscientes e atentos, porém ele nos oferece outra possibilidade, ele indica educar o olhar “*en el*

sentido de ‘educare’ (educar-enseñar) sino como ‘e-ducere’: salir, estar fuera, partir’. Não se trata de ganhar uma maior consciência, estar alerta ou se colocar atento, mas de liberar o olhar, de se colocar atento, mas na perspectiva de *um estado mental*,

Que se abre el mundo de modo que el mundo se “presentifique” delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación Del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo – hacia un otro mejor. (ibidem)

Assim, educar o olhar é, nessa perspectiva, sair, estar fora, partir, isso tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar esse lugar, não é se colocar de um outro ponto de vista, de uma outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas. Se pesquisar com crianças é um convite a caminhar, um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite às dúvidas de todas essas certezas.

No es conduciéndonos, ni llevándonos a la tierra prometida, si no más bien empujándonos. No se nos dice hacia dónde ir, pero nos empuja de donde estamos y do lo que somos [...] es una posibilidad de atravesar el camino [...]. Podríamos decir que caminar es una actividad física de desplazar la propia mirada (dejando la posición que tenemos, exponiéndonos) a lo largo de una línea arbitraria un trayecto que a la vez que

existe (y es recapturado) y es re-pavimentado, es un camino para miradas nuevas. (ibidem, p.300)

Nessa perspectivas de olhares, miradas, de estar atento, a imagem descrita por Benjamin a respeito do *flâneur* Baudelaire é especial. Essa imagem ganha um colorido, pois Benjamin destaca uma característica instigante na atenção, a distração. Talvez distraídos podemos ver aquilo que nos passa; talvez distraídos nos colocamos livres diante do mundo; talvez distraídos podemos entender a afirmação de Picasso *eu não procuro, descubro* – ou em outra variação, *eu não procuro encontro*, ou ainda, *primeiro eu encontro, depois eu procuro*.

Se quisermos tornar presente este ritmo e investigar esta maneira de trabalhar, verificaremos que o *flâneur* de Baudelaire não é um autorretrato do poeta, no grau que se poderia imaginar. Um traço importante de Baudelaire real – ou seja, daquele que se entrega à sua obra – não entrou nessa imagem. Trata-se da distração. – No *flâneur*, o desejo de ver festeja o seu triunfo. Ele pode concentrar-se na observação – disso resulta o detetive amador; pode se estagnar na estupefação – nesse caso o *flâneur* se torna um basbaque. As descrições reveladoras da cidade grande não se origina nem em um nem em outro; procedem daqueles que, por assim dizer atravessaram a cidade distraídos, perdidos em pensamentos ou preocupações. (Benjamin, 1989, p.69)

6.....

“Em vez de ‘o que é uma criança?’, a pergunta correta é a seguinte: ‘qual sua posição, seu lugar?’” (Schérer, 2009, p.204). A afirmação interrogativa de Schérer indica uma

notação que se apresenta como extremamente essencial, a notação do espaço. Ao discutir a ideia de *devoir criança*, Schérer torna extremamente relevante traçar essa ideia do que segundo ele Rilke apresenta como abertura. Nessa linha da abertura, a proposição que é feita diz respeito a “tirar” a criança de uma condição imobilizada posta pelo olhar do adulto, um olhar que inventa a criança. Assim, “inventar a criança é, também, fazê-la entrar, inevitavelmente, no poema: poematizar em torno dela, ser incapaz de negá-la em nome da presença, imemorial do adulto” (ibidem, p.202).

Nesse percurso de encontrar posições, lugares, Schérer acredita que o *devoir-criança* começa exatamente com a ideia de *ex-posição*, de um sair da posição, de um estar fora,

o *devoir-criança* começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento.

E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instâncias personificadas do *pèrémère*. (ibidem, p.205)

Sendo assim, a ideia de um *devoir-criança* traz a ideia de partida, de desprendimento, de sair de casa, de colocar-se a caminhar. Ou seja, a criança não seria pensada a partir de uma infância inocente, mas de uma infância que escapa, que busca linha de fuga, de uma criança que corre da mãe que tenta contê-la, que escapa e desliza o braço pelas mãos, de uma criança que não se aprisiona mas que sai a buscar.

Assim vejo muitas das imagens que as crianças nos oferecem em meus trabalhos com elas, vejo imagens escampando ao controle de monitores, da técnica, escapando das instituições, imagens escampando em movimentos, em pés, em chãos, imagens fugindo, fingindo, imagens

esbarrando, imagens cortes, recortes, rápidas, imagens esquecidas, fragmentos, moleculares, imagens abertas aos sentidos, aos sensíveis, uma imagem linguagem das coisas, uma imagem fronteira, uma imagem vizinha, partida e compartilhada nas vizinhanças, nas fronteiras, uma imagem que recorta a vizinhança, que rompe as fronteiras, uma imagem que não representa a infância, mas apresenta a infância, a criança. Uma imagem que ex-põe, que nos expõe, nos colocando para fora, não um “para dentro”, um para pensar, mas um para sentir, dar na pele, dar no corpo, uma imagem corpo, um corpo sem fronteira, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos, um corpo infantil que não se encerra em si, mas sim, que encontra modos de dizer a sua forma, de dizer a sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz.

7

INFÂNCIA E VERTIGEM

7

“Dê-me portanto um corpo”: esta é a fórmula da reversão filosófica. O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que se deve superar para conseguir pensar. É ao contrário, aquilo em que ele mergulha e ou deve mergulhar o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense, porém, obstinado, teimoso, ele força a pensar, e força a pensar o que escapa ao pensamento, a vida. (Deleuze, 2007 p.225)

Pelas crianças, um povoado universo de sons e ruídos, silêncios e focos – nítidos ou não –, rostos, pés, cabeças, chãos e corpos se apresentam, perambulando, dançando, se misturando com outros corpos, se batendo, se tocando, irritando, confundindo. Corposcâmeras, câmerascorpôs.

Como se o corpo pensasse, como se se pensasse pelo corpo. Pensamentos sem sentidos, rotineiros e ameaçados, há sempre a ameaça de um corpo invadindo outro, outros lugares, sempre a câmera pode ser parte do corpo e, se retirada, passa a ser amputada, passa a ser mutilada, passa a ser corpo mutilado, amputado. Nessas mutilações e

incorporações de e em outros corpos, vemos baba, gosma, bafo, movimentos disformes, corridas, círculos. Temos vertigens nos corpos-movimentos que se apresentam.

Deleuze (2007, p.227) é preciso ao dizer que:

as categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, suas posturas. “Não sabemos sequer o que um corpo pode”. [...]. Pensar é aprender o que pode um corpo não pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas. É pelo corpo (e não mais pelo intermédio do corpo) que o cinema se une com o espírito, com o pensamento. “Dê-me portanto um corpo” é antes de mais nada montar a câmera sobre um corpo cotidiano.

Com as imagens que as crianças oferecem temos corpos produzindo pensamentos vertigens. Ao olhar para as imagens dessas câmeras-corpos de corpos pulando, correndo, se misturando, gritando, é isso que Deleuze chama de corpo cotidiano, “como isso que põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador no termo” (ibidem, p.228).

Os movimentos desses corpos sendo espaço, uma espécie de espaço fronteira e ao mesmo tempo espaço sem fronteira, são atitudes que nos colocam em contato com uma relação do corpo com o tempo, como esse corpo fora, esse corpo que estando fora se estende no tempo que pode ser rápido ou lento, e as câmeras acabam sendo rápidas ou lentas, acabam mostrando os tempos rápidos e lentos, é como se de alguma forma mostrassem o antes e o depois.

7.

As crianças pelas imagens nos mostram que nas imagens não são as câmeras usadas para filmar, para fotografar,

mas como que para brincar as câmeras desaparecem como equipamentos e se reaparecem como corpos, são assim usadas para explorar. As câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e as imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo. São corpos explorando, montando e sendo montados.

A câmera, como forma de aprisionar corpos em memórias chip também liberta os corpos, extraindo corpos graciosos.

Mas, há outro pólo do corpo, outro vínculo cinema-corpo-pensamento. “Dar” um corpo, montar uma câmera no corpo, adquire outro sentido: não é mais seguir e acuar o corpo cotidiano, mas fazê-lo passar por uma cerimônia. Introduzi-lo em uma gaiola de vidro ou um cristal, impor-lhe um carnaval, um disfarce que dele faça um corpo grotesco, mas também extraia dele um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível [...] é a imagem inteira que se mexe ou palpita, os reflexos se colorem violentamente. (ibidem, p.228)

Nesses movimentos de crianças apresentam-se imagens que criam em nós sensações vertigens.

7..

Uma espectadora escreve ao cineasta russo Andrei Tarkovski, surpresa de encontrar sua própria infância em *O Espelho*, testemunho e testamento do artista como pôde o autor saber de uma experiência tão pessoal, passada em uma cidade longínqua e dele desconhecida [...] O ritmo do tempo de uma criança, o som de uma fala, uma imagem mal iluminada: a imagem verdadeira revela a realidade, o cinema produz ou inventa uma comunidade. (Luz, 2002, p.116-17)

As mutações corporais, sensoriais, vão nos levando a experimentações que escapam às modulações do choro previsto, do riso calculado, a tensão premeditada das programações do cinema comercial. A infância, pela criança, com as câmeras-corpos, no seu mais comum, nos ensina a criar, recriar, singularizar, pois exprimem “espera, cansaço, vertigem” (Deleuze, 2007. p.231), tornando-se um fato, um acontecimento, que só é, enquanto sujeito (a criança), na medida em que se faz com o objeto (câmera).

Ainda sobre essa relação entre cinema e as imagens, que eu estendo aqui como imagens produzidas pelas crianças, observo que essas crianças não nos dão exatamente a presença de um corpo, mas que pelo corpo ela talvez se proponha a um outro objetivo, a um outro propósito:

estende sobre nós uma “noite experimental” ou um espaço branco, opera com “grãos dançantes” e “poeira luminosa”, afeta o visível com uma perturbação fundamental, e o mundo com um suspense, que contradizem toda percepção natural. Produz assim a gênese de um “corpo desconhecido”. (Deleuze, 2007, p.241)

7...

Nos movimentos de câmeras-corpos e corpos-câmeras, aprendemos que, por mais que procuremos individualidades, personalidades, os desaparecimentos produzidos pelas imagens nos fazem encontrar as singularidades estampadas, tecidas, constituídas, criadas, montadas e, parafraseando Deleuze (em *A imanência: uma vida*), nos sorrisos, nos gestos, nas caretas, pois as crianças em meio a sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência.

O filme invade a vida e transforma a realidade. Artista, personagem e espectador se conectam em uma unidade complexa, feita de ressonâncias entre singularidades autônomas que um enigmático princípio une na obscuridade da sala ou do mundo. Poesia e realidade se contaminam mutuamente. (Luz, 2002, p.121)

8

INFÂNCIA E MONTAGEM

8

Alguns recortes:

A ideia de uma infância como uma “substância psíquica” se revela então um mito, como aquela de um sujeito pré-lingüístico, infância e linguagem parecem assim remeter uma a outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. (Agamben, 2005a, p.59)

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência. [...] Pois o próprio fato de que exista uma tal infância, de que exista, portanto, a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que possa a linguagem ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade. [...] Experiência é *mysterion* que todo

homem institui pelo fato de ter uma infância. Este mistério não é um juramento de silêncio e de inefabilidade mística; é, ao contrário o voto que empenha o homem com a palavra e a verdade. [...] A verdade não é, por isso, algo que possa ser definido no interior da linguagem, mas nem mesmo fora dela [...]. (ibidem, p.62-3)

O que é a linguagem:

Arrisquemos uma definição corriqueira: a linguagem é uma espécie de arca de brinquedo que se abre no chão do quarto. Índios de perna quebrada, elefantes sem tromba, bonecos sem cabeça, os carros amontoados sem rodas, peças perdidas do que um dia foi um quebra-cabeça. Um corpo demasiado grande para aquele espaço, lugares excessivamente amplos para corpos diminutos. Algumas peças permanecem, outras se perderam: a cada uso, uma nova montagem possível. (Brasil, 2008, p.135)

E

Rosquinhas, pena, pausa, queixa, futilidade

Palavras como essas, sem ligação ou conexão entre si, são o ponto de partida de um jogo que, durante a época Bierdermeier, tinha grande prestígio. A tarefa de cada jogador era colocá-la num texto conciso de tal modo que a sua ordem não fosse alterada. Quanto mais curto o texto, quanto menos elementos medianos contivesse, tanto mais notável seria a solução. Esse jogo fomenta os mais belos achados sobretudo junto às crianças. Ou seja, para elas, palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação. [...] Eis um exemplo que uma criança forja ligando as palavras citadas acima: “O tempo se lança através da natureza feito uma rosquinha. A pena colore a paisagem, e se forma numa pausa que é

preenchida pela chuva. Não se ouve nenhuma queixa pois não há nenhuma futilidade”. (Benjamin, 1995, p.272)

8.

Em dois textos-fragmentos Benjamin (1984a) é precioso ao descrever algumas das características das crianças. Tanto em “Rua de mão única”, como em “Criança desordeira” ele nos mostra uma criança que se atrai pelos destroços, pelas coisas miúdas, por retalhos, por restos, nos sugere que essa atração não diz respeito a um propósito de imitação do adulto, mas sim que ela – a criança – a partir disso constrói mundos, constrói seus mundos, mundos pequenos (ou ainda poderia dizer mundo “menor”) – mundo delas – mundos que se inserem em mundos maiores.

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não “se organiza”, não “se arruma” em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas “lógicas de outros tempos e outras razões”, um mundo inseguro e irascível.

Nesse movimento entre mundos e crianças apresentado por Benjamin descobrimos uma forte valorização dos espaços de “montagens” das crianças. Um verdadeiro movimento de bricolagem, onde se verifica acontecer uma mescla de imitação, invenção, reinvenção. No texto de Benjamin (1995) sobre o “Bierdermeier” vemos as crianças brincando com as palavras, sempre em jogos de composição, jogos de formação e de deformação das coisas. É necessário dizer que para que as crianças montem, criem e recriem possibilidades, sentidos, jogos, palavras, figuras, coleções, elas são sempre postas e expostas a situações de cortes, recortes, desmontes de outros sentidos, outras palavras, outras figuras, outros objetos, outras situações.

Esse movimento é de ir e vir, quebrar e colar, romper e compor, destruir e montar. Movimento que atenta àquilo que resta, àquilo que sobra, que a mais nada parece servir, como esse resto presente nas palavras de Marina, de nove anos, na epigrafe do trabalho *O lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil* (Leite, 2004): para ela “imaginação é pegar um monte de retalhos e colocar uns alfinetes”.

8..

Agamben (2005a, p.84), refletindo sobre a experiência de Pinóquio no País dos Brinquedos e as relações apresentadas entre jogo e rito, em um estreito vínculo com o tempo, diz que essa vinculação é de uma ordem de inversão, ou seja, na mesma medida que o “rito fixa e estrutura o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera e destrói”. Nessa perspectiva, ele vai indicando uma relação de sacralização por meio do rito, e por conseguinte, a sacralização de um determinado modo de viver o tempo: sagrado, sacralizado. É como se pela história de um tempo vivêssemos essa sacralização e definíssemos a própria história, também ela sagrada, também fixa, também estruturada em um calendário.

O jogo, então, assume um papel fundamental: o de “profanar” aquilo que com o tempo se sacraliza, toma forma, toma totalidade nos objetos. Ou ainda, “brincando o homem desprende-se de um tempo sagrado e o esquece em um tempo humano” (ibidem, p.85).

Mas não é só isso. Se acompanhando Benjamin podemos verificar que as crianças se sentem profundamente atraídas por aquilo que “não serve mais”, ou ainda “por aquilo que já é resto”, “por aquilo que perdeu seu ca-

ráter de utensílio, sua validade, sua sacralidade”; se são esses os objetos integrais e sacralizados que as crianças destroem – em suas formas e sentidos – para construir outros, reais ou ficcionais – e se os (des)objetos servem para serem de outra forma, servem para as criações, as recriações e as reinvenções, então podemos dizer que esse brincar também serve para recriar no tempo, recriar o tempo.

Aquilo que o brinquedo conserva do seu modelo sagrado ou econômico, aquilo que deste sobrevive após o desmembramento ou a miniaturização, nada mais é que a temporalidade humana que aí estava contida, a sua pura essência histórica. O brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. [...] O brinquedo, desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente [...] presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o “uma vez” e o “agora não mais”. (ibidem, p.87)

Assim, a criança, ao destroçar o brinquedo, os sagrados do brinquedo, seus sentidos já completos e o “tempo” adulto embutido nele, pode ser também uma forma de “tecer no brinquedo” um tempo que seja compatível com o seu, imprimir no objeto o seu tempo, tempo de criança, tempo da criança, a sua “lógica” e também, por que não dizer, a sua falta de lógica, a sua outra coisa que não necessariamente seja lógica. E é com isso que os adultos tanto implicam, pois, ao seu olhar elas “quebram” o brinquedo, mas o que deve mesmo é “quebrar” algo neles, adultos. Alguns, os que sustêm sua criança “interna”, suportariam melhor essa “implicação” (implicância), essas quebras.

8...

Para Agamben o brinquedo apresenta relações com a ideia de bricolagem, e indica que essa ideia se torna fundamental no pensamento de Lévi-Strauss para ilustrar a ideia de um pensamento mítico.

Tal como a bricolage, também o brinquedo serve de “fragmentos” (*bricolage – briciola: fragmento diminuto de alimento, especialmente de pão, migalha; quantidade mínima de algo, bocado, partícula*) e de peça pertencente a outros conjuntos estruturais [...] também assim o brinquedo transforma antigos significados em significantes e vice-versa. (Agamben, 2005a, p.87)

Mas o que fica posto, tanto nas observações de Agamben como também nas de Benjamin, são as possibilidades de rupturas, quebras, cesuras com o já dado, o já dito, com o sacralizado, ou seja, é só a partir de algo dado, sacramentado, mas que também pode perder seu caráter de totalidade, de unicidade, que se criam as condições objetivas para espaços de outras montagens, de bricolagem. Portanto, a montagem não ocorre como algo isolado e fora de condições concretas e objetivas de vida, ocorre sobretudo nas ações e proposições daquele que monta. No caso da criança, parece estar exatamente aí o sentido e o fato do brinquedo.

O brinquedo, então, não é o objeto, não é propriamente o que se manipula, mas sim, a ação, a ação que profana, que cria rupturas, que transforma pau de vassoura em cavalo, caneta em avião, vassoura em guitarra, essa ação transformadora, de-formadora, abusada, que pode tirar o objeto de sua sacralização, de sua função (adulto-pedagógica) já dada.

Parece ser pela ação e na ação que os processos de montagens, como algo longe de pretender fixar sentidos,

materializar ordens únicas, ganham sua potência. Ela parte tanto da desmontagem daquilo que está na origem, ou seja, a profanação dos objetos na materialidade do tempo humano, quanto daquilo que está nos acontecimentos que ali se efetivam, ou seja, nos novos, diferentes e outros sentidos que ali se realizam e potencializam.

8....

Em *Ninfas*, Giorgio Agamben (2010, p.21) relata a história de Henry Darger, um homem “*tranquilo, pero ciertamente extravagante*”. Apresenta-nos um sujeito que possivelmente havia vivido em uma condição próxima do que poderíamos chamar de miserável, sobrevivendo como lavador de pratos em um hospital. Entre seus hábitos pouco comuns observa-se o fato de falar sozinho, quando muitas vezes imitava uma voz feminina, possivelmente de uma criança e revirar latas de lixo.

Darger vivia em um apartamento em Chicago, de propriedade de Nathan Lerner, fotógrafo e *designer* nova-iorquino. É Lerner quem, ao abrir as portas do apartamento onde por mais de 40 anos viveu Darger, se vê diante de um espaço inusitado:

Pero cuando Lerner, acompañado por un joven estudiante, entró en la estancia, se encontró con un descubrimiento inesperado. No le había sido fácil abrirse camino entre el montón de objetos de todo tipo (ovillos de bramante, botellitas de bismuto vacías, recortes de periódicos); pero, apilados en un rincón encima de un baúl viejo, había una quincena de volúmenes mecanografiados y encuadernados manualmente que contenían una de romance de casi treinta mil páginas, con un título elocuente: In the Realms of the Unreal. (Agamben, 2010, p.21 e 22)

Entre as mais diferentes situações observadas por Lerner ao percorrer o apartamento, ele relata que além da surpreendente história, seu inquilino era pintor, e que no período que ali viveu ilustrou sua história em “*decenas y decenas de acuarelas y paneles de papel que en ocasiones, superaban a los tres metros de largos*” (ibidem, p.22). Alternando os mais diferentes tipos de imagens e situações, o “pintor” consegue, pela imagem, compor a sua história. Porém, apesar da obra extremamente rica em detalhes, é fato que Darger não sabia desenhar e mesmo pintar. Assim, o que realmente chama a atenção é a sua ação compositiva.

Lo que nos interesa de modo particular es el genial procedimiento compositivo de Darger. Como no sabía pintar mucho menos dibujar, recorta imágenes de chiquillas de álbumes de dibujos animados o de periódicos y la calca con una especie de papel cebolla. Si la imágenes es demasiado pequeña, la fotografía y la amplía según sus necesidades. El artista consigue así disponer finalmente de un repertorio de modelos y gestos que puede combinar a su antojo (por medio de calco o collage) en sus grandes paneles. Así pues, Darger representa el caso extremo de una composición artística exclusivamente para Phathosformeln, que produce un efecto de modernidad extraordinaria. (ibidem, p.22 e 23)

8.....

Meu trabalho com “*montagens*” no universo infantil da criança é inicial. Porém, o que posso observar é que as crianças começam a *experimentar* com as imagens que elas próprias produzem. Experimentações, olhares atentos, jogos constantes de produção de sentidos por relações dialógicas se fazem presentes o tempo todo. As negociações

entre as crianças e as aberturas nas escolhas das imagens parecem estar sendo um dos pontos centrais do que tenho observado. Nesse ponto, cabe salientar que nessas negociações se evidenciam jogos, práticas, exercícios de poderes nesses campos das produções de sentidos, esses vão sendo produzidos, constituídos, costurados. Ou seja, estamos notando que mais do que os sentidos produzidos, ou mesmo junto deles, que se produzem, há que pensar sobre as práticas de poderes que as crianças vivenciam socialmente, e que nesse espaço de montagens também se manifestam e se praticam.

As crianças, diante das imagens produzidas por elas, não perdem a oportunidade de explorar. Há uma extensa e intensa exploração tanto das imagens já produzidas como também dos recursos tecnológicos apresentados, que elas tomam também como brinquedo. Elas brincam, colorem e descolorem. Mudam formas. Criam personagens. Inventam enredos. Produzem outros sentidos com sons e imagens, reinventando os sentidos propostos. Assim as crianças usam e abusam do que têm, e produzem algo semelhante àquilo que Benjamin chamou de uma nova e incoerente relação com fatos, fotos e filmagens.

Ou seja, ao descontextualizar as imagens e as capturas dos sentidos preexistentes, as crianças criam outras lógicas, com outras perspectivas de passado, de origem. Nesses novos cenários, passado e origem não são eventos dados que ficaram para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, algo que está lá em uma relação já dada, a relação cronológica do tempo, linear, segura, contextualizada, mas passam a ser algo que pode ser inventado, recriado, montado,

o que permanece e o que retorna sem cessar, como diferença. Dessa perspectiva, o passado se repete na forma de uma diferença, de uma recriação. Cada instante do tempo

torna todo o passado novamente possível, leva o passado a um estado de potência. (Brasil, 2008, p.150)

Para Agamben (2005a), há a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Esse autor afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se assim fosse, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É por meio da experiência que entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Dessa forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos, assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências quando ficamos emersos na linguagem. Desse modo, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamentos.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria a dizer que a cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la, reinventá-la. E se nós podemos dizer que a linguagem é o fio de Ariadne no labirinto, o fio de nossa história e de nossa constituição enquanto subjetividade, enquanto singularidade, a linguagem e a recriação das crianças nos processos de montagens de cenas passadas e vividas podem ser pensadas como o próprio processo de reinvenção da vida, e de si mesmo. A ideia de ser aqui é a de ser pela e na linguagem, porém uma linguagem que, para além de suas formatações gramaticais, se infantiliza, em uma errância de termos, errância de ideias, errância de sentidos, errância de modos e errância de tempos, em sua composição: uma linguagem infantil.

Essa ideia nos ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura

e montagem nos fazem sempre nos apresentar como se fôssemos crianças diante do mundo, e nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi.

No trabalho que estamos desenvolvendo acreditamos que a fuga a modulações presentes nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo se salvam nas criações, recriações, invenções e reinvenções, nisso que estamos chamando de *montagens*.

É por montagens que a criança, nos seus brinquedos com retalhos e cacos do cotidiano, reinventa e reconfigura espaços sensíveis de vida, em abertura e possibilidades, e é assim que as crianças que dessacralizam objetos, profanando suas forças predefinidas e arregimentando para eles novas forças, assim como as crianças “colhem” as imagens capturadas livremente pelo seu corpo, pela câmera, pelo movimento do corpo, pelo uso da câmera, pelas explorações dos corposcâmeras e pelas tecnologias das câmerascorpôs.

Nas montagens as crianças estão criando, inventando, desmontando e montando, as crianças estão reconstruindo aquilo que lá era destroço, aquilo que já era caco, fragmento de cenas, imagens perdidas, imagens cortadas recortadas, pelo toque que liga e desliga, pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos. Assim,

ao montar um objeto, um texto, um conjunto de imagens, manipulamos suas heterogeneidades, nos apropriamos de sua excessiva alteridade, para que desse processo surja um conhecimento, um pensamento. Como ressalta Didi-Huberman, a montagem implica sempre um processo de desmontagem – “a inflexão turbilhonária da destrui-

ção” – e de remontagem – “a inflexão estrutural de um autêntico desejo de conhecimento”. O conhecimento que a montagem possibilita, contudo, não é nunca uma certeza. Ela é um procedimento que funde em um mesmo processo experiência sensível e experiência cognitiva, aproxima o sensível ao inteligível, tornando o *logos* indissociável do *pathos*. [...] Pela montagem, se conhece na mesma medida em que se sofre, se sente e se experiencia. O conhecimento que se produz aí apenas se descola, levemente, da experiência sensível, sem dela se abstrair totalmente. Algo que se aproxima daquilo que Rancière chamou uma *poética do saber*, uma poética em que o saber se constitui sempre de um não saber. Ou do que De Certeau chamou uma *estetização do saber*, que se produziria, no cotidiano, por um “conhecimento que não se conhece”. (Brasil, 2008, p.160)

Assim, vejo as crianças diante das imagens como essa possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado, uma possibilidade que estaria também em profanar a ordem das coisas. Profanar, como entendido na linha de Agamben,

é o movimento oposto ao de consagrar (*sacrare*): se a sacralização é uma retirada do mundo, que se torna alheio, distante da intervenção dos homens, a profanação é, em via inversa, sua restituição, por meio do uso. Em uma leitura equivalente e complementar, De Certeau defende a astúcia do uso, uma reutilização “desabusada” e desautorizada dos objetos, dos saberes, dos espaços, das tecnologias e linguagens. Uma espécie de bricolagem. (Brasil, 2008, p.155)

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta ao processo de criação presente na infância, aquela que monta, inventa, por suas imagens, verdadeiros *trapos de linguagens*, *cacos de experiência*, histórias, possíveis e inventadas, criadas e

imaginadas e em meio ao uso dos recursos infantis da bricolagem, pelo qual se criem imagens próprias da educação, dessacralizadas, desritualizadas, usadas, inventando uma *estética do ordinário*, na qual um “pensamento que não se pensa”, próprio da vida cotidiana, é atravessado por um “pensamento que ainda não pensa”, *pensamento estético* (ibidem, p.165). É assim que o trabalho com a imagem e com as crianças tem nos ajudado a pensar questões que se ocultam em outras esferas, ou, dito de outro modo, tem permitido uma *experiência* com imagens e infância.

9

TECENDO PELOS FIOS DE ARIADNE

9

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto jaz em nós o esquecido. (Benjamin, 1995, p.105)

[...]

Para melhor compreender a enigmática felicidade provocada pelo haxixe, seria necessário evocar o fio de Ariadne. Quanto prazer pode ter no simples ato de desenrolar um novelo! Profundo parentesco entre este prazer e o da droga, assim como o da criação. Avançamos sempre; não vamos descobrindo apenas os meandros da caverna em que nos aventuramos, mas desfrutamos o próprio prazer da descoberta, o qual se sustenta naquela rítmica beatitude que consiste em desembaraçar uma meada. Tamanha certeza consiste no ato de desenrolar um novelo artisticamente

enrodilhado – não é este prazer que proporciona toda produtividade, ou pelo menos a prosaica? Sob o efeito do haxixe, somos seres prosaicos e felizes elevados a máxima potência. (Benjamin, 1984a, p.33)

Algumas inquietações motivaram a realização deste trabalho, e além disso, motivaram o esforço de apresentá-lo tal qual o fiz, o que certamente faz parte também dele. Eu não poderia elencá-las todas, talvez por já não ter de sua lembrança a precisão necessária para fazê-lo aqui; talvez porque a explicitação de uma ideia muitas vezes mata a força que cria esteticamente as condições objetivas para a realização da mesma também no outro, leitor; ou talvez ainda eu não saiba o nome exato dessas inquietações, talvez elas não tenham nome, são apenas inquietações, motivações, desejos.

Acontece, ainda, que há também a expectativa de criar um texto que por si *apresente* essas inquietações e as motivações, há o desejo de que pela escrita as ideias tomem forma – de escrita – tomem forma na escrita, de forma que os modos mesmos de fazer pesquisa possam ser percebidos pelo/no texto, de modo que o olhar que perambula pelas ideias, pelos eventos, pelos dados possam se apresentar naquilo que é o indizível da experiência. Há o intuito de que haja também uma “infância da escrita”, de minha escrita, ainda (?) errante, vacilante. Errância e vacilo da palavra em que a infância de um tema tenha lugar na escritura do tema, e sobretudo quando esse tema é a infância e as suas montagens.

É desse modo mesmo que me parece necessário e possível apresentar algumas inquietações, algumas inspirações, e ainda, transpirações, do tema, do texto, das leituras, da escritura.

Inspiram em mim as coisas que não querem calar, mas também aquelas que calam profundamente. Na condição

de psicólogo e professor há pontos que insistem, que se repetem, se mostram, e também diferem. Na condição de psicólogo e professor convivo com discursos, práticas, olhares, leituras, convivo com ordens de dizeres que são previsíveis, certos e também incertos, cristalizados, psicologizados, discursos que se ajustam e que ajustam pessoas, eventos, histórias, criam práticas socioculturais, modulam subjetividades.

Na condição de psicólogo e professor também vou a escolas, instituições, espaços culturais e eventos sociais, nesses lugares em que se reproduzem práticas, olhares, discursos, modulações... Nesses lugares já vi pessoas de muitas e diferentes posturas criarem condições objetivas interessantes para a criação e a invenção de experiências que, sempre sendo mesmas, pudessem ser outras. Nesses lugares também vi profissionais determinando histórias, encerrando possibilidades, tendo ações e dizendo palavras sobre as quais digo mais ou menos assim: aquele(a) coordenador(a) (ou psicólogo(a)) matou aquela criança.

Vi práticas que, alicerçadas em discursos da educação, da psicologia, e da psicologia do desenvolvimento, definiam, inscreviam, escreviam histórias, determinavam lugares e modos para as subjetividades, encerravam toda a possibilidade de “devir” em um “já é”, em um “já é” que jamais poderá vir a ser. Não eram propriamente os discursos que determinavam estas “mortes”, mas o seu uso. Sendo assim, me ativava pensar o que havia nos usos dos discursos que calava profundamente, e/ou que não deixava calar

Também, na condição de psicólogo e professor vivo experiências de encontros com crianças, encontros das e nas mais diferentes ordens. Encontros que variam segundo os lugares, condições e situações. Como supervisor de estágios, como pesquisador, como psicólogo em escolas, como psicólogo em clínica, e também encontros teóricos

com crianças segundo os autores e as ideias. Mas são encontros às vezes muito mais povoados de desencontros. São situações que me ensinam que educação pode ser também algo que está entre o encontro e o desencontro, algo que povoa um interstício daquilo que liga um ao outro, algo que se dá nessa fissura e que produz sentidos e modos de ser.

Mergulhado nessas inquietações observei que alguns usos dos discursos e algumas experiências das crianças muitas vezes não se relacionavam. Observei que os lugares das infâncias e os ditos nos discursos apresentavam e representavam mundos distantes e distintos. No contexto dessas observações, alguns temas foram se configurando e se apresentando com muita força, foram se apresentando como “necessários” e se tornaram aliados das inquietações, ganhando assim o estatuto de inspirações. Destaco aqui entre esses temas:

1 – a ideia de *infância* e de *experiência*, sobretudo a ideia de “entornos” que podem existir entre *infância* e *experiência*. Esse tema convocou a partir para um olhar sobre o que há nas ideias de infância sobre as quais os discursos nos convidam a pensar, ver, a sentir a infância com dizeres outros, com sentidos outros. Sendo assim, ganha força a ideia de *experiência*, sobretudo quando posso pensá-la como o espaço-tempo das incertezas, das experimentações, quando posso pensar como a experiência se relaciona com a infância, sobretudo naquilo que ainda não é, e sobretudo quando infância e experiência podem nos ensinar a pesquisar de outra forma, de uma forma com perfil infantil e experimental. Pensar esse tema hoje me leva a destacar a infância como não acabamento, como abertura, como o lugar onde circulam diferentes modos de produção de sentido, onde os lugares culturais e os espaços sociais abrem campos de novos e de outros sentidos.

A infância então, se configura como o lugar da estranheiridade, da diferença, da alteridade. Nesse sentido, a

infância dialoga com a experiência, dialoga com as aberturas das experimentações. A experiência então abre os campos dos saberes abertos, os campos dos eventos inexatos, daquilo que corta, recorta, daquilo que passa, nos passa, acontece. Experiência então é o campo da infância. Com ela posso aprender a pensar não em práticas pedagógicas, em práticas educativas, mas em *experiências* educativas.

Por essa perspectiva posso então pensar também na pesquisa como experiência, na pesquisa-experiência, na pesquisa como campo aberto, como campo de experimentação, como campo de afetação e de produção de sentido.

2 – Nesse campo de olhares e reflexões se configura outro tema que tem se tornado central em meus trabalhos, a ideia de *tempo*. É lugar-comum na psicologia que teorias apresentem ideias de tempo no desenvolvimento da criança como algo cronológico, e na maioria das vezes, linear.

São ideias que não cabem aqui ser desconstruídas, e nem isso foi proposta deste trabalho. O que cabe indicar é que, de muitas e diferentes formas, essas ideias estão presente em nossas práticas educativas com as crianças, e isso basta para dizer que são efetivas. O que me parece desejável trazer para refletir é que essas ideias de tempo definiram um modo de pensar e viver com a criança, e esse modo acaba sendo e é predominante, mesmo que pese, muitas vezes, não ser o único.

É por essa forma de pensar o tempo, cronológico e linear, e incorporá-lo em nossa prática com as crianças, que muitas vezes vejo discursos sob ela formados alicerçando práticas e construindo modos de ser com a criança, e portanto modos de ser da criança. No campo das práticas educativas, e no anseio dos lugares dos discursos psicológicos, essa ideia de tempo levou por exemplo a construção de currículos, de programas educativos, construídos em torno de faixas etárias e de um suposto desenvolvimento linear e homogêneo das crianças, tornando-se muitas vezes

uma camisa de força desses lugares etários para crianças que não se inscreveriam neles.

Sendo assim, me parecia desde o início das experiências que, na linha de Benjamin, era necessário reformular e mudar a ideia de tempo, para que outras transformações pudessem operar. Na verdade, para além disso, o que eu via se configurar no meu trabalho em diferentes lugares e momentos era que o *locus* de “transformações” e de “desenvolvimento” da e na criança se apresentava em outra lógica de tempo, se apresentava muito frequentemente em um tempo não cronológico, não linear, mas sim em um tempo “acontecimento”, em um tempo “evento”, em um tempo cortado, um tempo descontínuo, em um tempo outro, um tempo experiências.

3 – Movido por essas inspirações, ao longo das tentativas, foi surgindo um certo *locus* para as discussões, um espaço que se tornava disparador, provocador de discussões, um verdadeiro dispositivo nas produções de sentidos. Esse *locus* são as experiências investigativas com a *imagem*. Nesse lugar as inspirações para pensar a infância nas e pelas experiências, para pensar a infância em e por uma outra noção de tempo ganhou forma e vigor no trabalho.

Desse modo, produzi sentidos neste trabalho a partir de três situações de experiências com as crianças e as imagens.

Em um primeiro momento, parti de uma pesquisa que desenvolvi junto a um grupo de professores, em um espaço de formação docente. Neste momento ganhei um campo para produzir algumas primeiras reticências em torno da ideia de formação pelo o cinema – como lugar de cultura.

Depois, fiz um recorte mais pormenorizado em torno de Pinóquio, para apresentar, aqui, os trabalhos que, como professor, venho realizando em sala de aula, usando filmes e imagens como dispositivos de afetação e produção de sentidos, a específica escolha de Pinóquio se relacionava à abertura que o filme (ele) me oferece para pensar sobre

o tempo a partir de articulações com a ideia de *formação* (já presente no primeiro momento).

E finalmente, a partir de uma pesquisa que atualmente desenvolvo, em torno das discussões sobre produção imágica e espaços de produção de subjetividade por crianças, pude apresentar temas sobre o próprio fato de pesquisar e a sua relação com o infantil, sobre a infância no campo das sensações, e sobre a produção de subjetividade como modo de produção de sentidos por recortes e montagens.

9.

Neste trabalho, pensar em formação é pensar em algo que se relaciona com produção de subjetividade. Pensar em formação pode ser outra coisa que não seja pensar no que alguém pode saber ou pode aprender em um curso ou um programa de formação. Pensar em formação, para mim, tem algo a ver com pensar naquilo que se é e naquilo que se pode ser, naquilo que se pode vir a ser. Assim, pensar em formação é pensar em algo que nos forma, mas também que nos transforma, que de certo modo nos deforma, e que assim nos “conforma”.

Sendo assim, penso que para que um curso ou programa possa ser efetivamente formativo, ele tem que produzir algo que provoque uma relação íntima, efetiva, afetiva, afetada, entre o conhecimento e os sujeitos; algo que não esteja nem só no sujeito, nem só no conhecimento, mas que esteja *entre*, que esteja fora, que esteja ex-posto, que seja experiência. Assim, não entendo experiência como algo que esteja lá interno ao sujeito, guardado, dentro, mas algo que está fora, que se passa, que acontece. Assim, experiência é acontecimento, é modo de afetação em que, a partir dele, produzimos sentidos.

Se posso pensar que a formação, e por conseguinte a experiência, é algo fora, que me passa, que me toca, que acontece, então parece que a experiência convida a uma condição essencial, ou seja, a experiência não se apropria, mas se vive. Nem as montagens são, pois, apropriações, mas vivências. Ou, dito de outro modo,

que lo otro permanezca como otro y no como “otro yo” o como “otro desde mí mismo”. Blanchot lo dice con mucha claridad: “lo que mas amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general”. (Larrosa, 2010, p.24)

Sendo assim, a formação passa por uma esfera que não é a de um conhecimento que se aprende ou de algo que se ensina, mas tem uma relação com o exterior, com o que está fora, com o que está no através, ou ainda, como travessia.

9..

A experiência não é algo que se acumula, algo que se tem e se constrói durante uma vida. Ao contrário, a experiência é algo que escapa à vida, é algo passageiro, que não cabe em uma técnica ou em uma palavra, e que não se encerra em um sentido. É algo que escapa ao sentido, que escapa à palavra, algo que, não sendo técnica, não pode ser reproduzido. Algo que é único, singular.

Nos movimentos destas reflexões, a experiência também não é mero experimento, não pode se encerrar em uma técnica experimental que possa ser reproduzida, tampouco generalizada. E se é assim, ela não pode ser simplesmente provocada, causada, ela não se delinea em um mapa de causalidades e efeitos, nem de certezas. Se a experiência

tem algo a ver com a pesquisa, ela não prescreve verdades e nem pode ser prescrita por outras verdades que a antecederam, ela sempre cria espaços de incertezas, embora também tenha achados.

Uma educação que possa ser uma “educação experiência”, uma “formação experiência”, é sempre uma educação onde predominam esses espaços de abertura e de práticas de poderes que não se encerram em um polo ou outro, mas que fazem circular: palavras, sentidos, possibilidades. Assim, uma “educação experiência”, ex-põe, coloca para um fora do sujeito, não se preocupa em internalizar, em interiorizar, mas põe para caminhar, cria travessias, cria caminhadas, caminhos. O professor, ou o formador de um modo geral, não se preocuparia então em ensinar, mas em criar espaços de relação entre o sujeito e o conhecimento, espaços de relações de sentidos, de relações de abertura, de olhar para as inquietudes.

9...

Formar, experimentar não pode então ser outra coisa que se colocar a andar, se expor, se pôr e pôr o outro a caminhar. Na travessia de percursos que nos colocam diante do inesperado, do inusitado, caminhar é se colocar diante das diferenças, das diversidades, das alteridades, daqueles que, não estando previstos e previsíveis nos caminhos certos dos experimentos, te acenam para a estrangeiridade de lugares, de eventos e de situações. Assim, experimentar-se é colocar-se em um outro espaço, em um espaço de estranhamento, em um espaço estrangeiro.

A estrangeiridade se espelha sempre no rosto da infância, no rosto da alteridade, nesse rosto que Lyotard chamou da monstrosidade da infância, sendo porém uma monstrosidade que nos pertence. Falar da infância como

experiência é falar dela como espaço de formação, é falar dela como percurso a ser percorrido para sempre, é falar do estranhamento de sensações não conhecidas, não explicadas, de sensações primeiras, de sensações que nos convidam a pensar, “pois a infância é a vara de condão que aponta sempre para a aflição e o desconsolo” (Benjamin, 1984a, p.19).

Nos caminhos percorridos por espaços ainda incertos, tudo pode chamar a atenção, tudo pode criar condições para que os passos derivem dos caminhos primeiros, tudo pode ser um convite a atalhos. O caminho e o caminhante, ou seja, a experiência e a infância são, então, nas suas práticas formativas, instigados a uma descontinuidade, a rupturas a cesuras, a um outro tempo, a um tempo outro.

No aeroporto o menino perguntou:

– E se o avião tropicalizar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

– E se o avião tropicalizar num passarinho triste?

A mãe teve ternura e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo. (Barros, 2010a, p.469)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a.
- _____. *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005b.
- _____. *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2005c.
- _____. *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- _____. *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007b.
- _____. *El reino y la gloria*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008.
- _____. *O que é o contemporâneo? E outros dispositivos*. Chapecó: Argos Editora, 2009.
- _____. *Ninfas*. Valencia: Pre-Texto, 2010.
- AGOSTINHO (Sto.) *Santo Agostinho*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BAKHTIN, M. *Problema da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010a.
- _____. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2010b.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984a.

- _____. *Haxixe*. São Paulo: Brasiliense, 1984b.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Histórias e relatos*. Barcelona: El Aleph, 2007.
- BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, A. *Modulação/Montagem: ensaio sobre biopolítica e experiência estética*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CASTELLO, L.; MÁRSICO, C. *O oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COLLODI, C. *Pinóquio*. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- COMENIUS, A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELEUZE, G. *A imagem tempo – Cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DURKHEIM, E. *Durkheim*. São Paulo: Ática, 1978.
- FERNANDES, H. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2009.
- _____. *História de sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAGNEBIN, J.-M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

- _____. *Infância e pensamento*. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997b.
- GALLO, S. *A vila: microfascismos, fundamentalismo e educação*. In: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Org.) *Fundamentalismo & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *Infância e poder: algumas interrogações à escola*. In: GRAU, O. D. (Org.) *Devir-criança da filosofia. Infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GINZBURG, C. *Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História*. Trad. de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GONÇALVES, A. *Espaço imigrante: entre enunciados e olhares*. Rio Claro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- KOHAN, W. *Infância, entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRAMER, S. *Infância e educação infantil: reflexões e lições*. In: LEITE, D. P. et al. (Org.) *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.
- LAJONQUIERÈ, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. *Experiencia y alteridad en educación*. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosário: Homo Sapiens, 2009.
- LEITE, A. R. I. P. *O lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil*. Piracicaba, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista.
- LEITE, C. D. P. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004.
- LUZ, R. *Filme e subjetividade*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

- MARRATI, P. *Gilles Deleuze Cine y Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 2003.
- MASSCHELEIN, J. E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. In: DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. (Comp.) *Educuar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Hemus, 1977.
- . *Nietzsche*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- PEREIRA, K. M. de A. et al. *A literatura e suas interlocuções na sala de aula da educação superior*. Uberlândia: Edibrás, 2005.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- . *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SKAMIN, S.; ONESKO, V. Apresentação. In: AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- SKLIAR, C. Fragmentos de experiencia y alteridad. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosário: Homo Sapiens, 2009.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- . *Uma vila voltada para trás*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.
- . *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOBRE O LIVRO

Formato: 12 x 21 cm

Mancha: 20,4 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

1ª edição: 2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi

ISBN 978-85-7983-195-9



9 788579 831959

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora